

Ammerer, Heinrich [Hrsg.]; Oppolzer, Markus [Hrsg.]
**Was kann der Comic für den Unterricht leisten? Fachdidaktische
Perspektiven auf ein subversives Erzählmedium**

Münster ; New York : Waxmann 2022, 270 S. - (Salzburger Beiträge zur Lehrer/innen/bildung; 12)



Quellenangabe/ Reference:

Ammerer, Heinrich [Hrsg.]; Oppolzer, Markus [Hrsg.]: Was kann der Comic für den Unterricht leisten? Fachdidaktische Perspektiven auf ein subversives Erzählmedium. Münster ; New York : Waxmann 2022, 270 S. - (Salzburger Beiträge zur Lehrer/innen/bildung; 12) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-260809 - DOI: 10.25656/01:26080

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-260809>

<https://doi.org/10.25656/01:26080>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen; Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

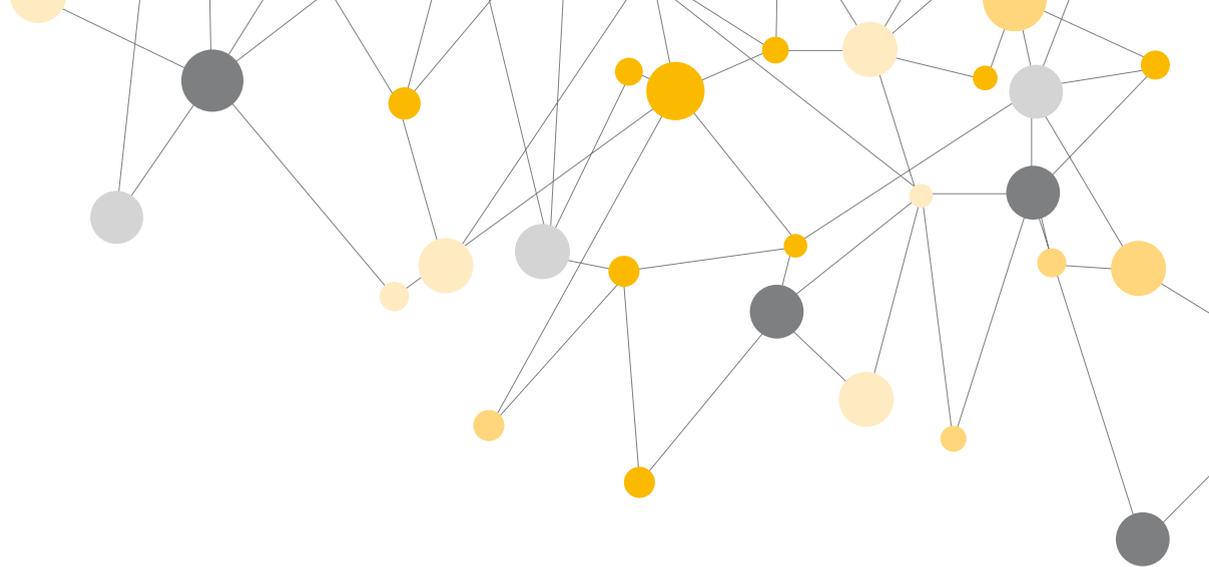
This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de



WAS KANN DER COMIC FÜR DEN UNTERRICHT LEISTEN?

Fachdidaktische Perspektiven
auf ein subversives Erzählmedium

Heinrich Ammerer, Markus Oppolzer (Hrsg.)

WAXMANN

12

SALZBURGER BEITRÄGE
ZUR LEHRER/INNEN/BILDUNG
Der Dialog der Fachdidaktiken mit
Fach- und Bildungswissenschaften

Salzburger Beiträge
zur Lehrer/innen/bildung:
Der Dialog der Fachdidaktiken
mit Fach- und Bildungswissenschaften

herausgegeben von der
School of Education der Universität Salzburg

Band 12

Heinrich Ammerer, Markus Oppolzer (Hrsg.)

Was kann der Comic für den Unterricht leisten?

Fachdidaktische Perspektiven auf
ein subversives Erzählmedium



Waxmann 2022
Münster • New York

Printausgabe gedruckt mit freundlicher
Unterstützung der School of Education und
der Stiftungs- und Förderungsgesellschaft
der Universität Salzburg.

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind
im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

**Salzburger Beiträge zur Lehrer/innen/bildung: Der Dialog der
Fachdidaktiken mit Fach- und Bildungswissenschaften, Bd. 12**

ISSN 2510-1250

Print-ISBN 978-3-8309-4623-6

E-Book-ISBN 978-3-8309-9623-1

<https://doi.org/10.31244/9783830996231>

Waxmann Verlag GmbH, Münster 2022

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster, nach einem Vorschlag
der School of Education der Universität Salzburg

Satz: Roger Stoddart, Münster

Dieses Werk ist unter der Lizenz CC BY-NC-SA 4.0 veröffentlicht:

Namensnennung – Nicht-kommerziell –

Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)



Inhalt

Vorwort der Reihenherausgeber/innen.....7

Heinrich Ammerer & Markus Oppolzer

Vorwort.....9

Teil I: Basisbeiträge

Dietrich Grünewald

Comics lesen lernen17

Sylvia Kesper-Biermann

Geschichte des Comics und seiner (pädagogischen) Rezeption
im deutschsprachigen Raum.....43

Maria Eisenmann

Die Förderung visueller Kompetenz durch Comics57

Teil II: Fächerspezifische Beiträge

Markus Oppolzer

Comics im Englischunterricht.....79

Agustín Corti & Monika Neuhofer

Die Welt der „neunten Kunst“: Comics in den romanischen Fremdsprachen99

Margot Anglmayer-Geelhaar

Comics im altsprachlichen Unterricht123

Markus Engels & Ulrike Preußner

Vom Beiwerk zum Mehrwert: Comics im Deutschunterricht143

Heinrich Ammerer

Wo, wenn nicht hier? Comics im Geschichtsunterricht159

Frederik von Reumont & Alexandra Budke

Geographisches Lernen mit Comics.....179

Maria Tulis & Bettina Bussmann

(Concept) Cartoons im Psychologie- und Philosophieunterricht.....197

Tarek Badawia & Said Topalović
Comics im Islamunterricht: Pädagogische und
didaktische Perspektiven215

Iris Laner & Birke Sturm
Comics in der Bildnerischen Erziehung:
Einsatzmöglichkeiten zwischen Bildkommunikation und ästhetischer
Erfahrung233

Simone Suppert, Silvia Alexandra Havlena & Iris Schiffel
Der Einsatz von Comics und (Concept) Cartoons im
naturwissenschaftlichen Unterricht253

Abbildungsverzeichnis.....271

Autorinnen und Autoren.....273

Vorwort der Reihenherausgeber/innen

Der demographische Wandel, die zunehmende Digitalisierung aller Lebensbereiche, der Umgang mit Heterogenität und Diversität, Fragen des Friedens und der Demokratie sowie der Umgang mit krisen- und klimabedingten Phänomenen sind nur einige der gesellschaftlich höchst relevanten Aspekte, die in Schule und Lehrer/innenbildung hinein wirken. Zur Neuausrichtung der Ausbildung und Weiterqualifizierung von Lehrkräften wurden in den vergangenen Jahren daher weltweit zahlreiche Prozesse initiiert (vgl. u. a. Loughran & Hamilton, 2016), um eine zukunftsweisende, an gesellschaftlichen Herausforderungen orientierte (Schul-)Bildung sicherzustellen.

Auch in Österreich fanden im Anschluss an die 2013 im Nationalrat beschlossene Gesetzesgrundlage zur ‚PädagogInnenbildung NEU‘ entscheidende Veränderungen in der Lehrer/innenbildung statt (BMUKK/BMWF, 2010). Richtungsweisend war neben der Einführung von Bachelor- und Masterstudien für Lehramt im Zuge des Bologna-Prozesses vor allem die Etablierung der gemeinsamen Ausbildung von Sekundarstufenlehrer/innen, die die getrennte Ausbildung von Mittelschullehrer/innen an Pädagogischen Hochschulen und Lehrer/innen für Allgemeine und Berufsbildende Mittlere und Höhere Schulen (AHS und BMHS) an Universitäten ablöste. Weitere Neuerungen betreffen u. a. die Einführung eines verpflichtenden Aufnahmeverfahrens, die Möglichkeit, bereits nach dem Bachelor-Studium auf Basis eines befristeten Vertrags zu unterrichten, und die Einrichtung von Doktoratsstudien im Lehramt (Schratz, 2012).

Ausgelöst durch diese Entwicklungen begannen sich Universitäten gemeinsam mit Pädagogischen Hochschulen nach innen und außen neu zu organisieren. Beispielhaft für die strukturelle Veränderung war die Einrichtung universitärer *Schools of Education* mit dem Ziel, die Qualität der Lehramtsstudien zu steigern sowie eine stärkere institutionelle und strukturelle Verankerung zu erreichen. In Hinblick auf Lehrangebot, Wissenschaft und praktische Studienanteile wurde besonderes Augenmerk auf die ausgewogene Gewichtung und systematische Verschränkung der vier Säulen der Lehrer/innenbildung gelegt, die die Bereiche der Fachwissenschaft, der Fachdidaktik, der Bildungswissenschaft und der Schulpraxis abdecken. Nach und nach fanden sich Pädagogische Hochschulen und Universitäten in Entwicklungsverbänden (*Clustern*) zusammen, um Synergien in der Lehrer/innenbildung zu bündeln. Lehramtsstudierende werden seither standortübergreifend ausgebildet und innerhalb der *Cluster*-Regionen gemeinsam und curricular einheitlich auf die Lehrer/innenprofession vorbereitet (für einen Überblick siehe Hofmann, Hagenauer & Martinek, 2020 sowie Braunsteiner & Spiel, 2019).

Auch an der Paris Lodron Universität Salzburg (PLUS) wurde im Zuge dieser Neuausrichtung der Lehrer/innenbildung bereits 2012 eine *School of Education* (SoE) gegründet, die sich als organisatorische und koordinierende Plattform für alle Agenten der Pädagog/innenbildung an der PLUS versteht. Genuine Aufgabe ist eine qualitativ hochwertige, forschungsgeleitete und zukunftsorientierte Professionalisierung (angehender) Lehrpersonen: Innerhalb und über Disziplin- bzw. Fächergrenzen hin-

weg werden fachwissenschaftliche, fachdidaktische, bildungswissenschaftliche und schulpraktische Expertisen gebündelt. Inneruniversitär und mit (inter-)nationalen Kooperationspartner/innen können dadurch neue Fragestellungen bearbeitet werden, die für akademische Lehre und schulische Lehr-/Lernprozesse gleichermaßen relevant sind. Diese interdisziplinäre Konstellation ermöglicht zudem, berufsspezifische Problemstellungen, übergreifende methodisch-didaktische Konzepte, innovative Bildungsprinzipien und -ziele aus vielfältigen Perspektiven empirischer Schul- und Unterrichtsforschung zu beleuchten.

Um die wissenschaftlichen Erkenntnisse in Forschung und Entwicklung im Bereich der Lehrer/innenbildung nach außen sichtbar zu machen, wird an der Salzburger *School of Education* die Reihe *Salzburger Beiträge zur Lehrer/innenbildung* herausgegeben. Anhand von Monographien und Herausgeberwerken bietet sie eine Zusammenschau aktueller Forschungsarbeiten in den Bereichen Schule, Unterricht, Lehrer/innenbildung und Profession, die *Open Access* und als Printversion einem breiten Fachpublikum von Wissenschaftler/innen, Dozierenden, Lehrkräften und Lehramtsstudierenden zugänglich gemacht werden. Die Förderung wissenschaftlicher Veröffentlichungen als ein Mittel des lebendigen Austausches zwischen Wissenschaft und Praxis auf Grundlage (empirischer) Forschung und die Weiterentwicklung von Schule, Unterricht und Lehrer/innenbildung sind zentrale Ziele.

Ein besonderer Dank gilt allen, die zum Erscheinen dieser Reihe beitragen. Unseren Kolleg/innen und Mitarbeiter/innen, den Mitgliedern und Kooperationspartner/innen der *School of Education* sowie dem Waxmann Verlag und der Paris Lodron Universität Salzburg danken wir sehr herzlich für die gute und professionelle Zusammenarbeit.

Gerda Hagenauer, Angela Hof, Michaela Rückl
(Leitungsteam der *School of Education*)

Literatur

- BMUKK/BMWF (2010). *LehrerInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Empfehlungen der ExpertInnengruppe*. Wien.
- Braunsteiner, M.-L. & Spiel, Ch. (Hrsg.) (2019). *Pädagoginnenbildung. Festschrift für Andreas Schnyder*. Medien-GmbH Heiligenkreuz.
- Hofmann, F., Hagenauer, G. & Martinek, D. (2020). Entwicklung und Struktur der Lehrerbildung in Österreich. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.). *Handbuch Lehrer- und Lehrerinnenbildung* (S. 227–236). Klinkhardt/UTB.
- Loughran, J. & Hamilton, M. L. (2016). *International Handbook of Teacher Education* (Vol. 1 & 2). Springer.
- Schratz, M. (2012). Die Neuordnung der Lehrerbildung in Österreich. *Schulpädagogik heute*, 3, 1–13.

Vorwort

Nachdem Comics im deutschsprachigen Raum lange Zeit kein besonders hohes Ansehen genossen, ist seit der Jahrtausendwende eine wachsende Akzeptanz in den Institutionen der Buchkultur feststellbar. Diese Trendwende ist nicht zuletzt dem Aufstieg der als „Graphic Novel“ vermarkteten Buchform des Comics zuzuschreiben, welche sich mit komplexeren und anspruchsvolleren Handlungs- und Darstellungsweisen zunehmend an Erwachsene und ältere Jugendliche richtete. Feuilletons stellten dabei eine Überwindung der ehemals als „Schundliteratur“ abgestempelten Vorläufer früherer Dekaden fest und entdeckten im Medium völlig neue literarische Formen für sich (Ditschke, 2009; Hausmanninger, 2013; Blank, 2014). Die paradoxe Mischung aus bildsprachlicher Zugänglichkeit und literarischem Anspruch schien zu überzeugen und viele ließen sich auf das Experiment ein, diesem Stiefkind der Erzählliteratur eine (zweite) Chance zu geben. So schlug sich das eingeführte Gütesiegel bzw. der Werbebegriff der *Graphic Novel* in der Gründung von Verlagen sowie der verstärkten Präsenz grafischer Literatur in Buchhandlungen und Bibliotheken nieder und führte nicht zuletzt zu einer vermehrten Auseinandersetzung akademischer Disziplinen mit dem Medium Comic.

Eine parallele Entwicklung ließ sich auch für die Schule feststellen, wo der Comic nach Jahrzehnten der Geringschätzung, die sich nicht zuletzt in einer Beschränkung auf bloße mediendidaktische Aspekte äußerte (etwa Lienert, 1974), nun quer durch den Fächerkanon und in vielerlei Form Akzeptanz und Verwendung gefunden hat – etwa als erklärender Sachcomic, als impulsgebender *Concept Cartoon*, als genuin literarischer Text oder als zu erschließende historisch-politische Quelle. Comics werden mittlerweile in Schulbüchern verstärkt zur kontextualisierten Veranschaulichung von Unterrichtsinhalten herangezogen; sie kommen als motivierender Einstieg in eine neue Thematik zum Einsatz, um etwa deren lebensweltliche Relevanz hervorzukehren; sie zählen als eigenständige literarische Produkte und werden als multimodale Texte zur Schulung verschiedenster Lesefertigkeiten verwendet; und sie werden als Medien der politischen Beeinflussung ernst genommen, die einer eingehenden kritischen Analyse bedürfen.

Aber anders als beim Film, der sich in fast allen Unterrichtsfächern seit Jahrzehnten großer Beliebtheit erfreut und dessen Einsatz kaum noch einer Rechtfertigung bedarf, scheinen beim Comic das spezifische didaktische Potential und wie dieses im Kontext eines mediendidaktischen und kompetenzorientierten Fachunterrichts gehoben werden kann, nicht unbedingt evident. So bleibt für Lehrkräfte manche Frage offen: Inwiefern kann der Comic Schüler/innen konkret dabei unterstützen, fachtypische Problemstellungen zu bewältigen und die „fundamentalen Ideen“ und Konzepte der jeweiligen Fächer zu erfassen? Inwieweit vermag er Unterrichtsinhalte sachgerecht zu vermitteln? Eignet er sich für Lernende als Forschungsobjekt und damit zum Aufbau einer allgemeinen kritischen Medienkompetenz, wie sie etwa

in Österreich im Grundsatzterlass „Medienbildung“ (BMUKK, 2012) verlangt wird? Und welchen didaktischen Mehrwert bieten grafische Erzählstrategien überhaupt gegenüber prosalastigen Sachtexten?

Der vorliegende Band versucht sich an der interdisziplinären Beantwortung solcher Fragen und richtet sich dabei insbesondere an Lehramtsstudierende und Lehrkräfte, die sich für die Möglichkeiten und Herausforderungen des Comiceinsatzes in ihren Fächern und in überfachlicher Perspektive interessieren. Seine Konzeption basiert auf vier zentralen Ansprüchen: (1) Im Gegensatz zu bereits existierenden Sammelbänden (z. B. Engels, Preußner & Giesa, 2020) sollte der Fächerkanon noch stärker in seiner Vielfalt vertreten sein; (2) durch eine vorgegebene Kapitelstruktur wurde eine größere Vergleichbarkeit der Beiträge intendiert; (3) diese sollten wiederum nicht umfangreiches Fachwissen voraussetzen, um Einsteiger/innen und Querleser/innen eine erste Orientierung zu ermöglichen; und (4) Textbeispiele mit möglichst konkreten Arbeitsaufträgen mögen der Veranschaulichung der vorgestellten methodischen Zugänge dienen.

In diesem Sinn werden in drei Basisbeiträgen allgemeine medientheoretische und -didaktische Überlegungen zum Comic angestellt, bevor in den fachdidaktisch orientierten Aufsätzen die Bedeutung von Comics für die einzelnen Unterrichtsgegenstände fokussiert wird. Dietrich Grünewald macht den Anfang mit einer Annäherung an den Comic, die bewusst nicht auf narratologische Theorien setzt, um am Beispiel zahlreicher Comicstrips die grundlegenden Merkmale und Erzählmuster möglichst anschaulich darzustellen. Zusätzlich geht Grünewald wiederholt auf schüler/innenzentrierte Aktivitäten ein, die es jenen erlauben, auf eine spielerische Art und Weise die Kombinatorik der spezifischen Zeichensprache des Comics zu ergründen. Sylvia Kesper-Biermann bietet daraufhin einen Überblick, wie der Comic über Jahrzehnte hinweg in unterschiedlichen Kontexten, vor allem aber im deutschsprachigen Raum und insbesondere in edukativen Einrichtungen, eine institutionelle Anbindung und Legitimierung erfuhr. Schließlich geht Maria Eisenmann im dritten Basisbeitrag der Frage nach, inwieweit der Comic zur Kompetenzentwicklung, gerade im Hinblick auf die Bildlesefähigkeit (*visual literacy*) und die multimodale Literalität (*multimodal literacy*), beitragen kann. Während die Bedeutung eines erweiterten Literalitätsbegriffs im Hinblick auf eine sich dynamisch entwickelnde Medienlandschaft schon lange außer Frage steht (z. B. The New London Group, 2000), stellt eine dafür nötige Auswahl, Definition und Korrelierung von Teilkompetenzen eine nicht unbeachtliche Herausforderung dar.

Die darauf folgenden fachdidaktischen Kapitel sollen zunächst einen Überblick über den jeweiligen Forschungsstand bzw. über bereits vorhandene Didaktisierungen von Comics geben. Dabei werden nicht nur medienspezifische und methodologische Herausforderungen für den Gegenstand thematisiert, sondern vor allem konkrete Wege aufgezeigt, wie der Comic zur fachlichen Wissensvermittlung, zur Veranschaulichung von Inhalten, zum Training fachspezifischer Kompetenzen und zur Befassung der Lernenden mit zentralen Problem- und Fragestellungen beitragen kann.

Nachdem auf dieser primär didaktisch-theoretischen Ebene der Frage nachgegangen wurde, was der Comic für diese Unterrichtsgegenstände leisten kann, sollen auf der methodischen Ebene die möglichen Verfahrensweisen zum Umgang mit Comics diskutiert und anhand eines praktischen Anwendungsbeispiels dargestellt werden.

Das erste Bündel an fachdidaktischen Beiträgen widmet sich dem Einsatz von Comics im Sprachenunterricht. Markus Oppolzer fordert dazu auf, in den Bereichen der englischen Literatur-, Kultur- und Multimodalitätsdidaktik über eine erste Annäherung an das Medium hinauszukommen. Dazu zählt er eine engere Verschränkung mit der Bilderbuchdidaktik, den Comic als performative Kunst, die nicht nur dramenpädagogische Zugänge ermöglicht, sondern auch mit Film und Theater verglichen werden soll, aber auch ein klareres Konzept davon, wie eine *comics literacy* für den Englischunterricht zu verstehen sei. Agustín Corti und Monika Neuhofer widmen sich für die romanischen Sprachen nicht nur der Einbindung von Comics und der Thematisierung von *Bandes dessinées* in Französischlehrwerken, sondern stellen auch einen kognitiven Zugang zu Comics vor, der an einem spanischen Beispiel im Detail erläutert wird. Margot Anglmayer-Geelhaar präsentiert für den Lektüreunterricht in der Althilologie mehrere Zugänge, von denen besonders der Einsatz narrativer Comics als zentraler Aspekt der Texterarbeitung im Latein- und Griechischunterricht im Vordergrund steht. Schließlich zeigen Markus Engels und Ulrike Preußner, wie eine Kompetenzentwicklung für das Fach Deutsch von der Primar- bis zur Sekundarstufe II aussehen könnte. Dabei steht die Symmedialität des Comics im Vordergrund, die sich methodisch über die drei großen Zugänge Reproduktion, Analyse und Transfer erschließen lässt.

Die folgenden Beiträge widmen sich dem Einsatz von Comics in gesellschaftskundlichen Fächern. Heinrich Ammerer beschreibt dabei zunächst die domänenspezifischen Funktionen, welche Comics im kompetenzorientierten Geschichtsunterricht einnehmen können, und versucht sich anschließend an einer Systematik praktischer, nach Anspruchsniveaus gestufter Aufgabenformate für die Comicanalyse, deren Anwendung er abschließend anhand eines konkreten Unterrichtsbeispiels zeigt. Die politische Dimension wird hier mit angesprochen, sodass der Entfall eines ergänzend dazu geplanten politikdidaktischen Beitrags weniger schwer wiegt. Frederik von Reumont und Alexandra Budke erläutern sodann in ihrem geographiedidaktischen Beitrag verschiedene perspektivische sowie methodische Zugriffe auf Comics und vertiefen beispielhaft das Hybridmedium des „Kartocomics“, mit dem räumliche Orientierungskompetenzen und Reflexionsfähigkeiten in besonderem Maße angesprochen werden können. Dem Nutzen von Comics für den Psychologie- und Philosophieunterricht gehen anschließend Maria Tulis und Bettina Bussmann in ihrem gemeinsamen Beitrag nach. Zum einen skizzieren sie dabei die je unterschiedlichen Herangehensweisen und Herausforderungen, vor denen die beiden Fächer im Umgang mit Comics stehen, zum anderen demonstrieren sie anhand eines *Concept Cartoons* die fächerverbindenden Einsatzmöglichkeiten dieser Spielart des Mediums.

Der religionspädagogische Bereich wird in diesem Band von der Islamdidaktik vertreten; eine geplante zweite Perspektivierung für den katholischen Religionsunterricht kam leider nicht zustande. Tarek Badawia und Said Topalović beleuchten

in ihrem Beitrag zunächst das Verhältnis des Islamunterrichts zum Comic und skizzieren anschließend auf Basis einer ausführlichen Darlegung der Bildungsgrundlagen des Faches, wie man auf die Lebensrealität von Schüler/innen eingehen und diese aktiv in das Unterrichtsgeschehen miteinbeziehen kann.

Welche Zugänge die bildnerische Erziehung zu Bildgeschichten gefunden hat, wird anschließend von Iris Laner und Birke Sturm erläutert. Dabei stellen die Autorinnen unterschiedliche Zugriffe aus dem Bereich der Rezeption, Produktion, Dokumentation und Präsentation vor, die der ästhetischen Erfahrung mit dem Medium dienen sollen.

Schließlich beleuchten noch Simone Suppert, Silvia Alexandra Havlena und Iris Schiffl die Einsatzmöglichkeiten von Comics, Cartoons und insbesondere *Concept Cartoons* im Biologie-, Physik- und Chemieunterricht. Der Beitrag ist an der leitenden Frage ausgerichtet, inwiefern das Medium zentrale und verbindende Kompetenzbereiche naturwissenschaftlichen Unterrichts darstellen und vermitteln kann, und skizziert abschließend ein Anwendungsbeispiel.

Wir bedanken uns herzlich bei allen Autor/innen, die sich mit viel persönlichem Interesse und Neugier auf die Themenstellung dieses Bandes eingelassen und eine vielgestaltige didaktische Sicht auf das Medium ermöglicht haben. Geringfügige Freiheiten hinsichtlich der verwendeten Zitierweisen wurden den Autor/innen bewusst zugestanden. Besonderer Dank gilt auch Laura Hausleithner, Magdalena Simader und Patrick Winkler, die uns mit geschärftem Blick für Details bei der Redaktion unterstützt haben. Für die finanzielle Unterstützung bei der Publikation dieses Bandes sind wir dem Förderverein zur wissenschaftlichen Forschung an der Paris Lodron Universität Salzburg, der Universitätsbibliothek Salzburg sowie der School of Education der PLUS zu großem Dank verpflichtet.

Sämtliche Beiträge in diesem Band wurden einem externen Double-Blind Peer-Review-Verfahren unterzogen.

Literatur

- Blank, J. (2014). *Vom Sinn und Unsinn des Begriffs Graphic Novel*. Berlin: Bachmann.
- BMUKK 2012: Unterrichtsprinzip Medienerziehung – Grundsatzterlass GZ 48.223/6-B/7/2011, Rundschreiben Nr. 4/2012.
- Ditschke, S. (2009). Comics als Literatur: Zur Etablierung des Comics im deutschsprachigen Feuilleton seit 2003. In S. Ditschke, K. Kroucheva & D. Stein (Hrsg.), *Comics: Zur Geschichte und Theorie eines populärkulturellen Mediums* (S. 265–280). Bielefeld: transcript.
- Engelns, M., Preußler U. & Giesa F. (Hrsg.). (2020). *Comics in der Schule: Theorie und Unterrichtspraxis*. Berlin: Bachmann.
- Hausmanner, T. (2013). Die Hochkultur-Spaltung: „Graphic Novels“ aus sozial- und kulturwissenschaftlicher Perspektive. In D. Grünwald (Hrsg.), *Der dokumentarische Comic: Reportage und Biographie* (S. 17–30). Essen: Bachmann.

- Lienert, H. (1974). Arbeit mit Comics in einer sechsten Hauptschulklasse. In D. Pforte (Hrsg.), *Comics im ästhetischen Unterricht* (S. 42–67). Frankfurt: Athenäum Fischer.
- The New London Group (2000). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. In B. Cope & M. Kalantzis (Hrsg.), *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures* (S. 9–37). London/New York: Routledge.

Teil I:
Basisbeiträge

Comics lesen lernen

1. Vorbemerkung: Grundvermögen und Lernprozess

Angeregt durch Hermann Hinkels Untersuchung „Wie betrachten Kinder Bilder?“ (1972) führte ich 1979 einen umfangreichen Test durch, wie Kinder (im Alter von 9–10 Jahren) Comics lesen (Grünewald, 1984).¹ Zu dieser Zeit waren die ideologisch begründeten Mahnungen, die Comic-Lektüre würde den Analphabetismus fördern, überholt. Im Gegenteil, man erkannte, dass gerade Comic-Lektüre das Leselernen motivierend fördern kann. Allerdings ist Comic-Lektüre mehr und etwas anderes als eine „Vorschule des Lesens“. Die Untersuchung ging davon aus, dass die Rezeption von Bildgeschichten über das Bild-Betrachten hinausgeht, dass es sich, der literarischen Struktur des narrativen Angebots folgend, mehr um ein Bild-Lesen handelt, zumal viele Bildgeschichten Bild- und Wortinformationen synthetisch verbinden. Frühere Untersuchungen (Levinstein, 1904; Schneider, 1947; Twickel, 1977; Novotny, 1978)² sowie die Beliebtheit von Comics als Lektüre ließen vermuten, dass die Lesekompetenz von Schüler/innen per se recht hoch sei. Die Untersuchung kam zu dem Ergebnis, dass Kinder prinzipiell Comics angemessen lesen/betrachten können, ja, dass man diesbezüglich von einem Grundvermögen sprechen kann. Der Lebensalltag verlangt von Menschen, das Zusammenspiel von visueller und sprachlicher Information angemessen (und rasch) verstehen zu können, was auf die Rezeption vergleichbarer Kommunikation (Theater, Film, Comic) übertragen wird. Allerdings zeigt sich, da wiederholendes Üben auch ein Motor des Lesens ist, dass die bevorzugte Lektüre – und das ist für Comics quantitativ das Mainstreamangebot – zu einem routinemäßigen Verstehen führt, wodurch dieses weniger analytische Lesen zum Konsum bereits internalisierter Muster führt. Ästhetisch wie inhaltlich innovative Bildgeschichten, die experimentell vom Üblichen abweichen, komplexere narrative Strukturen aufweisen und interpretierende Anforderungen stellen, werden so oft nicht oder unzureichend verstanden oder gleich zur Seite gelegt, weil nicht ersichtlich ist, ob die Leseanstrengung sich lohnen wird.

Das Medienangebot für Kinder und Jugendliche hat sich in den letzten Jahrzehnten grundlegend verändert; dennoch zeigen neuere Erhebungen, dass auch die Lektüre von Comics sich weiterhin großer Beliebtheit erfreut. Eine Kinder-Medien-

1 Die empirische Untersuchung erfolgte mittels eines Fragebogens, der neben drei Aufgaben zum logischen Denken, zur Kreativität und zur visuellen Wahrnehmung dreizehn bildgeschichtenspezifische Fragen/Aufgaben vorlegte, die unterschiedliche Aktivitäten verlangten. Der Test wurde zunächst mit 60 Kindern erprobt und dann – modifiziert, um signifikante Testergebnisse zu erhalten – mit 499 Kindern in Grundschulen (4. Klasse, Stadt und Umland Dortmund) durchgeführt. Erfasst wurden dabei: Leseinteresse/Comicwissen, kommunikativer Aspekt der Comics, Erfassen von Bildinformation im Einzelbild, Erfassen der narrativen Information einer Bildfolge, Vorlieben, Einstellungen und produktives Verhalten. Zur Durchführung und Methode siehe Grünewald (1984, S. 96–99; 1986).

2 Eine neuere, die Ergebnisse tendenziell bestätigende Untersuchung legte Thiessen (2012) vor.

Studie von 2019 besagt, dass 76% der 6- bis 13-Jährigen Zeitschriften, Comics und Bücher lesen. Disneys „Lustiges Taschenbuch“ sowie „Micky Maus“ gehören zu den Favoriten (Börsenblatt, 2019). Soll jedoch der Blick auf die Vielfalt des Angebots gelenkt werden, um jedem die grundsätzliche und selbstbestimmte kulturelle Teilhabe (zu der auch das Comic-Angebot gehört) zu ermöglichen, setzt man zudem voraus, dass die Lesekompetenz von Erwachsenen auf dem aufbaut, was in der eigenen Lernbiografie erworben wurde, so muss es wichtige, unerlässliche Aufgabe der Schule sein, die Rezeptionskompetenz kontinuierlich in den Klassenstufen zu fördern.³ Es geht nicht um eine visuelle Alphabetisierung; die Grundkompetenz, Bilder wie Bildgeschichten zu verstehen, ist angelegt. Es geht vielmehr darum, den Rezeptionsprozess durchschaubar zu machen sowie eine kritisch-reflektierende Rezeption zu ermöglichen, die auch offen ist für Innovationen und die Bereitschaft fördert, Fremdem offen zu begegnen sowie Interpretation und Wertung anzubahnen. Auch der begrüßenswerte Trend, dass zahlreiche Unterrichtsfächer (neben Kunst und Deutsch, für die Bildgeschichten ja primär Unterrichtsgegenstand sind) entdecken, dass es ausgezeichnete Sachcomics gibt, die als anschauliche, motivationsfördernde Unterrichtsmaterialien eingesetzt werden können, erfordert, dass die Schüler/innen auch bereit und fähig sind, dieses Angebot angemessen zu nutzen, d. h. rezipieren zu können.

Im Folgenden werden Aspekte der Rezeption von Bildgeschichten dargestellt, verbunden mit Hinweisen für die Unterrichtspraxis, vornehmlich im Fach Kunst, aber auch in Deutsch, besser noch: fachübergreifend.

2. Prinzip Bildgeschichte

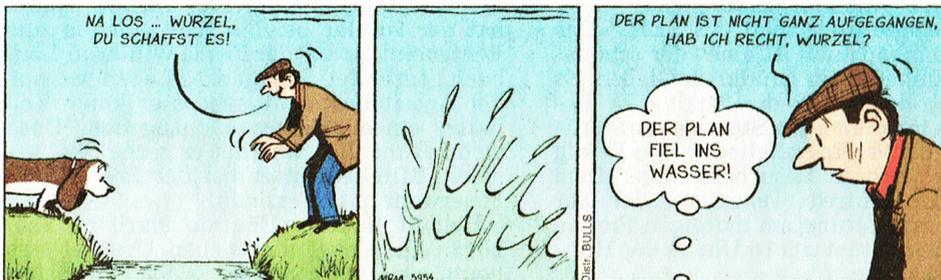


Abbildung 1.1: Graham, A. (2015). *Wurzel*, aus: *Gießener Allgemeine Zeitung*, 08.08.2015 (© Alex Graham).

Zentrales Beispiel der folgenden Ausführungen soll diese Comic-Strip-Episode (Abbildung 1.1) aus der Serie „Wurzel“ des schottischen Comiczeichners Alex

3 Vgl. auch Oppolzer, der die „kontinuierliche Ausbildung visueller Lesekompetenzen“ postuliert (2020, S. 149).

Graham sein.⁴ Der Strip besteht aus drei umrahmten Paneln, die alle gleich hoch (3,5 cm) sind, Panel 1 und Panel 3 sind 4,5 cm, Panel 2 ist 2,5 cm breit. Die Panels füllen kolorierte, konturbestimmte Zeichnungen, die ikonische (an der erfahrbaren Wirklichkeit orientierte und sie aufgrund von Formähnlichkeit repräsentierende) Zeichen, symbolische Zeichen (die Schriftzeichen, die der entziffern kann, der ihre festgelegte Bedeutung kennt) und Indices (Symptome, wie der Wasserspritzer in Panel 2) zeigen.⁵ Automatisch an unserer europäischen Leserichtung orientiert, betrachten wir die Panels von links nach rechts und fassen das in dieser Reihenfolge Gezeigte dann auch als zeitlich verlaufenden Prozess auf. Der karikaturistische Stil (ablesbar vor allem an der Physiognomie des Mannes) signalisiert einen komischen Inhalt, weckt also eine entsprechende Erwartungshaltung. Wir haben es mit einem klassischen Comicstrip zu tun, wie er (als witzig-unterhaltender Gagstrip) mit Sprechblasen für die amerikanischen Zeitungen Ausgang des 19. Jahrhunderts entwickelt wurde.

Das Erzählen mit und in Bildern hat es natürlich schon immer – seit wir Kenntnis von menschlicher Kultur haben – gegeben, freilich in unterschiedlichen Ausführungen. Das betrifft Stil wie Technik, die Art der Bildfolge, das Zusammenspiel von Wort und Bild (Beitexte, Spruchband, Sprechblase, Pantomime) und natürlich Inhalte, originäre wie adaptierte. Comic – wenngleich der Terminus heute gerne als Überbegriff benutzt wird – ist ein Pars-pro-toto-Begriff, gibt es doch komische wie nicht-komische Geschichten, kurze wie romanlange Episoden, Serien (Episoden, Fortsetzung) mit stehenden Figuren sowie solitäre Geschichten. Ich bevorzuge den Begriff „Bildgeschichte“, weil er tatsächlich ein Überbegriff ist, der alle Formen und Möglichkeiten des Erzählens mit Bildern einschließt, weil er etymologisch das benennt, was das Phänomen ausmacht: „Bild“ verweist auf die Grundkonstante Bild (als Einzelbild wie als Bildfolge, als materielles Bild wie als Vorstellungsbild), „Geschichte“ meint die Vermittlung eines Geschehens, eines Prozesses, sowie das Verfahren des „Schichtens“, d. h. die Abfolge von Bildern nach einem Bausteinverfahren. Das kann – wie in Abbildung 1.1 – in linear-horizontaler Reihe von links nach rechts geschehen; ist die Geschichte länger, werden mehrere Reihen (oder Register) übereinandergeschichtet, wie die Steinreihen einer Mauer. Es gibt aber auch andere Panelanordnungen, von oben nach unten, kreisförmig um ein zentrales Mittelbild arrangiert, spiralförmig u. v. m. Panelform und -größe können variieren. Ihre Anordnung (die oft zur Leseerleichterung Verweise enthält, z. B. Pfeile oder Panelnummerierung) entspringt der Autor/innenintention, ist aber auch oft dem vermittelnden Medium geschuldet. Die Bildgeschichte – und das müssen Schüler/innen erfassen – ist eine spezifische, eigenständige Erzählweise (man kann von Prinzip oder auch, wertungsfrei, von Kunstform sprechen; vgl. Grünwald, 2014), die sich unterschiedlicher Medien bedient: von der Höhlenwand zur Leinwand oder Holztafel, vom Papier-Bilderbogen zur Zeitung, zum Heft oder Buch, heute vielfach digitalisiert im Internet. Das Medium nimmt Einfluss auf die jeweilige Bildgeschichte, kann ihren

4 Alex Graham (1913–1991) begann seine Serie „Fred Basset“ (dt. „Wurzel“) 1963. Sie wird nach seinem Tod von Michael Martin weitergeführt, in zahlreichen Zeitungen abgedruckt und liegt auch in Sammelbänden vor, in Deutsch u. a. im Verlag Boisselle und Ellert, Neustadt a. d. W.

5 Ich beziehe mich auf die Zeichentheorie von Keller (1995); immer noch empfehlenswert für den Unterricht ist Kerner & Duroy (1977), zu verweisen ist auch auf Scholz (2004).

Inhalt bestimmen, ihre Ästhetik (einschließlich künstlerischer Technik und Layout), und fundiert den Rezeptionsprozess (als Unikat für wenige, in Massenaufgabe für ein disperses Massenpublikum).⁶ Auch die Lesesituation wird vom Medium mitgeprägt. Der Comic-Strip (Abbildung 1.1) erschien in der Tageszeitung, wird daher als ein Element neben anderen wahrgenommen, als Unterhaltung in der Regel rasch konsumiert, als Wegwerfprodukt aufgefasst. Dieselbe Geschichte in einem Buch kann ganz anders, oft intensiver erlebt werden. Schüler/innen muss bewusst sein, dass Bildgeschichten Artefakte sind, also materialisierte Resultate künstlerisch-kreativen Denkens und Tuns eines oder mehrerer Menschen, somit subjektive Angebote, die von Rezipient/innen gedeutet und gewertet werden müssen.

3. Akteur/innen

3.1 Erscheinungsbild und Rolle

Abbildung 1.1 zeigt in Panel 1 zwei Figuren: einen Hund (aufgrund seines Erscheinungsbildes als Basset gekennzeichnet)⁷ sowie einen Mann, der wiedererkennbar auch in Panel 3 zu sehen ist. Sie tragen durch ihr Verhalten (ihr Agieren, ihre Emotionen, ihr Denken und Reden) die erzählte Geschichte und stechen beim Betrachten primär ins Auge. In den meisten Bildgeschichten treten Menschen, Tiere, anthropomorphe Figuren und reine Fantasiegestalten⁸ als Akteur/innen auf. Vergleichbar mit den Schauspieler/innen auf der Theaterbühne oder im Film spielen sie in der gezeigten Geschichte ihre Rolle, und wie hier wird diese Rolle durch ihr Erscheinungsbild markiert. Ihr Aussehen, die Kleidung, bestimmte Attribute wirken wie eine „Maske“, die Erwartungshaltungen weckt. Dass Hund Wurzel als Basset und nicht als Bulldogge oder Schäferhund gezeichnet ist, prägt sein Agieren wie unsere Einschätzung von ihm. Der Mann (im Kontext in der Rolle von Wurzels „Herrchen“ zu deuten) weist ein alltägliches Erscheinungsbild auf und wird daher als Durchschnittsmensch gesehen. Die legeren Kleidung verweist auf eine Freizeitsituation.

Spezifische Rollen können durch spezifische Kostüme (wie bei den Superheld/innen) oder signifikante Attribute markiert sein. Auch der Zeichenstil trägt zur Rollenbeschreibung bei, wie der idealisiert pathetisch gezeichnete Superman im Unterschied zum karikierten, lächerlich wirkenden „Supermeier“, den Juan López Fernández ab 1973 zeichnete. Was erwartet man von Akteur/innen, was traut man ihnen zu? Die Schüler/innen sollten erkennen, dass sich die visuelle Rollenmarkierung erst im Verhalten der Akteur/innen im Verlauf der Geschichte erweist. Sie sollten dabei differenzieren: die Hässlichkeit einer Figur kann (symbolisch) auf ihren schlechten Charakter verweisen, kann aber auch irreführendes Spiel sein. Das Problem von Klischee

6 Vgl. u. a. Bachmann (2006).

7 Vgl. <https://www.edogs.de/magazin/hunderassen/basset-hound> [12.12.2021].

8 In Ausnahmefällen können es auch abstrakte oder abstrahierte Elemente sein (Grünewald, 2021).

und Vorurteil wäre hier zu thematisieren. Dabei sollte man nicht vergessen, dass spezifische Merkmale sich kulturell „eingeschliffen“ haben und zum Wiedererkennen des Gemeinten (die „Hexe“, der „Pirat“, der „Drache“) nötig sind. Die Differenz solcher Klischees in der fiktiven Präsentation zur Realität muss freilich bewusst werden. So bietet es sich im Unterricht an, den Schüler/innen eine Auswahl von Comic-Typen vorzulegen, die dann bezüglich ihrer „Rolle“ zu beschreiben sind. Die Einschätzung sollte begründet und dann in den Geschichten überprüft werden. In eigenen zeichnerischen Versuchen kann zum einen erfahren werden, dass markante Merkmale helfen, den in der Panelfolge nötigen Wiedererkennungseffekt zu erreichen, zum anderen wie man eine spezifische Rolle, einen Charakter, visuell ausdrückt. Dabei können simple „neutrale“ Strichmännchen Ausgangspunkt sein: durch signifikante Attribute, durch eine markante Pose, durch stilistische Merkmale (kariert, expressiv, idealisiert-pathetisch o.ä.) werden sie spezifiziert. Bei der gemeinschaftlichen Entwicklung einer längeren Comicerzählung hat sich bewährt, die Schüler/innen von den auftretenden Akteur/innen Steckbriefe anfertigen zu lassen, die dann allen bei der Weiterarbeit vorliegen.

3.2 Körpersprache

3.2.1 Bewegung

Die Akteur/innen im statischen Bild der Bildgeschichte sind starr, unbeweglich. Bewegung wird oft visuell durch eine prägnante Pose angezeigt, die Betrachter/innen suggestiv motiviert, die Figur zu „verlebendigen“, den Bewegungsprozess im Geist durchzuspielen. Das gelingt, weil wir gewissermaßen „körperlich“ sehen, uns in die Lage der Figur hineinversetzen können. Die prägnante Pose, die sich seit den Höhlenbildern in der Bildwelt nachweisen lässt, stellt eine instabile Körperhaltung dar, die so nicht lange beibehalten werden kann und die Betrachter/innen mitempfindend im Prozess weiterführen.

In Abbildung 1.2a sehen wir Max in einer solchen Pose, die noch dazu verstärkt wird, weil sich das seilhüpfende Murmeltier in der Luft befindet (wie die Distanz zwischen ihm und dem Bodenstrich anzeigt), der Schwerkraft gehorchend sich demnach bewegen muss. In seinem Gemälde „Der Sturz der Blinden“ hat Pieter Bruegel den Bewegungsprozess auf mehrere Personen verteilt und ihn so in einzelnen Phasen gezeigt.⁹ Diese Phasenbewegung, die wir dann bei Wilhelm Busch¹⁰ und Anfang des 20. Jahrhunderts in der Kunst der Futuristen (Beispiele in Calvesi, 1987) wiederfinden, zeigt nicht nur Bewegung, sondern auch Schnelligkeit an, wie auch Abbildung 1.2b zeigt. In Abbildung 1.2c wird die rasche Bewegung gar zum abstrakten Index-Zeichen; man sieht Max gar nicht mehr, ahnt nur das schwingende Seil, sieht – gleich mehrfach – die Pfoten, die es halten. Dazu kommen Schweißtropfen, die auf

9 Pieter Bruegel: „Der Sturz der Blinden“ (1568). Tempera/Leinwand, 86 x 158 cm, Neapel, Museo Nazionale di Capodimonte.

10 Z. B. in „Balduin Bählamm“ (1883).

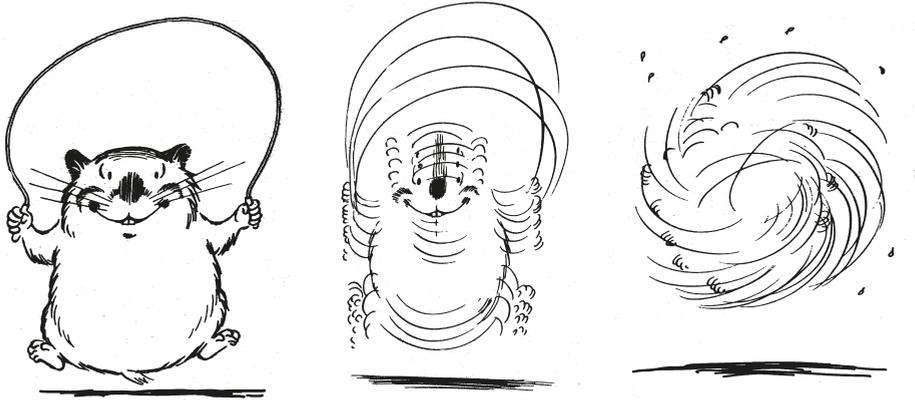


Abbildung 1.2: Giovannetti, L. (1954), *Das Murmeltier, über das die Welt schmunzelt*, München: Heyne (© Luigi Giovannetti / Heyne), a (Panel 2), b (Panel 3), c (Panel 7).

die Anstrengung des Geschehens verweisen. Zur Ruhe kommt Max erst, als er völlig eingeschnürt auf dem Boden liegt. Bewegungsstriche und andere verweisende Zeichen können in Bildgeschichten den Bewegungsprozess unterstreichen. Durch Nachstellen (oder sich „in Zeitlupe“ bewegen), auch mithilfe von Figuren, deren Gliedmaßen man bewegen kann, können Schüler/innen prägnante Bewegungsposen erproben und zeichnerisch festhalten. Der Bewegungsablauf – segmentiert in zahlreiche Phasen – kann dann mit dem Daumen-Kino-Verfahren überprüft werden.

3.2.2 Bewegtheit

In unserem Ausgangsbeispiel (vgl. Abbildung 1.1) zeigen die Akteure nur wenig Bewegung. In Panel 2 vermeinen wir Wasser aufspritzen zu sehen. Wesentlicher als die Bewegungsanzeige ist hier, dass die Posen von Hund und Herrchen in Panel 1 auf ihre innere Bewegtheit verweisen. Die Strichbögen über Wurzels Kopf sind Betonungszeichen, die seine angespannte Körperhaltung und seine Mine hervorheben: Wie der Hund so auf den Wassergraben schaut, können wir mitempfinden, was er fühlt und denken mag. Im Gegensatz zur ermutigenden Aufforderung seines Herrchens, scheint Wurzel wenig überzeugt zu sein, das Hindernis überspringen zu können. Pose und Minenspiel sind Symptome für die Befindlichkeit, die Emotionalität der Akteure, die durch den karikierenden oder den expressiven Zeichenstil übertrieben deutlich und doch glaubhaft ausgedrückt werden können. Im kontextuellen Zusammenhang lässt sich jeder dieser Hinweise deuten, ist es doch unsere eigene Körpersprache, die wir im Bild wiedererkennen (Rehm, 2002, insbes. S. 65–99).

3.2.3 Kommunikation

Die beredte Körpersprache signalisiert nicht nur den Betrachter/innen, was die Akteur/innen im Bild fühlen, sondern dient auch der Kommunikation der Figuren untereinander. Tradierte Gesten, zum Beispiel Handzeichen,¹¹ und der Gesichtsausdruck (das aufmunternde Grinsen in Panel 1 der Abbildung 1.1, dann der bedauernd-enttäuschte Ausdruck in Panel 3) werden in bildender Kunst wie in Bildgeschichten entsprechend eingesetzt und auch verstanden, weil sie in der Regel auch der Ausdruckssprache der Rezipient/innen entsprechen. Allerdings können Posen auch mehrdeutig sein; ob eine Figur schreit oder singt, ist nicht unbedingt sichtbar, wird aber im Kontext deutlich.¹² Vielfach ist die Kommunikation der Figuren untereinander (und mit den Betrachter/innen) rein pantomimisch und kann situationsbedingt verstanden werden. Oft muss aber konkret vermittelt werden, was gesagt, gedacht wird, um das Geschehen verständlich zu machen. Hier hat die Bildgeschichte die Möglichkeit, Rede wie Gedanken mittels Schrift zu vermitteln. Das kann in Beitexten (z. B. neben oder unterhalb der Panels) geschehen, kann aber auch ins Bild integriert werden. In Abbildung 1.1 finden wir die Rede des Herrchens per Schrift auf das Himmelblau im Panel gesetzt; ein geschwungener Strich weist das Gesagte dem Mann zu. In Panel 3 sehen wir, durch die wolkige Umrahmung und die zuweisenden Bläschen als Denken ausgewiesen, eine Denkblase. Wer da denkt, wird nicht gezeigt; doch Panel 1 macht deutbar, dass es, unterhalb des sichtbaren Ausschnitts, Hund Wurzel ist. Schon die mittelalterliche Kunst wusste Monologe und Gespräche per Schriftzeichen ins Bild zu setzen, in sogenannten Spruchbändern, die von Mund oder Hand der Sprechenden ausgehen und so anzeigen, wer hier redet oder denkt. Im 18. Jahrhundert hat die europäische Karikatur daraus die Sprechblase entwickelt, die dann von den Comics zu einem komplexen System weiterentwickelt wurde. Nicht nur, was gesprochen wird, sondern auch der Duktus wird sichtbar: mittels Größe der Buchstaben, Farbe, Schrifttyp. Statt Schriftzeichen können auch Bildzeichen (Piktogramme, Symbole, Ausrufezeichen und anderes mehr) die Blasen füllen, was die Betrachter/innen zwingt, das mögliche Gesagte/Gedachte herauszudeuten.¹³

Wie der anfangs genannte Test gezeigt hat, sind Kinder problemlos in der Lage, Pose und Sprechblase als aufeinander bezogene Einheit zu verstehen. Die passende Zuordnung (der entsprechende Buchstabe sollte in die leere Sprechblase geschrieben werden) gelang allen Proband/innen in kurzer Zeit (vgl. Abbildung 1.3). Das schließt ein, dass Leser/innen – gewissermaßen automatisch – erfassen, dass Sprechblasen lexikalische Zeichen sind, also im Bild einer anderen Realitätsebene angehören und von den Akteuren als Zeichen gar nicht wahrgenommen werden. Es ist ein besonderes Merkmal der Bildgeschichte, dass repräsentierende Zeichen für Figuren, für Umwelt etc. mit lexikalischen wie Sprechblasen oder Bewegungszeichen

11 Etwa die Handgesten in John Bulwers „Chirologia, or the Natural Language of the Hand“ von 1644 (Kirschenmann, 2021, S. 57–60; Rehm, 2002, S. 93–98).

12 Für Beispiele siehe Eisner (1995, S. 104–113). Auch Gesten, die, kulturell bedingt, differenzierte Bedeutungen haben können, sind durch den Kontext in der Regel verstehbar.

13 Anschauliche Beispiele finden sich in Flöthmann (2013).

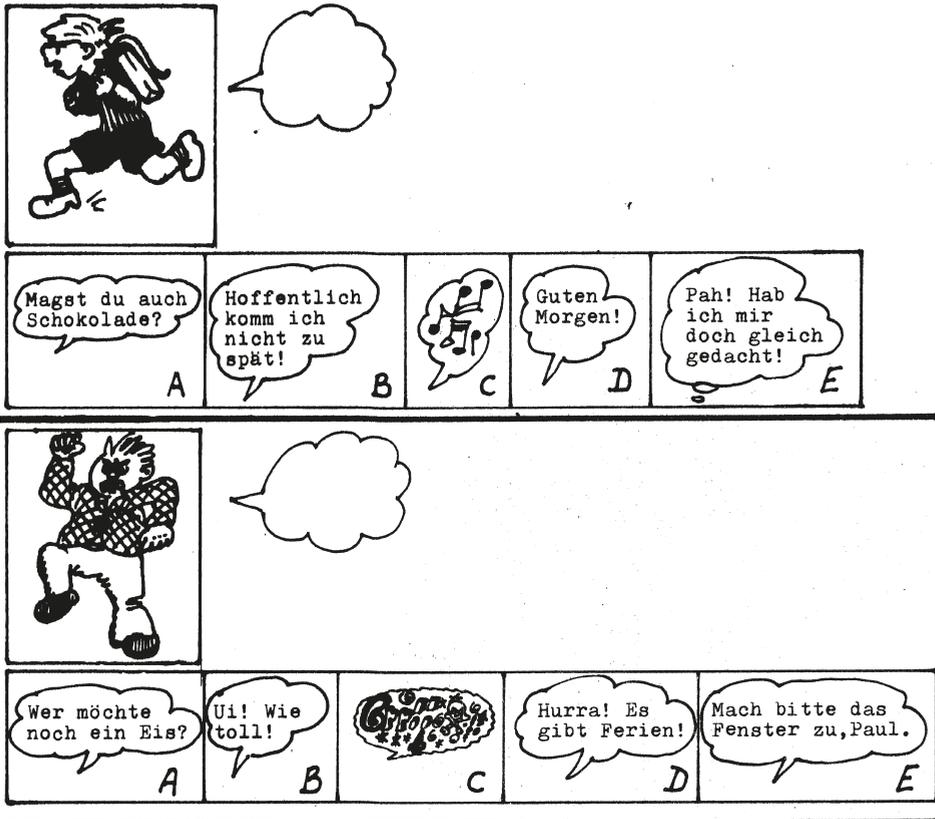


Abbildung 1.3: Grünewald, D. (1984), *Test: Sprechblase/Redner, Wie Kinder Comics lesen*, Frankfurt: Dipa (© Dietrich Grünewald).

zu einer Aussage verbunden werden können. Graham spielt in seiner Serie vielfach damit: Da nimmt Wurzel über seinem Kopf eine schwarz ausgefüllte Denkbubble wahr und reagiert: „Husch! Verschwinde! – Es passt gar nicht zu mir, dunkle Gedanken zu haben.“ Eine leere Sprechblase meint Sprachlosigkeit oder „Kein Kommentar“. „Ziellose Gedanken“ sind gemeint, wenn Wurzel leere angeschnittene Denkbubbles, die sich mal rechts oben, mal links unten am Rand der Panels befinden, aus den Augenswinkeln betrachtet. Irritiert ist er, wenn er Sprechblasen über seinem Kopf betrachtet, deren Text nur teilweise zu lesen ist, weil sie vom Panelrand angeschnitten sind: „Sorry, Leute ... Sprechblasen-Chaos!“ Da kann der Wind die Buchstaben aus der Sprechblasenumrandung wehen oder der Text steht auf dem Kopf („Im Moment verwechsle ich oben und unten!“).¹⁴

14 Diese Beispiele finden sich in der *Gießener Allgemeinen Zeitung* vom 21.02.2005, 02.11.2011, 08.08.2015, 04.09.2015, 23.02.2016, 23.01.2017, 19.08.2017, 17.10.2017 und 28.07.2018.



Abbildung 1.4: Graham, A. (2009), *Wurzel*, aus: *Gießener Allgemeine Zeitung*, 13.10.2009 (© Alex Graham).

In Abbildung 1.4 denkt Wurzel erwartungsvoll daran, seine Freundin Fifi besuchen zu wollen. Offensichtlich kann Jock diese Gedanken lesen; er springt – unbedacht, zufällig oder vielleicht bewusst aus Eifersucht? – hoch und verdeckt mit seinem Körper den Text, was Wurzel ärgerlich kommentiert: „*Du störst mich in meinen Gedanken!*“ Worauf Jock betroffen schaut und das Hüpfen einstellt. Schon Otto Messmer hatte in seiner Serie „Felix“ die Realitätsebenen vertauscht, etwa in einer Notsituation eine Sprechblase zum Luftballon gewandelt, mit dem sich Felix retten konnte. Hier bleibt die Sprechblase, was sie ist – aber sie wird zum tatsächlichen Objekt im Bild. Diese Beispiele können anschaulich genutzt werden, um den Schüler/innen die unterschiedlichen Funktionen von Bildzeichen bewusst zu machen, was durch eigene spielerisch-zeichnerische Versuche vertieft werden kann.

4. Handlungsort

Panel 1 (vgl. Abbildung 1.1) zeigt vereinfacht, aber doch repräsentierend und (wieder-)erkennbar, eine Wasserfläche (vermutlich einen kleinen Bach), links und rechts das Ufer, sanft ansteigend. Einige schwarze Striche und die Grünfärbung lassen uns einen Wiesengrund assoziieren. Während ein Text aufwändig beschreiben muss, wo sich das Geschehen abspielt, wobei die Beschreibung der Örtlichkeit und die Beschreibung der Aktion getrennt, also additiv vermittelt werden, präsentiert ein Bild eine Fülle von Informationen gleichzeitig. Hund und Herrchen, so deuten wir, befinden sich auf einem Spaziergang im Freien. Wir schauen in Panel 2 hinein (der gezeichnete Rand verstärkt das) wie in eine Theaterbühne, erweitern so im Kopf die Zweidimensionalität zu einem Raum. Wir vermeinen Bildtiefe, ein Oben und Unten zu erfassen. In der Regel schaut man ein Bild zunächst simultan, als Ganzes, an, überschaut es, um dann selektierend einzelne Elemente näher ins Visier zu nehmen (Götz & Götz, 1972, S. 23–32). Dieses probierende, abtastende Voranschreiten im Sehprozess wird durch die Bildzeichen (Was erregt durch Form und Farbe Aufmerksamkeit? Was verlangt genauere Fixierung?), ihren formalen Bezug zueinander sowie inhaltliche Aussagen gesteuert. Hier erfassen wir das Gegenüber von Hund und Herrchen, durch Wasser getrennt. Die Situation wird erkannt; die Örtlichkeit

wird zum Handlungsort, der das Geschehen mitbestimmt. In Panel 1 dominiert der hellblaue Farbton, als Himmelsfarbe assoziiert, der die Stimmung als freundlich (ein ruhiger, schöner Tag) anzeigt. Die von Wurzel empfundene Dramatik der Situation steht in gewissem Gegensatz dazu, wird damit aber auch in ihrer Gefährlichkeit abgemildert. In vielen Beispielen werden sowohl Zeichenstil als auch Farbgebung genutzt, um die Atmosphäre, um Spannung, um Gefahr, um die Dramatik des Geschehens signalhaft zu verstärken, um die Betrachter/innen emotional einzustimmen. Visuelle Hinweise lassen auf die Tages- wie Jahreszeit schließen, auf die Wetterlage – Informationen, die mit dem gezeigten Geschehen eine Einheit bilden und oft metaphorische Qualität erlangen.

Manchmal kann der Ort für sich zum „Akteur“ werden, wenn gar keine Figuren gezeigt werden, wohl aber der Ort auf ein vergangenes oder ein kommendes Geschehen verweist – durch hinterlassene Tätigkeitsspuren, durch bestimmte Geländeformen, durch impulsgebende Dinge. In Panel 2 wie in Panel 3 sehen wir nur noch die blaue Hintergrundfarbe; die Örtlichkeit sehen wir nicht mehr. Doch dürfte kaum jemand annehmen, dass jetzt der Ort gewechselt wurde. Der einmal gesehene Ort „hält“ gewissermaßen nach. In manchen Comics verzichtet der Zeichner komplett auf nähere Angaben zum Ort. Wo die Geschichte spielt, ist für das Geschehen nicht immer wichtig; oft sind es nur Farbfolien oder eine weiße, leere Fläche, die das Augenmerk allein auf die Akteur/innen richten lässt und den Betrachter/innen spielerische Offenheit belässt.¹⁵ Im Vergleich zu Panel 1 hat der Betrachter bei Panel 2 und Panel 3 das Gefühl, näher an das Geschehen herangerückt zu sein. Anders als der stets gleiche Blick in die Theaterbühne (größere Nähe kann nur durch ein Theaterglas erzeugt werden), hat die Bildgeschichte – und vor allem Comics nutzen das virtuos – die Möglichkeit, wie auch der Film, den Blickwinkel (Perspektive, Nähe/Distanz) zu ändern, was in der Regel Narration wie Emotion unterstützt. Hier wird unser Blick durch den Ausschnitt beschränkt, um die Pointe des Strips zu generieren. Im Unterricht sollte die Funktion von Handlungsort und seiner Ausgestaltung hinsichtlich seiner Bedeutung für die Geschichte anhand unterschiedlicher Beispiele untersucht sowie durch eigene Zeichnungen erprobt werden. Eine Aufgabenstellung wie „Zeichne >Ein Arzt betritt das Zimmer<“ kann dabei erkenntlich werden lassen, was die Visualisierung dieses Satzes anstößt bzw. verlangt: die konkrete Darstellung der Person (und seiner Rolle als Arzt), wie er in den Raum kommt, was das für ein Raum (ein Behandlungsraum? ein Wartezimmer?) ist. Zeichnungen von Schüler/innen haben bewusst gemacht, welchen kreativen Spielraum, aber auch welche nötigen Begrenzungen die Aufgabenstellung fordert.

15 Es ist eine Ausnahme, wenn George Herriman in seiner berühmten Serie „Krazy Kat“ mit dem Handlungsort spielt und ihn – surrealistisch – ständig verändert (Braun, 2019, S. 37–40).

5. Bildfolge

5.1 Ideelle Bildfolge, Ein-Bild-Geschichte



Schnappschuss

Abbildung 1.5: Landschulz, D. (2020), *Schnappschuss*, aus: *STERN*, 16.07.2020 (© Dorthe Landschulz).

Konstituierendes Merkmal des Prinzips „Bildgeschichte“ ist die narrative statische Bildfolge. Wie Abbildung 1.5 beweist, kann bereits ein einziges Bild ausreichen, eine Geschichte zu erzählen. Die Szene, die der Cartoon zeigt, drängt die Betrachter/innen geradezu, ein mögliches *Davor* und möglicherweise auch ein *Danach* im Kopf zu ergänzen. Der Fotoapparat, der auf dem Sandboden liegt, die kleinen Wasserpfützen um ihn herum und das Krokodil, das – wie seine Platzierung und die Bewegungslinien anzeigen – vom Strand aus in den See (oder den Fluss) hinausschwimmt, drängen sich als Indizien auf, ein Geschehen zu (re)konstruieren. Die Stelle ist offensichtlich sehr einsam; es ist niemand zu sehen. Der Fotoapparat lässt darauf schließen, dass hier ein Mensch stand und fotografieren wollte. Unschwer ist das potentielle Motiv zu erahnen: wohl das Krokodil im Wasser, das dann aber dort nicht blieb, sondern den vorwitzigen Fotografen oder die vorwitzige Fotografin zur Beute nahm. Die Körperfülle des Tieres mag andeuten, dass es den Menschen verschlungen hat. Der karikierende Stil und der mehrdeutige Untertitel verorten die Szene im Genre des „Schwarzen Humors“; wir sind weniger geschockt als ob der irreal-absurden Situation gruselig amüsiert. Wie ein Detektiv erfassen die Betrachter/innen die Spuren, setzen sie und den Ort des Geschehens zueinander in Bezug und suchen zu ergründen, was zu ihnen geführt hat, respektive worauf sie verwei-

sen.¹⁶ Die Rezeptionshaltung entspricht dem, was Lessing bezüglich des „fruchtba-
ren Augenblicks“ beschreibt: *„Dasjenige aber nur allein ist fruchtbar, was der Einbil-
dungskraft freies Spiel belässt. Je mehr wir sehen, desto mehr müssen wir hinzu denken
können. Je mehr wir darzu denken, desto mehr müssen wir zu sehen glauben“* (Les-
sing, 1964, S. 22). Basierend auf der eigenen Lebenserfahrung und den suggesti-
ven Indizien, den „offenen Stellen“ im Bild, konstruieren Rezipient/innen im Kopf
ein Geschehen, ergänzen gewissermaßen die nicht gezeigten Szenen vor und nach
dem Gezeigten. Ich möchte das „ideelle Bildfolge“ nennen, denn das Einzelbild ist
Impuls, eine zusammenhängende, den Prozess vervollständigende Bildfolge im Kopf
entstehen zu lassen. Solche Ein-Bild-Geschichten finden sich nicht nur unter Car-
toons und Karikaturen, auch Historien- und Genrebilder erzählen meist eine über
das Gezeigte hinausreichende Geschichte, und zahlreiche Comicserien (von „Wur-
zel“ bis „Hägar“ oder „Dennis“) bestehen in manchen ihrer Episoden auch nur aus
einem Panel. Im Unterricht bietet es sich an, den Schüler/innen ein Arbeitsblatt mit
einer offenen Szene zu geben (z. B. Ein Mensch hängt mit einem Arm an einem Seil
und schaut entsetzt), mit der Bitte, sie zeichnerisch zu ergänzen. Das kann in einem
Bild wie in einer Bildfolge geschehen. Differenzierte Lösungen geben Anlass zu dis-
kutieren, woran sich die ergänzende Fantasie orientiert.

5.2 Enge und weite Bildfolge

Während eine Illustration fakultatives Beiwerk eines Textes ist, der, für sich allein
verständlich, allenfalls durch diese erweitert, modifiziert, vielleicht auch interpretiert
wird, ist die Ein-Bild-Geschichte autonom. Das trifft auch auf Abbildung 1.6 zu. Das
Gemälde von Edisak zeigt eine spannende Situation, die eigenständig erzählt wird,
aber durch den eingeschriebenen Text – der Ausruf des Jungen auf dem Baum – eine
Verstehenshilfe erhält: *„Mist, ich kann mein Leben nicht retten. Unten wie oben lau-
ert Gefahr“* (Steiner & Fritz, 2019, S. 108). Die Gefahr zeigt sich im Bild: unten war-
ten Löwe und Krokodil, oben (auf dem Ast) nähert sich eine Schlange. Die Kerbe
im Baumstamm sowie das am Boden liegende Beil zeigen an, was geschehen ist: Der
Junge wollte den Baum fällen, als von Land wie vom Wasser die Raubtiere bedroh-
lich näher kamen. So flüchtete er auf den Baum. Das Motiv, das mehrere Künstler
aus dem Kongo gemalt haben, symbolisiert ausweglose Situationen im Leben. *„Das
Krokodil steht für Magie, der Löwe für den repressiven Staat und die Schlange allge-
mein für die Sünde. Gefangen zwischen diesen Mächten kann sich der Mensch nur im
Vertrauen auf Gottes Hilfe retten. Auch wenn das Gemälde ursprünglich religiös moti-
viert war, [...] wurde es in Bezug zur hoffnungslosen ökonomischen Situation in Mobu-
tus Zaire gesetzt“* (Steiner & Fritz, 2019, S. 109). Kulturell vertrautes Vorwissen, wie-

16 Hier sei auf den Aufsatz von Richard Schindler hingewiesen, „Das Geschäft der Detektive“,
der Kunstrezeption und Verbrechensaufklärung vergleicht und dabei auf die „Objektive Her-
meneutik“ Ulrich Overmanns eingeht (Schindler, 1990). Zu beachten ist, dass entgegen der
Offenheit und Vielschichtigkeit des Kunstwerkes, das sogleich Rätsel und Nicht-Rätsel (=
Künstler/innenlösung) ist, die Bildgeschichte zwar auch vieldeutig interpretierbar ist, aber als
Narrativum eine stringenterere, d. h. engere Auslegung fordert.

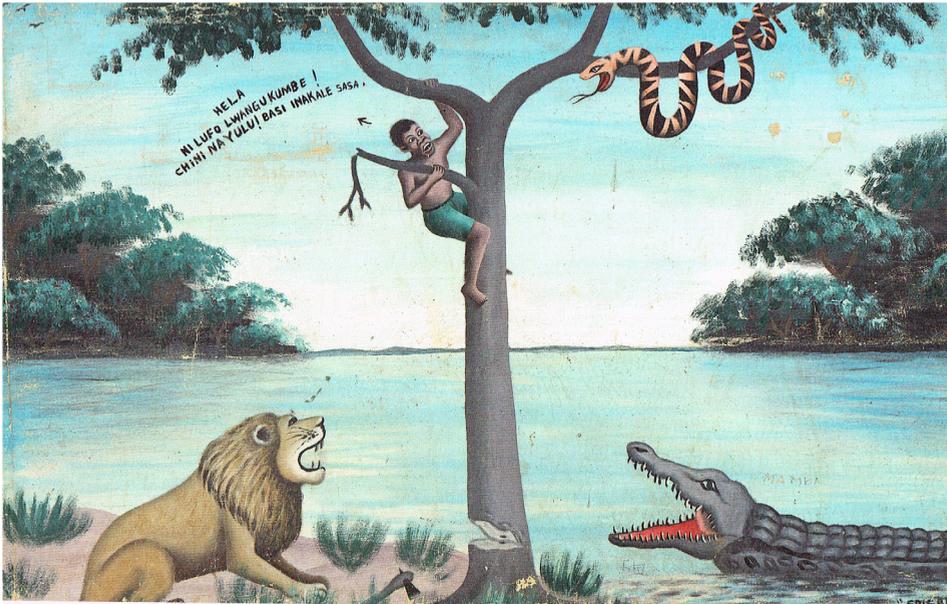


Abbildung 1.6: Edisak (2019), in B. Steiner & N. Fritz (Hrsg.), *Congo Stars*, Köln: Buchhandlung Walther König (© Edisak), S. 108.

derholte Darstellungen sowie konkrete Lebensumstände können das Verständnis der Geschichte, ihre Deutung, aber auch eine potentielle symbolische Aufschlüsselung verstärken. Doch wie die Geschichte weitergeht bleibt der Fantasie der Betrachter/innen überlassen.

Auch Kasongo hat das Motiv gemalt (Abbildung 1.7), ein wenig variiert, aber die Akteure wie die Szenerie sind gleich. Doch er wollte den Fortgang des Geschehens nicht den Rezipient/innen überlassen. So malte er zwei Folgeszenen, die die Geschichte überraschend weiterführen: Der Ast, auf dem die gefährliche Schlange herankriecht, bricht und das Tier stürzt hinab. Auch der Ast, an den sich der Junge klammert, bricht und schleudert ihn über das heranschwimmende Krokodil. Im dritten Bild sehen wir, dass der Löwe die Schlange angreift, wohl als Ersatz für die entgangene Menschenbeute, und auch das Krokodil hält mit fletschendem Maul auf Schlange und Löwen zu. Der Junge dagegen ist kurz davor, das rettende Ufer – weitab von den Raubtieren – zu erreichen und sich in Sicherheit zu bringen. Rezipient/innen können diesen Ausgang als glücklichen Zufall werten; sie können natürlich auch interpretierend tieferen Sinn hineinlegen (etwa, dass man auch in ausweglosen Situationen nie aufgeben darf). Wenngleich die Bildfolge die Offenheit und damit die Interpretation des Gezeigten eingrenzt, ist sie ein probater Weg, einen fortschreitenden Prozess, den Ablauf eines Geschehens, in der Zeit nachvollziehbar visuell zu erzählen.

Dabei können die einzelnen Bilder prägnante Szenen zeigen, die zeitlich weiter auseinander liegen können, wie in vielen christlichen Bildgeschichten, die etwa den Sündenfall oder die Passion Christi erzählen, oder in den Bildzyklen von William

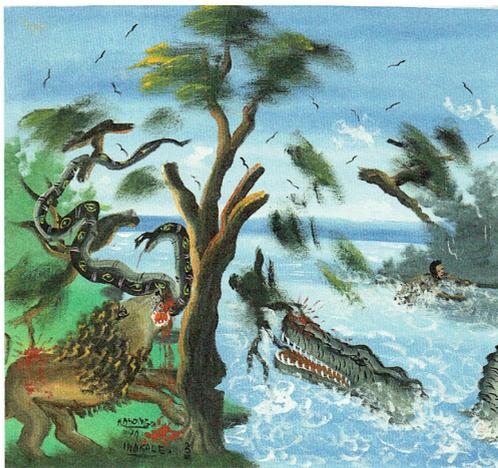
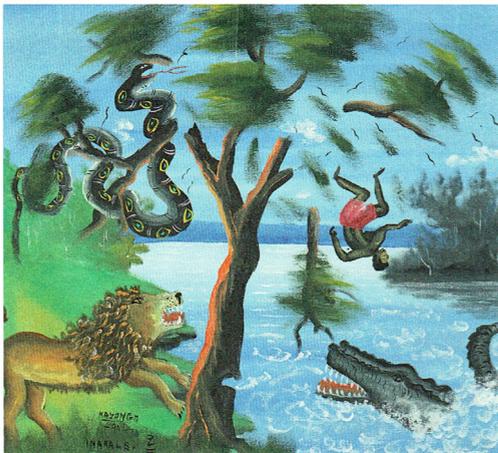
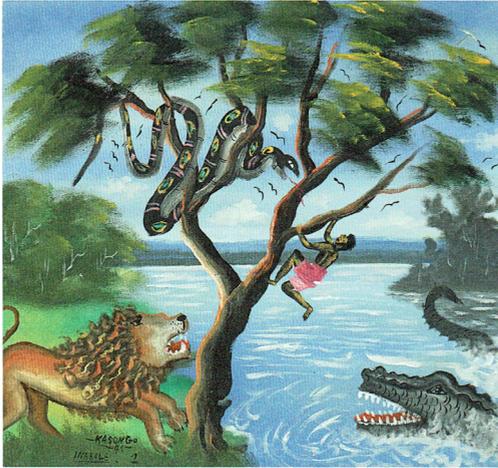


Abbildung 1.7: Kasongo, I. (2019), in B. Steiner & N. Fritz (Hrsg.), *Congo Stars*, Köln: Buchhandlung Walther König (© Inakale Kasongo), S. 109.

Hogarth, die zum Beispiel in „Der Lebenslauf einer Dirne“ (1732) oder „Der Weg eines Liederlichen“ (1735) ganze Lebensläufe in Bildfolge erzählen (1980, S. 82–89, 92–107). Jedes Bild (jede Szene) korrespondiert gewissermaßen mit einem Theaterakt, fordert genaues Hinsehen und eine Deutung des Gezeigten. Der Zusammenhang der Szenen wird dabei durch unterschiedliche Möglichkeiten angezeigt: So wählt Lucas Cranach für seine Schilderung des Sündenfalls das Simultanbild, das einen einheitlichen Handlungsort (den biblischen Garten Eden, das Paradies) zeigt, in den die prägnanten Szenen des Geschehens eingefügt sind, wobei die Betrachter/innen die zeitliche Reihenfolge inhaltlich erschließen müssen.¹⁷ Memling dagegen führt seine Akteur/innen wie die Betrachter/innen in seiner Darstellung der Passion Christi durch eine Stadtkulisse (Jerusalem), einen Weg entlang bis hinaus vor die Stadt Tore, dem in zeitlicher Abfolge die Handlungsstationen vom Einzug nach Jerusalem, der Gefangennahme bis zu Kreuzigung und Auferstehung zugeordnet sind.¹⁸ Andere Werke reihen die Einzelbilder (ineinander übergehend oder mit Abständen, floralen Elementen oder Rahmungen voneinander getrennt) auf einem Bildträger oder geben durch das Blättern von Buch- oder Heftseiten die Abfolge vor. Wiederkehrende Figuren und eine logisch nachvollziehbare Handlungsfolge etablieren den Zusammenhang. Die Leerstellen, das Nicht-Gezeigte, was zeitlich zwischen den Einzelbildern geschieht, müssen Betrachter/innen kombinierend füllen. Das setzt genaues Hinsehen, vielfach auch Vorwissen und Deutungsvermögen voraus. Um das Verständnis solcher weiten Bildfolgen zu erleichtern, stellen oft kurze Untertexte Deutungshilfen und Zusammenhänge her, wie das etwa Georg Christoph Lichtenberg für die eigentlich textfreien Bildzyklen von Hogarth in seinem Göttinger Taschenkalender getan hat (Arndt, 1998). In der weiten Bildfolge springt die Zeit gewissermaßen; in der engen dagegen fließt sie. Hier ist der zeitliche Abstand von Panel zu Panel so gering, dass die Betrachter/innen kaum Deutungsarbeit leisten müssen, um die Leerstelle zu füllen. Quasi automatisch schließt sich Bild an Bild, weil die Betrachter/innen den Prozess einer Bewegung oder einer Aktion erfassen. In vielen längeren Bildgeschichten werden enge und weite Bildfolgen kombiniert, was den Rhythmus der Erzählung prägt, wie auch veränderte Panelformen (vgl. das schmalere Panel 2 in Abbildung 1.1). Schüler/innen können ausgewählte kurze Comicstrips ausgeteilt werden, wobei die einzelnen Panels ausgeschnitten und vermischt werden. Ihre Aufgabe ist es nun, die Panels in eine Reihenfolge zu legen, die narrativ sinnvoll erscheint. Die Wahl der Reihenfolge muss dann begründet werden. Eine andere Möglichkeit besteht darin, ein Arbeitsblatt auszuteilen, auf dem in einer Comicgeschichte ein oder zwei Bilder ausgelassen wurden und als leere Rahmen erscheinen. Schüler/innen mögen nun sinnpassend diese fehlenden Bilder zeichnerisch ergänzen. Auch hier sollten die Schüler/innen in der gemeinsamen Besprechung erklären, welche Aspekte sie zu ihrer Lösung führten.

17 Lucas Cranach d. Ä.: „Das Paradies“ (1530). Wien, Kunsthistorisches Museum. Vgl. „Die Schöpfungsgeschichte“ in Grünewald (2011, S. 20–35).

18 Hans Memling: „Passion Christi“ (1470). Galleria Sabauda, Turin (Sackmann, 2007).

5.3 Grundprinzip der Rezeption von Bildgeschichten

Bildgeschichten präsentieren einen Prozess: von Bild zu Bild verfolgt man den Ablauf eines in der Zeit verlaufenden Geschehens;¹⁹ die Einzelpanels entsprechen Perlen, die auf einer Schnur (dem Zeitfaden wie dem sprichwörtlichen roten Erzählfaden) aufgeknapft sind. Die Bilder sind statisch; ich kann das Einzelbild in einer von mir bestimmten Zeit betrachten, kann mich lösen, kann wieder zurückkehren: Es verändert sich nicht, zeigt einen bestimmten Zustand. Den Eindruck von Prozesshaftigkeit, also von einem zeitlichen Verlauf, einem Geschehen, gewinne ich, wenn ich von einem Bild zum nächsten wechsele und dabei darauf achte, was sich von Bild zu Bild verändert.²⁰ Es gibt Comics, in denen sich in einer Reihe von Bildern nichts verändert: Erfahrene Comic-Rezipient/innen deuten das als einen Stillstand, inhaltlich etwa als Langeweile (es passiert nichts) oder metaphorisch als geistige Starre, und schauen weiter, bis sich etwas verändert. In der Regel gibt es Veränderungen. In seinen „Criminal-Bilderrätseln mit Hintersinn“ macht Lawrence Treat das Prinzip deutlich: Neben Einzelbildern, in denen die Betrachter/innen nach Indizien für ein rekonstruierbares kriminelles Geschehen suchen sollen, bietet er auch Beispiele mit zwei Bildern, die zu vergleichen sind. Wer die Unterschiede erkennt und sie zu begründen weiß, kann den Kriminalfall lösen (Treat, 1984, S. 30).

Ein schematischer Vergleich zweier angrenzender Panels ergibt vier mögliche Bezugsvarianten, die alle oder auch nur zum Teil auftreten:

- Redundanz (Elemente aus Panel 1 wiederholen sich in Panel 2)
- Reduktion (Elemente aus Panel 1 fehlen in Panel 2)
- Modifikation (Elemente aus Panel 1 werden in Panel 2 verändert übernommen)
- Innovation (in Panel 2 erscheinen neue Elemente)

Das wiederholt sich für alle weiteren Übergänge. Die Betrachter/innen werden also animiert, Bilder miteinander zu vergleichen, mögliche Veränderungen zu registrieren und für sich eine Antwort zu finden, warum das Folgepanel gleichgeblieben ist oder sich verändert hat.

Betrachten wir als Beispiel Abbildung 1.8. Panel 1 lässt einen Frosch erkennen. Er sitzt wohl auf dem Boden (ockerfarbener Grund), nahe am Wasser, worauf die Wasserpflanze Rohrkolben verweist. Das rechte Auge des Frosches ist geschlossen, aber das linke ist offen und blickt (von ihm aus gesehen) nach links oben. Hat er gedöst und ist er nun durch etwas (ein Geräusch?) aufmerksam geworden? Man kann hier von einer Offenheitsstelle reden, denn das Panel zeigt nicht an, was dieses Verhalten begründet, macht aber auf einen solchen Grund neugierig. Panel 2 weist als einziges redundantes Element die hellblaue Farbe auf, die hier wie in Panel 1 als Himmelsfarbe (unspezifizierter Hintergrund) gedeutet wird. Die anderen Elemente sind innovativ. Man erkennt ein Auto. Auch wenn es nur ausschnittsweise zu sehen ist, werden die Betrachter/innen kaum annehmen, dass es sich um ein Teilstück handelt, sondern dass es vom Bildrand abgeschnitten wurde. Diese Unbestimmtheitsstelle

19 Das gilt auch für Bildgeschichten, die keine Handlung erzählen, sondern beispielsweise eine Anleitung zum Aufbauen eines Schrankes präsentieren.

20 Bei der Ein-Bild-Geschichte konstruiere ich entsprechende Vorstellungsbilder.



Abbildung 1.8: Grünewald, D. (2021), *Frosch/Auto/Wasser* (© Dietrich Grünewald).

ergänzen sie im Kopf aufgrund ihrer Seherfahrungen, verstehen das Teilelement als vollständiges Auto. Die drei Striche hinter dem Auspuff animieren, ein Geräusch zu assoziieren. Ob das Auto steht oder fährt, kann nicht eindeutig gesagt werden, allenfalls können die Punkte hinter dem Reifen als aufgewirbelte Steinchen gesehen werden. Da wir wissen, dass Autos Lärm machen (der Motor läuft, es könnte aus dem Auspuff heraus knattern) vermeinen wir – ob es nun steht oder fährt – ein Geräusch zu hören. Panel 3 behält als redundantes Element die Himmelsfarbe, ist ansonsten innovativ. Das abstrakte Zeichen kann viele Bedeutungen haben; die blaue und die gewellte Linie unten lassen die Deutung „ein Wasserspritzer“ zu, woraus wieder (als Offenheit) die Frage folgt, was diesen Spritzer ausgelöst hat: Was ist ins Wasser gefallen/gesprungen/geworfen worden?

In ihrem anschaulich und unterhaltsam geschriebenen Buch „no idea: was wir noch nicht wissen“ erklären Cham und Whiteson das Mysterium der Masse. Als Beispiel wählen sie ein Lama, das eine Masse hat, die aus vielen Teilen zusammengesetzt ist. Es bedarf nun einer Energie, die diese Teile zusammenhält (Cham & Whiteson, 2017, S. 82). Im übertragenen Sinne können wir diese Bindungsenergie auch für Bildgeschichten reklamieren. Damit ist gemeint, dass es offensichtlich etwas gibt (zu sehen ist), das uns animiert, zwischen den Bildern einen (kausalen, logischen) Zusammenhang, eine Verbindung herzustellen. In den meisten Bildgeschichten weisen die Panels der Bildfolge redundante Elemente auf, gleiche oder modifizierte Wiederholungen, die auf den konstanten Handlungsort verweisen, eine Figur erneut präsentieren, aber durch die Modifikation der Körperhaltung anzeigen, dass sie sich bewegt hat und so fort. Redundanz und Modifikation können somit wichtige Faktoren dieser Bindungsenergie sein. Offenheitsstellen (wie in Panel 1 das offene Auge des Frosches oder in Panel 3 der Wasserspritzer) machen neugierig und regen zum Spekulieren an. Betrachter/innen sind dadurch eher gestimmt und gewillt, sich eine Begründung zu überlegen: In Panel 2 macht das Auto offensichtlich Krach, den der

Frosch gehört hat, was diesen verunsichert und ihm Angst einjagt. Also springt er (was wir in Panel 3 dann zu sehen glauben) ins Wasser, um sich in Sicherheit zu bringen. Die jeweilige Deutung der Einzelpanels findet im direkten Vergleich Deutungsbestätigungen. Offenheitsstellen und Unbestimmtheiten animieren uns somit, über das Gezeigte des Panels hinaus zu denken, Erwartungen aufzubauen, die dann bereitwillig durch das Angebot der Folgepanels als Lösung akzeptiert werden. Dabei stellt sich die Frage, warum Panel 1, Panel 2 und Panel 3 überhaupt zusammengehören? Könnten die drei Panels nicht völlig unterschiedliche Orte zeigen? Könnten die Szenen nicht zu völlig unterschiedlichen Zeiten stattfinden? Offensichtlich ist unsere Rezeption daraufhin getrimmt, dass wir Panels, die räumlich beieinander stehen, auch als zusammengehörig ansehen und verstehen wollen. Abstände zwischen den Panels oder Rahmungen, also Lücken zwischen den Bildern, wirken so weniger als Trennungen, sondern vielmehr als Brücken.²¹ Diese Leerstellen warten darauf, von Betrachter/innen gefüllt zu werden. Je nachdem, ob wir es mit einer engen oder weiten Bildfolge zu tun haben, erfordert das mehr oder weniger Deutungsarbeit. Eine mögliche inhaltliche Kausalität, die Betrachter/innen zu erkennen glauben, wird dann vermehrt in Erwägung gezogen: Autolärm kann einen dösenden Frosch aufschrecken, der Sprung ins Wasser ist eine hilfreiche, sichernde Option. Wo sich aus dem Bildangebot selbst kein inhaltlicher Bezug (also ein konstruierbarer Prozess) erschließt, kann die Nähe der Panels doch dazu führen, dass wir im Kopf eine mögliche Verbindung erfinden.

Ein extremes Beispiel dafür bietet ein Buch von Flemming Johansen. Er hat Gemälde des französischen Künstlers Henri Rousseau, die eigentlich nichts miteinander zu tun haben, in eine von ihm bestimmte Reihenfolge gebracht. Obwohl kaum redundante Elemente (vom typischen Stil Rousseaus und seiner Farbpalette abgesehen) von Bild zu Bild zu sehen sind, akzeptieren wir die Bildfolge als Bildgeschichte, weil wir zum einen dieser vorgegebenen Reihung (Blättern im Buch) folgen und weil Johansen unter jedes Bild einen kurzen Text gesetzt hat, der dazu beiträgt, dass Betrachter/innen die Leerstellen füllen (Johansen, 1973). Im Unterricht könnten Schüler/innen (z. B. mit Kunstpostkarten) Ähnliches ausprobieren und dabei überlegen, wie präzise Untertexte (oder auch Sprechblasen) sein müssen, um eine Verbindung, eine akzeptierbare Geschichte herzustellen. Die Panels in Abbildung 1.8 können ausgeschnitten und ausgeteilt werden, verbunden mit der Aufgabe, sie so zu ordnen, dass eine mögliche, sinnvolle Geschichte (ein Prozess) erkennbar wird. Es gibt Bildgeschichten, deren Erzählstruktur komplexer ist als simple Linearität, die etwa zeitparallele Handlungsstränge präsentieren, die eine zeitliche Rückschau bieten, eine Rahmenhandlung haben etc. Das erfordert (wie auch spezielle Panelanordnungen eines Tableaus oder Simultanbildes) eine achtsame und oft fantasievolle konstruktive Rezeptionsleistung, deren Basis freilich auch das vergleichende und verbindende Sehen ist.

21 Das funktioniert auch bei Bildern, die in Bilder eingesetzt sind, die etwa in einer Nahaufnahme auf etwas Besonderes verweisen.

6. Anteil der Rezipient/innen

6.1 Wort und Bild

Werke, die – wie zum Beispiel die Comicstrips von Otto Soglow (1978), die Holzschnitt-Bildromane von Frans Masereel (1927), neuere Bildromane von Eric Drooker (2007) und Hendrik Dorgathen (1993) oder Bilderzählungen von Aaron Becker (2015)²² – ganz ohne Text auskommen, gehören zu den besonders anspruchsvollen Beispielen des Prinzips Bildgeschichte und fordern eine achtsame, konstruierende Rezeption (Grünewald, 2017). Die meisten Bildgeschichten verbinden dagegen Bild- und Textinformationen. Texte (Schrift) erscheinen als Beitexte neben oder unter den Panels, manchmal auch eingeschrieben. Sie dienen dazu, das Verständnis zu erhöhen, die Leerstellen zu füllen, Verbindungen zu schaffen, das mitzuteilen, was das Bild nicht kann oder unterlässt. Manchmal sind Bild- und Textinformation redundant; das ist oft unnötig, für manche Rezipient/innen aber auch eine Verstehenshilfe. Der Text macht – neben der literarisch-narrativen Struktur – deutlich, dass Bildgeschichten mit Literatur korrespondieren. Während Autor/innen von Bildgeschichten eher Zeiger/innen sind, die Betrachter/innen als begleitende Zeug/innen einladen, nehmen sie im Text auch spezielle Erzähler/innenrollen ein – als auktoriale Erzähler/innen, die kommentieren und werten können, oder als personenbezogene Erzähler/innen, oft als Ich-Erzähler/innen, die ihre Positionen deutlich machen, manchmal dabei Bildinformation und Textaussage unterschiedlichen Ebenen oder Zeiten zuweisen. Die Rezipient/innen haben dann die Aufgabe, die durch die räumliche Verbindung postulierte Synthese auch inhaltlich zu fassen. Ihr Blick wird einmal das Bild, einmal den Text erfassen und beides inhaltlich zusammenführen. Wort und Bild sind als Synthese zu sehen, nicht als Addition.

Eine kleine Geschichte von Nikolaus Heidelbach macht das besonders deutlich: Während der Text (auf der linken Buchseite) von Prinz Alfred, dem Schloss, dem feurigen Ross, dem blauen Ritter erzählt, zeigt das Bild (auf der rechten Buchseite) einen kleinen, etwas dicklichen Jungen, eine alltägliche Mietwohnung, einen Tretroller, den Postboten. Die Geschichte spielt also (gegensätzlich) mit Fantasiewelt und Realwelt und fordert die Rezipient/innen auf, das zu durchschauen (Heidelbach, 1983). Wie oben schon gesagt, ist die Einheit von Bild und Text bei Sprech- und Denkblasen ja auch räumlich gegeben und inhaltlich leicht erfassbar. Vergleichbar mit Werken der konkreten Poesie (Arnold, 1970 u. 1971) ist in vielen Bildgeschichten die bildintegrierte Schrift auch visuell bedeutsam, durch Typographie, Farbe, Größe, Platzierung.²³ Ja, es gibt Comics, die auf ikonische Zeichen verzichten und nur aus Textzeichen bestehen, dabei aber durch deren visuelles Erscheinungsbild zusammen mit dem Textinhalt die Geschichte tragen.²⁴

22 Zu Beckers „Die Reise“ siehe Oppolzer (2020, S. 139–146).

23 Das gilt insbesondere für Lautmalereien, die durch ihre Typographie, Farbe, Größe und Platzierung Geräusche visualisieren, aber auch ihre Quelle, ihre Lautstärke und ihre Qualität.

24 Siehe z. B. die „Longshot Comics“ von Shane Simmons (1995), die neu auf Deutsch erschienen sind (Simmons, 2020).

Im Unterricht kann man das Zusammenspiel von Wort- und Bildinformation sowie ihre jeweils spezifische Leistung durch Erproben bewusst machen. So habe ich Schüler/innen (in verschiedenen Jahrgangsstufen) Comic-Strip-Episoden als Arbeitsblätter ausgeteilt, bei denen einmal alle Schriftzeichen entfernt wurden, im anderen Fall alle Bildelemente (bis auf Rahmen, Sprechblasenumrandung und Symbole). Die Aufgabe ist ersichtlich: einmal den Text, einmal die Bildelemente ergänzen. Der Vergleich der Schüler/innenarbeiten untereinander und dann mit den Lösungen der Comic-Autoren erwies, dass Wort- und Bildinformationen für sich zu Deutungsspielraum, zum Teil auch zu Miss- und Unverständnis bei der Rezeption führten. Dies zeigte, wie Wort und Bild zusammenspielen, wie beider Synthese in der Bildgeschichte funktioniert (Grünewald, 2020, S. 109–111).

6.2 Mitspielende Fantasie: Leser/innen als Co-Autor/innen

Bilder jedweder Art, also auch die der Bildgeschichte, sind als materialisierte Ideen von Künstler/innen zunächst ein Angebot. Als Objekte nur tote Materie, Farbpigmente auf Papier oder anderen Trägermedien, zum Beispiel Pixel auf dem Bildschirm, gewinnen sie die eigentliche Qualität „Bild“ erst im Rezeptionsprozess, wenn Betrachter/innen sie anschauen und das Angebot deutend verstehen (Grünewald, 2013). Dieser geistige Prozess der Rezeption fußt natürlich auf dem spezifischen Angebot, auf Form, Farbe, Komposition, für die Bildgeschichte zudem auf der literarischen Struktur, aber ebenso auf der Disposition der Betrachter/innen: ihrer Lesesozialisation, ihrem Vorwissen, ihrer Rezeptionskompetenz, ihrem Interesse, ihrer Leselust. Rezeption – das gilt für Texte, für Bilder wie für Bildgeschichten – ist ein Dialog zwischen Angebot und deutenden Rezipient/innen.²⁵ Sicher ist die Besorgnis von Novalis („*Der Leser setzt den Accent willkürlich – er macht eigentlich aus einem Buche, was er will*“; Samuel, 1965, S. 609) übertrieben, während das Diktum von Marcel Duchamp, dass „*ein Werk vollständig von denjenigen gemacht wird, die es betrachten*“,²⁶ den Kern trifft. Für die Bildgeschichte gilt dieser Aspekt in besonderem Maße: Um eine Bildgeschichte verstehen zu können, müssen nicht nur die gezeigten Elemente gedeutet werden, die Akteur/innen müssen „verlebendigt“, die Panels müssen – durch Füllen der Leerstellen – miteinander verbunden werden. Die Betrachter/innen sind nicht nur Zeug/innen des Gezeigten, sie werden zu Mitspieler/innen, die den Prozess – und damit das äußere wie innere Geschehen – erst aktivieren.

In einigen Geschichten wird die Rolle der Betrachter/innen als „Co-Autor/innen“ besonders gefordert. In einer Bildgeschichte aus drei Panels erzählt Adolf Guillaume von einem Radrennen. In Panel 1 radelt ein sportlicher Herr einer ihm folgenden Radfahrerin und einem weiteren Radfahrer eilig voraus. In Panel 2 sehen wir nur zwei Fahrräder, an einen Baum angelehnt. In Panel 3 hat der Sportler das Ziel erreicht und wartet auf die anderen beiden, die – noch recht klein im Bild –

25 Ich verweise auf die Rezeptionsästhetik – hinsichtlich Texten (Warning, 1994) wie Bildern (Kemp, 1985).

26 Brief von Marcel Duchamp an Jehan Mayoux vom 08.03.1956 (Stauffer, 1981, S. 202).

von Weitem auf ihn zu radeln (Guillaume, 1906, S. 149). Der eigentliche Höhepunkt der Geschichte wird gar nicht gezeigt, aber durch diverse Hinweise (Blick des Mannes auf die Frau in Panel 1, die abgestellten Räder in Panel 2) und den Titel der Geschichte („Wer verliert, gewinnt“) so nahegelegt, dass die Betrachter/innen (mit der entsprechenden Erfahrung bzw. Vorstellungskraft) zu verschmitzten Kompliz/innen des Autors werden.

Auch in Abbildung 1.1 wird an die Fantasie, an die ergänzende Vorstellungskraft der Betrachter/innen appelliert. Nur aus dem Zusammenhang (der Blick zurück zu Panel 1 als auch weiter zu Panel 3) lässt sich deuten, dass Hund Wurzel den Sprung über den Wassergraben nicht geschafft hat und hineingefallen ist.²⁷



Abbildung 1.9: Graham, A. (2015). *Wurzel*, aus: *Gießener Allgemeine Zeitung*, 13.06.2015 (© Alex Graham).

Noch einen Schritt weiter geht Abbildung 1.9. Die vier Panels sind schwarz und nur die Denkblasen helfen, das Geschehen zu verstehen. Jemand ist auf dem Nachhauseweg im Dunkeln, kommt an einen Wassergraben, den er leicht zu überwinden glaubt. In Panel 4 sehen wir dann ein groß geschriebenes lautmalendes Wort („Platsch“) sowie einige blaue Wassertropfen. Die Betrachter/innen müssen ergänzend, fantasievoll mitspielen und vor ihrem geistigen Auge konstruieren, wie jemand ins Wasser fällt. Auch dieser Strip stammt aus Grahams Serie „Wurzel“. Es ist davon auszugehen, dass die meisten Leser/innen der Zeitung sie kennen und damit erinnernd wissen, dass es der Basset Wurzel ist, der hier ins Wasser platscht.²⁸

27 In einem anderen Ein-Bild-Strip der Serie sehen wir dagegen, wie Wurzel einen Bach schwungvoll hüpfend überquert; allerdings liegen hier auch mehrere große Steine im Wasser, die er nutzen kann (*Gießener Allgemeine Zeitung*, 15.09.2021). Aber auch den Fall ins Wasser können wir sehen: In einer Episode (*Gießener Allgemeine Zeitung*, 06.01.2022) wagt Wurzel den Sprung über den Wassergraben, platscht aber ins Wasser hinein.

28 In Grahams Serie finden sich weitere Schwarz-Panel, aber auch andere Serien (z. B. „Hägar“ von Dick Browne) nutzen das Verfahren. Selbst in längeren Geschichten findet man sie (Wirbeleit & Heidschötter, 2021).

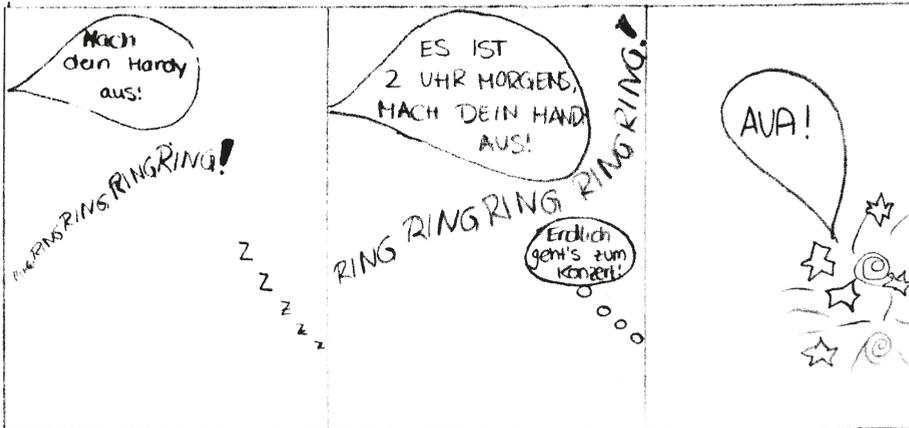


Abbildung 1.10: Anonymisierte Schüler/innenarbeit (Sekundarstufe II; Ost-Schule Gießen).

Abbildung 1.10 ist eine von vielen Schüler/innenarbeiten (hier aus einem Kunst-Grundkurs; die Aufgabe kann in jeder Klassenstufe gestellt werden). Die Schüler/innen wurden gebeten, einen kurzen spannenden oder witzigen Comic-Strip zu zeichnen, dabei auf alle gegenständlichen Bildzeichen zu verzichten und nur mit Sprechblasen/Denkblasen, Lautmalereien und gegebenenfalls Symbolen zu arbeiten. Die Ergebnisse waren vielfältig, meist recht originell, und zeigten, dass die Schüler/innen das Prinzip sehr gut verstanden hatten. Auch ihre kleinen Geschichten animieren Betrachter/innen, das Gezeigte im Kopf zu erweitern, Figuren dazu zu erfinden, eine passende Örtlichkeit und damit ein lebendiges Geschehen zu konstruieren.

7. Schlussbemerkung

Aufgabe der Schule (nicht in einer Stunde, nicht in einem Jahr, sondern in allen Jahrgangsstufen) ist es, kulturelle Teilhabe zu ermöglichen. Dazu gehört auch, die Rezeptionskompetenz für Bildgeschichten zu fördern. Sie ist prinzipiell als Grundvermögen vorhanden; doch die experimentierfreudige Vielfalt, die Komplexität vieler Bildgeschichten, historischer wie aktueller, fordern eine aktive, kritische Rezeption, die über Konsum und Routine hinausgeht. Selbstbestimmtheit – was Verständnis, was persönliche wertende Einschätzung, was inhaltliche wie ästhetische Qualitätskenntnis und Wahlfreiheit angeht – setzt voraus, für Neues und Fremdes offen zu sein. Sie wird von Interesse und Motivation getragen und fußt auf einem prinzipiellen Wissen um die Spezifik der Bildgeschichte. Stärkung und Überprüfung der Rezeptionskompetenz durch wiederholte Übung anhand vielfältiger, unterschiedlicher Beispiele kann – für alle – nur die Schule leisten. Sie sollte sich dieser Verantwortung bewusst sein.

Literatur

- Arndt, K. (1998). „...anschauende kenntnis des menschen in allen ständen...“: Georg Christoph Lichtenberg als Dolmetsch von William Hogarth. In M. Dillmann & C. Keisch (Hrsg.), *Marriage a-la-mode: Hogarth und seine deutschen Bewunderer* (S. 108–123). Berlin: G- & H- Verlag.
- Arnold, H. (Hrsg.). (1970). *Konkrete Poesie*. Edition Text + Kritik 25. München: Richard Boorberg Verlag.
- Arnold, H. (Hrsg.). (1971). *Konkrete Poesie II*. Edition Text + Kritik 30. München: Richard Boorberg Verlag.
- Bachmann, C. (2006). *Metamedialität und Materialität im Comic: Zeitungscomic – Comicheft – Comicbuch*. Berlin: Bachmann.
- Börsenblatt. (2019). Kinder lesen immer lieber. *Börsenblatt* (06.08.2019). Verfügbar unter: <https://www.boersenblatt.net/archiv/1702485.html> [30.09.2021].
- Calvesi, M. (1987). *Der Futurismus*. Köln: Taschen.
- Cham, J. & Whiteson, D. (2017). *no idea: was wir noch nicht wissen*. München: Bertelsmann.
- Eisner, W. (1995). *Mit Bildern erzählen*. Wimmelbach: ComicPress.
- Götz, K. & Götz, K. (1972). *Probleme der Bildästhetik: Eine Einführung in die Grundlagen anschaulichen Denkens*. Düsseldorf: Concept.
- Grünewald, D. (1984). *Wie Kinder Comics lesen: Zur Rezeption von Bildgeschichten*. Frankfurt: Dipa.
- Grünewald, D. (1986). Zur Comic-Rezeption von Kindern. In A. Verwey (Hrsg.), *Comics: Eine Ausstellung im Rheinischen Freilichtmuseum, Landesmuseum für Volkskunde, Kommern* (S. 91–104). Köln: Rheinland-Verlag.
- Grünewald, D. (Hrsg.). (2011). *Kunst entdecken: Band 1*. Berlin: Cornelsen.
- Grünewald, D. (2013). Ein Bild ist ein visuelles Angebot: Zum Umgang mit Bildern. In B. Schröder, H. Behr & D. Krochmalnik (Hrsg.), „Du sollst Dir kein Bildnis machen...“: *Bilderverbot und Bilddidaktik im jüdischen, christlichen und islamischen Religionsunterricht* (S. 229–246). Berlin: Frank & Timme.
- Grünewald, D. (2014). Das Prinzip Bildgeschichte: Comics als eigenständige Kunstform und die Notwendigkeit, den sachgemäßen Umgang mit ihr zu erlernen. In B. Lutz-Sterzenbach, M. Peters & F. Schulz (Hrsg.), *Bild und Bildung: Praxis, Reflexion, Wissen im Kontext von Kunst und Medien* (S. 453–480). München: kopaed.
- Grünewald, D. (2017). Nur Bilder zeigen, was geschieht: Textfreie Bildromane. In H. Korte & A. Knigge (Hrsg.), *Graphic Novels* (S. 302–325). München: edition text + kritik.
- Grünewald, D. (2020). Verstehen, werten, genießen: Rezeptions-Kompetenz als Grundlage für den Umgang mit Comics. In M. Engelns, U. Preußler & F. Giesa (Hrsg.), *Comics in der Schule: Theorie und Unterrichtspraxis* (S. 105–130). Berlin: Bachmann.
- Grünewald, D. (2021). *Abstrakt? Abstrakt! Abstraktion und Bildgeschichte*. Berlin: Bachmann.
- Hinkel, H. (1972). *Wie betrachten Kinder Bilder? Untersuchungen und Vorschläge zur Bildbetrachtung*. Steinbach/Gießen: Anabas.
- Keller, R. (1995). *Zeichentheorie*. Tübingen: UTB.
- Kemp, W. (Hrsg.). (1985). *Der Betrachter ist im Bild: Kunstwissenschaft und Rezeptionsästhetik*. Köln: DuMont.
- Kerner, G. & Duroy, R. (1977). *Bildsprache 1*. München: Don Bosco.
- Kirschenmann, J. (2021). Habitus, Körper und Geste im historischen Bild: Vorschläge zu einer erweiterten didaktischen Ikonografie. In J. Kirschenmann & F. Schulz (Hrsg.), *Aspekte: Impulse und Beispiele zur Vermittlung historischer Kunst* (S. 46–74). München: kopaed.
- Lessing, G. E. (1964). *Laokoon oder Über die Grenzen der Malerei*. Stuttgart: Reclam.

- Levinstein, S. (1904). *Das Zeichnen der Kinder bis zum 14. Lebensjahr*. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Leipzig.
- Novotny, B. (1978). *Förderung des Verständnisses von Bildgeschichten ohne Text bei Vorschulkindern*. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Wien.
- Oppolzer, M. (2020). Die Ausbildung visueller Lesekompetenzen: Vom Bilderbuch zum Comic. In M. Engelns, U. Preußler & F. Giesa (Hrsg.), *Comics in der Schule: Theorie und Unterrichtspraxis* (S. 131–152). Berlin: Bachmann.
- Rehm, U. (2002). *Stumme Sprache der Bilder: Gestik als Mittel neuzeitlicher Bilderzählung*. München & Berlin: Deutscher Kunstverlag.
- Sackmann, E. (2007). Memlings Turiner Passion. In E. Sackmann (Hrsg.), *Deutsche Comicforschung 2007* (S. 7–15). Hildesheim: comicplus+.
- Samuel, R. (Hrsg.). (1965). *Novalis Schriften: Band 2: Das philosophische Werk I*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Schindler, R. (1990). Das Geschäft der Detektive: Kunstrezeption und Verbrechensaufklärung. *das kunstwerk*, XLIII (2), 4–8, 49–54.
- Schneider, H. (1947). *Münchener Bilderbogen in ihrer Wirkung auf Kinder: Eine Untersuchung über das Erleben lustiger Bildergeschichten als Beitrag zur Jugendschrifttumskunde*. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Leipzig.
- Scholz, O. R. (2004). *Bild. Darstellung. Zeichen* (2. überarb. Aufl.). Frankfurt/M.: Klostermann.
- Stauffer, S. (1981). *Marcel Duchamp: Die Schriften*. Zürich: Regenbogen-Verlag.
- Steiner, B. & Fritz, N. (Hrsg.). (2019). *Congo Stars* [Ausstellungskatalog]. AK Kunsthalle Tübingen. Köln: Buchhandlung Walther König.
- Thiessen, E. (2012). *Comicrezeption und die kognitive Verarbeitung bei Kindern: Eine Wirkungsanalyse am Beispiel der Abrafaxe*. München: AVM.
- Twickel, Z. (1977). *Das Verständnis 5–8-jähriger Kinder für textfreie Bildgeschichten*. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Wien.
- Warning, R. (Hrsg.). (1994). *Rezeptionsästhetik: Theorie und Praxis* (4. Aufl.). München: Fink.

Comics

- Becker, A. (2015). *Die Reise*. Hildesheim: Gerstenberg.
- Braun, A. (Hrsg.). (2019). *George Herrimans Crazy Kat: Die kompletten Sonntagsseiten in Farbe 1935–1944*. Köln: Taschen.
- Busch, W. (2007). Balduin Bähllamm. In H. Ries (Hrsg.), *Wilhelm Busch: Die Bildergeschichten*. Historisch-kritische Gesamtausgabe. Band III: Spätwerk (S. 352–419). Hannover: Schlütersche Verlagsgesellschaft.
- Dorgathen, H. (1993). *Space Dog*. Reinbek: Rowohlt.
- Drooker, E. (2007). *Flood! A Novel in Pictures*. Milwaukee: Dark Horse Comics.
- Flöthmann, F. (2013). *Grimms Märchen ohne Worte*. Köln: DuMont.
- Giovanetti, M. (1978). *Das Murmeltier, über das die Welt schmunzelt*. München: Heyne.
- Graham, A. (1963–1993). *Wurzel / Fred Basset* [Comicserie]. In *Gießener Allgemeine Zeitung*.
- Guillaume, A. (1906). Wer verliert, gewinnt. In E. Fuchs (Hrsg.), *Die Frau in der Karikatur* (S. 149). München: Albert Langen.
- Heidelbach, N. (1983). *Prinz Alfred*. Weinheim: Beltz & Gelberg.
- Hogarth, W. (1980). Der Lebenslauf einer Dirne (1732) & Der Weg eines Liederlichen (1735). In B. Hinz & H. Krug (Hrsg.), *William Hogarth* (S. 82–89, 92–107). Gießen: Anabas.
- Johansen, F. (1973). *Großvaters Reise in den Westerwald*. Reinbek: Carlsen.

- Masereel, F. (1927). *Die Idee: 83 Holzschnitte*. München: Kurt Wolff.
- Simmons, S. (2020). *Das lange ungelernete Leben des Roland Gethers*. Berlin: avant.
- Soglow, O. (1978). *Der kleine König*. Reinbek: Rowohlt.
- Treat, L. (1984). *Detektive auf dem Glatteis*. Köln: DuMont.
- Wirbeleit, P. & Heidschötter, U. (2021). *Das unsichtbare Raumschiff*. Berlin: Kibitz.

Geschichte des Comics und seiner (pädagogischen) Rezeption im deutschsprachigen Raum

1. Einführung

Die gegenwärtige Bedeutung und Akzeptanz von Comics im deutschsprachigen Raum, innerhalb sowie außerhalb von Bildungskontexten, fußen auf historischen Entwicklungen, die hauptsächlich in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg einsetzen, deren Vorläufer sich aber deutlich weiter zurückverfolgen lassen. Sie verliefen in Deutschland, Österreich und der (deutschsprachigen) Schweiz ähnlich. Der Beitrag untersucht die Geschichte und (pädagogische) Rezeption des Comics in drei Schritten. Zunächst wird ein knapper Überblick über dessen Geschichte gegeben (2. Abschnitt). Darauf folgt eine Vorstellung verschiedener Formate, wobei der Graphic Novel besondere Aufmerksamkeit zukommt (3. Abschnitt). Auf dieser Grundlage schließt sich eine Darstellung der gesellschaftlichen und insbesondere pädagogischen Diskussionen über das Medium von den 1950er Jahren bis in die Gegenwart an (4. Abschnitt).

2. Geschichte des Comics

Die Frage, wann und wo die Geschichte des Comics begann, wird in der Forschung uneinheitlich beantwortet. Die jeweilige Einschätzung hängt unter anderem davon ab, welche der unterschiedlichen Comicdefinitionen zugrunde gelegt wird (vgl. den Beitrag von Dietrich Grünewald in diesem Band). Die Vertreter/innen eines weit gefassten Begriffs gehen bis zu den steinzeitlichen Höhlenmalereien zurück (McCloud, 2001, S. 18–23), während andere den Comic als Medium der Moderne begreifen, dessen Entstehungszeit sich klar um 1900 verorten lässt: „Er formte sich durch die Verschmelzung bereits bewährter Stilmittel von Karikatur und Bilder-geschichte zu etwas gänzlich Neuem“, erklärt etwa Andreas C. Knigge (2016, S. 3). Geografisch wird die „Geburt des modernen Comics“ (ebd.) meist in den USA verortet. Für Europa und Japan gelten das erste Drittel des 20. Jahrhunderts als dessen Beginn (ebd., S. 14; Köhn, 2016, S. 250). Diese und die weiteren Entwicklungen des Mediums waren von Beginn an über Grenzen, Kultur- und Sprachräume miteinander verflochten (Kesper-Biermann & Severin-Barboutie, 2014); eine gegenseitige Beeinflussung setzte also nicht erst mit den beschleunigten Kommunikationsmöglichkeiten der 1990er Jahre ein (so Knigge, 2016, S. 36). Die Geschichte des Comics wird dennoch bislang überwiegend für einzelne Weltregionen getrennt geschrieben, wobei in der deutschsprachigen Forschung der US-amerikanische, japanische und franko-belgische Raum im Vordergrund stehen. Daneben liegen nationale Historiographien, beispielsweise für (West-)Deutschland (Dolle-Weinkauff, 1990), vor.

Gemäß der bereits erwähnten Auffassung, der moderne Comic sei um die Wende zum 20. Jahrhundert in den USA entstanden, gelten „Yellow Kid“ von Richard F. Outcault sowie die „Katzenjammer Kids“ des deutschen Auswanderers Rudolph Dirks als erste Bild-Text-Sequenzen dieser Art (Knigge, 2016, S. 4–9). Sie wurden als *strips* in Zeitungen veröffentlicht und aufgrund ihrer humoristischen Ausrichtung auch als *funnies* bezeichnet. In Europa erschienen seit den 1900er Jahren ebenfalls anfangs oft noch ohne Sprechblasen auskommende Bildergeschichten in Zeitungen und Zeitschriften wie „Bécassine“ oder „Les Pieds Nickelés“ in Frankreich (ebd., S. 14–18) oder „Ally Sloper’s Half Holiday“ bereits ab den 1880er Jahren in Großbritannien (Sabin, 1996, S. 15–18). Ähnlich verhielt es sich in Japan. Die Anfänge des modernen Manga, für dessen Entstehung der Kontakt mit amerikanischen Comicstrips wichtig war, werden auf die 1920er Jahre datiert (Köhn, 2016, S. 250–251). Ab den 1930er Jahren kamen dann in Europa und Nordamerika Comic-Hefte, -Magazine und -Alben als neue Publikationsformate auf. Damit einher ging eine inhaltliche Verschiebung hin zu Abenteuer, Spannung und Action mit Helden wie „Tintin“ (deutsch: „Tim und Struppi“) in Belgien oder „Tarzan“ und „Dick Tracy“ in den USA. Der erste Auftritt von „Superman“ 1938 markierte den Beginn des Genres der Superhelden. Für die USA spricht man auch vom bis in die 1950er Jahre reichenden sogenannten *Golden Age* des *comic books*.

Nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs kam es zu weiteren Veränderungen. In den USA weiteten die Comic-Verlage ihr Themenspektrum auf Kriminalgeschichten, Horror, aber auch *Romance* aus. Belgien entwickelte sich zur „Comic-Hochburg“ in Europa und von dort ging die europäische Praxis aus, die wöchentlich in Fortsetzungen in Magazinen erscheinenden Geschichten, beispielsweise „Lucky Luke“ oder „Marsupilami“, zu Alben zusammenzufassen und über den Buchhandel zu vertreiben (Knigge, 2016, S. 17). Schließlich bildeten sich auch in Japan ab den 1950er Jahren die zentralen Charakteristika des modernen Manga heraus. Vor allem auf den Zeichner Osamu Tezuka gingen Innovationen wie der Übergang zum so genannten Storymanga zurück; spezialisierte Jungen- bzw. Mädchenzeitschriften etablierten sich (Köhn, 2016, S. 251–253).

In Europa galt der Comic in den Nachkriegsjahrzehnten in erster Linie als Kinder- und Jugendmedium; das Angebot war dementsprechend aufgestellt. In der zweiten Hälfte der 1960er Jahre setzte dann mit dem Aufkommen des Erwachsenencomics eine neue Phase ein. Als Ausgangspunkt wird in der Regel „Barbarella“ von Jean-Claude Forest, publiziert in Frankreich im Jahr 1964, genannt (Knigge, 2016, S. 25). Ebenfalls an eine erwachsene Zielgruppe richteten sich die von den USA ausgehenden *underground comix*. Schon die abweichende Schreibweise weist auf die Abgrenzung zu den herkömmlichen Comics hin. Die mit den *comix* einhergehenden ästhetischen Innovationen veränderten das Medium so grundlegend, dass von einer Revolution in seiner Geschichte gesprochen wird (Rosenkranz, 2008). Zu den wesentlichen Veränderungen gehörte ein „radikal neues Verständnis des Comics“ (Knigge, 2016, S. 24), der nicht mehr arbeitsteilig im Hinblick auf das Publikum und etablierte Konventionen entstand, sondern aus den individuellen Perspektiven der Künstler/innen erzählte und beispielsweise autobiografische Themen aufgriff. Auch

wenn diese Zäsur in Japan nicht so deutlich zu spüren war, entstanden auch dort unter der Bezeichnung *gekiga* seit den 1950er Jahren neue Erzählformen, die sich durch Realismus und die Beschäftigung mit aktuellen gesellschaftlichen Zuständen, häufig in kritischer Absicht, auszeichneten (Köhn, 2016, S. 253–254). Die konsequente Wendung zur Erwachsenenlektüre und zur Zeichner/innenperspektive ebnete den Weg für die sich seit den 1980er Jahren in den USA und in Europa durchsetzenden Graphic Novels. Darüber hinaus lässt sich seit den 1990er Jahren ein weltweiter Siegeszug des Manga beobachten (Knigge, 2016, S. 35). Er spricht außerhalb von Japan vor allem ein jugendliches Publikum an. Als weitere globalisierte Form der Bildergeschichten entstanden Webcomics, deren Zahl gegen Ende des 20. Jahrhunderts expandierte und deren Gestaltung sich ausdifferenzierte (Hammel, 2016).

Die Geschichte des Comics im deutschsprachigen Raum folgte im Wesentlichen den geschilderten Entwicklungen, wies aber auch Eigenheiten auf. Dazu gehört, dass dieser Markt seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts überwiegend durch Importe und Übersetzungen aus verschiedenen Weltregionen geprägt ist (Kesper-Biermann & Severin-Barboutie, 2014, S. 22–23). Eine eigene deutschsprachige Comickultur entstand nur langsam und behält bis in die Gegenwart eher Nischencharakter. Denn im internationalen Vergleich ist auffällig, dass nur wenige Menschen Comics lesen, die potentielle Käufer/innenschicht also gering ist (Malone, 2020, S. 27). Für Zeichner/innen war es dementsprechend bis in die 2000er Jahre hinein vielfach schwierig, einen Verlag im deutschsprachigen Raum zu finden. Sie haben daher ihre Werke häufig zunächst im Ausland, etwa in Frankreich, und nicht auf Deutsch publiziert.¹

Als Vorläufer bzw. frühe Formen des Comics aus dem 19. Jahrhundert werden unter anderem Werke des Schweizer Rodolphe Töpffer (1799–1846), von Wilhelm Busch (1832–1908) oder der „Struwelpeter“ von Heinrich Hoffmann (zuerst 1845) angesehen (Schikowski, 2018, S. 136; Knigge, 2016, S. 3–4). In den 1920er und insbesondere den 1930er Jahren hielten Bildergeschichten, beispielsweise „Lurchi“ in Deutschland (ab 1937) oder „Globi“ in der Schweiz (ab 1935), Einzug, unter anderem in Werbematerialien (Bellwald & Tomkowiak, 2008). Bild und Text blieben dabei jedoch in der Regel getrennt. Ganz ohne Worte kamen die „Vater und Sohn“-Geschichten (1935–1938) von Erich Ohser aus, schon bald ein „Klassiker der Bildgeschichte in Deutschland“ (Dolle-Weinkauff, 1990, S. 21). In Österreich erschienen nach dem Ersten Weltkrieg ebenfalls erste *strips* in Zeitungen und Zeitschriften, unter anderem „Tobias Seicherl und sein Hund“ (Reiterer, 2018a, S. 73). Der Begriff *Comic* setzte sich im deutschen Sprachraum erst nach dem Zweiten Weltkrieg durch und machte deutlich, dass neben den traditionellen auch neue Formen der Bildergeschichte Einzug gehalten hatten.

Paul M. Malone (2020) unterscheidet drei Konjunkturen von Comics im deutschsprachigen Raum seit 1945. Die erste, in den 1950er Jahren, führte in Deutschland überhaupt erst zur Entstehung eines Comic-Marktes und war durch den Siegeszug von *funnies* sowie von Abenteuer-Comics in Heftform geprägt (Dolle-Wein-

1 Als Beispiel hierfür kann etwa der Österreicher Nicolas Mahler angeführt werden (Reiterer, 2018b, S. 79).

kauff, 1990, S. 84–91). Besonders erfolgreich war das Disney-Produkt „Micky Maus“, „*the rock upon which the German comics industry would be founded*“ (Malone, 2020, S. 12), aber auch deutsche Serien vor allem der Zeichner Hansrudi Wäscher (z. B. „Sigurd“) oder Rolf Kauka („Fix und Foxi“) fanden Verbreitung. In Österreich hingegen gab es in dieser Phase keine eigenen Produktionen (Reiterer, 2018a, S. 75). *Strips* in Zeitungen und Zeitschriften kamen in dieser Zeit ebenfalls häufig vor, etwa „Mecki“ oder „Nick Knatterton“. Comics fanden sich nun in den „Auslagen aller bundesdeutschen Kioske“ (Dolle-Weinkauff, 1990, S. 89) und bildeten schon Ende 1953 einen festen Bestandteil des Jugendzeitschriftenangebots.

Der zweite Boom setzte parallel zu den internationalen Entwicklungen Ende der 1960er Jahre ein, war mit diesen eng verbunden und hielt während der 1970er Jahre an. Die Auflagenzahlen stiegen in der Bundesrepublik gegenüber der Mitte der 1950er Jahre deutlich, nämlich von rund 36 Millionen auf 144 Millionen Exemplare pro Jahr (Dolle-Weinkauff, 1990, S. 173). Diese Zunahme war von einer Verbreiterung und Diversifikation des Angebots begleitet. Neue Serien und Reihen erschienen, darunter die sehr erfolgreichen Alben über den Gallier „Asterix“. Diese Geschichten begründeten mit weiteren franko-belgischen Alben den neuen Trend, dass Comics von den Kiosken in die Buchläden wanderten (Malone, 2020, S. 18). Ferner gewann das Medium eine breitere Leser/innenschicht über die bisher dominante Gruppe der Kinder und Jugendlichen hinaus. Die *US-underground comix* und die europäischen Erwachsenencomics erreichten die deutschsprachigen Länder und dort insbesondere die Generation der 18- bis 35-Jährigen. Eine Comicszene mit eigenen Produktionen, Zeitschriften und ersten Autor/innencomics, neuen Verlagen und Vertriebswegen entstand in Deutschland vor allem im so genannten gegenkulturellen und alternativen Milieu (Sackmann, 2016). Auch in Österreich erschienen seit Ende der 1970er Jahre Comiczeitschriften und boten der zaghaften Eigenproduktion Veröffentlichungsmöglichkeiten (Reiterer, 2018a, S. 77). In der Bundesrepublik waren die 1980er Jahre dann uneinheitlich durch Auf- und Abwärtstrends gekennzeichnet, ohne dass der Umfang der Gesamtproduktion abnahm (Malone, 2020, S. 21; Dolle-Weinkauff, 1990, S. 261–264).

Die Auseinandersetzung mit und die Abgrenzung von Westdeutschland prägten den Verlauf der Comic-Geschichte in der DDR (Eedy, 2021). Dem als Ausdruck des westlichen und vor allem des US-amerikanischen Kapitalismus nicht nur abgelehnten, sondern auch verbotenen Medium stellte man unter staatlicher Kontrolle angefertigte eigene Produkte gegenüber, die man, um den westlichen Begriff Comics zu vermeiden, als „Bildgeschichten“ bezeichnete. Sie sollten in erster Linie Kinder und Jugendliche zum Sozialismus erziehen. Besonders beliebt war die bis heute existierende, eher unpolitische Comic-Zeitschrift „Mosaik“ (seit 1955) mit den „Digidags“ und später den „Abrafaxen“ als Hauptfiguren. Darüber hinaus enthielten die FDJ-Zeitschrift „Atze“ sowie „Frösi“ und „Trommel“ DDR-Bildgeschichten.

Der dritte Boom des Mediums um 2000 beruhte, gemessen an den Verkaufszahlen, auf der global zu beobachtenden Verbreitung des Manga, der alle anderen Produkte überflügelte (Malone, 2020, S. 23; Knigge, 2016, S. 35). Zu Beginn des Jahrtausends machten die in Deutschland überwiegend als Taschenbücher verkauf-

ten japanischen Werke bereits 70 Prozent des Comicumsatzes im Buchhandel aus (Brunner, 2010, S. 7). Eine Ursache dafür war, dass Manga neue Leser/innenschichten erschließen konnten, indem sie junge Frauen erreichten, die bis dahin nur selten Comics konsumiert hatten (Dolle-Weinkauff, 2008, S. 221–222). Generell lässt sich der Manga in Deutschland als Jugendmedium bezeichnen, das vor allem Jugendliche und junge Erwachsene im Alter zwischen 14 und 25 Jahren lesen (ebd., 216). Im Zuge des kommerziellen Erfolgs unterstützen die in Deutschland ansässigen Verlage die Herausbildung einer Gruppe überwiegend weiblicher deutschsprachiger Manga-zeichner/innen. Gleichzeitig, aber unabhängig davon, formierte sich mit der deutschen Vereinigung 1990 eine avantgardistische deutschsprachige Comicszene um das Magazin „Strapazin“, der auch ehemals ostdeutsche Zeichner/innen angehörten (Malone, 2020, S. 22). Diese brachten vor allem seit dem Beginn dieses Jahrhunderts anspruchsvolle Bild-Text-Geschichten in Buchform heraus. In Österreich haben sich inzwischen in Wien, Linz und Graz Comicszenen etabliert (Reiterer, 2018b, S. 80). Viele aus der neuen Künstler/innengeneration sind akademisch ausgebildet, lehren wie Anke Feuchtenberger an Hochschulen und tragen auf diesem Weg dazu bei, weiteren Nachwuchs für die deutschsprachige Comicszene hervorzubringen. Auch wenn diese künstlerischen Werke im Feuilleton sowie in der sich professionalisierenden Comicforschung großes Interesse hervorrufen, bleibt der Verkaufserfolg überschaubar. Immerhin spezialisieren sich einige Verlage in ihrer Produktpalette auf solche deutschsprachigen Werke und bieten somit entsprechende Publikationsmöglichkeiten (Grünewald, 2014, S. 45); die Entwicklung trägt zudem zu einem neuen Selbstbewusstsein der Comicschaffenden bei (Blank, 2014, S. 20).

3. Formate: Die Graphic Novel

Mit dem Begriff „Comics“ wird ein sehr breites und heterogenes Spektrum an Bild-Text-Kombinationen zusammengefasst. Die Forschung systematisiert das Feld aufgrund unterschiedlicher Erkenntnisinteressen sowie anhand verschiedener Kriterien (z. B. die Gliederung bei Abel & Klein, 2016), ohne dass sich bislang eine einheitliche Klassifikation durchgesetzt hätte. Im Hinblick auf die Publikationsform können kurze, vor allem in Zeitungen abgedruckte *strips* von Heften, umfangreichen Alben und digitalen Webcomics unterschieden werden. Zentral ist zudem die bereits erwähnte Einteilung in Herkunftsräume und -kontexte, meist anhand von Nationen, Sprachräumen oder so genannten Comickulturen. Darunter versteht man „Gesellschaften, in denen Eigenproduktion und Rezeption des Mediums über eine lange Geschichte verfügen, quantitativ besonders ausgeprägt sind und je spezifische Formen hervorgebracht haben“ (Kesper-Biermann & Severin-Barboutie, 2014, S. 13), welche durch weltweite Ausstrahlung, etwa durch Übersetzungen und Adaptationen, die Entwicklungsgeschichte des Mediums insgesamt stark beeinflussten. Eine weitere Möglichkeit der Typologisierung besteht über die Intention: Steht bei den Comics die Unterhaltung im Vordergrund wie bei den *funnies*, sollen in Sachcomics oder *educational comics* Informationen vermittelt werden (Hangartner, Keller

& Oechlin, 2013) oder geht es um Positionen in politischen Kontexten, beispielsweise Wahlkämpfen, durch *political campaign comics* (Brantner & Lobinger, 2014)? Differenzierungen können ebenfalls aufgrund von literarischen Gattungen, also etwa im Hinblick auf Abenteuer-, Science Fiction- und Kriminalgeschichten oder (Auto-)Biographien, vorgenommen werden. Ferner gibt es Einteilungen, die sich inhaltlich auf das behandelte Themenfeld wie beispielsweise Geschichte (z. B. Holocaustcomics) oder Medizin (*graphic medicine*) beziehen. Schließlich existieren einige wenige Genres, die als medienspezifisch angesehen werden. Dazu können Superheldencomics gerechnet werden.

Graphic Novels ziehen im deutschsprachigen Raum seit mehr als einem Jahrzehnt besondere (öffentliche) Aufmerksamkeit auf sich und finden beispielsweise über Rezensionen Eingang in die Feuilletons überregionaler Zeitungen (Ditschke, 2011; Grünewald, 2014, S. 46). Die Karriere des Begriffs „Graphic Novel“ setzte 1978 dadurch ein, dass Will Eisner ihn auf dem Cover seines Werkes „A Contract with God“ platzierte. Im deutschsprachigen Raum begann seine Konjunktur erst in den frühen 2000er Jahren, als ihn verschiedene Verlage in der Bundesrepublik zu verwenden begannen (Malone, 2020, S. 24) und er sich gegenüber verwandten Bezeichnungen wie grafischer Roman, Comicroman oder Autorencomic schnell durchsetzte. Eine einheitliche Definition liegt indes nicht vor. Die Forschung hat stattdessen einen Merkmalskatalog erarbeitet, mit dem diese Form des Comics charakterisiert wird (Eder, 2016, S. 157–158; Blank, 2014, S. 21–23). Demnach handelt es sich um längere, abgeschlossene, also nicht-serialisierte, als anspruchsvoll angesehene Bilder geschichten in Buchformat für ein erwachsenes Publikum. Sie zeichnen sich durch literarischen Anspruch, experimentelle (Bild-)Gestaltung und eine komplexe Erzählstruktur aus. Es werden ernsthafte Themen gewählt und häufig ist eine selbstreflexiv-autofiktionale Erzählhaltung vorhanden.

Der Begriff „Graphic Novel“ ist in der Wissenschaft keineswegs unumstritten, vielmehr halten die Diskussionen über dessen „Sinn und Unsinn“ (Blank, 2014) an. Mit den genannten Merkmalen, so ein Strang der Argumentation, werde eher der aktuelle „Zustand des Mediums Comic im Allgemeinen“ (ebd., S. 14) als ein eigenes Genre beschrieben. Diesen Standpunkt vertreten auch diejenigen, welche das Label in erster Linie als Marketingstrategie der Verlage ansehen, mit der neue Käuferschichten erreicht werden sollen, die zudem bereit sind, höhere Preise zu zahlen (Hausmanninger, 2013, S. 19). Denn typisch für die Graphic Novel sind „spezifische Produktionszusammenhänge, Vermarktungsstrategien und Distributionswege“ (Eder, 2016, S. 156), unter anderem der Vertrieb über den Buchhandel und eine entsprechende Werbung. In diesem Zusammenhang wird die Etikettierung als Abgrenzung von den anderen (weiterhin) mit dem Begriff „Comics“ belegten Produkten verwendet und damit gleichzeitig eine Aufwertung vorgenommen (Egger & Öttl, 2017). Graphic Novels werden also vom „trivialen“ populärkulturellen Massenprodukt Comic unterschieden und als Teil der Hochkultur präsentiert (Hausmanninger, 2013). Mit dieser Nobilitierung erfolgt gleichzeitig eine Legitimierung der Lektüre etwa für Intellektuelle (Malone, 2020, S. 24) und für den Einsatz im Schulunterricht. Diese Strategie führt zu einem dazu, dass der Begriff in der deutschsprachi-

gen Öffentlichkeit inflationär und keinesfalls nur für solche Werke verwendet wird, welche die genannten Merkmale erfüllen. Umgekehrt bedeutet das zum anderen eine tendenzielle Abwertung aller anderen Comicformate (Eder, 2016, S. 159). Das könnte, so eine Befürchtung, eben nicht den gewünschten Effekt haben und zu einer größeren Wertschätzung des Mediums insgesamt, sondern umgekehrt zu dessen „verstärkte[r] Geringschätzung“ führen (Hausmanninger, 2013, S. 26). Dass eine solche „Imagekampagne für den Comic“ (Blank, 2014, S. 18) gerade im deutschsprachigen Raum als notwendig angesehen wurde, liegt unter anderem in seinem Prestige in der öffentlichen Wahrnehmung begründet. In einer 2015 vom Rat für Kulturelle Entwicklung veröffentlichten Studie zum Kulturverständnis von deutschen Schüler/innen der 9. und 10. Klassen allgemeinbildender Schulen antwortete beispielsweise nur rund ein Fünftel (21%) auf die Frage, ob sie Comics als Teil von Kultur betrachten, mit ja. In dieser Einschätzung unterschieden sich die Jugendlichen nicht von einer mit 22 % fast gleich großen Gruppe von Erwachsenen (Jugend/Kunst/Erfahrung, 2015, S. 13). Darin zeigen sich die Auswirkungen gesellschaftlicher Diskussionen über das Medium, die bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts zurückreichen und an denen die Pädagogik maßgeblichen Anteil hatte.

4. Comic-Rezeption und Pädagogik

Mit den geschilderten Konjunkturen des Comics im deutschsprachigen Raum seit 1945 waren auch gesellschaftliche Diskussionen über und wissenschaftliche Auseinandersetzungen mit ihm verbunden. Pädagog/innen hatten daran in unterschiedlicher Weise Anteil und prägten die Debatten teilweise maßgeblich. Auf der Basis einer quantitativen Auswertung von Fachbibliographien für den Zeitraum von 1949 bis 2012 konnten Clemens Schwender und Doreen Grahl (2016, S. 235) zeigen, dass es drei Phasen intensiver Beschäftigung mit dem Medium gab: erstens Mitte der 1950er Jahre, zweitens vom Ende der 1960er bis zum Beginn der 1980er Jahre sowie drittens seit den frühen 2000er Jahren. Im letztgenannten Zeitraum nahm zudem die Gesamtzahl der Publikationen zum Thema sprunghaft zu. Die qualitative Analyse der Veröffentlichungen unterstreicht die damit einhergehenden Verschiebungen in inhaltlicher Hinsicht (ebd., S. 237).

Die schnelle Etablierung von Comics auf dem deutschen Markt zu Beginn der 1950er Jahre löste, erstens, eine Welle umfassender und grundlegender Kritik aus. Sie erfasste neben der Bundesrepublik auch die deutschsprachige Schweiz und Österreich (Vasold, 2004, S. 81). Unter anderem der hohe Bildanteil, das serielle Erscheinen, die massenhafte Produktion sowie die Unterhaltungsabsicht untermauerten die Klassifizierung als minderwertige Trivial- im Gegensatz zur Hochliteratur (Hausmanninger, 2013, S. 22). Diese Einschätzung erwies sich als langfristig prägend. Als Teil einer breiteren so genannten Schmutz- und Schunddebatte wiesen insbesondere Lehrer/innen sowie in der Jugendarbeit tätige Pädagog/innen, Buchhändler/innen und Bibliothekar/innen, Kirchenvertreter/innen und Eltern auf die ihrer Meinung nach schädlichen Folgen von Comic-Lektüre für Kinder und Jugendliche

hin. Deshalb wurden nicht nur Umtauschaktionen gegen solche Lesestoffe ange-regt, die man als pädagogisch wertvoll einschätzte, sondern es fanden teilweise sogar Comic-Verbrennungen statt. Den Heften wurde, unter anderem wegen des „Blasen-deutschs“, vorgeworfen, sie würden zu Sprachverfall, Analphabetismus, „Bildidiotis-mus“, Gewalt und Jugendkriminalität führen. Insgesamt handele es sich um „primiti-ve“ Literatur, welche die Moral sowie die Autoritätsverhältnisse zwischen Kindern und Erwachsenen grundsätzlich in Frage stelle (Laser, 2000; Dolle-Weinkauff, 1990, S. 96–115). Die Kampagne enthielt in Deutschland wie in Österreich ferner eine anti-amerikanische Komponente (Vasold, 2004, S. 86–87), denn die Comics wurden als fremde, von der US-Besatzungsmacht nach Europa gebrachte Lektüre wahrge-nommen und gleichzeitig wurde ein wesentlicher Unterschied zur deutschen bzw. deutschsprachigen Tradition der Bildergeschichte konstruiert. Interessanterweise ging mit dem Import der Hefte auch der Import der Kritik an ihnen einher. Denn die Diskussionen im deutschsprachigen Raum waren von den Argumenten der Anti-Comic-Kampagne in den Vereinigten Staaten geprägt; zudem handelte es sich gene-rell um ein internationales Phänomen der Zeit (Lent, 1999). Überall ließen Intensität und Umfang der publizistischen Auseinandersetzung über das Medium jedoch schon Ende der 1950er Jahre nach.

Ende der 1960er Jahre setzte die zweite, bis etwa Anfang der 1980er Jahre anhal-tende Phase umfangreicher gesellschaftlicher Beschäftigung mit dem Medium im deutschsprachigen Raum ein (Kesper-Biermann, 2021, S. 39–42). Besonders bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang, dass diese Veröffentlichungen einen „erstaunlichen Paradigmenwechsel“ (Grünewald, 2010, S. 132) vollzogen. „Tatsäch-lich markierten die Jahre zwischen 1965 und 1970 europaweit die große Wende in der Beurteilung der Comics“ (Vasold, 2004, S. 98); sie wurden nun durchweg posi-tiv beurteilt. Zahlreiche Verfasser/innen widerlegten die früher geäußerte Comic-Kritik und hoben die Vorzüge des Mediums hervor. Ende der 1970er Jahre konnten Wolfgang J. Fuchs und Reinhold C. Reitberger (1978, S. 9–10) zu der Einschätzung kommen: „Eine Ablehnung der Bildliteratur oder eine Betonung auch ihrer negati-ven Seiten ist heute nicht mehr opportun, will man nicht als reaktionär erscheinen“. An dieser Entwicklung hatten Pädagog/innen einen erheblichen, bislang unterschätz-ten Anteil, denn sie trugen maßgeblich dazu bei, das Medium in Deutschland zu rehabilitieren. Deshalb sind sie auch als „eine Art Speerspitze für das neue Interesse an den Comics“ (Kagelmann, 1991, S. 55) bezeichnet worden. Vor allem als Lehrer/innen nahmen sie eine zentrale Multiplikator/innenfunktion innerhalb der Gesell-schaft ein. Vielfach begegneten sie dem Medium in ihrem erziehungswissenschaft-lichen Studium, verfassten darüber Seminar- und Abschlussarbeiten und brachten es dann als Unterrichtsgegenstand in die Schulen (Fuchs & Reitberger, 1978, S. 216; Schwender & Grahl, 2016, S. 249). Umso erstaunlicher ist es, dass diese stark päd-agogisch geprägte Pro-Comic-Kampagne heute weitgehend in Vergessenheit gera-ten ist.² Den inhaltlichen Schwerpunkt der Publikationen dieser Phase überschrei-

2 An der Universität Hamburg beschäftigt sich ab 2022 das DFG-Projekt „Comics als Bildungs-medien in der Bundesrepublik Deutschland (1960er-1980er Jahre)“ mit der Aufarbeitung die-ser Debatte.

ben Schwender und Grahl (2016, S. 240) mit dem Stichwort „Didaktik“. Ähnliche Beobachtungen hatten auch schon Zeitgenoss/innen formuliert. Hans-Jürgen Kagelmann (1991, S. 48) war der Ansicht, die Mehrheit der in den 1970er Jahren veröffentlichten Titel „beschäftigte sich mit (mehr oder minder ausgeklügelten, und meist theoretisch wenig untermauerten) Möglichkeiten, die Comics in den Unterricht einzubauen“. Unterrichtsvorschläge für Fächer wie Deutsch, Sozialkunde, Kunst oder Fremdsprachen wurden konzipiert, Praxiserfahrungen geschildert und Rezeptionsstudien durchgeführt. In der Schweiz wurde in diesem Zusammenhang unter anderem die Möglichkeit des Mediums hervorgehoben, das kreative Potential von Kindern zu fördern (Bellwald & Tomkowiak, 2008, S. 340).

Die Gründe für diesen Umschwung waren vielfältig. Viele der Protagonist/innen gehörten einer Generation an, die in der Bundesrepublik (erstmalig) mit Comics aufgewachsen war: „Die bevormundeten Comic-Leser der fünfziger Jahre sind erwachsen. Ihr Einzug in die staatlichen und pädagogischen Institutionen hatte ganz allgemein ein breiteres Verständnis für die Comics zur Folge“, bilanzierten Fuchs & Reitberger 1978 (S. 11). Offensichtlich hatte die Lektüre der Bildergeschichten auch nicht zu den befürchteten negativen Konsequenzen bei den Heranwachsenden geführt (Schwender & Grahl, 2016, S. 240). Ferner wird die Begeisterung für das Medium auf das Interesse einzelner Wissenschaftsbereiche zurückgeführt, bisher nicht anerkannte, so genannte triviale Literatur- bzw. (Massen-)Medienformen zu analysieren und in den Schulunterricht etwa der Fächer Deutsch, Religion oder Kunst zu integrieren. Das erfolgte im Kontext einer allgemein zu beobachtenden gesellschaftlichen Legitimierung der nun so genannten „Populärkultur“ (Hausmaninger, 2013, S. 23). Diese zeigte sich auch daran, dass – nach vereinzelt kritischen Stimmen, etwa im Österreich der 1950er Jahre – im deutschsprachigen Raum eine zunehmende Anerkennung von Comics als Kunstform stattfand, der nun auch Ausstellungen gewidmet wurden (Vasold, 2004, S. 98). Teilweise wird „Asterix“, „Prototyp eines ebenso unterhaltsamen wie intelligenten Comics“ als „der entscheidende Wendepunkt“ für die Akzeptanz des Mediums auch im bildungsbürgerlichen Milieu (Kagelmann, 1991, S. 48; Hervorhebung im Original) angesehen. Schließlich waren es nicht zuletzt die in den 1960er Jahren einsetzenden Innovationen im Medium, vor allem im Erwachsenencomic, selbst, die eine veränderte gesellschaftliche Wahrnehmung insbesondere im gegenkulturellen, sich als avantgardistisch verstehenden „Selbstverwirklichungsmilieu“ (Hausmaninger, 2013, S. 23) beförderten. Allerdings, so ist gleichermaßen festzuhalten, wurde die in den Publikationen umfangreich zum Ausdruck gebrachte neue Wertschätzung des Comics bei weitem nicht von allen geteilt. Die Debatte war zwar insgesamt im Vergleich zu den 1950er Jahren in dem Sinne „entemotionalisiert“ (Kagelmann, 1991, S. 55), dass eine prinzipielle Ablehnung des Mediums nicht mehr vertreten wurde. Gerade unter Pädagog/innen hielten sich jedoch Vorbehalte; ihre Einschätzung des Comics blieb „noch weithin von den Argumentationsmustern der ‚Schundkampf‘-Zeit geprägt“ (Dolle-Weinkauff, 1990, S. 114). Bei einer 1972 durchgeführten Umfrage unter Deutschlehrer/innen gaben knapp zwei Drittel an, Comics gehörten zur Trivilliteratur und hätten einen negativen Einfluss auf jugendliche Leser/innen (Wermke, 1973, S. 68, 73). Die Vorbehalte

dieser „schweigenden‘ Mehrheit“ (ebd., S. 77) richteten sich nun vor allem auf einzelne Genres wie Superhelden oder Western. Kritik ganz anderer Art kam zudem aus den Reihen von Comic-Befürworter/innen, die dem linken politischen Spektrum angehörten. Sie missbilligten insbesondere kommerzielle US-amerikanische Produkte wie Micky Maus, weil diese (kapitalistische) Herrschaftsverhältnisse verschleierte. Ideologiekritik sei daher vonnöten, um auch in der Schule, so ein Unterrichtsvorschlag, „den verdeckten Ideologien, die der Comic übermittelt, dem politisch irrelevanten Weltbild, das er entwickelt“, nachzugehen. Den Kindern und Jugendlichen müsse dessen Funktion „als Surrogat, die schlechte Wirklichkeit des Alltags zu vergessen und zu kaschieren“, klar gemacht werden (Roggatz & Thielke, 1971, S. 20).

Diese zweite Konjunktur des Comics in der gesellschaftlichen Rezeption ist in der Rückschau als „Strohfeuer“ (Grünewald, 2014, S. 43) bezeichnet worden, denn schon Anfang der 1980er Jahre flaute das Interesse im deutschsprachigen Raum deutlich ab. Das betraf insbesondere den Bereich der Pädagogik. Die Bildergeschichten hatten ihren Neuigkeitswert für die Schule eingebüßt und der Computer hielt Einzug in den Alltag von Kindern und Jugendlichen. Er zog nun als neues Medium die Aufmerksamkeit auf sich. Im Unterschied zu vielen anderen Wissenschaftsdisziplinen ist es in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft beim „bis heute anhaltende[n] wissenschaftliche[n] Erkundungsdesinteresse“ (Dallmann, Hartung-Griemberg, Aigner & Buchele, 2018, S. 10) geblieben. Dennoch, das zeigen die Zahlen bei Schwender und Grahl (2016, S. 237), blieb die Menge der Veröffentlichungen zum Thema auf einem stabilen, die frühen 1960er Jahre überschreitenden Niveau. Der Comic hatte sich grundsätzlich als Thema bei einer kleinen, aber aktiven Gruppe von Interessierten, etwa in der Wissenschaft und vor allem in der sich vernetzenden Fangemeinde, etabliert. Zudem setzten Entwicklungen ein, die langfristig wirksam werden sollten, auch wenn sie nicht sofort ein breites öffentlichkeitswirksames Echo hervorriefen, weil es bis zur Jahrhundertwende dauern sollte, bis die dritte Phase intensiver gesellschaftlicher und wissenschaftlicher Auseinandersetzung begann.

In diesem Zusammenhang ist bemerkenswert, dass der Siegeszug des Manga im deutschsprachigen Raum seit Ende der 1990er Jahre nicht mit einem vergleichbaren Interesse wahrgenommen und von einer publizistischen Debatte begleitet wurde, wie es 40 Jahre vorher bei der Etablierung des (westlichen) Comics der Fall gewesen war. Wie Bernd Dolle-Weinkauff (2008, S. 223) feststellte, nahmen viele Erwachsene „erst in jüngster Zeit mit Erstaunen“ ihre Verbreitung einschließlich der damit verbundenen Fankultur unter Kindern und Jugendlichen zur Kenntnis. Zwar stieg die Zahl der Veröffentlichungen zu Manga mit deren Verbreitung vor allem seit den 2000er Jahren an; sie machten aber dennoch nur rund 20 Prozent aller publizierten Beiträge zum Thema aus (Schwender & Grahl, 2016, S. 247). Eine Betonung der pädagogischen Perspektive lässt sich dabei nicht feststellen. Letzteres liegt sicherlich auch darin begründet, dass sich generell der Schwerpunkt der Veröffentlichungen laut Schwender und Grahl (ebd., S. 244) von „Rezeption“ in der ersten und „Didaktik“ in der zweiten auf das „Werk“ in der dritten Phase verschob. Das Interesse einer sich ausweitenden und professionalisierenden deutschsprachigen Comicforschung lag nun auf der (wissenschaftlichen) Analyse der Bildergeschichten. Zudem lässt sich

feststellen, dass das Medium auch in breiteren Gesellschaftsschichten als Kunst- und Literaturform anerkannt wurde.

Das wiederum hing eng mit dem bereits geschilderten Aufkommen und der hohen Wertschätzung der Graphic Novel zusammen. Das Format rief große öffentliche Aufmerksamkeit hervor und erschien vielen als plötzlich auftretende, ganz neue, von Comic und Manga grundsätzlich verschiedene Form. Die länger zurückreichende Vorgeschichte kam hingegen seltener in den Blick. Einen wesentlichen Schritt in diesem Prozess stellte die Veröffentlichung der deutschen Übersetzung von Art Spiegelmans „Maus“ 1989 und 1991 dar (Eder, 2016, S. 160; Grünewald, 2014, S. 45). Das Werk löste wegen seiner Beschäftigung mit dem Holocaust eine zunächst kontroverse Debatte aus, in der intensiv die Möglichkeiten, Chancen und Grenzen des Mediums und seiner Eignung für die Darstellung ernsthafter Themen verhandelt wurden (Frenzel, 2014). Comics zogen in der Folge insbesondere das Interesse der Geschichtsdidaktik im Hinblick auf die Frage auf sich, ob und wie sie sich für den Geschichtsunterricht eignen (Gundermann, 2007). Auch andere Fachdidaktiken setzen sich seit den 2000er Jahren, häufig in anwendungsorientierter Perspektive, vermehrt mit dem Einsatz von Comics in der Schule auseinander. Schließlich sind (Sach-)Comics für viele Felder außerschulischer Bildungsarbeit entdeckt worden. Das Spektrum reicht von historisch-politischer über interkulturelle und Umweltbildung bis zur Aufklärung über das Coronavirus.

Literatur

- Abel, J. & Klein, C. (Hrsg.). (2016). *Comics und Graphic Novels: Eine Einführung*. Stuttgart: Metzler.
- Bellwald, W. & Tomkowiak, I. (2008). Globi: Eine Schweizer Reklamefigur wird zum Mythos. In C. Schmitt (Hrsg.), *Erzählkulturen im Medienwandel* (S. 325–342). Münster: Waxmann.
- Blank, J. (2014). *Vom Sinn und Unsinn des Begriffs Graphic Novel*. Berlin: Bachmann.
- Brantner, C. & Lobinger, K. (2014). Campaign Comics: The Use of Comic Books for Strategic Political Communication. *International Journal of Communication*, 8, 248–274.
- Brunner, M. (2010). *Manga*. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Dallmann, C., Hartung-Griemberg, A., Aigner, A. & Buchele, K.-T. (Hrsg.). (2018). *Comics: Interdisziplinäre Perspektiven aus Theorie und Praxis auf ein Stiefkind der Medienpädagogik*. München: kopaed.
- Ditschke, S. (2011). Die Stunde der Anerkennung des Comics? Zur Legitimierung des Comics im deutschsprachigen Feuilleton. In T. Becker (Hrsg.), *Comic: Intermedialität und Legitimität eines popkulturellen Mediums* (S. 21–44). Essen & Bochum: Bachmann.
- Dolle-Weinkauff, B. (1990). *Comics: Geschichte einer populären Literaturform in Deutschland seit 1945*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Dolle-Weinkauff, B. (2008). Fanart, Fandom, Fanzine. Rezeption in Deutschland. In *Ga-net-chu: Das Manga Anime Syndrom* (S. 214–225). Leipzig: Henschel.
- Eder, B. (2016). Graphic Novels. In J. Abel & C. Klein (Hrsg.), *Comics und Graphic Novels: Eine Einführung* (S. 156–168). Stuttgart: Metzler.
- Eedy, S. (2021). *Four-colour communism: comic books and contested power in the German Democratic Republic*. New York/Oxford: Berghahn Books.

- Egger, B. & Öttl, J. (2017). Graphic Novel: Zur Popularisierung eines neuen Begriffs: Ein Wissenschaftslogbuch. *p/art/icipate – Kultur aktiv gestalten #08*. Verfügbar unter: <https://www.p-art-icipate.net/graphic-novel-zur-popularisierung-eines-neuen-begriffs/> [06.12.2021].
- Frenzel, M. (2014). Der Holocaust im Comic. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 64 (33/34), 30–34.
- Fuchs, W. J. & Reitberger, R. (1978). *Comics-Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Grünewald, D. (2010). Zwischen Schund und Kunst: Comics in den 1970er Jahren. *Deutsche Comicforschung*, 6, 132–143.
- Grünewald, D. (2014). Zur Comiczereption in Deutschland. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 64 (33/34), 42–48.
- Gundermann, C. (2007). *Jenseits von Asterix: Comics im Geschichtsunterricht*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Hammel, B. (2016). Webcomics. In J. Abel & C. Klein (Hrsg.), *Comics und Graphic Novels: Eine Einführung* (S. 169–180). Stuttgart: Metzler.
- Hangartner, U., Keller, F. & Oechslein, D. (Hrsg.). (2013). *Wissen durch Bilder: Sachcomics als Medien von Bildung und Information*. Bielefeld: transcript.
- Hausmanning, T. (2013). Die Hochkultur-Spaltung: „Graphic Novels“ aus sozial- und kulturwissenschaftlicher Perspektive. In D. Grünewald (Hrsg.), *Der dokumentarische Comic: Reportage und Biographie* (S. 17–30). Essen: Bachmann.
- Jugend/Kunst Erfahrung. Horizont 2015. Studie: Kulturverständnis, kulturelle Interessen und Aktivitäten von Schülerinnen und Schülern der 9. und 10. Klassen an allgemeinbildenden Schulen. Begegnungsmöglichkeiten und Erfahrungen mit den Künsten, Essen. Verfügbar unter https://www.rat-kulturelle-bildung.de/fileadmin/user_upload/pdf/2015-07-16_RFKB_Allensbach_Studie.pdf [06.12.2021].
- Kagelmann, H. J. (1991). Einige Bemerkungen zum Stand der Comic-Forschung im deutschsprachigen Raum. *Comics Anno. Jahrbuch der Forschung zu populär-visuellen Medien*, 2, 47–59.
- Kesper-Biermann, S. & Severin-Barboutie, B. (2014). Verflochtene Vergangenheiten: Geschichtscomics in Europa, Asien und Amerika. Perspektiven auf ein Forschungsfeld. *Comparativ. Zeitschrift für Globalgeschichte und vergleichende Gesellschaftsforschung*, 24 (3), 7–28.
- Kesper-Biermann, S. (2021). „...dass das Fremde nicht fremd zu sein braucht“: Comics im Sprachunterricht für bundesrepublikanische ‚Gastarbeiter‘ in den 1970er und 1980er Jahren. In C. Gundermann (Hrsg.), *Zwischenräume. Geschlecht und Diversität in Comics* (S. 37–59). Berlin: Bachmann.
- Knigge, A. C. (2016). Geschichte und kulturspezifische Entwicklungen des Comics. In J. Abel & C. Klein (Hrsg.), *Comics und Graphic Novels: Eine Einführung* (S. 3–37). Stuttgart: Metzler.
- Köhn, S. (2016). Manga. In J. Abel & C. Klein (Hrsg.), *Comics und Graphic Novels: Eine Einführung* (S. 248–262). Stuttgart: Metzler
- Laser, B. (2000). Heftchenflut und Bildersturm – Die westdeutsche Comic-Debatte in den 50ern. In G. Bollenbeck & G. Kaiser (Hrsg.), *Die janusköpfigen 50er Jahre* (S. 63–86). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Lent, J. A. (Hrsg.). (1999). *Pulp Demons: International Dimensions of the Post-War Anti-Comics Campaign*. Madison: Fairleigh Dickinson University Press.
- Malone, P. M. (2020). A Periphery surrounded by centres: The German-Language comics market, transnational relationships, and graphic novels. *Journal of Graphic Novels and Comics*, 11 (1), 10–30.
- McCloud, S. (2001). *Comics richtig lesen*. Hamburg: Carlsen Comics.
- Reiterer, M. (2018a). Seicherl, Goks und Alpenförster: Lichtpunkte einer Geschichte des österreichischen Comics. *Literatur und Kritik*, 525/526, 73–78.

- Reiterer, M. (2018b). Gegenwärtige Kulturformen des Comics – eine Skizze. *Literatur und Kritik*, 525/526, 79–84.
- Roggatz, D. & Thielke, A. (1971). Möglichkeiten der Analyse und praktischen Arbeit zum Thema „Comic als Vehikel von Ideologien“ (6.-8. Schuljahr, 10.-13. Schuljahr). In H. Giffhorn (Hrsg.), *Politische Erziehung im ästhetischen Bereich. Unterrichtsbeispiele* (S. 17–36). Velber & Hannover: Friedrich.
- Rosenkranz, P. (2008). *Rebel Visions: The Underground Comix Revolution 1963–1975*. Seattle: Fantagraphics Books.
- Sabin, R. (1996). *Comics, Comix and Graphic Novels. A History of Comic Art*. London: Phaidon Press.
- Sackmann, E. (2016). Deutsche Underground-Comics: Versuch einer Annäherung. *Deutsche Comicforschung*, 12, 106–139.
- Schikowski, K. (2018). *Der Comic: Geschichte, Stile, Künstler*. Stuttgart: Reclam.
- Schwender, C. & Grahl, D. (2016). Bildergeschichten zwischen Anfeindung, Anerkennung und Missachtung: Die Darstellungsform Comic aus Sicht der historischen Kommunikationsforschung. In S. Geise, T. Birkner, K. Arnold, M. Löblich & K. Lobinger (Hrsg.), *Historische Perspektiven auf den Iconic Turn: Die Entwicklung der öffentlichen visuellen Kommunikation* (S. 232–255). Köln: Herbert von Halem.
- Vasold, G. (2004). „Zentralproblem Bild“: Zur Geschichte der Comics in Österreich. In R. Horak, W. Maderthaler & S. Mattl (Hrsg.), *Randzone: Zur Theorie und Archäologie von Massenkultur in Wien 1950–1970* (S. 81–102). Wien: Turia & Kant.
- Wermke, J. (1973). *Wozu Comics gut sind?! Unterschiedliche Meinungen zur Beurteilung des Mediums und seiner Verwendung im Deutschunterricht*. Kronberg am Taunus: Scriptor.

Die Förderung visueller Kompetenz durch Comics

1. Einleitung

Comics haben in den letzten Jahrzehnten einen enormen Entwicklungsschub erfahren und haben von der Grundschule über weiterführende Schulen bis hin zu Hochschulkursen in einer Vielzahl von Unterrichtsszenarien Einzug gehalten. Comics werden nicht nur eingesetzt, um klassische und zeitgenössische Literatur zu unterrichten, sondern auch, um Themen aus dem Bereich der Genderforschung, Geschichte, Soziologie, Philosophie, Mathematik, aber auch naturwissenschaftliche Zusammenhänge zu veranschaulichen (Gundermann, 2018; Friesen, Kuntze & Vogel, 2018). Längst haben sich Comics vom einstigen Schund-Image emanzipiert und sind literatursalonfähig geworden. Insbesondere in den letzten Jahren haben sie sich von der reinen Unterhaltungsbelletristik hin zu einer eigenständigen Literaturgattung entwickelt und können somit ein hervorragendes Medium für Lernende aller Unterrichtsfächer sein.¹ Es stellt sich daher nicht mehr die Frage, ob sequentielle Kunst im Unterricht eingesetzt werden sollte, sondern wie und zu welchem Zweck. Durch die komplexe Kombination von Bild und Text hilft die Lektüre von Comics insbesondere, multimodale literarische Fähigkeiten zu entwickeln (siehe z. B. die empirische Studie von Watkins, 2018). Auch das wissenschaftliche Feld rund um die Comic-Studien ist in den letzten Jahren geradezu explodiert und hat ein breites Spektrum an interdisziplinärer Forschung auch im Hinblick auf Lehren und Lernen hervorgebracht (Backe, Eckel & Feyersinger, 2018; Abraham & Sowa, 2016).

In Anbetracht all dieser Entwicklungen werden im vorliegenden Beitrag zunächst die Paradigmenwechsel der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts und des noch jungen 21. Jahrhunderts näher beleuchtet, die mit dem *iconic turn* bzw. dem *pictorial turn* in den 1990er Jahren die Grundlage für eine Entwicklung hin zu einer eigenständigen Text- und Medienkompetenz bilden. Anschließend liegt das Hauptaugenmerk auf der Bedeutung der visuellen Kompetenz und der *multiliteracies*, die bei der Behandlung von Comics im Zentrum des Unterrichtsgeschehens stehen. Hierauf schließt sich die Definition des Begriffs der „Multimodalität“ als eine Theorie der Kommunikation und Soziosemiotik an, die sich mit den vielen verschiedenen Formen der täglichen Kommunikation befasst. Um den Comic von anderen multimodalen Texten abzugrenzen, werden die Entwicklungslinien des Comics und verwandter multimodaler Erzählformen aufgezeigt. Den Abschluss bildet die Diskussion darüber, was genau Comics als multimodale Textform auszeichnet und ihren Mehrwert im Unterricht ausmacht.

1 Für eine detaillierte Diskussion der Gründe für den Einsatz von Comics im Unterricht siehe Engels et al. (2020a, S. 10–16).

2. Paradigmenwechsel in Zeiten kompetenzorientierter Bildungspolitik

Das 21. Jahrhundert ist nicht nur durch eine kompetenzorientierte Bildungspolitik (siehe z. B. Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen) geprägt, sondern auch durch zahlreiche kulturelle Paradigmenwechsel wie den *cultural turn* in den 1970er Jahren oder den *visual turn* ca. 20 Jahre später: „*This shift toward a pictorial/visual perspective has been attracting attention since the 1990s, particularly due to our increasingly media-controlled societies. It is directed against the domination of language and the linguistic system and, in addition, against the logocentrism of Western culture*“ (Bachmann-Medick, 2016, S. 27). Es handelt sich dabei um eine Schwerpunktverlagerung in den Geistes- und Sozialwissenschaften in den 1990er Jahren hin zu einer zunehmenden Beschäftigung mit der Bedeutung des Sichtbaren, die die linguistische Wende ablöste. Im Zuge dieser Entwicklung hat sich ein Paradigmenwechsel von der literarischen Kompetenz, also dem Verstehen, Analysieren und Interpretieren von Literatur, hin zu einer Text- und Medienkompetenz vollzogen, die jede Form von Literatur umfasst und visuelle sowie auditive Medien ebenso integriert wie alle Arten von hybriden, digitalen Medien und Medienarrangements (Volkmann, 2015, S. 237). Die Fähigkeit, Medien wie Computer, Filme oder Comics kompetent zu nutzen, wird im fachdidaktischen Kontext als Summe verschiedener Teilkompetenzen diskutiert, z. B. *media literacy*, *film literacy*, *visual literacy* etc. Gleichwohl findet der reine Umgang mit Soft- und Hardware als Trägermedien auf einer anderen Ebene statt als die Auseinandersetzung mit (narrativen) Texten, bei denen die Inhalte im Fokus stehen.

Auch wenn solche *turns* seit einigen Jahrzehnten in immer kürzeren Abständen ausgerufen werden und sie in ihren Wirkungen durchwegs sehr beschränkt bleiben, halte ich vor allem die methodologischen und epistemologischen Herausforderungen, die mit dem *pictorial turn* (Mitchell, 1994) sowie dem *iconic turn* (Boehm, 1994, S. 13; Bachmann-Medick, 2016, S. 245–278) verknüpft sind, für diskussionswürdig. Analoges gilt für die Fragestellungen, die mit der Thematisierung von *mediatic turns* (Hug, 2008) zur Diskussion gestellt worden sind. Während beim *linguistic turn* (Bachmann-Medick, 2016, S. 21–23) seit den 1950er Jahren über weite Strecken sprachwissenschaftliche Dimensionen und in den sprachanalytischen Ausrichtungen vor allem Begriffsanalysen im Vordergrund standen, rücken beim *mediatic turn* symbolische, materiale, soziale und digitale Dimensionen verstärkt ins Blickfeld. In diesem Sinne meint die Rede von einer oder mehreren medialen Wendungen auf einer meta-theoretischen Ebene eine Alternative und Ergänzung der etablierten Paradigmen, die sich durch eine Konzentration auf Medien, Medialität und Medialisierung auszeichnen.

Vor allem der *pictorial turn* (Mitchell, 1994) hat zur Erweiterung des Textbegriffs und damit auch zu einer Veränderung der Lernziele im Hinblick auf rezeptive und produktive Tätigkeiten der Lernenden geführt. Als Folge dieser Entwicklung beschäftigen sich vor allem Fremdsprachendidaktiker/innen mit multilateralem Lernen und Konzepten für die Arbeit mit Comics und *graphic narratives* (Elsner, Helff & Viebrock, 2013; Ludwig & Pointner, 2013; Hallet, 2015; Oppolzer, 2020a).

Durch den Einsatz solcher Texte wird die Textrezeption für Lernende zum multilateralen Akt (Hallet, 2015, S. 292), da „zum Leseverstehen das Bildverstehen, in diesem Fall die Entschlüsselung von comicspezifischer Zeichensprache, Farben und Layoutelementen, hinzukommt“ (Surkamp, 2019, S. 95). Im Zentrum des Unterrichtsgeschehens stehen dabei die visuelle Kompetenz und die *multiliteracies*, auf die im folgenden Kapitel näher eingegangen wird.

3. Visuelle Kompetenz und *Multiliteracies*

Bedingt durch die zahlreichen kulturellen Paradigmenwechsel ist die heutige Kultur eine visuelle Kultur, die zunehmend davon bestimmt ist, sofort und universell zu kommunizieren. Da Visualisierungen zur vorherrschenden Form der Kommunikation in einer Vielzahl von Formaten geworden sind, haben Bilder die Macht, unser Verständnis und die Interpretation unserer Welt über das Verbale hinaus zu formen. Auch die heutigen Lernenden sind globale Konsument/innen von Medien mit visueller Grammatik (vgl. dazu die Diskurstheorie nach Kress und van Leeuwen, 1996). Sie leben in einer visuell geprägten Welt, in der sie ständig mit Bildern konfrontiert sind, denen sie Bedeutung zuschreiben und – darauf aufbauend – Rückschlüsse ziehen müssen.² Allerdings fehlt es ihnen oft an den notwendigen Fähigkeiten, um über die passive Aufnahme visueller Medienbotschaften hinauszugehen. Bildung im 21. Jahrhundert bedeutet also zunehmend auch die Erziehung von „*visually literate person[s]*“ (Lundy & Stephen, 2015, S. 1058). Visuell gebildet zu sein heißt, visuelle Sprache lesen und verwenden zu können. Die Lernenden müssen nicht nur im klassischen Sinne Lesen und Schreiben lernen, sie müssen auch in der Lage sein, alle möglichen Kombinationen verschiedener semiotischer Systeme erfolgreich zu entschlüsseln, zu dekodieren und zu produzieren (Hattwig, Bussert, Medaille & Burgess, 2013). Dies geht über das klassische Lesen hinaus, weil visuelle Kompetenz komplementär zum traditionellen Lesen betrachtet werden kann und somit die rein linguistische Kompetenz um andere semiotische Systeme erweitert.

Visuelle Kompetenz oder das sogenannte „*Sehverstehen*“ (Michler & Reimann, 2016) ist folglich zu einer der wesentlichen Lernfähigkeiten im 21. Jahrhundert geworden und basiert auf der Idee, dass Bilder „*gelesen*“ werden können und dass Bedeutung durch eben diesen Leseprozess entsteht. Die Schüler/innen müssen lernen, multimodale Bedeutungskomplexe zu erfassen, die geschriebene verbale Texte, visuelle Bilder und Designelemente aus einer Vielzahl von Perspektiven enthalten. Vor diesem Hintergrund kann visuelle Kompetenz als ein Konglomerat von Fähigkeiten definiert werden, visuelle Medien zu interpretieren, zu bewerten, zu nutzen und zu erstellen. Darüber hinaus befähigt visuelle Kompetenz die Lernenden, die kontextuellen, kulturellen, ethischen, ästhetischen, intellektuellen und technischen Komponenten zu verstehen und zu analysieren, die mit der Produktion und Nutzung von visuellem Material verbunden sind (Lundy & Stephens, 2015, S. 1058).

² Vgl. dazu auch den Vorschlag eines integrativen Modells des Sehverstehens von Reimann (2016, S. 29).

Visuell gebildete Menschen sind sowohl kritische Konsument/innen von visuellen Medien als auch kompetente Mitwirkende an einem gemeinsamen Wissens- und Kulturbestand.

Visuelle Kompetenz bietet die Möglichkeit, Bildern eine Bedeutung zu geben, die ähnlich komplex ist wie die der gesprochenen Sprache. Wie bei jeder Interpretation muss auch die visuelle Kompetenz als sozial konstruiert verstanden werden. Die Wahrnehmungen der Lernenden sind immer von den sozialen, historischen, politischen und kulturellen Kontexten geprägt, in denen sie visuelle Texte betrachten, herstellen und interpretieren. Visuelle Kompetenz ist folglich ein Teil der Lesentwicklung von Schüler/innen, die unter den folgenden Aspekten als eine wichtige interdisziplinäre Fähigkeit in allen Schulfächern und Curricula verankert sein sollte:

- Lesen von (oft kommerziellen) Bildern in der Alltagswelt
- Lesen von Bildern in (Schul-)Büchern
- Verwendung visueller Bilder zur Unterstützung des Lesens einfacher Texte (z. B. im Anfangsunterricht)
- Lesen von Symbolen und Bildern im Klassenzimmer zur Förderung der Lesekompetenz
- Erstellen aussagekräftiger visueller Bilder, um das Verständnis von Aufgaben zu dokumentieren
- Verwendung von Bildern in Sachtexten, um das Lernen von Fachwissen zu unterstützen
- Verwendung von Bildern in fiktionalen Texten, um das Leseverstehen zu unterstützen

Angesichts des technologischen Fortschritts und insbesondere der vermehrten Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien trägt die sich wandelnde Produktion von Wissen sowie des unbeschränkten Zugangs zu diesem, zumindest teilweise zu einer veränderten sozialen Wahrnehmung von Literalität, Literalitätspraktiken sowie Literalitätsmomenten bei. Vor diesem Hintergrund stützt sich im Bildungsbereich die Forderung nach *multiliteracies*³ auf die zunehmende Multimodalität der Kommunikation aufgrund der seit Ende des 20. Jahrhunderts fortschreitenden Entwicklung von Technologie und der Globalisierung. Zu den *multiliteracies* gehören (kritische) Medienkompetenz, visuelle und technologische Kompetenz sowie Informationskompetenz (Jewitt, 2017; Eisenmann & Meyer, 2018, S. 5).

Das international anerkannte Konzept der *multiliteracies*, wie es von der New London Group (2000) bereits 1996 ins Leben gerufen und in den letzten Jahren vor allem von Cope und Kalantzis (2020; Kalantzis, Cope, Chan & Dalley-Trim, 2016), weiterentwickelt wurde, hat das pädagogische Ziel der Vermittlung von Kompetenzen erweitert. Dieser Ansatz bildet die Grundlage für das Verständnis dafür, wie Textsorten von Printtexten bis hin zu visuellen Medien durch ihre generischen Medieneigenschaften und/oder ihr Zusammenspiel mit anderen Medien spezifische

3 Da der Begriff „Literalität“ leicht mit der deutschen Entsprechung von *literacy* im Sinne von Lesekompetenz verwechselt werden kann, verwende ich den englischen Begriff „(multi)literacies“.

Bedeutung erzeugen (Volkmann, 2015, S. 237–238). Sehr oft werden *multiliteracies* mit der Fähigkeit in Verbindung gebracht, mit nichtlinearen Texten, mit visuellen oder hybriden Kodierungen in mehr als einem semiotischen System umzugehen. Die weite Verbreitung neuer Medien, multimodaler Literatur, aber auch neuer soziokultureller Herausforderungen haben die Aufmerksamkeit auf *multiliteracies* im Klassenzimmer verstärkt (Cope & Kalantzis, 2020).

Historisch gesehen haben visuelle Medien schon immer einen festen Platz in verschiedensten Unterrichtsszenarien gehabt, jedoch haben sich ihre Funktionen im Laufe der Zeit verändert.⁴ Im 19. Jahrhundert und in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts waren Bilder meist integraler Bestandteil, um das Lernen anschaulicher und interessanter zu gestalten. Bilder wurden zudem als motivationsfördernd gesehen und daher häufig für die Wiederholung von Informationen und zur Steigerung der Aufmerksamkeit eingesetzt. Nach der kommunikativen Wende in den 1970er und 1980er Jahren dienten Bilder vor allem dazu, thematische Sprech- und Schreibanreize zu schaffen. In den 1990er Jahren und dem damit einhergehenden Aufkommen des interkulturellen Lernens, das sich auf die interkulturelle kommunikative Kompetenz konzentriert, wurden Bilder vor allem dazu verwendet, Einblicke in andere Kulturen zu ermöglichen (Eisenmann & Meyer, 2018, S. 11).

Die stetig fortschreitende Medialisierung des Alltagslebens hat Auswirkungen auf den Umgang mit Bildern und Bildmaterialien im Unterricht. Bilder werden zunehmend unter semiotischen Gesichtspunkten betrachtet und als eigenständige sinnstiftende „Texte“ wahrgenommen, die Einblicke in äußere, immer schon stark mediatisierte Wirklichkeiten geben und interpretativ entschlüsselt werden müssen. Die Vielfalt der Genres, die Multimedialität und die Multimodalität von Text- und Materialkombinationen spiegeln heute die Vielzahl von Darstellungs- und Symbolisierungsformen wider, die an der Entwicklung kultureller Vorstellungen, Deutungsparadigmen und Handlungsweisen beteiligt sind (Kress, 2010, S. 107–120; Eisenmann & Meyer, 2018, S. 12).

Ein Blick in die Lehrpläne zeigt, dass sich gerade hinsichtlich der Medienkompetenz (*media literacy*) auch hier ein breites Spektrum von Bildungszielen eröffnet, die in alle Schulfächer integriert werden. Hinsichtlich der „Lesekompetenz“ heißt es zum Beispiel im österreichischen Lehrplan in Bezug auf die Lernenden: „Authentische (d. h. unbearbeitete) Lesestoffe, Modalität, Medialität und Materialität von Texten erfahren“.⁵ Dabei gilt für Lehrkräfte Folgendes:

- Multimediales, -modales und -linguales Lesen berücksichtigen und üben
- Kreative Arbeit mit Texten und Transfer zu anderen Medien- bzw. Ausdrucksformen (z. B. Musik, Bildende Kunst, Darstellende Kunst) ermöglichen und vermitteln
- Multimediale Schulbibliothek in den Unterrichtsalltag integrieren

4 Für einen detaillierten historischen Abriss, z. B. im Fremdsprachenunterricht, siehe Hecke und Surkamp (2015, S. 19–22).

5 Grundsatzlerlass Leseerziehung (2017): https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:87209ccd-88e7-412b-a688-dcce153cd4c4/2017_33_beilage.pdf [01.06.2022].

Dies ist nicht nur ein Zeichen für ein wachsendes Interesse an der Medienerziehung, sondern kann als klarer Auftrag an Lehrkräfte gedeutet werden, multimodale Texte in ihren Unterricht zu integrieren. Vor allem das Verlassen des festen Bodens literarischen Lernens als rein verbales Texterlebnis kann ein lohnendes, wenn auch herausforderndes Unterfangen sein, bei dem Comics nicht nur die sprachlichen Kompetenzen der Lernenden erweitern, sondern auch die hier genannten Anforderungen des Lehrplans erfüllen. Um dies näher zu beleuchten, wird das folgende Kapitel auf den derzeitigen Stand der Multimodalitätsforschung genauer eingehen.

4. Multimodalität

Nach Kress (2010) ist Multimodalität eine Theorie der vielen verschiedenen Kommunikations- und Ausdrucksformen im Alltag. Diese Theorie der Kommunikation und Soziosemiotik beschreibt Kommunikationsmethoden in Form von textlicher (schriftlich und mündlich), visueller, auditiver, gestischer und räumlicher Gestaltung (i.e. Modalitäten), die zum Erstellen von Nachrichten genutzt werden. Dies ist insofern von großer Bedeutung, als die Zunahme der technologischen Hilfsmittel und der damit verbundene Zugang zu multimedialer Kompositionssoftware dazu geführt hat, dass heutzutage viele verschiedene Modi in der Kunst, beim Schreiben oder auch in der Musik sowie im täglichen Umgang integrativ genutzt werden. Im Kontext der technologischen Entwicklung und der Globalisierung kann sich eine wirksame Kommunikation nicht mehr nur auf die verbale Sprache stützen, sondern bedient sich einer Reihe gemeinsamer Symbole und Bilder. Auch zeitgenössische Texte sind immer häufiger aus mehreren semiotischen Modi zusammengesetzt und verbale Sprache ist dabei nicht unbedingt die einzige oder zentrale semiotische Einheit.

Beispiele für Modi sind Schrift, Gestik, Körperhaltung, Blicke, Bilder, Schriftart und -farbe. Auf diese kulturelle und mediale Entwicklung wachsender Vielfalt von Textformen, die eng mit den Informations- und Multimediatechnologien verbunden sind, hat bereits die New London Group (2000, S. 9) im Kontext der *multiliteracies* Bezug genommen. Hier wird das Verständnis von Darstellungsformen betont, die im gesamten Kommunikationsumfeld zunehmend an Bedeutung gewinnen, wie beispielsweise Bilder und deren Beziehung zum geschriebenen Wort. Betrachtet man Comics als multimodale Texte, die mehrere Arten der Bedeutungserstellung zulassen, werden die Vorteile des wortbasierten Lese- und Schreibunterrichts nicht aufgegeben, sondern stärken ihn durch die Einbeziehung visueller und anderer Fähigkeiten.

Die Interaktionen verschiedener Modi wirken sich auf unterschiedliche rhetorische Zusammenhänge aus oder unterstützen die Rezeption einer Idee oder eines Konzepts. Sinn wird sowohl durch die Platzierung von Bildern als auch durch die Anordnung der Inhalte erzeugt. Das Ergebnis ist die Ablösung von isoliertem Text im engeren Sinne als primäre Kommunikationsquelle durch Bilder, die im digitalen Zeitalter auf vielfältige Weise verbreitet werden. Obwohl es viele dieser Modi schon

immer gab, wurden sie bis ins 20. Jahrhundert hinein kaum als legitime oder kulturell akzeptierte Kommunikations- oder Ausdrucksform anerkannt. Heutzutage finden sich Theorien zu Multimodalität in Schriften und Diskussionen aus ganz verschiedenen Bereichen, wie z.B. in der Kommunikationstheorie, der Linguistik, aber auch in anthropologischen Publikationen und Designstudien (z.B. Giessen, Lenk, Tienken & Tiittula, 2019; Krause & Schmitz, 2021; Kress, 2010; Wildfeuer, Bateman & Hippala, 2020). Dabei werden multimodale Ansätze stark durch soziale und kulturelle Theorien der Repräsentation und Kommunikation untermauert (Jewitt, 2017, S. 5).

Multimodalität ist kein neues Phänomen (Jewitt, 2017, S. 3–4), da vor allem bei alltäglicher zwischenmenschlicher Interaktion seit jeher Stimme, Mimik und Gestik in Kombination mit verbaler Äußerung eingesetzt werden. Auch in der schriftlichen Kommunikation gibt es illuminierte Handschriften aus dem Mittelalter, illustrierte religiöse und politische Drucke aus dem 16. und 17. Jahrhundert, Karikaturen und Bildergeschichten aus dem 18. Jahrhundert, bildreiche Zeitschriften, Romane und wissenschaftliche Publikationen aus dem 19. Jahrhundert, um nur einige zu nennen. Elektronische Multimediastexte stellen dabei die bisher jüngste Entwicklung in einer langen Geschichte der multimodalen Kommunikation dar (Eisenmann & Meyer, 2018, S. 5).

Multimodalitätsforschung ist dagegen ein vergleichsweise junger Ansatz, dessen Möglichkeiten aktuell in der Comicforschung erprobt werden (Bateman & Wildfeuer, 2014; Bateman, Wildfeuer & Hippala, 2017, S. 295–324). Sowohl in der Linguistik als auch in der Semiotik ist die Beschäftigung mit Multimodalität jedoch eher ein neuer Ansatz als ein neues Phänomen, da sich die Literaturwissenschaft und die Linguistik hauptsächlich auf die gesprochene und geschriebene Sprache konzentriert haben. Bei der Analyse von Medien und Kommunikationsformen, wie zum Beispiel von Zeitungen, Schulbüchern, Fernsehen, Filmen, Webseiten, Graphic Novels und Comics überschneiden sich multimodale, linguistische und semiotische Ansätze jedoch mit denen der Kommunikationswissenschaft (Geise & Lobinger, 2015; Geise & Müller, 2015), Medienwissenschaft (Schröter, 2014), Bildwissenschaft (Mirzoeff, 2013; Mitchell, 1994), Kulturwissenschaft (Storey, 2021), Filmwissenschaft (Bordwell, Thompson & Smith, 2017), Kunstgeschichte und Kunstpädagogik (Glas, Heinen, Krautz, Lieber, Miller, Sowa & Uhlig, 2016).

Ich verstehe visuelle Kompetenz als eine kontextualisierte, soziale Praxis und als Teil einer umfassenderen multimodalen Kompetenz. Visuelle Kompetenz ist nicht einfach nur passive Reizaufnahme, sondern ein Prozess aktiver Bedeutungskonstruktion im Umgang mit multimodalen Ensembles, die geschriebenen Text, Bilder und Designelemente aus einer Vielzahl von Perspektiven umfassen, um die Anforderungen bestimmter sozialer Kontexte zu erfüllen. Auf den Unterricht bezogen bedeutet multimodale (analoge oder digitale) Lese- und Schreibfähigkeit, in der Lage zu sein, in vielen verschiedenen Kontexten angemessene Lese- und Schreibpraktiken anwenden zu können, was sowohl für Lehrkräfte als auch für Schüler/innen eine große Herausforderung darstellt (Ludwig, 2021). Auch in der Gestaltung von Lehrwerken ist die allgegenwärtige kulturelle Rolle von Bildern deutlich erkennbar. Dies

spiegelt sich nicht zuletzt in den zahlreichen Funktionen, die Bilder dort übernehmen. Diese in der Regel illustrativen, semantischen, repräsentativen, kognitiven, instruktiven oder ästhetischen Funktionen zeigen, dass es in Lehrbüchern eine sehr spezifische Betrachtungskultur gibt, nicht im Sinne einer entwickelten Methodik des Bildverständnisses, sondern einer rein didaktischen Instrumentalisierung, auch hinsichtlich der Lehrmethoden (Reimann, 2016, S. 19–20).

Zusätzlich zu Texten, die kontinuierlich in einer Leserichtung zu rezipieren sind, tauchen immer häufiger diskontinuierliche multimodale Texte in unserer und somit auch in der Lebenswelt der Lernenden auf. Es handelt sich dabei um Grafiken, Bilder, Karikaturen, aber auch um Comics und Cartoons. Multimodale Texte sind mittlerweile auch in Lehrwerken, weiterführenden Unterrichtsmaterialien und verschiedenen Testformaten ein selbstverständliches Gestaltungsmittel. Im Bereich der Grundschule haben vor allem Bilderbücher eine große Bedeutung in der Unterrichtsmethodik für jüngere Lernende erlangt (Scherer, Heintz, & Bahn, 2020), während der multimodale Roman (Hallet, 2015 & 2018), aber auch Comics, Graphic Novels und Mangas in letzter Zeit mehr wissenschaftliche Aufmerksamkeit als Unterrichtsgegenstand in weiterführenden Schulen auf sich gezogen haben (Abel & Klein, 2016; Elsner et al., 2013; Ludwig & Pointner, 2013; McCloud, 2006 & 2009; Serafini, 2013; Wolk, 2008).

5. Comics, Graphic Novels, Mangas und Cartoons

Was genau ist ein Comic? Basierend auf Will Eisners Ausführungen (2008) entwickelte McCloud folgende Definition (2009, S. 9): Comics sind *„juxtaposed pictorial and other images in deliberate sequence, intended to convey information and/or to produce an aesthetic response in the viewer“*, oder kurz, *„sequential art“*. Für McCloud definieren sich Comics folglich durch ihre Sequenzialität, das heißt durch die sequenzielle Anordnung, die Aneinanderreihung von zusammengehörigen Bildern beziehungsweise Bildelementen. Diesem sehr weit gefassten Comicbegriff zufolge sind Comics als sequenzielle Kunstform eine bildliche Darstellung einer Erzählung, bei der gedruckte Worte und Bilder auf einzigartige Weise kombiniert werden. Viele Lese- und Schreibfähigkeiten sind erforderlich, darunter die Fähigkeit, eine Abfolge von Ereignissen zu verstehen, die nonverbalen Gesten der Figuren zu interpretieren, die Handlung der Geschichte zu erkennen und Schlussfolgerungen daraus zu ziehen.

Es gibt verschiedene Arten von Comics, darunter Miniserien, One-Shots und fortlaufende Comics. Eine Miniserie ist eine Geschichte, die in vier bis sechs Ausgaben aufgeteilt ist, ein One-Shot-Comic ist eine vollständige Geschichte mit zwei- und zwanzig Seiten, ein fortlaufender Comic dagegen hat kein geplantes Ende und seine Produktion wird aus unterschiedlichen Gründen irgendwann eingestellt. Als Graphic Novel bezeichnet man einen Comic mit einer vollständigen, durchgehenden Geschichte in Buchlänge. Graphic Novels sind in der Regel deutlich umfangreicher als Comics, sie variieren im Format und können wie Bücher oder Zeitschriften gebunden sein. Anthologien und Sammlungen von Comicserien, die zuvor als

Einzelcomics veröffentlicht wurden, gelten ebenfalls als Graphic Novels (Packard, 2016, S. 56–57). In diesem Zusammenhang spricht Oppolzer vom „Naheverhältnis“ (2020b, S. 131) von Bilderbüchern, Comics und Graphic Novels und kritisiert die problematische begriffliche Trennung.

Weltweit werden Comics, und in gleicher Weise Graphic Novels, heute als künstlerische und kulturelle Artefakte angesehen. Comics haben sich von bescheidenen Anfängen zu einem grafisch anspruchsvollen und kulturell aufschlussreichen Medium entwickelt. Zudem haben Verbesserungen in der Drucktechnik die Art und Weise, wie Comics produziert werden, radikal verändert. Früher war das gängige Bild eines Comics das eines billig produzierten Wegwerfartikels, doch heute sind Papier in Fotoqualität und vollständig gemalte Kunstwerke an der Tagesordnung. Im 21. Jahrhundert erkunden Comics darüber hinaus neue Möglichkeiten, die sich durch digitale Grafiken und das Internet ergeben (Knigge, 2016, S. 34–36; Kirtley, Garcia & Carlson, 2020). Gerade in den letzten Jahren verzeichnet der Comic-Markt ein immenses Umsatz-Wachstum im Bereich der gedruckten und digitalen Comics (Miller, 2021). Laut „Publisher’s Weekly“ überstieg der Umsatz mit Comics und Graphic Novels im Jahr 2020 die Marke von 1,28 Milliarden US-Dollar in Nordamerika gegenüber 1,21 Milliarden US-Dollar im Jahr 2019. Dieses Wachstum ist Berichten zufolge nicht zuletzt auf digitale Verkäufe und Graphic Novels zurückzuführen, die die Verkaufszahlen von Comics beim Umsatz deutlich übersteigen (Reid, 2021). Darüber hinaus lernen die Rezipient/innen die Superheld/innen und ihre Geschichten auch durch Blockbuster-Filme kennen, von „Spiderman“, „Superman“ und „Batman“ über „The Avengers“ und „Daredevil“ bis hin zu „Wonder Woman“ oder den „Fantastic Four“, was dann wiederum die Zahl der Leser/innen erhöht. Die ständig wachsende Zahl von Comics und Graphic Novels, die auf den Markt kommen, stellt eine unversiegbare Quelle zeitgenössischer Schriften dar, die aufgrund ihres langsam verblassenden Underground-Touches und der Tatsache, dass sie als Instanzen der Populärkultur betrachtet werden können, eine Fülle von Bezugspunkten für modernes Unterrichten bieten.

Galten Comics in den 1950er und 1960er Jahren noch vor allem als triviale Texte, deren Lektüre sich außerhalb eines jeden Literaritätsanspruchs abspielte, so hat sich hinsichtlich der Bewertung von Comics (einschließlich Graphic Novels) inzwischen ein Prozess der literarischen Sozialisation vollzogen. In der Vergangenheit wurden Comics oft mit großem Misstrauen betrachtet, doch die zunehmende Forschung über Comics, Graphic Novels und auch Mangas hat diesem Medium in den letzten Jahren eine gewisse Legitimität verliehen (Dong, 2012, S. 5; Knigge, 2016, S. 2–29), oder wie Wolk (2008, S. 3) es ausdrückt: „[C]omics have grown up“. Im Zuge der Erschließung zeitgenössischer Texte und ausgehend von einem erweiterten Textbegriff werden Comics und Graphic Novels zunehmend als künstlerische Produkte betrachtet, die zurecht wissenschaftliche Aufmerksamkeit verdienen (Hescher, 2016; Ludwig & Pointner, 2013; McCloud, 2006 & 2009; Oppolzer, 2020a; Serafini, 2013; Wolk, 2008). Comics und Graphic Novels bieten eine einmalige Gelegenheit, sich mit der Tatsache auseinanderzusetzen, dass Lesen ein individueller und zugleich ein multialogischer Prozess ist (Bateman & Wildfeuer, 2014). Außerdem bietet der

multimodale Charakter des Mediums zahlreiche Bezugspunkte für die Schärfung visueller Kompetenz und für die Ausbildung der *multiliteracies*.

Comics sind heute ein fester Bestandteil im schulischen Kontext, insbesondere im Fremdsprachenunterricht, nicht nur in Bereichen wie z.B. der Autobiographie (Oppolzer, 2020a; Ludwig, 2015 & 2018), der Gender Studies (Pukowski, 2018; Deetjen, 2018; Ludwig & Martinez, 2021, S. 22–25) oder des 9/11-Komplexes (Meyer, 2012; Eisenmann, 2013), sondern auch in Form von Webcomics oder Literaturadaptionen, zum Beispiel die Integration von Comics, Graphic Novels und Mangas im Shakespeare-Unterricht (Fischer, 2013; Eisenmann, 2019, S. 20–21). Was ihre literarischen, ästhetischen und intellektuellen Qualitäten angeht, stehen Comics mittlerweile auf Augenhöhe mit anderen modernen Medien wie Film oder Internetangeboten.

Obwohl sowohl Comics als auch Graphic Novels gemeinhin als Genres bezeichnet werden, handelt es sich eher um ein Medium beziehungsweise Format. Dabei können die Texte nahezu jedem Genre angehören, das auch ein Nicht-Comic-Buch haben kann, einschließlich Horror, Mystery, Science-Fiction, Fantasy, Memoiren oder historische Texte. Die Terminologie der Comicforschung ist jedoch keineswegs einheitlich. Einige Wissenschaftler vertreten die Auffassung, dass Comics ein eigenständiges (populäres) Medium sind (Hescher, 2016, S. 4; Oppolzer, 2020a, S. 241–243; Ludwig, 2021, S. 30). Eisner (2008) und McCloud (2009) verwenden den Begriff „sequential art“ für Geschichten, deren Handlungen bildlich dargestellt werden. Sequentielles Erzählen ist ein integraler Bestandteil in modernen Comics, den er mit Filmen teilt. Doch anders als beim Film, bei dem sich Bilder überlagern, erfolgen sie beim Comic hintereinander. In anderen Worten, Comics sind eine zu räumlichen Sequenzen angeordnete, bildliche oder andere Zeichen enthaltende Darstellung, die Emotionen oder Informationen vermittelt und beim Betrachter eine ästhetische Wirkung hervorruft. In diesem Zusammenhang spricht McCloud (2009, S. 60) vom „concept of closure“, um die Konstruktion der virtuellen Realität des Rezipienten zu beschreiben, indem das Gehirn die durch Zwischenräume getrennten Comic-Panels automatisch in eine fortschreitende Handlung umwandelt. Weiterhin unterscheidet McCloud Cartoons und Comics (McCloud, 2009, S. 21), wobei ein Cartoon in der Regel ein einziges Bild ist, um eine Idee zu vermitteln, während er Comics als ein Medium betrachtet, das häufig einen „Cartooning“-Ansatz integriert (Oppolzer, 2020a, S. 247–261). Dabei werden beim Cartooning die Details eines Bildes eliminiert, aber seine Merkmale beibehalten oder sogar übertrieben, wie es realistische Kunstformen, z. B. die Fotografie, nicht können (Packard, 2016, S. 63–64).

Eine weitere Form sequentiellen comicartigen Erzählens ist das Manga. Aus dem Japanischen grob mit „wunderliches“ Bild übersetzt, ist Manga ein Oberbegriff für eine Vielzahl von Comics und grafischen Romanen, die ursprünglich im späten 19. Jahrhundert in Japan produziert und veröffentlicht wurden (Knigge, 2016, S. 7–18; Berndt, 2015; Berndt & Kümmerling-Meibauer, 2016; Petersen, 2011). Inzwischen sind Mangas nicht nur in Japan, sondern auch auf dem weltweiten Verlagsmarkt ein hoch angesehenes Genre. Heute sind viele Symbole und Stilelemente des modernen Mangas stark von europäischen Romanen und amerikanischen Filmen beein-

flusst. Obwohl alle Künstler/innen ihren eigenen Stil haben, werden die Zeichnungen in der Regel mit Feder und Tinte, meist in Schwarz-Weiß, angefertigt, wobei der Schwerpunkt auf klaren Linien liegt (Köhn, 2016, S. 248–249). Augengröße und -form sind meist vergrößert und übertrieben, während Mund und Nase im Vergleich dazu eher klein dargestellt werden; insbesondere bei den Protagonist/innen kann das Haar dramatisch lang sein. Gefühle und Zustände einer Figur werden oft durch Symbole dargestellt und in übertriebener und karikierender Weise beschrieben.

6. Comics als multimodale Texte

Abgesehen von bewegten Bildern enthalten Comics all die Modi, die Bezemer und Kress wie folgt definieren:⁶ *„[...] socially and culturally shaped resources for making meaning. Image, writing, layout, speech, moving image are examples of modes, all used in learning resources“* (2014, S. 237). Comics verwenden in ihrem Narrativ sowohl literarische als auch bildliche Darstellungen, sodass die Beschäftigung mit diesen Texten *„multimodal literacy“* fördert, ein Begriff, den Jewitt und Kress 2003 in ihrem gleichnamigen Buch (2003, S. 1) geprägt haben. Hier wird der Begriff „mode“ folgendermaßen definiert: *„[a] regularised and organised set of resources for meaning making“*.

Visuelle Elemente tragen nicht nur dazu bei, den Text zeitlich und räumlich einzuordnen, sondern helfen zusammen mit der Schrift und der Zeichensetzung auch dabei, den Tonfall und die emotionale Stimmung zu verdeutlichen. Nach Jacobs (2007, 22) ermöglicht dies, die Stimme des Erzählers zu ‚hören‘, weil sichtbar wird, welche Wörter zum Beispiel durch Fettdruck hervorgehoben werden. Somit beeinflusst das Visuelle die Art und Weise, wie Worte in einem Comic wahrgenommen werden. Die Kenntnis der visuellen Konventionen von Comics wirkt sich folglich auf die Art und Weise aus, wie die Texte gelesen werden. Daher ist visuelle Kompetenz die Voraussetzung dafür, den multimodalen Charakter von Comics zu begreifen, was die Ausbildung der *multiliteracies* unterstützt.

Die Texte erscheinen in Form von Sprechblasen, Bildunterschriften und Onomatopoeika für Soundeffekte. Die Behandlung von Comics im Unterricht beruht auf dem Verständnis, dass Comics sequenziell aufgebaut sind, aus semiotischen Einheiten und aus nebeneinander gestellten Bildern bestehen, bei denen Zeit und Raum verschmelzen (Engelns, Preußner & Giesa, 2020, S. 9–10). Ein direkter Weg, die „Sprache“ der Comics zu verstehen, beginnt mit einem Blick auf deren Struktur und Bestandteile (Abel & Klein, 2016, S. 77–79).

Ein Comic besteht in der Regel aus Panels unterschiedlicher Größe und Position. Durch ihre graphische Gestaltung vermitteln sie Raum und Zeit, durch die die Leser/innen die Handlung der Geschichte wahrnehmen (ebd., S. 94–96). Die Panels sind jeweils durch einen Zwischenraum, das Gutter, getrennt (ebd., 2016, S. 84). Innerhalb der Panels werden die Ereignisse in der Regel durch drei Arten von visu-

6 Durch die digitalen Medien ändert sich dies gerade, da viele Webcomics mit Bewegung experimentieren.

ellen Elementen dargestellt – figurative, symbolische und textuelle Elemente. Figurative Elemente sind die Figuren selbst, ihre Handlungen, Mimik und Gestik, die ausdrücken, was sie tun und was sie fühlen (ebd., S. 102–104). Zu den symbolischen Elementen gehören Sprechblasen, Gedankenblasen, Onomatopoetika und Erzählkästen, die sogenannten *captions*. Diese Symbole informieren die Lesenden darüber, welche Worte gerade gedacht, gesagt oder erzählt werden.

Die als Kommentar geschriebenen Texte in den *captions* sind meist nur in einen einfachen Kasten eines Panels ins Bild gesetzt, die sich als separate Einheit am oberen oder unteren Rand des Panels befinden. Der Text in den *captions* stellt in der Regel die Stimme der Erzählinstanz dar und ergänzt, was in den Dialogen in den Sprechblasen nicht gesagt worden ist. Diese Texte dienen zur Erklärung, können auf die Vergangenheit oder die Zukunft verweisen und erläutern, was gerade nicht in der Bildfolge gezeigt werden kann oder soll. Hierbei werden gewöhnlich keine Emotionen dargestellt, die Schreibweise ist im Allgemeinen neutral (ebd., S. 99–100). Die Verwendung von Sprech- beziehungsweise Denkblasen, durch die der Text in die Panels eingefügt wird, ist eines der Hauptmerkmale von Comics und ein typisches Stilmittel. Die Form der Sprechblase sowie die Art der Kontur verdeutlichen die Lautstärke (z. B. laut/leise, schreiend/flüsternd) und den Laut-Typ (krächzend, klar, natürlich, künstlich etc.). So wird auch die Stimmung des Sprechenden vermittelt (z. B. zornig/sanft, freundlich/aggressiv etc.). Auch in anderen multimodalen Texten, wie Bilderbüchern oder Werbungen, werden Bilder und Wörter kombiniert, was jedoch meistens ohne Sprechblasen geschieht. In Comics enthalten sie die direkte Rede beziehungsweise Gedanken, aber ein erheblicher Teil davon ist im Wesentlichen narrativ. Sie verweisen darauf, dass eine Figur in der ersten Person spricht, was die Lesenden einbezieht und sozusagen Teil der Geschichte werden lässt. Darüber hinaus können die Formen dieser Wörter und Buchstaben verändert werden, um den darin enthaltenen Wörtern Nuancen hinzuzufügen. Die Textelemente schließlich stellen den Text dar, der sich in den Sprechblasen, Gedankenblasen und *captions* befindet. Die Abbildung 3.1 aus *Macbeth: The Graphic Novel* zeigt die grundlegenden Elemente von Comics. Eine umfassendere und detailliertere Analyse semiotischer Zeichen von Comics kann bei McCloud (2009) und Eisner (2008) nachgelesen werden.

Sollte der Originaltext bereits gelesen und analysiert worden sein, könnten die Lernenden vor dem Einsatz der Graphic Novel in einer *pre-reading task* dazu aufgefordert werden, in Partner- oder Gruppenarbeit zu überlegen, wie sie die Einstiegszene visuell darstellen würden (Ludwig & Pointner, 2019, S. 155). Dies entspricht dem oben erläuterten *multiliteracies*-Konzept, wonach ein Lernprozess nur dann wirklich erfolgreich ist, wenn es den Schüler/innen gelingt einen Text in ein anderes Genre oder Design umzuwandeln, weil sie erst dann ihre eigene Bedeutung schaffen und sich das gelernte Wissen zu eigen machen (Cope & Kalantzis, 2020).

Erst nach dem Vorstellen, Vergleichen und Besprechen der verschiedenen Entwürfe können die Lernenden in einer *while-reading task* den Arbeitsauftrag erhalten, die drei Nahaufnahmen der „weird sisters“ auf der ersten Seite genauer zu betrachten und zu analysieren. Um die visuelle Kompetenz zu schärfen, können die Schü-



Abbildung 3.1: Auszug aus: Bryant, C., McDonald, J., Dobby, N., Haward, J., & Erskine, G. (2013). *Macbeth. The Graphic Novel*. Birmingham: Classical Comics Ltd. (© Classical Comics), S. 8.

ler/innen dazu angehalten werden, auf die klischeehaften Eigenschaften der Hexen zu achten, zu überlegen, wie die düstere Atmosphäre auf dieser Seite aufgebaut wird und welche Auswirkungen diese Art der Rahmung und des Einstiegs für Rezipient/innen hat (Ludwig & Pointner, 2019, S. 155).⁷

Abbildung 3.1 ist die erste Seite, die in einer Textbox (*caption*) auf den Ort der Handlung verweist, was der Bühnenanweisung des Originaltextes entspricht. Die von der ersten Figur gesprochene Zeile „When Shall We Three Meet Again“ führt sofort in eine Welt der Hexen, der Prophezeiungen und der schwarzen Magie. Dies geschieht vor allem durch die vielen Utensilien, die gewöhnlich mit Hexen in Verbindung gebracht werden. Die Nahaufnahmen der drei dunklen Gestalten

⁷ In der Digitalausgabe ist die Abbildung 3.1 in Farbe zu sehen.

entsprechen den überlieferten ikonografischen Darstellungen von Hexen. Alle drei haben krumme Nasen, hervorquellende rote Augen und hässliche Warzen im Gesicht. Dies wird unterstrichen durch das böse Grinsen und die zerzausten Haare, wodurch sie eher Totenköpfen als lebendigen Personen gleichen. Die Morbidität zeigt sich zudem in den mit Totenköpfen verzierten Haarspangen, den vampirähnlichen Zähnen und dem grünlichen Teint, der an Leichen erinnert. Der Ort, an dem die Hexen um ihren magischen Kessel tanzen, ist ein dunkler Felsen, der die Form eines toten Raubtierschädels hat. Fledermäuse, die immer mit dem Tod assoziiert werden, kreisen um die blattlosen Stämme eines Baumes. Die mit dunklen Farben dargestellte Natur unterstreicht die düstere Atmosphäre. Außerdem werden Blitz und Donner nicht nur in der Sprechblase verbalisiert („in thunder, lightning, or in rain“), sondern auch durch ein Onomatopoetikum („crack“) visualisiert. Die Szene gipfelt im letzten Panel, in dem die „weird sisters“ die Mächte der Finsternis beschwören (ebd., S. 157–158).

Am Ende der Szene sprechen die Hexen gemeinsam das wichtige Leitmotiv des Dramas aus: „Fair is foul, and foul is fair“, was durch die gemeinsame Sprechblase angezeigt wird. In dieser unheil drohenden Atmosphäre dominieren die auch im weiteren Verlauf des Comics vorherrschenden Farben schwarz und rot. Die Dynamik dieses Panels speist sich aus einer Reihe ikonographischer Mittel, die aus anderen Comics bekannt sind, insbesondere aus Superheldencomics. So schweben z.B. die zerrissenen Kleidungsstücke in der Luft und vermitteln dadurch eine Vorstellung von dem tosenden Sturm. Auch die Bewegungslinien des rauchenden Kessels deuten auf ein Unwetter hin (ebd., S. 158). Zusammenfassend kann man sagen, dass die Gesamtkomposition der Einstiegsseite durch alle Textelemente von einer Welt erzählt, die aus den Fugen geraten ist.

Nach Analyse der narratologischen und ikonographischen Mittel sowie ihrer Funktionen auf dieser Einstiegsseite können die Lernenden in einer *post-reading task* in Gruppen oder gemeinsam im Plenum den Originaltext mit der Graphic Novel vergleichen und darüber diskutieren, worin genau die Stärken einer Comic-Adaption gegenüber der reinen Textdarstellung liegen und inwieweit die Visualisierung dazu beiträgt, diesen speziellen Einstieg in die erzählte Geschichte zeitlich und räumlich einzuordnen und die emotionale Stimmung zu erzeugen.

7. Zusammenfassung und Ausblick

Multimodale Texte wie Comics haben Hochkonjunktur und weisen ein enormes Potential für die Entwicklung der visuellen Kompetenz im 21. Jahrhundert auf. Die Kombination von Bildern, Text und Symbolen fördert insbesondere Heranwachsende und hilft dabei, die Lesekompetenz der Schüler/innen zu verbessern. Die gleichzeitige Verwendung von Bildern und Worten ist kein Alleinstellungsmerkmal von Comics, aber die Art und Weise, wie diese Elemente miteinander interagieren ist einzigartig. Durch die Anordnung von Bildfeldern, zum Beispiel in unterschiedlicher Größe oder mit wechselnder Perspektive, unterscheiden sich Comics von Zei-

chentricksfilmen, die nur aus einem Bildfeld bestehen. Während illustrierte (Kinder-) Bücher und Bilderbücher zwar auch mittels einer Reihe von Bildern in Verbindung mit Text eine Geschichte erzählen, lässt sich ein struktureller Unterschied daran erkennen, dass in vielen Kinderbüchern anstelle von Sprechblasen Erzählkästen verwendet werden und in Comics Panels zum Einsatz kommen.

Comic-Leser/innen bzw. Lernende müssen visuelle Kompetenz entwickeln. Dazu gehört insbesondere, die einzigartige „Sprache“ der Comics zu verstehen, das heißt sich ein Grundvokabular der Comic-Sprache hinsichtlich Worte, Bilder und anderer Symbole zu erarbeiten und zu wissen, wie diese Elemente zusammenwirken. Das Lesen von Comics erfordert somit eine aktive Beteiligung der Rezipient/innen. Durch die Lektüre von Comics und Graphic Novels lernen die Schüler/innen die enge Beziehung zwischen Text und Bild kennen. Gleichzeitig erfordern Comics eine fortgeschrittene Fähigkeit hinsichtlich visueller Kompetenz, bei der die Lernenden einstudieren müssen, bestimmte Symbole zu erkennen und ihre Bedeutung zu dekodieren, ähnlich wie beim Entschlüsseln linguistischer Zeichen. Dies hilft den Schüler/innen bei ihrer Lesekompetenz und ihren analytischen Fähigkeiten. Sie erlangen beispielsweise die Erkenntnis, dass jede visuelle Adaption (ob als Bild, Film oder Comic) eine neue, unabhängige Interpretation darstellt. In der Tat kommen Comics der Inszenierung eines Theaterstücks sehr nahe, da die Rezipient/innen mit der dramatischen Form des Textes auf visueller Ebene konfrontiert werden. Dadurch können die Lernenden zu Mitgestalter/innen der Bedeutung der Geschichte auf textlicher und visueller Ebene werden.

Durch ihre große Bandbreite an Inhalten und Genres, von Memoiren über Biographien bis hin zu Fantasy und historischen Texten, kann jede Lerngruppe angesprochen werden und gerade durch ihr multimodales Erscheinungsbild sind sie eine Brücke zwischen traditionellen Büchern und bewegten Bildern. Comics scheinen ein sehr geeignetes Instrument für die Entwicklung von *multiliteracies* zu sein und sollten daher häufiger in den Unterricht integriert werden. Es wird jedoch noch etwas dauern, Lehrkräfte davon zu überzeugen, dass sich die Lese- und Schreibpraktiken im 21. Jahrhundert verändert haben und dass es an der Zeit ist, vom Logo-zentrismus zu verschiedenen Anordnungen von Zeichen und Codes überzugehen, um transmediale Lese- und Schreibfähigkeiten anstelle von monoliteralen Praktiken zu fördern.

Literatur

- Abel, J. & Klein, C. (2016). Leitfaden zur Comicanalyse. In J. Abel & C. Klein (Hrsg.). *Comics und Graphic Novels: Eine Einführung*. (S. 77–106). Stuttgart: Metzler.
- Abraham, U. & Sowa, H. (2016). *Bild und Text im Unterricht. Grundlagen, Lernszenarien, Praxisbeispiele*. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Bachmann-Medick, D. (2016). *Cultural Turns: New Orientations in the Study of Culture*. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Backe, H.-J., Eckel, J. & Feyersinger, E. (Hrsg.). (2018). *Ästhetik des Gemachten: Interdisziplinäre Beiträge zur Animations- und Comicforschung*. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Bateman, J. A. & Wildfeuer, J. (2014). A Multimodal Discourse Theory of Visual Narrative. *Journal of Pragmatics*, 74, 180–208.

- Bateman, J. A., Wildfeuer, J. & Hippala, T. (2017). *Multimodality: Foundations, research and analysis. A problem-oriented introduction*. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Berndt, J. (2015). *Manga: Medium, Kunst und Material*. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Berndt, J. & Kümmerling-Meibauer, B. (Hrsg.). (2016). *Manga's Cultural Crossroads*. New York: Routledge.
- Bezemer, J. & Kress, G. (2014). Writing in Multimodal Texts: A Social Semiotic Account of Designs for Learning. In C. Lutkewitte (Hrsg.), *Multimodal Composition: A Critical Sourcebook* (S. 233–257). New York: Bedford Books.
- Boehm, G. (1994). Die Wiederkehr der Bilder. In G. Boehm (Hrsg.), *Was ist ein Bild?* (S. 11–38). München: Brill.
- Bordwell, D., Thompson, K. & Smith, J. (2017). *Film Art: An Introduction* (11. Aufl.). New York: McGraw-Hill.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2020). *Making Sense: Reference, Agency, and Structure in a Grammar of Multimodal Meaning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Deetjen, C. (2018). Teaching Gender Reflection Through Marjane Satrapi's Graphic Novel „Persepolis“. In M. Eisenmann & C. Ludwig (Hrsg.), *Queer Beats – Gender and Literature in the EFL Classroom* (S. 289–306). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Dong, Lan (2012). Introduction: Reading and Teaching Graphic Narratives. In L. Dong (Hrsg.), *Teaching Comics and Graphic Narratives: Essays on Theory, Strategy and Practice* (S. 5–10). Jefferson: McFarland.
- Eisenmann, M. (2013). Shadows and Superheroes in 9/11 Graphic Novels. In C. Ludwig & F. E. Pointner (Hrsg.), *Teaching Comics in the Foreign Language Classroom* (S. 183–212). Trier: WVT.
- Eisenmann, M. (2019). Shakespeare in the EFL Classroom – a Current Overview. In M. Eisenmann (Hrsg.) *Teaching the Bard Today – Shakespeare-Didaktik in Forschung und Lehre* (S. 11–26). Berlin: Lang.
- Eisenmann, M. & Meyer, M. (2018). Introduction: Multimodality and Multiliteracies. *Teaching Multimodality and Multiliteracy. Anglistik: International Journal of English Studies*, 29 (1), 5–23.
- Eisner, W. (2008). *Comics and sequential Art: Principles and practices from the legendary cartoonist*. New York/London: WW Norton & Company.
- Elsner, D., Helff, S. & Viebrock, B. (Hrsg.). (2013). *Films, Graphic Novels & Visuals: Developing Multiliteracies in Foreign Language Education: An Interdisciplinary Approach*. Münster: LIT.
- Engelns, M., Preußner, U. & Giesa, F. (2020). Zur Einleitung in diesem Band: Comics im Dazwischen und Darunter. In M. Engelns, U. Preußner & F. Giesa (Hrsg.), *Comics in der Schule: Theorie und Unterrichtspraxis* (S. 9–19). Berlin: Bachmann.
- Europarat für kulturelle Zusammenarbeit (Hrsg.). (2001). *Gemeinsamer europäischer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin, München: Langenscheidt. Verfügbar unter: <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm> [16.12.2021].
- Fischer, P. (2013). Shakespeare Comics in the Classroom. In C. Ludwig & F. E. Pointner (Hrsg.), *Teaching Comics in the Foreign Language Classroom* (S. 155–182). Trier: WVT.
- Friesen, M., Kuntze, S. & Vogel, M. (2018). Videos, Texte oder Comics? Die Rolle des Vignettenformats bei der Erhebung fachdidaktischer Analysekompetenz zum Umgang mit Darstellungen im Mathematikunterricht. In J. Rutsch, M. Rehm, M. Vogel, M. Seidenfuß & T. Dörfler (Hrsg.), *Effektive Kompetenzdiagnose in der Lehrerbildung. Professionalisierungsprozesse angehender Lehrkräfte untersuchen*. (S. 153–177). Wiesbaden: Springer.
- Geise, S. & Lobinger, K. (2015). *Visual Framing: Perspektiven und Herausforderungen der Visuellen Kommunikationsforschung*. Köln: von Halem.

- Geise, S. & Müller, M. G. (2015). *Grundlagen der visuellen Kommunikation*. Konstanz: UVK.
- Giessen, H. W., Lenk, H., Tienken, S. & Tiittula, L. (Hrsg.). (2019). *Medienkulturen – Multimodalität und Intermedialität*. Berlin: Lang.
- Glas, A., Heinen, U., Krautz, J., Lieber, G., Miller, M., Sowa, H. & Uhlig, B. (Hrsg.). (2016). *Sprechende Bilder – besprochene Bilder: Bild, Begriff und Sprachhandeln in der deiktisch-imaginativen Verständigungspraxis*. München: Kopaed.
- Gundermann, C. (2018). Inszenierte Vergangenheit oder wie Geschichte im Comic gemacht wird. In H.-J. Backe, J. Eckel & E. Feyersinger (Hrsg.). (2016). *Ästhetik des Gemachten: Interdisziplinäre Beiträge zur Animations- und Comicforschung* (S. 257–283). Berlin/Boston: De Gruyter.
- Hallet, W. (2015). Teaching Multimodal Novels. In W. Delanoy, M. Eisenmann & F. Matz (Hrsg.), *Learning with Literature in the EFL Classroom* (S. 283–298). Frankfurt am Main: Lang.
- Hallet, W. (2018). Reading Multimodal Fiction: A Methodological Approach. *Anglistik: International Journal of English Studies*, 29 (1), 25–40.
- Hattwig, D., Bussert, K., Medaille, A., & Burgess, J. (2013). Visual Literacy Standards in Higher Education: New Opportunities for Libraries and Student Learning. *portal: Libraries and the Academy*, 13 (1), 61–89.
- Hecke, C. & Surkamp, C. (2015). *Bilder im Fremdsprachenunterricht: Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*. Tübingen: Narr.
- Hescher, A. (2016). *Reading Graphic Novels: Genre and Narration*. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Hug, T. (2008). *Mediale Wende – Ansprüche, Konzepte und Diskurse – Mediativ turn*. Frankfurt am Main: Lang.
- Jacobs, D. (2007). More than Words: Comics as a Means of Teaching Multiple Literacies. *The English Journal*, 96 (3), 19–25.
- Jewitt, C. (2017). Introduction: Handbook Rationale, Scope and Structure. In C. Jewitt (Hrsg.), *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis* (S. 1–8). London/New York: Routledge.
- Jewitt, C., & Kress, G. R. (Hrsg.). (2003). *Multimodal Literacy*. New York: Lang.
- Kalantzis, M., Cope, B., Chan, E. T. Y. & Dalley-Trim, L. (2016). *Literacies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kirtley, S. E., Garcia, A. & Carlson, P. E. (2020). *With Great Power Comes Great Pedagogy: Teaching, Learning, and Comics*. Jackson: University Press of Mississippi.
- Knigge, A. C. (2016). Geschichte und kulturspezifische Entwicklungen des Comics. In J. Abel & C. Klein (Hrsg.). *Comics und Graphic Novels: Eine Einführung*. (S. 3–37). Stuttgart: Metzler.
- Köhn, S. (2016). Manga. In J. Abel & C. Klein (Hrsg.). *Comics und Graphic Novels: Eine Einführung*. (S. 248–262). Stuttgart: Metzler.
- Krause, A. & Schmitz, U. (Hrsg.). (2021). *Linguistik und Multimodalität. Linguistics and Multimodality*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Kress, G. R. (2010). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London: Routledge.
- Kress, G. R. & Leeuwen, T. (1996). *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.
- Ludwig, C. (2015). Narrating the „Truth“: Using Autographics in the EFL Classroom. In W. Delanoy, M. Eisenmann & F. Matz (Hrsg.), *Learning with Literature in the EFL Classroom* (S. 299–320). Frankfurt am Main: Lang.
- Ludwig, C. (2018). *The Construction of Gender Identities in Alison Bechdel's (Autobio)graphic Writings: Rites de Passage*. Frankfurt am Main: Lang.
- Ludwig, C. (2021). Mit Comics die Lese- und Bildkompetenz schulen. *Englisch 5–10*, 54, 26–30.

- Ludwig, C. & Martinez, V. (2021). Gender Queer: Coming out to Family, Friends and Society. *Englisch 5–10*, 54, 22–25.
- Ludwig, C. & Pointner, F. E. (Hrsg.). (2013). *Teaching Comics in the English Language Classroom*. Trier: WVT.
- Ludwig, C. & Pointner, F. E. (2019). Of Ghosts and Daggers: Using Comic Adaptations of „Macbeth“ in the EFL Classroom. In M. Eisenmann (Hrsg.), *Teaching the Bard Today: Shakespeare-Didaktik in Forschung und Lehre* (S. 143–162). Berlin: Lang.
- Lundy, A. D. & Stephens, A. E. (2015). Beyond the Literal: Teaching Visual Literacy in the 21st Century Classroom. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 174, 1057–1060.
- McCloud, S. (2006). *Making Comics: The Storytelling Secrets of Comics, Manga and Graphic Novels*. New York: Harper Collins.
- McCloud, S. (2009). *Understanding Comics*. New York: William Morrow.
- Meyer, C. (2012). Teaching Visual Literacy through 9/11 Graphic Narratives. In L. Dong (Hrsg.), *Teaching Comics and Graphic Narratives: Essays on Theory, Strategy and Practice* (S. 53–65). Jefferson: McFarland.
- Michler, C. & Reimann, D. (Hrsg.). (2016). *Sehverstehen im Unterricht der romanischen Sprachen*. Tübingen: Narr.
- Miller, J. (2021). Comics and Graphic Novel Sales Hit New High in Pandemic Year. *Comichron/ICv2 Reports*. Verfügbar unter: <https://comichron.com/blog/2021/06/29/comics-and-graphic-novel-sales-hit-new-high-in-pandemic-year/> [01.06.2022].
- Mirzoeff, N. (2013). *The Visual Culture Reader*. London: Routledge.
- Mitchell, W. J. T. (1994). *Picture Theory: Essays on Verbal and Visual Representation*. Chicago: University of Chicago Press.
- Oppolzer, M. (2020a). *Reading autobiographical comics: a framework for educational settings*. Frankfurt am Main: Lang.
- Oppolzer, M. (2020b). Die Ausbildung visueller Lesekompetenzen: Vom Bilderbuch zum Comic. In M. Engelns, U. Preußer & F. Giesa (Hrsg.), *Comics in der Schule: Theorie und Unterrichtspraxis* (S. 131–151). Berlin: Bachmann.
- Packard S. (2016). Medium, Form, Erzählung? Zur problematischen Frage: ‚Was ist ein Comic?‘ In J. Abel & C. Klein (Hrsg.), *Comics und Graphic Novels: Eine Einführung*. (S. 56–73). Stuttgart: Metzler.
- Petersen, R. S. (2011). *Comics, Manga, and Graphic Novels: A History of Graphic Narratives*. Oxford: Praeger.
- Pukowski, F. (2018). Ghostly Parenting: Teaching Family Structures and Gender Roles With Neil Gaiman’s *The Graveyard Book* and *Coraline*. In M. Eisenmann & C. Ludwig (Hrsg.), *Queer Beats: Gender and Literature in the EFL Classroom* (S. 269–288). Frankfurt am Main: Lang.
- Reid, C. (2021). 2020 North American Comics Sales Grow to \$1.28 Billion. *Publishers Weekly*. Verfügbar unter: <https://www.publishersweekly.com/pw/by-topic/industry-news/comics/article/86791-2020-north-american-comics-sales-grow-to-1-28-billion.html> [01.06.2022].
- Reimann, D. (2016). Was ist Sehverstehen? Vorschlag eines Modells für den kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht. In C. Michler & D. Reimann (Hrsg.), *Sehverstehen im Unterricht der romanischen Sprachen* (S. 19–33). Tübingen: Narr.
- Scherer, G., Heintz, K. & Bahn, M. (Hrsg.). (2020). *Das narrative Bilderbuch: Türöffner zu literar-ästhetischer Bildung, Erzähl- und Buchkultur*. Trier: WVT.
- Schröter, J. (2014). Basismedien: Bild, Klang, Text, Zahl, Geste. In J. Schröter (Hrsg.), *Handbuch Medienwissenschaft* (S. 215–222). Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Serafini, F. (2013). *Reading the Visual: An Introduction to Teaching Multimodal Literacy*. New York: Teachers College Press.
- Storey, J. (2021). *Cultural Theory and Popular Culture: An Introduction*. London/New York: Routledge.

- Surkamp, C. (2019). Literaturdidaktik seit 1945 aus Sicht der Fremdsprachendidaktik. In C. Lütge (Hrsg.), *Grundthemen der Literaturwissenschaft: Literaturdidaktik* (S. 76–102). Berlin/Boston: De Gruyter.
- The New London Group (2000). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. In B. Cope & M. Kalantzis (Hrsg.), *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures* (S. 9–37). London/New York: Routledge.
- Volkman, L. (2015). Opportunities and Challenges for Transcultural Learning and Global Education via Literature. In W. Delanoy, M. Eisenmann & F. Matz (Hrsg.), *Learning with Literature in the EFL Classroom* (S. 237–262). Frankfurt am Main: Lang.
- Watkins, R. (2018). Comic Con(nection): Envisaging Comics as a Multimodal Ensemble that Teaches Core Visual Writing. *Journal of Teaching Writing*, 33 (2), 15–44.
- Wildfeuer, J., Bateman, J. A. & Hippala, T. (2020). *Multimodalität. Grundlagen, Forschung und Analyse. Eine problemorientierte Einführung*. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Wolk, D. (2008). *Reading Comics: How Graphic Novels Work and What They Mean*. New York: Da Capo Press.

Comics

- Bryant, C., McDonald, J., Dobby, N., Haward, J., & Erskine, G. (2013). *Macbeth. The Graphic Novel*. Birmingham: Classical Comics Ltd.

Teil II:
Fächerspezifische Beiträge

Comics im Englischunterricht

1. Einleitung

Erfreulicherweise lassen sich für den Englischunterricht – zumindest in der publizierten Fachliteratur – erstaunlich wenige Berührungspunkte feststellen, wenn es um den Einsatz von (narrativen) Comics zur Umsetzung genuin fremdsprachendidaktischer Ziele und zur Ausbildung fachrelevanter Kompetenzen geht. Ganz im Gegenteil: kaum ein Sammelband zu Literatur- und Kulturdidaktik kommt noch ohne einen Beitrag zur grafischen Literatur aus (z. B. Delanoy, Eisenmann & Matz, 2015; Eisenmann, 2019). Dieser Umstand lässt sich aufgrund gesamtgesellschaftlicher, aber vor allem auch fachinterner Faktoren leicht erklären.

Zur Jahrtausendwende eroberte der Comic endgültig die Buchkultur, indem er als Graphic Novel – im Sinne eines elaborierten, literarischen Gegenmodells zu den popkulturellen Formaten früherer Jahrzehnte – kulturell anschlussfähig wurde. Als neu deklariertes Phänomen hielt die Graphic Novel Einzug in Buchhandlungen, Bibliotheken, Schulen, Universitäten und in das deutschsprachige Feuilleton, wo ihr eine geradezu revolutionäre Art des Erzählens oder zumindest eine erstaunliche Weiterentwicklung gegenüber dem Vorläufer Comic attestiert wurde (Witek, 2004, Paragraphen 1–5; Ditschke, 2009, S. 275–277; Hausmanning, 2013, S. 20, 25–29; Blank, 2014, S. 4–5, 11–13; von Törne, 2014). Dass diese wundersame Genese *ex nihilo* herbeigeschrieben wurde (Witek, 2004, Paragraphen 1–2), tat dem kometenhaften Aufstieg keinen Abbruch. Ganz im Gegenteil: Die Graphic Novel als Publikationsformat, Marketingbegriff und neue „Gattung“ war eine Erfolgsstory der letzten Jahrzehnte.

Damit fiel der Rechtfertigungsdruck für Pädagog/innen, die Comics im Unterricht einsetzen wollten, deutlich geringer aus als noch dreißig Jahre zuvor, als in Folge der kulturellen Umbrüche der 1960er Jahre vermehrt versucht worden war, den Comic als relevantes Erzählmedium für den „ästhetischen Unterricht“ – gemeint waren Deutsch und Kunst – zu etablieren (Pforte, 1974). Viele Germanist/innen hielten es für ihre Pflicht dem „*Esperanto der Analphabeten*“ (Baumgärtner, 1974, S. 25; Thaler, 2005, S. 37) entschieden entgegenzutreten. Aber auch bei den Befürworter/innen stand kritische Medienkompetenz im Vordergrund (Lienert, 1974).

Zum Durchbruch verhalfen dem Comic auch ganz spezifische Einzeltitel, die als Trendsetter, Weltbestseller und literarische Preisträger den Weg ebneten: Art Spiegelmans „MAUS“ (1980–1991), Marjane Satrapis „Persepolis“ (2000–2003; englische Gesamtausgabe 2007), Craig Thompsons „Blankets“ (2003) oder Alison Bechdels „Fun Home“ (2006) werden hier immer wieder genannt (z. B. Elsner, 2013, S. 60–62; Ludwig, 2018, S. 71). Es ist kein Zufall, dass es sich bei allen vier um Auto/biografien mit teilweise für den Comic untypischen, stark dominierenden Erzähler/innenstimmen handelte. Damit war aber die Anschlussfähigkeit über das Genre, ihre

literarischen Qualitäten und bereits etablierte, literaturwissenschaftliche Zugänge gegeben.

Der intime Einblick in die Lebensgeschichten von Menschen aus anderen Kulturen, mit oft ungewohnten Identitätswürfen, war aber auch für die neue Kulturdidaktik attraktiv. Unter deren Einfluss fand eine Abkehr vom etablierten, etwas angestaubten Kanon statt: anstatt britischer und amerikanischer Klassiker ging der Trend vielmehr in Richtung multikultureller, multimodaler Texte aus der gesamten anglophonen Welt (Nünning & Surkamp, 2010, S. 49). Gerade für den Literaturunterricht in der Unterstufe war eine Öffnung in Richtung visueller narrativer Medien wie Bilderbücher oder Comics unausweichlich (Lütge, 2012, S. 200), um auf Leseerfahrungen aus der Grundschule aufbauen zu können, alters- und sprachadäquate Texte zu finden, eine durchgehende Kompetenzentwicklung zu gewährleisten und auf den Literaturunterricht der Oberstufe vorzubereiten (Schüwer, 2005, S. 5).

Comicähnliche Bildfolgen sind Englischlehrer/innen ohnehin nicht unbekannt, da Lehrwerke gerne darauf zurückgreifen, um einerseits die Motivation der Schüler/innen zu steigern, andererseits um verbale Kommunikation nicht künstlich vom Kontext der Gesprächssituation zu trennen (Hallet, 2015, S. 33–35, 38; Rüschoff, 2013, S. 5). Es handelt sich hier jedoch um reine Illustrationen und die Verwendung von Bildmaterial für sprachdidaktische Zwecke, wie das auch im europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS) nach wie vor der Fall ist. Weder für den Film, zum Beispiel in den Deskriptoren für das Hör-Sehverstehen (Council of Europe, 2020, S. 52–53), noch für den Comic (ebd., S. 59) werden medienspezifische Ausdrucksmöglichkeiten, vor allem die Kommunikation über Bilder und das Zusammenspiel mehrerer Zeichenmodalitäten, berücksichtigt.

Die Medienlandschaft des späten 20. Jahrhunderts veränderte sich nämlich dramatisch, was man einerseits an der zunehmenden Digitalisierung und, andererseits, an der grundlegenden gesellschaftlichen Transformation durch das Internet festmachen kann. Die sogenannte New London Group legte mit „A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures“ (Cazden, Cope, Fairclough, Gee, Kalantzis, Kress, Luke, Luke, Michaels & Nakata, 1996) ein Manifest vor, in dem die Erweiterung der Alphabetisierung um weitere Zeichensysteme eindringlich gefordert wurde, um Schüler/innen für die Herausforderungen des 21. Jahrhunderts zu wappnen – nicht nur rezeptiv, sondern vor allem auch produktiv (ebd., S. 76). Dieser Appell gilt immer noch als Startschuss für eine Multimodalitäts- und Multiliteralitätspädagogik, für die dem Comic – neben anderen (visuellen narrativen) Medien – eine gewisse Bedeutung zugesprochen wird.¹

In diesem Beitrag sollen zunächst auf Grundlage der bereits skizzierten Entwicklungslinien die Schwerpunktsetzungen im Umgang mit Comics im Englischunterricht herausgearbeitet werden. Dazu zählen neben Rezeptionsästhetik und anderen literarischen Zugängen vor allem die Kulturdidaktik und die Kompetenzentwicklung bei der Rezeption multimodaler Texte. Nach einem allgemeindidaktischen Überblick erfolgt eine methodische Kontextualisierung in Bezug auf die soeben genannten

1 Es sei an dieser Stelle aber daran erinnert, dass Pforte sehr ähnliche Argumente zwanzig Jahre davor schon vorbrachte (1974, S. 9–10).

ten Bereiche, eine Erläuterung, welche Rolle dem Comic jeweils zufällt, eine kurze Beschreibung der verwendeten Primärtexte und ein selektiver Überblick über den Stand der Forschung. Dafür werden auch bewusst existierende Arbeiten vorgestellt und in diesem Überblick verortet. Abschließend wird ein kurzes, konkretes Beispiel aus der Praxis präsentiert, um die vorgebrachten Punkte nochmals zu illustrieren.

2. Didaktischer Überblick

2.1 Über die Grenzen des Machbaren

Die mittlerweile breite Akzeptanz von Comics an wissenschaftlichen und vor allem auch edukativen Einrichtungen hat sich in einer Reihe von Publikationen niedergeschlagen, die quantitativ beeindruckt: beschränkt man sich exklusiv auf Artikel aus dem deutschsprachigen Raum, die sich mit Comics im Englischunterricht beschäftigen, stößt man alleine hier auf dutzende Einträge (siehe Bibliografie). Hinzu kommen noch die globale *Teaching English as a Foreign Language* (TEFL)-Szene und Publikationen zur Comicedidaktik an sich, für die vor allem im US-amerikanischen Kontext zahlreiche Arbeiten vorliegen (z. B. Bakis, 2014; Carter, 2007; Cary, 2004; Dong, 2012; Frey & Fisher, 2008; Jacobs, 2007; Monnin, 2010; Tabachnick, 2009; Versaci, 2001; 2008). Damit müsste genug Material vorhanden sein, um Kolleg/innen, die sich für dieses Medium interessieren, einen guten Start zu ermöglichen.

Es gibt jedoch drei sich gegenseitig bedingende Faktoren, die einen solchen Zugang trotz – oder gerade wegen – der umfangreichen Publikationstätigkeit erschweren. Zunächst ist das Phänomen erkennbar, dass die Bedeutung von Comics für den Unterricht immer wieder neu entdeckt und in ihren Grundsätzen beschrieben wird. Dies gilt vor allem für US-amerikanische Publikationen der 2000er Jahre, zum Beispiel im Umfeld des *National Council of Teachers of English* (NCTE), die einerseits Pionierarbeit leisteten (Carter, 2007; Frey & Fisher, 2008), aber auch wegen eines starken Fokus auf *English Language Arts* (ELA), *literacy*, Anekdoten über eigene Lektüre- bzw. Unterrichtserfahrungen, *hands-on* Zugängen und ein gehöriges Maß an missionarischem Eifer kaum über eine Wiederholung ähnlich gelagerter Argumente und eine Verwertungsideologie von Comics innerhalb bestehender Lehrpläne und Standards hinaus kamen. Das führte in Folge zu einer weit verbreiteten Struktur solcher Artikel (Erklärung von Grundbegriffen, mehrere theoretische Rahmensetzungen, die Nennung zahlreicher Vorteile von Comics, die Vorstellung von Autor/innen und exemplarischen Texten, möglicherweise eine kurze Fallstudie und im Anschluss noch Konzepte/Ideen für die Praxis), die zwangsläufig so viel Platz in Anspruch nimmt, dass an eine vertiefende Auseinandersetzung mit einem dieser Teilbereiche oft nicht zu denken ist. Christian Ludwigs „The Reconstruction of Inter- and Transcultural Spaces in Adrian Tomine’s and Toufic El Rassis’s Graphic Novels“ (2013, S. 213–247) hat deshalb 35 Seiten und selbst da merkt man, dass der Autor zügig voranschreiten muss, um bei seinen Fallbeispielen in die Tiefe gehen und deren komplexe Ausverhandlungen von Identitäten darstellen zu

können, was aufgrund der ungewöhnlichen Länge auch gelingt.² Das führt schließlich dazu, dass eine Anbindung an die Bezugswissenschaften, in diesem Fall an die Comicwissenschaft, aber auch in weiterer Folge an die Auto/biografieforschung, die Multimodalitätsforschung oder die Kulturwissenschaften bei vielen kürzeren Aufsätzen nur eingeschränkt möglich ist. Stattdessen dienen oft Scott McClouds „Understanding Comics“ (z. B. Bakis, 2014, S. 14–30) sowie Publikationen von amerikanischen Didaktiker/innen, Lehrer/innen und Bibliothekar/innen (z. B. ebd.; Monnin, 2010) zur ersten Orientierung.³ Das mindert keinesfalls die fachdidaktische Relevanz, aber es bringt an manchen Stellen begriffliche Unschärfen ins Spiel, auf die ich später noch eingehen werde.

2.2 *Teaching Comics* (2005)

Das von Martin Schüwer herausgegebene Heft 73 der Zeitschrift *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* mit dem Titel „Teaching Comics“ bot im Basisartikel (Schüwer, 2005) eine solche erste Orientierung, von Sprachdidaktik im engeren Sinne (Doff & Wangers, 2005; Gubesch & Schüwer, 2005) über Kulturdidaktik (Hochbruck & Hochbruck, 2005) bis hin zu Shakespeare-Comics als Interpretationshilfen für den Originaltext (Thaler, 2005). Es mag somit als Pionierleistung und Ausgangspunkt für die deutsche Comickdidaktik im Fach Englisch nach den eingangs erwähnten Neuorientierungen (*turns*) gelten. Schüwer listet im Basisartikel einen Katalog mit Vorteilen des Mediums auf, der mit leichten Veränderungen oft wiederholt worden ist: Motivation, Abwechslung, einen bildgestützten – und somit multisensorischen – Zugang für Schüler/innen, die sich mit reinen Prosatexten schwertun, eine kreative bzw. affektive Annäherung, Einblicke in andere Kulturen und eine Kontextualisierung von Gesprächssituationen über Bilder (2005, S. 4–5). Schüwer geht dabei so weit, dass er die Illustrationen als selbsterklärend versteht: „Die unmittelbare Verständlichkeit des Bildanteils von Comics ermuntert SchülerInnen dazu, sich auch einen Zugang zum Sprachanteil zu verschaffen“ (ebd., S. 4). Somit werden – im Idealfall – auch thematisch komplexere, authentische Texte für jüngere Lernende früher zugänglich. Dieser dem europäischen Referenzrahmen nicht unähnlichen Argumentation kann man natürlich entgegenhalten, dass Bilder – und multimodale Texte im Besonderen – eine Lesefähigkeit erfordern, die man generell als komplexe (kulturelle) Sehverstehenskompetenz beschreiben könnte (Blell, 2015, S. 96), aber auch spezifischer als multimodale Kompetenz (Eisenmann & Summer, 2020), oder noch konkreter als Comickompetenz (Hecke, 2011, S. 659). Offensicht-

2 Als Alternative bietet sich neben Sammelbänden mit deutlich längeren Beiträgen (z. B. Ludwig & Pointner, 2013), kostenneutralen Open Access Formaten, bei denen die Länge keine ausschlaggebende Rolle spielt, und Monografien (z. B. Ludwig, 2018) auch die Beleuchtung unterschiedlicher Aspekte desselben Themas oder Titels über mehrere Artikel hinweg an (z. B. Hallet, 2013, 2014; Oppolzer, 2017b, 2019).

3 Grünewald (2000), Hatfield (2005) oder Versaci (2007) wären ideale Ausgangspunkte, um aus literaturdidaktischer Sicht in die Welt der Comics einzusteigen, weil sie mit Rezeptionsästhetik kompatibel sind (Grünewald, 2000, S. 37–45; Hatfield, 2005, S. xiii–xiv) und einen dringend benötigten Kontext für die Beschäftigung mit Comics herstellen.

lich gibt es ganz spezifische Ausdrucksmittel, die man sich im Umgang mit dem Medium aneignen sollte, um deren Stärken und Schwächen als narrative Kunstform zu verstehen (Schüwer, 2005, S. 6; Oppolzer, 2020a, S. 240–335). Schüwer sieht in der Comicedidaktik auch ein „*Propädeutikum für den Literaturunterricht*“ (Schüwer, 2005, S. 5) der Oberstufe, aber auch für die Filmanalyse, da eine Auseinandersetzung mit Comics das Prinzip der Montage oder konventionalisierte Einstellungsgrößen vorwegnehmen könne (ebd., S. 5). Damit wird auch der wichtige Aspekt des Kompetenztransfers angesprochen. Gerade für den didaktisch sehr beliebten Bereich der literarischen Adaptationen (Boschenhoff, 2013; Brinkmann, 2015), besonders im Falle Shakespeares (Perret, 2001; Thaler, 2005; Versaci, 2007, S. 182–212; Fischer, 2013; Grimm, 2014; Ludwig & Pointner, 2019), ist nicht nur ein Grundverständnis des jeweiligen Ausgangs- und Zielmediums nötig, sondern vor allem eine narrative Kompetenz, die es Schüler/innen erlaubt, unterschiedliche Ausprägungen derselben Erzählung transmedial vergleichen zu können.

Während Schüwer und seine Mitautor/innen durch den limitierten Umfang des Hefts stark eingeschränkt waren, bot der Sammelband *Teaching Comics in the Foreign Language Classroom* (Ludwig & Pointner, 2013) – gerade wegen seiner großzügigen Überschreitung der üblichen Seiten-, Wort- oder Zeichenbeschränkungen – ganz andere Möglichkeiten, um diese Zugänge auszudifferenzieren oder neue Aspekte hinzuzufügen. Dazu zählt vor allem eine größere Bedeutung auto/biografischer Arbeiten (Draue, 2013; Ludwig, 2013), denen bereits in Wolfgang Halletts Themenheft von 2012 (*Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 117: Graphic Novels*) mehr Aufmerksamkeit zuteil geworden war. Im folgenden Kapitel sollen nun diese Zugänge in Bezug auf konkrete methodische Konzepte und zentrale Texte vorgestellt werden.

3. Methodische Zugriffe

3.1 Holistische Zugänge in der Unterstufe

Im Heft *Teaching Comics* von 2005 finden sich bereits zwei Beiträge, die Unterstufenschüler/innen (5./6. Schulstufe) mit Comicstrips ansprechen wollen: Sabine Doff und Mona Wanders' „Stories with and without words: Comics in der Unterstufe“ (2005, S. 9–17) sowie Swenja Gubesch und Martin Schüwers „Calvin and Hobbes: Comics als authentische Texte“ (2005, S. 18–24). Doff und Wanders' Übergang von der klassischen wortlosen Bildgeschichte (*Sammy the Dog*) zum Comic ist gut geeignet, um Schüler/innen die medienspezifische Verbindung von Wort und Bild zu verdeutlichen (ebd., S. 10–13). Diese werden aufgefordert, Textboxen, Sprech- und Gedankenblasen den Bildern hinzuzufügen, was einerseits das Textverständnis – in diesem Fall die Bildlesekompetenz – überprüft, andererseits zur Sprachproduktion anregt. Gubesch und Schüwer lösen mit ihren Unterrichtsideen für Bill Wattersons *Calvin & Hobbes* sowohl das Versprechen einer Arbeit mit authentischen Texten ein als auch den spielerischen, explorativen Zugang in Form eines handlungs- und produktions-

orientierten Literaturunterrichts (Surkamp, 2007), der auch im Basisartikel angesprochen wird (Schüwer, 2005, S. 5). Durch die Fortführung der Handlung über mehrere Episoden hinweg ermöglichen diese Comicstrips eine ganze Sequenz von ineinander verschränkten Aktivitäten. Lernende werden spielerisch an die Merkmale des Comics herangeführt und können selbst in den Fortgang der Geschichte eingreifen: einerseits durch das Ausfüllen von Sprechblasen (ebd., S. 23), andererseits aber auch durch die Gestaltung eigener Monstercomics (ebd., S. 22).

Dominik Rumlich führt diesen rezeptionsästhetischen und kreativen Ansatz fort, indem er ebenfalls die Snowgoons-Episoden aus „Calvin & Hobbes“ wählt (2013, S. 100–108). Er setzt auf das Experimentieren mit der Form, wie es etwa Stephen Cary vorschlägt (2004, S. 70–90; Rumlich 2013, S. 105), wozu auch das Nachspielen von Szenen zählt (ebd., S. 103). In gleichem Ausmaß widmet er sich der von Schüwer angesprochenen Kontextualisierung von Gesprächssituationen (ebd., S. 103, 108–110). Typographie, Schriftgröße, Interpunktion, die Form der Sprechblase etc. bieten allesamt eine Orientierungshilfe, wie man die Sätze aussprechen könnte (ebd., S. 103). Somit formen Kontext und Sprachgebrauch eine Einheit.

Auffällig an diesen Vorschlägen ist, dass neben einem Fokus auf Spracherwerb ebenso „*literature’s holistic appeal*“ (Delanoy, 2017, S. 22) eine große Rolle spielt. Neben Delanoy (2017) betonen auch Bland (2015), Burwitz-Melzer (2014), Eisenmann & Summer (2020) oder Rüschoff (2013) diesen soeben skizzierten Zugang, der oft auch unter den Überbegriffen „Kinderliteratur“, „Bildgeschichten“ oder „sequentielle Kunst“ (Burwitz-Melzer, 2014, S. 57) die strenge Trennung zwischen Bilderbuch, Comic und Graphic Novel aufhebt, um unter dem Banner eines rezeptionsästhetischen Ansatzes die Aufmerksamkeit auf Schüler/innen und deren Interaktionen mit Texten zu lenken (Rüschoff, 2013, S. 8–11; Delanoy 2017, S. 16–17).

Burwitz-Melzer schlägt deshalb eine Definition von Graphic Novel vor, die Verwandtschaftsbeziehungen zwischen den Formaten und Formen in den Vordergrund rückt: „*Graphic novels, like comic books and comic strips, belong to the family of comics, that is to the family of sequential arts (Eisner), yet they are longer than the usual 32 pages standard comic book*“ (2014, S. 60). Für die Entwicklung visueller Lesekompetenzen in der Unterstufe sollte folglich die Exploration verschiedener (wortloser) Comics, Graphic Novels und Bilderbücher als Kontinuum betrachtet werden (Oppolzer, 2020b).

Burwitz-Melzer (2014, S. 62) geht dafür kurz auf den modernen Klassiker schlechthin ein – Shaun Tans universelle Migrationsgeschichte „The Arrival“, eine Hybridform aus wortlosem Bilderbuch und Comic (Tan, 2011), das die Sprachlosigkeit des Protagonisten im neuen Land widerspiegelt.⁴ Während der Text oft für die Oberstufe empfohlen wird (Oppolzer, 2016), stellt Rymarczyk ein Konzept vor, mit dem ein Einstieg ab dem 8. Schuljahr ermöglicht wird. Der entscheidende Punkt ist ein dramenpädagogischer Zugang, der es Schüler/innen erlaubt in einer präverbalen Phase der Auseinandersetzung mit dem Text in die Rolle des Protago-

4 Wie bei vielen Aufsätzen dieser Art und Länge bleibt für eine detailliertere Vorstellung eines Kompetenzmodells (Burwitz-Melzer, 2014, S. 62–63) beziehungsweise einer Diskussion und Didaktisierung der Primärtexte (ebd., S. 60–68) nicht viel Platz.

nisten zu schlüpfen (2011, S. 17). Die Vokabulararbeit erfolgt dann aufgrund der eigenen Erfahrungen mit dem darstellenden Spiel, bevor Schüler/innen den Figuren ihre Stimmen leihen. Während in der Grundschuldidaktik das Nachspielen von Bilderbüchern ein bereits etablierter Zugang ist (Serrurier-Zucker & Gobbé-Mévellec, 2014; Bland, 2017), fehlt für den Comic in der Unterstufe diese Methodik noch über weite Strecken, obwohl die Erkenntnis, dass es sich bei dieser Kunstform um eine Art „Papiertheater“ handle (Spaulding, 1995, S. 5; Grünewald, 2000, S. 18–27), nicht neu ist.⁵

3.2 Literaturdidaktik

An Wolfgang Hallets „Graphic Novels: Literarisches und multiliterales Lernen mit Comic-Romanen“ lässt sich ein differenzierterer Anspruch vor allem für die Oberstufe gut festmachen. Die Graphic Novel habe sich als literarische Hybridform vom Comic abgelöst (2012a, S. 2), da sie zugleich „an die Tradition der großen Erzählform des Romans“ (ebd., S. 3) anschließe und somit beides verbinde (Comic-Roman). Wie bereits oben geschehen lässt sich mit Burwitz-Melzer argumentieren, dass Graphic Novels immer noch Comics sind und zusammen mit Comicheften und Comicstrips unterschiedliche Publikationsformate darstellen (Fingeroth, 2008, S. 4; Oppolzer 2020a, S. 241–245). Der Begriff „Roman“ weckt zudem Assoziationen, die nicht prototypisch zu Auto/biografien (z. B. Art Spiegelmans „MAUS“) oder Kurzgeschichtensammlungen (Will Eisners „A Contract with God“) passen, die aber exemplarisch für Graphic Novels angeführt werden (Hallet, 2012a, S. 4). Was als verbindende Elemente bleibt, sind die Buchform und die Zuschreibung von literarischen Qualitäten.⁶ Gleichzeitig wird der Begriff „Graphic Novel“ von vielen inflationär und geradezu als Prädikat verwendet, um verschiedenste Texte für den Unterricht zu bewerben.⁷ Hallet führt in späteren Publikationen den hilfreichen Begriff „multimodaler Roman“ ein (2013; 2014), um der Klassifizierung von Texten als Graphic Novel entgegenzu-

5 Hier wäre es angebracht auch auf die Verwendung von Graphic Novels in der Unterstufe einzugehen, wie das in Annika Kolbs Beitrag (2017) zu Cece Bells „El Deafo“ oder Svenja Brinkmanns Artikel „Alex Rider – Stormbreaker: A Graphic Novel Experience in a German EFL Classroom“ (2015) auf überzeugende Weise geschieht.

6 Kukkonen (2013, 4) argumentiert, dass sich der Comic, wie jedes Medium, auf drei Säulen stützt: eine Kombination aus Zeichenmodalitäten („Sprache“), eine technologische/physikalische Basis (z. B. Buchdruck bzw. das Buch als Medium) und Institutionen (z. B. Verlagshäuser, Vereine, Preisverleihungen, Schulen). Spiegelmans „MAUS“ (Witek, 2004) oder Shaun Tans *The Arrival* (Tan, 2011) wurden auf institutioneller Ebene mit Preisen bedacht, als Literatur und Graphic Novels bezeichnet, von Buchverlagen gedruckt, in Buchhandlungen vertrieben und von Leser/innen mit bestimmten Erwartungshaltungen rezipiert – ohne dass sich an den Texten, die ursprünglich als Comic in Serie und als Bilderbuch publiziert worden waren, etwas geändert hätte.

7 Ein gutes Beispiel für die Diskrepanz zwischen der Bezeichnung ‚Graphic Novel‘ und dem tatsächlichen Inhalt ist Dave Sheltons „Good Dog, Bad Dog: Book I“ (Kuty, 2015), in dem drei Kurzgeschichten, die ursprünglich im Kindercomicheft „David Fickling Comics“ zwischen 2008 und 2009 erschienen (Shelton, 2013, S. 2), zusammengefasst werden. Während es sich um eine gute Wahl für den Unterricht handelt, ist der Begriff ‚Comic-Roman‘ hier unzutreffend.

steuern, die nun eine weitere Kategorie auf dem Spektrum zwischen wortloser Bildgeschichte und Prosatext darstellen. Abschließend lässt sich festhalten, dass es auch legitim wäre, einfach „Comics“ zu sagen, wie das auch im Sammelband von Ludwig und Pointner passiert.

Für die literaturdidaktische Behandlung von Comics ermöglichen die vertrauten Formen der Autobiografie und der Adaption einen leichteren Quereinstieg, wenn über den rezeptionsästhetischen Ansatz hinaus eine kontrastive Analyse erzählerischer Mittel in Prosa-, Film- und Comictexten, aber auch eine explizitere Kompetenzentwicklung für die Oberstufe angestrebt wird. Hallet führt mehrere dieser *literacies* an (2012a, S. 5–7), die in einem späteren Kapitel (3.4.) noch einmal relevant werden. Im Kontrast zum *bottom-up* Ansatz für die Unterstufe verleiten Kompetenzmodelle und narratologische Zugänge zu einer analytischen Auseinandersetzung mit Comics, die der Lesemotivation zuwiderlaufen könnte (ebd., S. 5). Dieses Spannungsverhältnis zeigt sich auch anhand der beiden „Methode in Fokus“-Beiträge, die sich an Hallets Basisartikel anschließen (Henseler, 2012; Kimes-Link & Steininger, 2012a). Der erste beschäftigt sich mit einem Einstieg in P. Craig Russells Comicadaption von Neil Gaimans *Coraline* mittels „story-orientierter Aufgaben“, die von Anfang an die Bildebene und deren Interdependenz mit der Erzählerstimme bzw. Textebene berücksichtigen (Henseler, 2012). Der nächste Beitrag von Ann Kimes-Link und Ivo Steininger (2012a, S. 14–15) setzt auf analytische Kategorien von Scott McCloud und Katie Monnin.⁸ Wenn es um die narratologische Analyse von Comic-erzählungen geht, ist Frank Erik Pointners Zusammenstellung formaler Aspekte von Comics sehr hilfreich, wie etwa die Seite als narrative Einheit (2013, S. 38–41; Eisner, 2006, S. 41), das Spannungsverhältnis von *encapsulation* und *closure* (2013; S. 35; Eisner, 2006, S. 39), die Gleichzeitigkeit einer chronologischen Abfolge bzw. mehrerer Perspektiven/Blickwinkel auf einer Seite (2013, S. 44–45; McCloud, 1994, S. 104), die Externalisierung und Visualisierung innerer Zustände (2013, S. 46–50), translineares Erzählen (ebd., S. 51–52) oder der Einfluss der Karikatur auf Charakterisierung, Stereotypisierung und die Identifikation von Leser/innen mit den Figuren (ebd., S. 52–58). All das sind zentrale, narrative Konzepte, ohne die *comics literacy* nicht auskommt.

Während die Adaption im Kontext von Jugendromanen wie „Coraline“ (Henseler, 2012; Burwitz-Melzer, 2014, S. 60–61; Bland, 2015, S. 88–96) oft als selbständiger Text ohne Rückbezug zum Original als Schullektüre vorgeschlagen wird, geht Boschenhoff auf verschiedene Möglichkeiten ein, diesen Konnex aktiv herzustellen. Sie versteht Adaptionen als eigenständige Kunstwerke, die Schüler/innen interessante Perspektiven auf bzw. Interpretationen und situative Kontextualisierungen von Originaltexten bieten können (2013, S. 126–127, 147–148). Dafür nennt sie exempla-

8 Während McClouds gestalttheoretischer Ansatz mit Leerstellen (*gutter*) und konzeptueller Integration (*closure*) sehr gut zu einer rezeptionsästhetischen bzw. kognitiven Herangehensweise passt, sind die komplette Ausblendung der Textebene, narratologischer Konzepte und einer translinearen Erzählweise problematisch. Drei seiner sechs Panelübergänge kommen in der Praxis fast nicht vor, wie seine eigenen Untersuchungen zeigen (1994, S. 75). Da es keine Verbindung zwischen Form und Funktion gibt, müsste zuerst geklärt werden, was z. B. eine *moment-to-moment transition* überhaupt erzählerisch leisten kann.

risch eine Verlagerung von E.A. Poes Gedichten und Kurzgeschichten in ein modernes Setting (ebd., S. 128–129). Die Umkehrung der üblichen Reihenfolge, also die Rezeption der Comic-Adaption vor dem Original, kann als sinnvolle Hilfestellung dienen, besonders wenn es sich um einen älteren und schwierigeren Text handelt.

Für die Auto/biografie, die auch für die Comicwissenschaft ein zentrales Genre darstellt (z. B. Chaney, 2011; Chute, 2010; El Refaie, 2012; Hatfield, 2005, S. 108–151; Versaci, 2007, S. 34–108), liegen für den Schulkontext neben mehreren Aufsätzen (z. B. Hallet, 2012b; Kimes-Link & Steininger, 2012b; Ludwig, 2015; Oppolzer, 2017a) auch zwei umfangreiche Monografien vor (Ludwig, 2018; Oppolzer, 2020a),⁹ die den oben beanstandeten Mangel an (fachwissenschaftlicher) Kontextualisierung überkompensieren: die schulrelevanten, praxisorientierten Teile verlieren sich etwas in einer literatur- und comicwissenschaftlich motivierten Gesamtdarstellung des jeweiligen Untersuchungsgegenstandes. Ludwig leistet mit seiner Arbeit zu Gender und Intersektionalität in Alison Bechdels Gesamtwerk *Pionierarbeit*, besonders im Hinblick darauf, dass *Fun Home* im Kontext von *Dykes To Watch Out For* (2018, S. 83–135) gelesen werden sollte, das der Künstlerin jahrzehntelang (1983–2008) als Experimentierfeld diente. Der spezifische methodische Zugang Ludwigs lässt sich aber besser im nächsten Kapitel im Kontext kulturwissenschaftlicher Fragestellungen und eines bereits weiter oben vorgestellten Artikels aufzeigen.

3.3 Kulturdidaktik

Ludwigs Aufsatz „The Reconstruction of Inter- and Transcultural Spaces in Adrian Tomine’s and Toufic El Rassis’s Graphic Novels“ zeigt auf, dass Identitäten nicht nur visuell markiert sind, als Bündel phänotypischer Merkmale eines Charakters (2013, S. 222), sondern vor allem dann in Erscheinung treten, wenn sie sich durch die visuelle Kontiguität von Kulturen voneinander abheben (ebd., S. 223). Das führt durch die comic-spezifische Abstrahierung bzw. Karikierung in der Repräsentation zu einem Wechselspiel aus Stereotypisierung, Identifizierung und Individualisierung, wodurch Leser/innen in einen Ausverhandlungsprozess von identitätsstiftenden äußeren Charakteristika eingebunden werden, besonders in den hier vorgestellten Kontexten von asiatisch-amerikanischen und arabisch-amerikanischen Identitäten. Stereotypisierungen sind in Comics fast unvermeidlich (Pointner, 2013, S. 65–67; Vanderbeke, 2006, S. 370), bieten aber auch einen Ansatzpunkt, um in eine Debatte über Identitäten und deren Performanz einzusteigen (Ludwig, 2013, S. 234). Ludwig zeigt an Tomines Kurzgeschichten, dass zentrale Fragen und Konzepte der Kulturdidaktik, wie Transkulturalität und Intersektionalität, sehr gut über Comics vermittelbar sind, weil Schüler/innen in den Geschichten konkrete Beispiele und nachvollziehbare Situationen finden.

Der kritische Blick (*critical literacy*) wird im Kontext kultureller Fragestellungen ohnehin zum dominanten Aspekt einer Auseinandersetzung mit Identitäts-

9 Beide Bücher erschienen in der Reihe *Anglo-Amerikanische Studien: Literatur, Kultur und Didaktik* als Bände 52 und 64. Die Gewichtung scheint dem Reihenuntertitel zu folgen.

konstruktionen und der Repräsentation von Wirklichkeit. Das betrifft auch das Genre der Auto/biografie, die oft komplexe historische Vorgänge über ein Einzelschicksal zugänglich macht, aber dadurch auch meist eine ideologische Positionierung vornimmt. Während die Lektüre solcher Texte gerne mit der Entwicklung interkultureller kommunikativer Kompetenz begründet wird (z. B. Drawe, 2013, S. 249–250; Hecke, 2011, S. 655, 661–663), wären politische Bildung, *critical (media) literacy* und Genrekompentenz oft die naheliegenderen und präziseren Ziele.¹⁰

3.4 Multiliteralitätsdidaktik

Carola Hecke ist eine der wenigen, die explizit und völlig berechtigt von „*comics literacy*“ (2011, S. 659) spricht. Sieht man sich den etablierten Begriff „*film literacy*“ vergleichend dazu an (Thaler, 2014, S. 33–53), der sich nach Thaler wiederum aus sechs Großbereichen zusammensetzt (ebd., S. 33), merkt man schnell, dass hier noch Nachholbedarf besteht. Thaler fordert in Bezug auf den Film Grundwissen bezüglich Theorie, Kritik und Geschichte ein, weil es ohne dieses Fundament zu Fehleinschätzungen kommen kann (ebd., S. 34).

Hallet konzipiert diese Kompetenz als *graphic novel literacy* („*die ‚graphic novel‘ als originäre multimodale Erzählgattung und kulturelle Äußerungsform in der Comic-Tradition kennen- und verstehen lernen*“ [2012a, S. 5]) und gruppiert weitere Kompetenzen um sie herum, mit denen sie Schnittmengen bilden sollte. Er subsummiert „*Bildsprache und Tradition der Cartoons und Comics kennenlernen und verstehen*“ unter „*Bildverstehen (visual literacy)*“, was nicht ideal ist, weil *comics literacy* weit über diese Kategorie hinausgeht und Anteile von „Filmverstehen“ hat, das nach der Logik dieses Modells dann auch unter „Bildverstehen“ inkludiert sein müsste (ebd., S. 5). Drei Aspekte sind nur implizit berücksichtigt, die man noch stärker in den Vordergrund rücken könnte: (1) das Naheverhältnis von Comics und Bilderbüchern,¹¹ (2) die Verwandtschaft zwischen Comics und anderen performativen Künsten (Film, Theater) und (3) *critical (media) literacy*, ohne die kulturwissenschaftliche Aufgabenstellungen nicht denkbar wären.¹² Zu den ersten beiden Punkten sei auf Amy Spauldings Dissertation „*The Page as a Stage Set*“ verwiesen, die viel mehr Aufmerksamkeit verdienen würde, gerade weil sie Verbindungen zwischen diesen Erzählmedien herstellt, die fast dreißig Jahre später immer noch relevant sind (1995, S. 5).

Während dieser performative Ansatz über Film- und Dramendidaktik naheliegend wäre, wird der Comic gerne über Multimodalitätstheorien in die Kompe-

10 Diese werden in Claudia Drawes Artikel zur offiziellen Nelson Mandela Comic-Biografie (2013) tatsächlich auch umgesetzt: Fragen zur Autor/innenschaft und Genrezugehörigkeit, die Inszenierung Mandelas als großer Anführer, Ikone und Identifikationsfigur (2013, S. 253), die Aufarbeitung der Geschichte Südafrikas aus einer bestimmten Perspektive etc.

11 Interessanterweise revidiert Hallet diese strikte Trennung wenig später, wenn er Bilderbücher, Graphic Novels, multimodale Romane und herkömmliche Prozaromane auf einem „*image-word continuum of long-format fictional storytelling*“ aneinanderreicht (2014, S. 4).

12 In der Multimodalitätsdidaktik der New London Group (Cazden et al., 1996, S. 67), aber auch bei Delanoy (2017, S. 22–24) ist diese letzte Kompetenz zentraler verankert.

tenzdebatte um Multiliteralität hineingezogen, wofür meist US-amerikanische Publikationen als Vorbild dienen (Schwarz, 2002; Jacobs, 2007; Serafini, 2014). Jacobs zeichnet diesen Weg vor, indem er die Lektüre von Comics mit dem Manifest der New London Group „A Pedagogy of Multiliteracies“ (Cazden et al., 1996) in Beziehung setzt (Jacobs, 2007, S. 21), was aber maximal als Denkanstoß dienen kann und für die konkrete Lektüre von Comics eher wenig bringt. Deshalb versucht er für den Rest des Artikels den dort genannten „*six design elements, including linguistic, audio, visual, gestural, and spatial modes as well as multimodal design*“ (ebd., S. 21) konkrete narrative Strategien und Elemente zuzuordnen, die sich in Comics finden lassen (ebd., S. 22–24). Die Abgrenzung zwischen visuell, gestisch, räumlich und multimodal ist schwierig, wenn in diesem Medium ohnehin alles visualisiert werden muss. An Jacobs' Fallstudie zu *Polly and the Pirates* merkt man, dass er regelmäßig auf Filmtheorie (*close-up*; 2007, S. 23) oder Konzepte aus der Multimodalitätsanalyse (*salience*; ebd., S. 23; Serafini, 2014, S. 66) zurückgreifen muss, weil die Kategorien der New London Group viel zu weitmaschig und vage definiert sind. Trotz starker Verkürzungen gelingt Jacobs über diese sechs Kategorien hinweg trotzdem ein gelungenes Anwendungsbeispiel, das den Spagat zwischen einer breiten Rahmensetzung und einer konkreten Analyse schafft. Er bleibt aber viele Details schuldig: wie genau setzt sich *comics literacy* als Kompetenz zusammen und welche Schnittmenge bildet sie mit *visual literacy* und *multiliteracies*? Diese Fragen sind bis heute offen (Eisenmann & Summer, 2020, S. 56).

4. Chaboués „The Park Bench“

Mein Unterrichtsbeispiel zielt darauf ab, einige Punkte in Erinnerung zu rufen, die im Laufe dieses Überblicks immer wieder eine Rolle spielen. „The Park Bench“ (2017) ist eine sogenannte *slice of life* Erzählung, die einen städtischen Park und eine Sitzbank darin zur Bühne für allerlei Begegnungen macht. Das Buch kommt mit Ausnahme des Titels und weniger Aufschriften ohne Worte aus. Durch die episodenhafte Struktur funktioniert die Narration für Lehrer/innen wie ein Baukastensystem: man kann einzelne Geschichten oder ganze Handlungsstränge herauslösen oder dem Wechsel unterschiedlicher Charaktere und Jahreszeiten folgen. Die Parkbank repräsentiert einen Fixpunkt und – bis auf wenige Ausnahmen – einen Ort der Ruhe, an dem viele Großstädter/innen vorbeihetzen, wo sich aber auch Veränderungen in mehr oder weniger subtiler Form bemerkbar machen. Diese laden Leser/innen zum genauen Hinsehen, aber vor allem zum Zurückblättern ein. Der Comic erzählt translinear und greift Personen, Tiere, Objekte, Sujets und Handlungsstränge viele Seiten später wieder auf (z. B. die [werdende] Mutter, S. 70–72, 168–171, 242–244), manchmal auch, um ähnliche Situationen zu kontrastieren: zwei junge Frauen erfahren per Brief von einer einschneidenden Veränderung: in einem Fall ist es eine Schwangerschaft, im anderen die Diagnose Krebs (S. 70–72; 82–85).

Die unterschiedlichsten Personen kommen in Kontakt miteinander – oder auch nicht (S. 44–46). Neben einer Rahmenhandlung (S. 1–9; 319–328) und vielerlei Pas-

sant/innen, die einmalig oder des Öfteren durch das Bild laufen, kristallisieren sich wiederkehrende Charaktere heraus, von denen der Obdachlose (*homeless person / tramp* [Br.E.; pej.] / bum, hobo [Am.E.; pej.]) eine zentrale Rolle spielt. Seine Nemesiss, ein Parkwächter (*park keeper*), ist besessen davon, ihn zu vertreiben, bis letzterer in den Ruhestand tritt und sich mit ersterem anfreundet (S. 250–263). In Abbildung 4.1 sieht man die erste Konfrontation der beiden. Für eine Unterstufenklasse (A2) ist zunächst zu klären, wer diese Charaktere sind:

- Who are these men? [zunächst: *policeman; old man*]
- Where are they?
- What has the old man (homeless person) got in his bags?
- In Folge: What are important things for him to carry around?
- Spekulation: Why is the policeman (park keeper) angry?

Die letzte Frage soll zu den Aufgaben des Parkwächters überleiten, die wiederum mit den Verhaltensregeln (*rules / park regulations*) zu tun haben, die für einen öffentlichen Park gelten. Für diese Unterrichtssequenz spielen Imperative, Negationen und Hilfszeitwörter (vor allem: *must, must not*) eine wichtige Rolle, genauso wie Verbotsschilder (ikonografische Darstellungen) und Parkverordnungen als Referenztexte.¹³

- What rules are there in a park?
Leichter: People/Visitors must [not] ... / No ...! / Do not ...! / You cannot ...
Schwieriger: (not) allowed (to) ... / (not) permitted (to) ... / prohibited
- What are basic rules in our school (at home / when driving)?
- What happens when you break the rules?
- What rules has the old man (homeless person) broken?
- Write down next to the first picture what the policeman (park keeper) thinks.
- Write down next to the third picture (panel) what the policeman says.
- What does the old man answer back?

Damit müsste genug Vorarbeit für eine Dialogszene geleistet worden sein, die auch Schüler/innen mit ein paar Schwächen jetzt in Paaren einstudieren können. Als Herausforderung können aber auch gleich andere Situationen (teacher – student; parent – teenager; policeman – driver) ausprobiert werden oder ähnliche Situationen aus dem Buch (S. 104, 176, 194, 292), die unmittelbar Konfliktpotential oder Gesprächsbedarf suggerieren.

Der Comic lädt zu einem handlungs- und produktionsorientierten Zugang ein (Surkamp, 2007), also zum Herumprobieren mit Panelsequenzen, wie Stephen Cary es vorschlägt (2004, S. 70–90). Schüler/innen können (ausgeschnittene) Bilder neu arrangieren, ergänzen, mit Textboxen, Gedanken- und Sprechblasen versehen, kommentieren etc. Die fragmentarischen Handlungsbausteine verleiten zum Forterzählen und die meisten Szenen lassen sich mit einfachsten Mitteln nachspielen, verfilmen¹⁴

13 Z. B. <https://www.royalparks.org.uk/managing-the-parks/park-regulations-legislation-and-policies> [01.06.2022].; <https://www.centralparknyc.org/rules>[01.06.2022].

14 Der Student/innenfilm „The Park Bench – A short film“, unter der Regie von William Hill, ist auf YouTube zu finden: <https://youtu.be/r8YLr5VlJNo> [01.06.2022].

oder in einen Foto-Comic (Fotostory, „Fotoroman“) verwandeln. Schüler/innen können dafür neue Episoden erfinden oder auch den Schauplatz wechseln: ein Zugabteil, ein Bistro am Flughafen, eine Teeküche in einer großen Firma, ein Wartezimmer beim Arzt, ein Getränkeautomat in einer Schule etc.



26.

Abbildung 4.1: Chabouté, Ch. (2017). *Rules are Rules!* In Ch. Chabouté, *The Park Bench*. London: Faber & Faber (© Christophe Chabouté), S. 26.

Es fällt auf, dass „The Park Bench“ ganz bewusst mit Einstellungsgrößen und Perspektiven spielt. Das Buch beginnt mit einer Reihe von *close-ups*, in denen ein Taschenmesser geöffnet und zum Einritzen einer Liebeserklärung verwendet wird (S. 1–9). Dazwischen sehen wir das konzentrierte Gesicht des Jungen und die zweifelnd-erwartungsvollen Blicke des Mädchens. Die „Kamera“ zeigt uns die Inschrift im Großformat (S. 5, 8), geht dann aber auf Distanz (eine Totale) und lädt die Leser/innen dazu ein genau hinzusehen, um die Zeichen immer noch erkennen zu kön-

nen. Diese Einstellungsgröße wird über mehrere Seiten beibehalten (S. 9–18), bis die nächste persönliche Geschichte beginnt und die *close-ups* wieder zunehmen. Hier lässt sich mit Schüwers Propädeutikum für die Filmanalyse argumentieren (2005, S. 5).

Wenn Schüler/innen für den Foto-Comic die Bilder selbst erstellen, auf der Seite arrangieren, mit Textboxen und Sprechblasen versehen und möglicherweise weitere Einstellungen benötigen (*reshoot*), dann tragen diese Lerner/innen-Texte viel zum Verständnis dessen bei, wie die unterschiedlichen Erzählmedien funktionieren, was ihre Stärken und Schwächen sind. Während die Lautstärke des schreienden Parkwärters in einer gefilmten Sequenz vom Organ der Schüler/innen abhängt, muss diese in einem Foto-Comic über Großschreibung und Fettdruck in einer Sprechblase erfolgen. Die Verärgerung kommt in der Totalen über Körperhaltung und Gestik zum Ausdruck (z. B. während eines Rollenspiels in der Klasse), während der Film oder Foto-Comic auch die Großaufnahme des Gesichts zulassen, wo diese über Mimik dargestellt werden kann. Sehr hilfreich wäre eine Kamera im Klassenzimmer, die bei der Probenarbeit einer Gruppe vor Publikum manche Einstellungen live über Computer und Projektor überträgt, damit die Schüler/innen unmittelbar den Unterschied sehen. Dieser *bottom-up, hands-on* Zugang kann dann für höhere Klassen um analytischere Aufgabenstellungen ergänzt werden. Wichtig ist, dass in der Multimodalitätsdidaktik nicht auf die Produktion vergessen wird, die auch der Ausgangspunkt einer Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Medien sein darf.

5. Fazit und Ausblick

Während es mehr als genug Publikationen zu Comics im Englischunterricht gibt, die ich als breite Akzeptanz zumindest an den fachdidaktischen Bildungseinrichtungen interpretieren möchte, fehlt es in manchen Teilbereichen am nächsten Schritt. Ein weiterer Überblicksartikel in einem der vier genannten Kontexte ist nicht mehr nötig, da dieser oft der Logik von Sammelbänden folgt, aber der jeweiligen Sache nur eingeschränkt dienlich ist. Stattdessen wären längere Formate von Vorteil, die ganz spezifische Dinge zu klären hätten: was genau ist unter *comics literacy* zu verstehen? Welche Überschneidungen gibt es mit *visual literacy*, *film literacy* und *multimodal literacy*? Wie lassen sich diese verzahnt, also transmedial in der Unterstufe entwickeln? Kreative Aufgaben und Lerner/innen-Texte könnten viel dazu beitragen, weil sie den Produktionsaspekt in den Vordergrund rücken und es erlauben, die Mediengrenzen zu überschreiten. Wie bereits mehrfach erwähnt, sollte neben der Schnittstelle Bilderbuch und Comic (Oppolzer, 2020b) auch jene zwischen den darstellenden Künsten betont werden, wozu ich den Comic zähle. Das wäre eine weitere sinnvolle Anschlussmöglichkeit an die Elementar- und Primarpädagogik.

Neben verschiedenen Aspekten der Multiliteralität wäre es auch nötig zu überlegen wie die Literaturdidaktik mit einem Comic-Roman umgehen soll. Es wäre ein bisschen zu einfach gedacht das *reading journal* in der gewohnten Form zu führen. Wenn man Pointners Zusammenstellung narrativer Elemente und zentraler Stärken

des Comics als essentiell erachtet (2013, S. 38–58), wie müssen dann Aufgabenstellungen aussehen, um Schüler/innen an diese Konzepte heranzuführen? In der Kulturdidaktik führen das zum Beispiel Ludwig (2013; 2018) und Drawe (2013) vor, wenn auch auf sehr hohem Niveau. Hier wäre eine Modellierung interessant, wie man – an den vorgeschlagenen Texten orientiert – über Yang's „American Born Chinese“ an Tomine's „Shortcomings“ herankommt. Dieser diachrone Aspekt wäre für jede Form der Kompetenzentwicklung wichtig.

Literatur

- Bakis, M. (2014). *The Graphic Novel Classroom: Powerful Teaching and Learning with Images*. New York: Skyhorse.
- Baumgärtner, A. C. (1974). Comics in der Schule. In D. Pforte (Hrsg.), *Comics im ästhetischen Unterricht* (S. 22–41). Frankfurt: Athenäum Fischer.
- Bland, J. (2015). *Children's Literature and Learner Empowerment: Children and Teenagers in English Language Education*. London: Bloomsbury Academic.
- Bland, J. (2017). Drama with Young Learners. In J. Bland (Hrsg.), *Teaching English to Young Learners: Critical Issues in Language Teaching with 3–12 Year Olds* (S. 219–238). London: Bloomsbury.
- Blank, J. (2014). *Vom Sinn und Unsinn des Begriffs Graphic Novel*. Berlin: Bachmann.
- Blell, G. (2015). Der Leser als ‚Grenzgänger‘: Entwicklung intermedialer Lese- und Sehkompetenzen. In C. Hecke & C. Surkamp (Hrsg.), *Bilder im Fremdsprachenunterricht: Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden* (2. unv. Aufl; S. 94–109). Tübingen: Narr.
- Boschenhoff, S. (2013). Teaching Literature the Graphic Way: How Comic Adaptations Can Support the Reading of Literature. In C. Ludwig & F. Pointner (Hrsg.), *Teaching Comics in the Foreign Language Classroom* (S. 125–154). Trier: WVT.
- Brinkmann, S. (2015). *Alex Rider – Stormbreaker: A Graphic Novel Experience in a German EFL Classroom*. *CLELE*, 3 (2), 61–84.
- Burwitz-Melzer, E. (2014). Approaching Literary and Language Competence: Picturebooks and Graphic Novels in the EFL Classroom. In J. Bland & C. Lütge (Hrsg.), *Children's Literature in Second Language Education* (S. 55–70). London: Bloomsbury.
- Carter, J. (Hrsg.). (2007). *Building Literacy Connections with Graphic Novels: Page by Page, Panel by Panel*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Cary, S. (2004). *Going Graphic: Comics at Work in the Multilingual Classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Cazden, C., Cope, B., Fairclough, N., Gee, J., Kalantzis, M., Kress, G., Luke, A., Luke, C., Michaels, S. & Nakata, M. [The New London Group] (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, 66 (1), S. 60–92.
- Chaney, M. (Hrsg.). (2011). *Graphic Subjects: Critical Essays on Autobiography and Graphic Novels*. Madison, WI: The University of Wisconsin Press.
- Chute, H. (2010). *Graphic Women: Life Narrative and Contemporary Comics*. New York: Columbia University Press.
- Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Verfügbar unter: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages> [27.02.2022].
- Delanoy, W. (2017). Picturebooks, Comics and Graphic Novels: New Perspectives for Literature and Language Teaching. In K. da Rocha, A. Haidacher-Horn & A. Müller-

- Caron (Hrsg.), *Picture That! Picturebooks, Comics and Graphic Novels in the EFL Classroom: Research and Teaching Implications* (S. 13–27). Graz: Leykam.
- Delanoy, W., Eisenmann, M. & Matz F. (Hrsg.). (2015). *Learning with Literature in the EFL Classroom*. Frankfurt: Peter Lang.
- Ditschke, S. (2009). Comics als Literatur: Zur Etablierung des Comics im deutschsprachigen Feuilleton seit 2003. In S. Ditschke, K. Kroucheva & D. Stein (Hrsg.), *Comics: Zur Geschichte und Theorie eines populärkulturellen Mediums* (S. 265–280). Bielefeld: transcript.
- Doff, S. & Wanders, M. (2005). Stories with and without Words: Comics in der Unterstufe. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 73, 9–17.
- Dong, L. (Hrsg.). (2012). *Teaching Comics and Graphic Narratives*. Jefferson, NC: McFarland.
- Drawe, C. (2013). South Africa's Living Icon in a Comic: Nelson Mandela. In C. Ludwig & F. Pointner (Hrsg.), *Teaching Comics in the Foreign Language Classroom* (S. 249–270). Trier: WVT.
- Eisenmann, M. & Summer, T. (2020). Multimodal Literature in ELT: Theory and Practice. *CLELE*, 8 (1), 52–73.
- Eisenmann, M. (Hrsg.). (2019). *Teaching the Bard Today: Shakespeare-Didaktik in Forschung und Lehre*. Berlin: Peter Lang.
- Eisner, W. (2006). *Comics and Sequential Art*. Paramus, NJ: Poorhouse Press.
- El Refaie, E. (2012). *Autobiographical Comics: Life Writing in Pictures*. Jackson, MI: University Press of Mississippi.
- Elsner, D. (2013). Graphic Novels in the Limelight of a Multiliteracies Approach to Teaching English. In D. Elsner, S. Helff & B. Viebrock (Hrsg.), *Films, Graphic Novels & Visuals: Developing Multiliteracies in Foreign Language Education – An Interdisciplinary Approach* (S. 55–71). Münster: LIT.
- Fingeroth, D. (2008). *The Rough Guide to Graphic Novels*. London: Rough Guides.
- Fischer, P. (2013). Shakespeare Comics in the Classroom. In C. Ludwig & F. Pointner (Hrsg.), *Teaching Comics in the Foreign Language Classroom* (S. 155–182). Trier: WVT.
- Frey, N. & Fisher, D. (Hrsg.). (2008). *Teaching Visual Literacy: Using Comic Books, Graphic Novels, Anime, Cartoons, and More to Develop Comprehension and Thinking Skills*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Grimm, N. (2014). Hamlet Goes Manga: Texts, Topics, Teaching. In M. Eisenmann & C. Lütge (Hrsg.), *Shakespeare in the EFL Classroom* (S. 183–199). Heidelberg: Winter.
- Grünewald, D. (2000). *Comics*. Tübingen: Niemeyer.
- Gubesch, S. & Schüwer M. (2005). Calvin and Hobbes: Comics als authentische Texte. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 73, 18–24.
- Hallet, W. (2012a). Graphic Novels: Literarisches und multiliterales Lernen mit Comic-Romanen. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 117, 2–9.
- Hallet, W. (2012b). Autobiographic Novels: Selbsterzählungen in Comic-Form analysieren und verfassen. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 117, 34–38.
- Hallet, W. (2013). Multimodale Jugendromane und autobiografisches Erzählen im Fremdsprachenunterricht. In A. Grünewald, J. Plikat & K. Wieland (Hrsg.), *Bildung – Kompetenz – Literalität: Fremdsprachenunterricht zwischen Standardisierung und Bildungsanspruch* (S. 138–149). Seelze: Kallmeyer/Klett.
- Hallet, W. (2014). Storyworlds aus Wörtern, Bildern, Zeichen: Multimodale Romane im Englischunterricht. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 132, 2–9.
- Hallet, W. (2015). Viewing Cultures: Kulturelles Sehen und Bildverstehen im Fremdsprachenunterricht. In C. Hecke & C. Surkamp (Hrsg.), *Bilder im Fremdsprachenunterricht: Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden* (2. unv. Aufl; S. 26–54). Tübingen: Narr.
- Hatfield, C. (2005). *Alternative Comics: An Emerging Literature*. Jackson, MI: University Press of Mississippi.

- Hausmanninger, T. (2013). Die Hochkultur-Spaltung: ‚Graphic Novels‘ aus sozial- und kulturwissenschaftlicher Perspektive. In D. Grünewald (Hrsg.), *Der dokumentarische Comic: Reportage und Biografie* (S. 17–30). Essen: Bachmann.
- Hecke, C. (2011). Graphic Novels as a Teaching Tool in High School and University English as a Foreign Language (EFL) Classrooms. *Amerikastudien / American Studies*, 56 (4), 653–668.
- Henseler, R. (2012). Story-orientierte Aufgaben zu einer graphic novel stellen. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 117, 10–13.
- Hochbruck, S. & Hochbruck, W. (2005). Britische Alltagsgeschichte im Comic-Roman: Raymond Briggs' *Ethel & Ernest*. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 73, 25–32.
- Jacobs, D. (2007). More than Words: Comics as a Means of Teaching Multiple Literacies. *The English Journal*, 96 (3), 19–25.
- Kimes-Link, A. & Steininger, I. (2012a). Erzählkonventionen einer graphic novel untersuchen. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 117, 14–15.
- Kimes-Link, A. & Steininger, I. (2012b). American Born Chinese: Sich anhand einer graphic novel mit dem Leben zwischen zwei Kulturen auseinandersetzen. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 117, 28–33.
- Kolb, A. (2017). „Our differences are our superpowers“: Zur graphic novel *El Deafo* eigene Texte verfassen. *Der fremdsprachliche Unterricht*, 150, 12–18.
- Kukkonen, K. (2013). *Studying Comics and Graphic Novels*. Chichester: Wiley/Blackwell.
- Kuty, M. (2015). Good Dog Bad Dog: Mit einer Graphic Novel vor allem motivational-attitudinale Kompetenzen fördern. In W. Hallet, C. Surkamp & U. Krämer (Hrsg.), *Literaturkompetenzen Englisch: Modellierung – Curriculum – Unterrichtsbeispiele* (S. 173–184). Seelze: Kallmeyer/Klett.
- Lienert, H. (1974). Arbeit mit Comics in einer sechsten Hauptschulklasse. In D. Pforte (Hrsg.), *Comics im ästhetischen Unterricht* (S. 42–67). Frankfurt: Athenäum Fischer.
- Ludwig, C. (2013). The Reconstruction of Inter- and Transcultural Spaces in Adrian Tomine's and Toufic El Rassis's Graphic Novels. In C. Ludwig & F. Pointner (Hrsg.), *Teaching Comics in the Foreign Language Classroom* (S. 213–247). Trier: WVT.
- Ludwig, C. (2015). Narrating the „Truth“: Using Autographics in the EFL Classroom. In W. Delanoy, M. Eisenmann & F. Matz (Hrsg.), *Learning with Literature in the EFL Classroom* (S. 299–320). Berlin: Lang.
- Ludwig, C. (2018). *The Construction of Gender Identities in Alison Bechdel's (Autobio)graphic Writings: Rites de Passage*. Berlin: Lang.
- Ludwig, C. & Pointner, F. (Hrsg.). (2013). *Teaching Comics in the Foreign Language Classroom*. Trier: WVT.
- Ludwig, C. & Pointner, F. (2019). Of Ghosts and Daggers: Using Comic Adaptations of Macbeth in the EFL Classroom. In M. Eisenmann (Hrsg.), *Teaching the Bard Today: Shakespeare-Didaktik in Forschung und Lehre* (S. 143–162). Berlin: Lang.
- Lütge, C. (2012). Developing „Literary Literacy“?: Towards a Progression of Literary Learning. In M. Eisenmann & T. Summer (Hrsg.), *Basic Issues in EFL Teaching and Learning* (S. 191–202). Heidelberg: Winter.
- McCloud, S. (1994). *Understanding Comics: The Invisible Art*. New York: HarperPerennial.
- Monnin, K. (2010). *Teaching Graphic Novels: Practical Strategies for the Secondary ELA Classroom*. Gainesville, FL: Maupin House.
- Nünning, A. & Surkamp, C. (2010). *Englische Literatur unterrichten 1: Grundlagen und Methoden* [2006]. Seelze: Kallmeyer/Klett.
- Oppolzer, M. (2016). Intercultural Perspectives on and in Shaun Tan's *The Arrival*. In M. Rückl (Hrsg.), *Sprachen & Kulturen: vermitteln und vernetzen* (S. 73–84). Münster: Waxmann.

- Oppolzer, M. (2017a). Teaching (British) Autobiographical Comics. In S. Herbe & G. Linke (Hrsg.), *British Autobiography in the 20th and 21st Centuries* (S. 105–136). Heidelberg: Winter.
- Oppolzer, M. (2017b). John Lewis's *March*: Promoting Social Action through Comics. In B. Dolle-Weinkauff (Hrsg.), *Geschichte im Comic* (S. 225–237). Berlin: Bachmann.
- Oppolzer, M. (2019). Demokratiebildung im Englischunterricht: John Lewis, *March* und die afro-amerikanische Bürgerrechtsbewegung. In H. Ammerer, M. Geelhaar & R. Palmstorfer (Hrsg.), *Demokratie lernen in der Schule: Politische Bildung als Aufgabe für alle Unterrichtsfächer* (S. 147–162). Münster: Waxmann.
- Oppolzer, M. (2020a). *Reading Autobiographical Comics: A Framework for Educational Settings*. Berlin: Lang.
- Oppolzer, M. (2020b). Die Ausbildung visueller Lesekompetenzen: Vom Bilderbuch zum Comic. In M. Engels, U. Preußner & F. Giesa (Hrsg.), *Comics in der Schule: Theorie und Unterrichtspraxis* (S. 131–152). Berlin: Bachmann.
- Perret, M. (2001). „And Suit the Action to the Word“: How a Comics Panel Can Speak Shakespeare. In R. Varnum & C. Gibbons (Hrsg.), *The Language of Comics: Word and Image* (S. 123–144). Jackson, MI: University Press of Mississippi.
- Pfote, D. (1974). Plädoyer für die Behandlung von Comics im ästhetischen Unterricht. In D. Pfote (Hrsg.), *Comics im ästhetischen Unterricht* (S. 9–13). Frankfurt: Athenäum Fischer.
- Pointner, F. (2013). Teaching Comics as Comics. In C. Ludwig & F. Pointner (Hrsg.), *Teaching Comics in the Foreign Language Classroom* (S. 27–68). Trier: WVT.
- Rumlich, D. (2013). The Benefits of Comics for Language Learning at the Lower Secondary Level: A Practical Approach. In C. Ludwig & F. Pointner (Hrsg.), *Teaching Comics in the Foreign Language Classroom* (S. 95–124). Trier: WVT.
- Rüschhoff, B. (2013). Comics in Language Learning: The Pedagogical, Didactic, and Methodological Framework. In C. Ludwig & F. Pointner (Hrsg.), *Teaching Comics in the Foreign Language Classroom* (S. 5–25). Trier: WVT.
- Rymarczyk, J. (2011). Eine „stumme“ Graphic Novel regt zum Sprechen an: Shaun Tans „The Arrival“ szenisch umsetzen. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 110, 16–22.
- Schümer, M. (2005). Teaching Comics: Die unentdeckten Potenziale der grafischen Literatur. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 73, 2–8.
- Schwarz, G. (2002). Graphic Novels for Multiple Literacies. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 46 (3), 262–265.
- Serafini, F. (2014). *Reading the Visual: An Introduction to Teaching Multimodal Literacy*. New York and London: Teachers College Press.
- Serrurier-Zucker, C. & Gobbé-Mévellec, E. (2014). The Page IS The Stage: From Picture-books to Drama with Young Learners. *CLELE*, 2 (2), 13–30.
- Spaulding, A. (1995). *The Page as a Stage Set: Storyboard Picture Books*. Metuchen, NJ, und London: The Scarecrow Press.
- Surkamp, C. (2007). Handlungs- und Produktionsorientierung im fremdsprachlichen Literaturunterricht. In W. Hallet & A. Nünning (Hrsg.), *Neue Ansätze der Literatur- und Kulturdidaktik* (S. 89–106). Trier: WVT.
- Tabachnick, S. (Hrsg.). (2009). *Teaching the Graphic Novel*. New York: MLA.
- Tan, S. (2011). The Accidental Graphic Novelist. *Bookbird: A Journal of International Children's Literature*, 49 (4), 1–9.
- Thaler, E. (2005). *The Bard goes Cartoon*: Die Verwendung von Shakespeare-Comics. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 73, 37–43.
- Thaler, E. (2014). *Teaching English with Films*. Paderborn: Schöningh.
- Vanderbeke, D. (2006). Comics and Graphic Novels in the Classroom. In W. Delany & L. Volkman (Hrsg.): *Cultural Studies in the EFL Classroom* (S. 365–379). Heidelberg: Winter.

- Versaci, R. (2001). How Comic Books Can Change the Way Our Students See Literature: One Teacher's Perspective. *The English Journal*, 91 (2), 61–67.
- Versaci, R. (2007). *This Book Contains Graphic Language: Comics as Literature*. New York: Continuum.
- Versaci, R. (2008). „Literary Literacy“ and the Role of the Comic Book. In N. Frey & D. Fisher (Hrsg.), *Teaching Visual Literacy: Using Comic Books, Graphic Novels, Anime, Cartoons, and More to Develop Comprehension and Thinking Skills* (S. 91–111). Thousand Oaks, CA: Corwin.
- von Törne, L. (2014). Vom Türöffner zur Streitaxt. *Der Tagesspiegel* (04.07.2014). Verfügbar unter: <http://www.tagesspiegel.de/kultur/comics/graphic-novels-vom-tueroeffner-zur-streitaxt/10144890.html> [27.02.2022].
- Witek, J. (2004). Imagetext, or, Why Art Spiegelman Doesn't Draw Comics. *ImageText: Interdisciplinary Comics Studies*, 1 (1). Verfügbar unter: <https://imagetextjournal.com/imagetext-or-why-art-spiegelman-doesnt-draw-comics/> [12.12.2021].

Comics

- Bechdel, A. (2007). *Fun Home: A Family Tragicomic*. Boston und New York: Mariner/Houghton Mifflin.
- Bell, C. (2014). *El Deafo*. New York: Amulet/Abrams.
- Chabouté, C. (2017). *The Park Bench [Un peu de bois et d'acier]*. London: Faber & Faber.
- Eisner, W. (2006). *The Contract with God Trilogy: Life on Dropsie Avenue*. New York: Norton.
- Satrapí, M. (2007). *The Complete Persepolis*. New York: Pantheon.
- Shelton, D. (2013). *Good Dog, Bad Dog: Book I*. Oxford und New York: David Fickling.
- Spiegelman, A. (1997). *The Complete MAUS*. New York: Pantheon.
- Tan, S. (2010). *The Arrival*. Melbourne: Lothian.
- Thompson, C. (2003). *Blankets*. Marietta, GA: Top Shelf.
- Tomine, A. (2012). *Shortcomings*. Montreal: Drawn & Quarterly.
- Yang, G. (2006). *American Born Chinese*. New York: First Second.

Die Welt der „neunten Kunst“: Comics in den romanischen Fremdsprachen

1. Einleitung

Im vorliegenden Beitrag werden Herangehensweisen an Comics für ihren Einsatz im Fremdsprachenunterricht der romanischen Sprachen thematisiert und Kompetenzbereiche hervorgehoben, die mit Comics gefördert werden können. Methodisch argumentieren wir für ein analytisches Modell, das sich aus der (kognitiven) Narratologie und der Semantik speist, um den Mehrwert des Comiceinsatzes im Fremdspracherwerb zu begründen. Zuerst wird der Forschungsstand zum Einsatz von Comics im Fremdsprachenunterricht im breiteren Rahmen der *comics studies* (1.1) und der didaktischen Forschung (1.2) ausgelotet. Dabei werden die Fertigkeiten angesprochen (1.3), die in der Lehrer/innenbildung eine Rolle spielen sollten, um sich mit Comics im Fremdsprachenunterricht auseinanderzusetzen. Danach (2) wird anhand einer Stichprobenanalyse gängiger Lehrwerke für den Französischunterricht exemplarisch für die romanischen Sprachen gezeigt, welche Rolle Comics in den Lehrwerken spielen und mit welchen Aufgabenformaten ihr Einsatz typischerweise einhergeht. So werden Comics in Lehrwerken hauptsächlich zur Förderung der Lesefertigkeit oder zur Vermittlung von Grammatik (2.1) verwendet. Auf Sprachregister oder -normen sowie auf inter- bzw. soziokulturelles Wissen wird jedoch nur ansatzweise eingegangen. Als Antwort auf diese (selbstaufgelegte) Limitation versuchen wir im dritten Teil (3) am Beispiel eines spanischsprachigen Comicstrips konkrete Bereiche zu erarbeiten, die fachdidaktisch von Bedeutung sind. Zuerst wird auf Kohärenz- und Kohäsionsstrategien eingegangen und an der Struktur des Comicstrips gezeigt, wie Leerstellen gefüllt werden sollen (3.1) und wie dieser Prozess fachdidaktisch erarbeitet werden kann. Danach wird beschrieben, wie Bild- und Schriftzeichen Konzeptmetaphern konstruieren und mit welchem Mehrwert ein solcherart kognitiv begründetes sowie sprachlich und visuell codiertes Wissen im Fremdsprachenunterricht produktiv eingesetzt werden kann (3.2). Da visuelle Erzählungen nicht nur eine Handlung zeigen, sondern einen Erfahrungsgehalt aufweisen, legen wir dar, wie dieser Aspekt einer Erzählung formal und thematisch als Ressource für den Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden kann. Der kulturell codierten visuellen Reduktion von Figuren kommt hierbei eine besondere Rolle zu (3.3). Darüber hinaus setzen Comics Sprache immer in einer bestimmten inszenierten Form um, die der Mündlichkeit nahesteht und so eine Grundlage für die Thematisierung von Sprachvariation im Fremdsprachenunterricht bietet (3.4). Ganz generell zeigt sich dabei, wie ein begleitender Interpretationsprozess wesentlich zur Förderung der kommunikativen sowie der diskursiven und medialen Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht beiträgt und somit den Mehrwert von Comics im Fremdsprachenunterricht sichtbar macht.

1.1 Comics im Kontext des Fremdsprachenunterrichts: Normative Rahmen und multimodale Kompetenzen

Die romanischen Sprachen, die an österreichischen Schulen gelernt und unterrichtet werden (Französisch, Italienisch, Spanisch), weisen eine kontinuierliche Comic-Produktion seit den Anfängen der modernen Form von Comics im 19. Jahrhundert auf. Vom französischsprachigen Pionierwerk des Schweizers Rodolphe Töpffer, der als Wegbereiter der Graphic Novel angesehen wird (Kunzle, 2007),¹ über fortlaufende Klassiker wie Hugo Pratts „Corto Maltese“-Serie, Goscinny und Uderzos „Astérix“ oder Quinos „Mafalda“ findet sich bis in die Gegenwart im romanischen Sprachraum eine vielfältige Comic- und Graphic Novel-Produktion. Themen wie Identität und Gender, Migration oder auch der Klimawandel, um nur einige zu nennen, prägen die visuelle Erzählung in den romanischen Sprachen in einer Vielzahl von Genres, Formen und Perspektiven. Die Bild- und Schriftkombination des Comics versetzt Lesende in die Lage, kurze oder lange Erzählungen zu den unterschiedlichsten Themen zu rekonstruieren und sich mit kulturell-codiertem Weltwissen auseinanderzusetzen.

Es genügt heute, eine durchschnittlich sortierte Buchhandlung zu betreten, um festzustellen, dass Comics eine Institutionalisierung und gesellschaftliche Akzeptanz als Medium erreicht haben, welche früher nicht im selben Ausmaß anzutreffen war. Ihre soziokulturelle Relevanz muss mittlerweile nicht mehr gerechtfertigt werden.² Der Stellenwert von Comics im Fremdspracherwerb und in der Fremdsprachenlehre ist allerdings noch nicht so weit etabliert, dass von einem Kernbestandteil des fremdsprachlichen Unterrichts gesprochen werden könnte. Im Lehrplan für die lebenden Fremdsprachen an österreichischen Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS) werden Comics nicht erwähnt; sie kommen hier nur in den Lehrplänen für die Fächer Bildnerische Erziehung und Geschichte vor (Bundesministerium für Bildung, 2016). Dies ist nicht überraschend, da der Lehrplan für Fremdsprachen nur vague Angaben zu Textsorten und ihren Funktionen enthält. Seine allgemein gehaltenen Ziele bieten allerdings Raum für Entwicklung, wie im folgenden Satz ersichtlich ist: „Die verschiedenen Themenbereiche sind durch möglichst vielfältige Quellen zu erschließen, wobei bei der thematischen Auswahl fremdsprachiger Texte auch literarischen Werken ein angemessener Stellenwert einzuräumen ist“ (ebd., S. 32).

Während im „Europäischen Referenzrahmen für Sprachen“ (Council of Europe, 2001) Comicstrips nur einmal in Bezug auf Textkompetenzen genannt werden, wird der Comic im „Companion Volume“ (Council of Europe, 2020, S. 59) in Bezug auf Deskriptoren der Lesekompetenz für das Niveau A2 und auch beispielhaft für das Niveau B1 genannt: „Can follow the plot of stories, simple novels and comics with a clear linear storyline and high frequency everyday language, given regular use of a dictionary.“ Freilich wird die Textsorte in die Kategorie von „reading as a leisure acti-

1 Kunzle (2007, XI) schreibt über die Terminologie in Bezug auf das Werk Töpfers: „I use the terms picture story and comic strip indifferently; I usually refrain from the tempting new coinage graphic novel, which has now overtaken comic book, although that is exactly what Töpffer's are.“

2 Für ein aktuelles Gesamtbild der Produktion und Rezeption von Comics in Frankreich vgl. Guilbert (2021).

vity“ eingeordnet und von den Comics und Romanen lineare Erzählstränge sowie die Verwendung alltäglicher Sprache erwartet. Da im „Companion Volume“ eine deutlich stärkere Betonung auf literarische Texte und multimodale Formen erkenntlich wird, ist zu erwarten, dass sich auch Forschung und Lehre diesen multimodalen Textsorten in den kommenden Jahren stärker zuwenden werden.

In einem einflussreichen Vorschlag hatte 1996 die „New London Group“ (Cazden, Cope, Fairclough, Gee, Kalantzis, Kress, Luke, Luke, Michaels & Nakata, 1996, S. 64) bereits eine Erweiterung der Kompetenzen (*multiliteracies*) vorgeschlagen, die – wie jetzt im „Companion Volume“ des GERS sichtbar ist – an Brisanz nichts verloren hat: *„A pedagogy of multiliteracies, by contrast, focuses on modes of representation much broader than language alone. These differ according to culture and context, and have specific cognitive, cultural, and social effects. [...] Multiliteracies also create a different kind of pedagogy, one in which language and other modes of meaning are dynamic representational resources, constantly being remade by their users as they work to achieve their various cultural purposes.“*

Die Diversifizierung der Arbeit mit Medien und Themen in hybriden und sich wandelnden Gesellschaften, wie sie die „New London Group“ befürwortet, stellt immer noch eine Herausforderung dar und kann sehr gut durch das Medium Comic erfolgen. Comics können zur Erweiterung des Repertoires an Repräsentationsformen beitragen, indem sie spezifische Bild- und Schrift-Zeichen zur Codierung von unterschiedlichen und breit verstandenen fiktiven und referenziellen soziokulturellen Praktiken beinhalten. Für den fachdidaktischen Einsatz des Mediums im Fremdsprachenunterricht der romanischen Sprachen bedarf es nicht nur der sprachlichen Kompetenz, sondern auch visueller Kompetenzen, die allerdings nur im Zusammenhang mit sprachlichen Realisierungen gefördert werden können.

Die visuelle Kompetenz konzentriert sich in erster Linie auf die Art und Weise, wie visuelle Zeichen Information codieren und wie diese Information rezipiert wird. Meistens handelt es sich um eine visuelle Information, die einen Zusammenhang mit sprachlichen Realisierungen und sprachlich verankerten Kontexten (Barthes, 1997; Bateman, 2014) herstellt. Comics werden in diesem Sinne als eine multimodale Textsorte gesehen, die aus Bild und Schrift besteht. Eine breite Beschreibung dieser semiotischen Ressource als Modus bietet Kress (2010, S. 79): *„Mode is a socially shaped and culturally given semiotic resource for making meaning. Image, writing, layout, music, gesture, speech, moving image, soundtrack and 3D objects are examples of modes used in representation and communication“* (vgl. dazu auch Kress & Van Leeuwen, 2001; Bateman, Wildfeuer & Hiippala, 2017; Klug & Stöckl, 2016).

Dass die in Bild- und Schrift-Zeichen codierte Information im Zusammenhang mit soziokulturellem Wissen für die Repräsentation von Erzählungen, Ereignissen etc. verwendet wird, hat automatisch zur Folge, dass Bedeutungszuschreibungen nur mit der impliziten Kenntnis von bestimmten textimmanenten Regeln und externen Kontexten möglich sind. Regeln und Kontexte, die Bedeutungszuschreibungen bestimmen, können explizit gemacht werden, wenn die Förderung der visuellen Kompetenzen im Zentrum steht. Comics beinhalten darüber hinaus Beispiele von Sprachgebrauch, die unterschiedlichen Codierungen zugeordnet sind. Sprache

findet in einer doppelten Kommunikationsbedingung statt: Erstens in der direkten Rede des Sprechblasen-Dialogs, ähnlich der direkten Kommunikation im Drama, und zweitens im Denken in den Denkblasen sowie als erzählerische oder indexikalische Stimme in den Erzählblöcken. Diese polyfunktionale Kommunikation (Pfister, 2001, S. 151) spielt auch im Fremdsprachenunterricht eine wichtige Rolle und kann anhand von Comics zu einem komplexen kognitiven Fremdsprachenerwerbsprozess beitragen.

1.2 Einsatz von Comics im Fremdsprachenunterricht

Methodische Vorschläge für den Einsatz von Comics im Fremdsprachenunterricht sind vielfältig (Jiménez Arriagada, Bañales Faz & Lobos Sepúlveda, 2020; Cary, 2004; Ludwig & Pointner, 2013; Miodrag, 2013; Wallner, 2020; Koch, 2017; Pustka 2022). Dabei beschränken sich viele auf Inhalte, die für den Unterricht als geeignet betrachtet werden. Drei methodische Vorgehensweisen, die zeitlich in grob gegliederte Etappen geordnet werden können, lassen sich im Kontext des vorhandenen Materials und der existierenden Vorschläge unterscheiden: Comics werden erstens zur Veranschaulichung eines Themas als Kommentar, oft als Gag, in Zusammenhang mit einem sprachlichen oder soziokulturellen Inhalt abgebildet. In dieser Funktion kommen sie häufig in Lehrwerken vor, wie im zweiten Teil dieses Beitrags exemplarisch gezeigt wird. Zweitens betonen dagegen Vorschläge der letzten Jahrzehnte die sprachliche Zugänglichkeit für und Nähe zu Lernenden sowie die Anschlussfähigkeit von Comics an ein junges Publikum. Die Nützlichkeit für den Sprachunterricht soll auf diese Art und Weise belegt werden, während die Werke allerdings fast ausschließlich thematisch-normativ ausgewählt werden. Ein drittes Moment zeichnet sich seit einigen Jahren in einer langsamen Entwicklung ab, welche sich komplexeren Modellen der Semantik, der Multimodalität und der narrativen Form der Textbeschaffenheit sowie der Rezeption von Comics widmet. Es wird dabei versucht, kognitive Prozesse der Comictextverarbeitung in Fremdsprachenerwerbsprozesse zu integrieren, ohne den Bezug zum Weltwissen und zu soziokulturellen Inhalten zu vernachlässigen.

Die didaktische Forschung über und zu Comics für den Fremdsprachenerwerb hat begonnen, nach einer gemeinsamen Basis zu suchen, die allerdings für die jeweiligen Sprachen und mehrsprachigen Kontexte heutiger Gesellschaften adaptiert und präzisiert werden muss. Oppolzer (2020) entwickelt ein Modell für den Einsatz eines der populärsten Genres im Comic, nämlich autobiographischer Graphic Novels im Englischunterricht. Corti (2020) zeigt, wie kognitive Voraussetzungen des Comicverstehens in eine narratologische Perspektive integriert werden können, um einen epistemologischen Rahmen für die Verwendung von Comics in der Fremdsprachendidaktik zu begründen. Es sind demnach gerade die kognitiven Prozesse, die sowohl das Textverständnis von Figuren als auch die Kommunikation prägen und einen Hintergrund bilden, vor dem Comics eine besondere Rolle im Fremdsprachenunterricht einnehmen können (dazu auch Corti, 2022). Freilich stellt die Komplexität der

wissenschaftlichen Comicforschung sowie der Umfang ihrer kaum mehr zu überblickenden Produktion eine Herausforderung für die fachdidaktische Comicforschung und für die Lehrpraxis dar, die nicht zuletzt auf das Verständnis des multimodalen Textes seitens der Lernenden angewiesen ist, wie Grünewald (2020, S. 112) feststellt. Dies erfordert von Lehrkräften ein besonderes Training in Bezug auf Comics, was wir im nächsten Absatz thematisieren möchten.

1.3 Erwartungen an Lehrer/innen: Grundlegende Kompetenzen für den Einsatz von Comics im Fremdsprachenunterricht der romanischen Sprachen

Damit sich Lehrkräfte für den Einsatz von Comics entscheiden, bedarf es gewiss einer Reihe von Kompetenzen, die über eine methodische Aufbereitung hinausgehen. Fremdsprachenlehrende müssen diesbezüglich Kompetenzen auf wenigstens drei Ebenen erwerben.

1. Sie sollen geeignete Comicbeispiele für den Unterricht erkennen und auswählen können. Da der Zugang zu Buchhandlungen mit Comics in romanischen Sprachen trotz globalisierter Märkte nicht an allen Standorten sichergestellt werden kann, sind Kataloge und Webseiten von Comicverlagen, spezifische Comic-Blogs oder die immer häufiger auftretenden Besprechungen in Feuilletons von Bedeutung.
2. (Angehende) Lehrende brauchen narratologische Werkzeuge zur Analyse. Es bedarf eines grundlegenden analytischen Instrumentariums, um beurteilen zu können, ob ein bestimmtes Werk für den Einsatz im Fremdsprachenunterricht auf den jeweiligen Niveaus geeignet ist und für welche Zwecke es eingesetzt werden kann. Die didaktische Abwägung ist ohne dieses narratologische Instrumentarium nur intuitiv und begrenzt möglich. Grundsätzlich steht diese Entscheidung auch mit einem didaktisch-methodologischen Repertoire in Verbindung.
3. Ein Werk bedarf immer einer Rekontextualisierung für den Unterricht, die ihrerseits nach methodischen Prinzipien und Phasen vorbereitet wird. Was vor, während und nach der Aufgabenstellung (*tasks*) geplant wird, kann nur in Bezug auf die ausgewählten Comics und deren konkrete Form festgelegt werden. Umso mehr setzt die Arbeit mit Comics der romanischen Sprachen voraus, dass Lehrpersonen einen Zugang zu Werken haben und selbst auch über visuelle Kompetenzen für die spezifische Arbeit mit Comics verfügen, was in der Fremdsprachendidaktik oft aufgegriffen wurde (Hecke, 2011; Hecke & Surkamp, 2010; Scoville, 2018; De Silva Joyce & Feez, 2019).

Obwohl die Ausbildung von angehenden Lehrenden immer mehr Fertigkeiten hinsichtlich multimodaler Texte inkludiert, sind die erforderlichen Kompetenzen für eine Auseinandersetzung mit Comics nicht unbedingt vorhanden. In den Grundlagenwerken zur Fachdidaktik kommen beispielsweise die diskursive sowie die narrative Ebene in der Mediendidaktik zu kurz und auf die Bild- und Schrift-Konstruktion eines Comics wird oft nur ansatzweise und thematisch zentriert ein-

gegangen, wie man in Referenzwerken zur Fremdsprachendidaktik nachlesen kann. Diese Werke nehmen allerdings dennoch Bezug auf Comics (Fäcke, 2011, S. 176–193; Michler & Reimann, 2019, S. 236–237), entwickeln oder übernehmen Ansätze dazu (Grünewald & Küster, 2018, S. 212–214; Abendroth-Timmer & Gerlach, 2021, S. 163–164) oder nehmen multimodale Formen auf, in denen Bild und Schrift in ihrem Zusammenhang betrachtet werden (Koch, 2020, S. 136–139; Nieweler, 2006, S. 217–220).

Im Folgenden wird anhand einer Analyse von gängigen Lehrwerken des Französischen gezeigt, wie Comics darin zum Einsatz gelangen. Anschließend wird den sprachlichen Besonderheiten der abgedruckten Comics sowie ihrem interkulturellen Potential nachgegangen. Dabei zeigt sich, dass sich Comics in einem bestimmten, wohl relevanten Bereich zwischen Sprachgebrauch und sozio- sowie interkulturellem Wissen bewegen. An der Art und Weise, wie die Comics in den Lehrwerken eingesetzt werden, kann man aber auch ein ungenutztes Potential zur Förderung multimodaler und sprachlicher Kompetenzen erkennen, das wir im Absatz 3 auszuloten versuchen.

2. Sprache im kulturellen Kontext am Beispiel von drei Lehrwerken für Französisch

Am Ende des ersten Bandes von „Cours intensif“ (Kammerhofer, Bernklau, Daras, Fischer, Gauvillé, Hiort, Jambon, Putnăi, Rösner & Spiekermann, 2017, S. 145), einem seit vielen Jahren im Einsatz befindlichen Lehrwerk für den Französischunterricht an österreichischen Schulen, findet sich die Erzählung „Rock n’ Gaule“ aus dem Comic „Rob, Wed & Co“ von Michel Janvier. Diese spielt auf die berühmte „Astérix“-Serie von Goscinny und Uderzo an und erzählt auf humorvolle Weise das Ende des gallischen Fürsten Vercingétorix als Niederlage des *Menhir-Rockers* (Vercingétorix) gegenüber dem *Latin Lover* Julius Cäsar.

Während Cäsar mit Liebesliedern wie „Alea jacta est“ die Herzen insbesondere der Konzertbesucherinnen gewinnt, steht Vercingétorix plötzlich vor leeren Konzertsälen und muss das Ende seiner Karriere eingestehen, indem er als Rockmusiker abdankt und seine Gitarre vor Cäsar zertrümmert.

Im letzten Panel der Erzählung wird deutlich, dass diese „Geschichtsversion“ jene ist, die der Schüler Wed, selbst Gitarrist in einer Rockband, in der Schule zum Besten gibt. Zu sehen ist in der linken Bildhälfte die gleichermaßen entsetzte wie verzweifelte Lehrerin, die resignierend festhält: „Wed... Ça ne s’est pas passé exactement comme ça, la chute de Vercingétorix...“.³ Durch diese Antwort der Lehrerin schöpft Wed – dargestellt in der rechten Bildhälfte des letzten Panels – sofort neue Hoffnung und fragt mit einer Mischung aus Staunen und Begeisterung: „Ah bon? Il a pu remonter un groupe?“⁴ (ebd., S. 145).

3 „Wed... Der Fall von Vercingétorix hat sich doch ein bisschen anders zugetragen...“ (eigene Übersetzung)

4 „Echt? Konnte er doch wieder eine Band aufbauen?“ (eigene Übersetzung)



Abbildung 5.1: Auszug aus: Janvier, M: (1999). *Rob, Wed & Co: Rock n' Gaule*, aus: Kammerhofer, A., Bernklau, S., Darras, I., Fischer, G., Gauvillé, M., Hiort, G., Jambon, K., Putnăi, M., Rösner, J. & Spiekermann, R. (2017). *Cours intensif Autriche 1: Schülerbuch: GERS A1/A2*. Stuttgart: Klett (© Bamboo Édition), S. 145.

Diese Comic-Erzählung und ihr Einsatz im Lehrwerk „Cours intensif“ (ebd.) zeigen exemplarisch, was die Textsorte „Bande dessinée“ im Fremdsprachenunterricht leisten kann. Auf inhaltlicher Ebene ist die Verbindung aus Humor und subversiver Geschichte zu nennen, auf formaler Ebene die Verbindung aus relativ einfacher, reduzierter Sprache und leicht zu rezipierenden „sprechenden“ Bildern, die den Einsatz von Comics bereits im ersten Lernjahr ermöglichen. Es wäre demzufolge zu erwarten, dass die Textsorte⁵ in den Lehrwerken intensiv zum Einsatz gelangt. Das ist jedoch nur bedingt der Fall, wie im nächsten Absatz gezeigt wird.⁶

2.1 Comics als visueller Input zur Förderung rezeptiver und produktiver Fertigkeiten

Vergleicht man den Einsatz von Comics in den gängigsten in Österreich approbierten Französisch-Lehrwerken für die Sekundarstufe II, fallen große Unterschiede auf. Während „Nouvelles Perspectives Autriche“ (Runge, Rousseau & Bauer, 2017) fast gar nicht auf diese Textsorte zurückgreift, finden sich in „Bien fait! Modulaire“ (Luner, Truxa-Pirierros & Wladika, 2017) und in „Cours intensif“ (Kammerhofer et al., 2017) deutlich mehr Comics.

Interessant ist, dass „Nouvelles Perspectives Autriche“ nur im zweiten Band (Runge & Rousseau, 2018) des vierbändigen Lehrwerks mit einer Comic-Erzählung arbeitet. In der Lektion zum Thema Mode bzw. Kleidung unter der Rubrik „Landeskunde“ findet sich ein Strip aus „Joséphine“ von Pénélope Bagieu (ebd., S. 30). Die Lernenden sollen die Geschichte „Joséphine n'a rien à se mettre“ lesen und unter Zuhilfenahme einiger Ausdrücke und Konnektoren schriftlich oder mündlich nacherzählen. Anschließend soll ein Ende für die Geschichte gefunden werden. Im Anhang des Lehrwerks findet sich schließlich das letzte Panel der Erzählung abgedruckt. Die Lernenden werden aufgefordert, ihre eigene Version mit der Originalgeschichte zu vergleichen. In den Bänden eins und drei werden keine Comicstrips eingesetzt. Allerdings wird über die Textsorte *Bande dessinée* oder auch über das „Festival de la Bande dessinée“ in Angoulême in Form von Lesetexten informiert.⁷

5 Grundsätzlich muss zwischen dem Einsatz von „authentischen“ Comics und für die Lehrwerke speziell produzierten comicartigen Elementen unterschieden werden. Sprechblasen oder Zeichnungen zur Vermittlung sprachlicher Kompetenzen werden in neueren Lehrwerken fast immer eingesetzt. Hier soll jedoch nur der Einsatz von Erzählungen in Form von Bild-Text-Kombinationen, die nicht speziell für ein Lehrwerk produziert wurden, thematisiert werden.

6 Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt Hamez (2021, S. 230), die mehrere in Frankreich erschienene FLE-Lehrwerke untersucht und feststellt: „*L'étude de notre corpus [...] a montré que la bande dessinée occupait une place très restreinte dans les ensembles pédagogiques [...]*.“ (Die Untersuchung unseres Korpus hat gezeigt, dass Comics einen sehr eingeschränkten Raum in pädagogischen Settings einnehmen.)

7 Zumindest rudimentäre Informationen über berühmte Comics, die Geschichte der Textsorte oder kulturelle Erscheinungsformen im Umfeld von Comics findet man in allen untersuchten Französisch-Lehrwerken. Aufgrund der großen kulturellen Bedeutung, die „le neuvième art“ in Frankreich sowie im frankophonen Belgien genießt, kann die Vermittlung soziokulturellen Wissens über das Comicmuseum in Brüssel, das „Festival de la Bande dessinée“ in Angoulême oder über berühmte Comicautor/innen wie René Goscinny und Albert Uderzo, Hergé,

Häufiger und vielfältiger gestaltet sich der Einsatz von Comics im vierbändigen Lehrwerk „*Bien fait! Modulaire*“ (Luner et al., 2017). Anders als in „*Nouvelles Perspectives Autriche*“ (Runge et al., 2017) begleiten Ausschnitte aus Comics die Lernenden auf allen Niveaus. Gleich mehrfach taucht beispielsweise die Comicfigur Titeuf auf. Die Geschichten um den Jungen Titeuf, die aus der Feder des Zeichners Zep (eigentlich Philippe Chappuis) stammen, lassen sich aufgrund ihrer Thematik in verschiedene Themenbereiche einbetten, so etwa beim Thema Schule (im ersten Band) oder auch beim Thema Zukunftspläne (im vierten Band). Eine andere berühmte Comicfigur, der man in „*Bien fait! Modulaire*“ (Luner et al., 2017) wiederholt begegnet, ist Le Chat des belgischen Autors Philippe Geluck. Ausschnitte aus diesem Comic finden sich insbesondere zur Veranschaulichung grammatikalischer Formen. Hier zeigt sich eine bewährte, wenngleich reduktive Herangehensweise, grammatikalische Phänomene zu „inszenieren“, ohne jedoch zu einer umfangreicheren oder komplexeren Auseinandersetzung mit dem Medium anzuregen. Auch in diesem Lehrwerk wird die Textsorte immer wieder thematisiert, so im zweiten Band im Zusammenhang mit dem Thema Frankophonie bzw. Belgien (Luner & Berchotteau, 2019, S. 98), wo in Form von Lese- bzw. Hörtexten über Brüssel als Hauptstadt der „*Bande dessinée*“ oder – im dritten Band – über die Geschichte des Comics (Luner, Berchotteau & Zeilinger, 2021, S. 84) informiert wird. Zudem dienen einzelne Panels bzw. Covers aus berühmten frankophonen Comics („*Astérix*“, „*Lucky Luke*“, „*Tintin*“, „*Les Frustrés*“ und andere) in „*Bien fait! Modulaire 3*“ auch als Impulstexte, um die Fertigkeit *Sprechen* zu trainieren, indem über persönliche Comic-Präferenzen gesprochen werden soll (ebd.).

Was trotz des wiederholten Einsatzes und der häufigen Bezugnahme auf die Textsorte *Bande dessinée* in „*Bien fait! Modulaire*“ allerdings wenig Berücksichtigung findet, ist die multimodale Beschaffenheit der Comics. Das heißt, in „*Bien fait! Modulaire*“ werden einzig der Inhalt sowie (an manchen Stellen) sprachliche Elemente der Text-Bild-Geschichten berücksichtigt; die bildliche Gestaltung oder auch der comic-spezifische Einsatz von Onomatopoetika bleiben unerwähnt.

Am systematischsten wird mit Comics im Lehrwerk „*Cours intensif*“ (Kammerhofer et al., 2017) gearbeitet. Hier wird vom ersten Band an versucht, den Lernenden einen kompetenten Umgang mit der Textsorte „*Bande dessinée*“ zu vermitteln. Im Gegensatz zu den beiden anderen Lehrwerken wird auch metasprachliches Vokabular vermittelt, um über Comics sprechen zu können. Begriffe wie „*une onomatopée*“, „*une bulle*“ (Sprechblase) oder „*une vignette*“ (Panel), finden sich bereits im ersten Band (ebd., S. 141). Der Einsatz des Comicstrips „*Rock n’ Gaule*“ aus der Reihe „*Rob, Wed & Co*“ wurde bereits weiter oben erwähnt. Zudem wird hier im Kapitel „*Vacances en Bretagne*“ eine bretonische Legende in Form eines Comics erzählt (ebd., S. 139). Zwar handelt es sich dabei nicht um einen „authentischen“ Comic im engeren Sinn, sondern um eine speziell für dieses Lehrwerk gestaltete Text-Bild-Geschichte. Da diese aber vollständig in Form eines Comics realisiert wurde (und somit über die Verwendung comicartiger Elemente hinausgeht), soll sie nicht

Philippe Geluck oder Claire Brétecher als integraler Bestandteil des Französischunterrichts betrachtet werden.

unerwähnt bleiben. Im zweiten Band wird in der Lektion über Belgien in mehreren Lese- und Hörtexten soziokulturelles Wissen über berühmte belgische Comicfiguren sowie die Bedeutung der *Bande dessinée* in Belgien vermittelt (Kammerhofer, Bernklau, Darras, Fischer, Gauvillé, Hiort, Jambon, Putnai, Rösner & Spiekermann, 2018, S. 56). Ferner werden die Lernenden angehalten, selbst produktiv zu werden: Zum einen soll eine Comicfigur porträtiert, zum anderen soll selbst ein Comic erstellt werden. Es wird in diesem Lehrwerk der Versuch unternommen, sämtliche Fertigkeiten mit Hilfe der Textsorte *Bande dessinée* zu schulen.

Zusammengefasst kann also festgestellt werden, dass Comics in allen drei Lehrwerken vorkommen und/oder thematisiert werden. Die Intensität ihres Einsatzes variiert jedoch stark. Neben speziell für didaktische Zwecke produzierten Text-Bild-Kombinationen werden zumindest fallweise „authentische“ Comics eingesetzt, um die sprachlichen Fertigkeiten der Lernenden zu trainieren. Insbesondere die rezeptive Fertigkeit des Lesens sowie die produktiven Fertigkeiten des Sprechens und/oder Schreibens werden mittels der Geschichten um mehr oder weniger berühmte Figuren wie *Astérix*, *Titeuf*, *Le Chat*, *Joséphine* u. a. geschult. Zu bemerken ist, dass die Textsorte *Bande dessinée* generell dem Französischunterricht in der gymnasialen Oberstufe (AHS) zugeordnet wird. Für den Französischunterricht in den berufsbildenden höheren Schulen (BHS) spielt sie kaum eine Rolle. Das zeigt sich beispielsweise an dem Lehrwerk „*Bien fait! Modulaire*“: Ab dem dritten Band gibt es eine Differenzierung nach Schulform. Dabei wird ersichtlich, dass in den speziell für die BHS konzipierten Bänden (Decreuse-Schober & Matzl, 2019) die Textsorte *Bande dessinée* nicht vorkommt, sehr wohl aber in den Bänden für die AHS. In dem umfangreichen und sprachlich ambitionierten Lehrwerk „*Cours intensif*“, das sich, wie im Begleitband zum Lehrwerk erwähnt, insbesondere für den Einsatz an Gymnasien mit Sprachenschwerpunkt eignet (Kammerhofer et al., 2017, S. 5), wird auch die Textsorte *Bande dessinée* am intensivsten thematisiert.

2.2 Sprachregister und implizites inter- bzw. soziokulturelles Wissen: Ein ungenutztes Potential

Das Potential, das Comics speziell für den Fremdsprachenerwerb haben können, wird jedoch in keinem Lehrwerk thematisiert oder gar ausgeschöpft. Dieses Potential umfasst sprachliche wie inter- bzw. soziokulturelle Aspekte und wird im nächsten Kapitel noch genauer hinsichtlich der semantischen Struktur von Comics und der Rolle der Rezipierenden bestimmt. Zunächst aber zu den sprachlichen und inter- sowie soziokulturellen Aspekten: Comics arbeiten tendenziell mit konzeptionell mündlicher Sprache (*code parlé*), die in den Sprechblasen evoziert wird und eine Sprache der Nähe (Koch & Oesterreicher, 1985) in Form einer fiktiven Mündlichkeit inszeniert.⁸ Im Französischen unterscheidet sich dieses Register in vielen Aspek-

8 Was Brumme (2012, S. 33) für die fiktive Mündlichkeit des literarischen Diskurses behauptet, kann auch für den Comic geltend gemacht werden: „[H]ablaremos de oralidad ficcional para referirnos a la evocación del lenguaje de la inmediatez comunicativa en los textos ficcionales, ya sean textos literarios o textos audiovisuales, distinguiéndola de la oralidad cotidiana o real“. Vgl.

ten von der konzeptionell schriftlichen Sprache (*code écrit*). Um nur ein Beispiel zu nennen, das in fast allen *Bandes dessinées* vorkommt: Anstelle des schriftsprachlichen „il y a“ bzw. in der verneinten Form „il n’y a pas“⁹ steht im Mündlichen ein „y’a“ bzw. in der verneinten Form „y’a pas“. Von den Lernenden erfordert dies bei der Lektüre, eher im gesprochenen als im geschriebenen Französisch zu denken. Gerade Anfänger stellt dieses *Switchen* zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit vor große Herausforderungen. Der mündliche Stil im Comic, der aber eben in schriftlicher Form rezipiert und so vor Augen geführt werden kann, könnte eventuell eine positive Auswirkung auf das Verstehen gesprochener Sprache haben. Comics, so ließe sich postulieren, visualisieren mündliche Sprache im Kontext. Durch die Annäherung der schriftlichen an die mündliche Sprache können sie das Verständnis des Mündlichen erleichtern. Somit könnten Comics nicht nur zur Förderung der Fertigkeit Lesen eingesetzt werden, sondern eventuell auch die Fertigkeit Hören positiv beeinflussen. Dafür müssten allerdings zu den jeweiligen Comics Aufgaben entwickelt werden, welche die Unterschiede zwischen schriftlicher und mündlicher Varietät systematisch(er) aufzeigen, um sie so bewusst zu machen.

Zur sprachlichen Komponente hinzu kommt der Aspekt der Interkulturalität, der in Comic-Erzählungen klar zu Tage tritt. Caracciolo (2017, S. 69) betont für die Literatur, dass Erzählungen implizite Werte des alltäglichen Lebens explizit zeigen:

They can do so through representational and expressive devices designed to direct our attention toward the socio-cultural practices that fall within the outer circle of the experiential background. In other words, narrative can invite interpreters to pay attention to the cultural values implicated in our exchanges with the world in a more self-conscious way than is possible or likely during these exchanges.

Indem Comics nicht nur einen bestimmten soziokulturellen Kontext thematisieren, sondern die Aufmerksamkeit von Lesenden auf soziokulturelle Praktiken lenken, wie Caracciolo für alle Erzählarten betont, kann das im Fremdsprachenunterricht geforderte Lernen von Sprachen im – sozio- und interkulturellen – Kontext gefördert werden. Dies zeigt sich in allen hier untersuchten Beispielen; konkretisiert am Beispiel der einseitigen Comic-Erzählung „La cantine“ aus der Serie „Titeuf“, die im ersten Band von „Bien fait! Modulaire“ (Luner et al, 2017, S. 68) eingesetzt wird, heißt das: Titeuf und seine Freunde beschießen beim Mittagessen in der „cantine“ einen Mitschüler mit Kartoffelpüree, anstatt dieses zu essen. Im letzten Panel fragt der Vater seinen Sohn auf dem Nachhauseweg von der Schule: „C’était bon à la cantine?“¹⁰ worauf Titeuf antwortet: „Bof ... Ya jamais assez“¹¹. Hier wird implizit viel interkulturell bedeutsames Wissen über das französische Schulsystem und die Mentalitätsgeschichte frankophoner Länder mitgeliefert: von der Ganztagschule über das Phänomen der Kantine mit ihren typischen Gerichten, das hierarchische Verhältnis zwischen Schüler/innen bzw. Kindern und Erwachsenen bis hin zur autonomen Welt

auch dazu die klassische Studie von Pfister (2001, S. 151) über die Kommunikation im Drama, mit der die Rede im Comic die „Polyfunktionalität“ teilt.

9 In etwa „es gibt“ bzw. „es gibt nicht“.

10 „War’s gut in der Kantine?“ (eigene Übersetzung)

11 „Ach ... Es gibt einfach nie genug.“ (eigene Übersetzung)



Abbildung 5.2: Auszug aus: Zep (1993). *Titeuf: Tome 2. La Cantine*, aus: Luner, Truxa-Pirierros & Wladika (2017). *Bien fait! Modulaire 1: Lehrbuch: Europäischer Referenzrahmen A1, A2*. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky (© Editions Glénat), S. 68.

der Kinder in der Schule, von der die Eltern nur wenig mitbekommen. Die „Titeuf“-Geschichte mit ihrer lakonisch formulierten Pointe im letzten Panel kann insofern ebenso exemplarisch wie die am Anfang dieses Kapitels erwähnte Geschichte aus „Rob, Wed & Co“ veranschaulichen, was der Einsatz von Comics im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht leisten kann: die Verbindung von konzeptuell mündlicher Sprache im Kontext, die beim Lesen der multimodalen Texte rezipiert werden kann, mit subversiven Geschichten aus der Perspektive von Kindern bzw. Jugendlichen. Diese durchkreuzen auf humorvolle und listige Weise die Normen und Ordnung der Erwachsenenwelt. Comics bieten so nichts Geringeres als die Möglichkeit zur integrativen Vermittlung sprachlicher und interkultureller Kompetenzen, was sich hier auf einer höheren Ebene in einem Ausdruck wie „bof“ manifestiert, der in seinen diversen Konnotationen wohl bloß erahnt werden kann.

Insgesamt lässt sich jedoch erkennen, dass dieses Potential in den Lehrwerken kaum genützt wird und der diskursiven Beschaffenheit von Comics viel zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt wird.¹² Im folgenden Kapitel zeigen wir deshalb an einem Beispiel aus einer anderen romanischen Sprache, dem Spanischen, wie noch mehr von dem Potential, das Comics für den Fremdsprachenunterricht bieten, erschlossen werden kann. Dabei soll nun die multimodale Form, die Textsorte in ihrer Kohärenz und Kohäsion, sowie die Rezeption von Comics im Zentrum stehen.

3. Vom Kontext zur Form: Zeichen, Sprache, Rezeption

Im vorigen Absatz wurde thematisiert, welche Ansätze eine stichprobenartige Analyse von Lehrwerken für den Fremdsprachenunterricht Französisch erkennen lässt. Nun möchten wir zeigen, wie der Einsatz von Werkzeugen der – kognitiven – Narratologie textimmanente sowie thematische Bereiche erschließen lässt, die für den Fremdsprachenunterricht einen deutlichen Mehrwert im Bereich der Förderung von multimodalen und diskursiven Kompetenzen darstellen.

Comics kombinieren visuelle und schriftliche Information auf eine komplexe Weise. Multimodale Modelle, wie oben erwähnt, sprechen von einem visuellen und einem verbalen Modus oder, einfacher ausgedrückt, von Bild – meistens Zeichnungen – und Schrift, die nicht immer vorhanden sein muss. Rezipierende erfassen den Sinn aus diesem Zeichenmaterial, welches mehrere Arten von Kombinationen von Bild und Schrift aufweisen kann. Es sind gerade diese Zeichenelemente eines Comics, die Rückschlüsse auf eine erzählte Welt oder *Storyworld* durch einen Inferenzprozess zulassen.

In der Regel machen Figuren in Raum und Zeit verankerte Erfahrungen und Rezipierende können diese nachvollziehen, indem sie für das Textverständnis gleiche oder ähnliche kognitive Ressourcen einsetzen wie für das Verständnis von Erfahrun-

12 Ebenso konstatiert Hamez (2021, S. 227) für die französischen FLE-Lehrwerke: „*Cependant, aucun manuel de notre corpus n’initie les apprenants aux codes spécifiques à la bande dessinée.*“ (Kein Lehrwerk aus unserem Korpus führt die Lernenden jedoch in die spezifischen Codes der Comics ein.)

gen in der Außenwelt. Freilich können Comics gleichzeitig dazu dienen, die Unterschiede zwischen Figuren und Personen hervorzuheben. Denn in Comictexten kommen Figuren vor, die von kommunikativen, medienbestimmten sowie generischen Konventionen beeinflusst sind. Sie ermöglichen so auch die Modellierung fiktiver und/oder referenzieller Welten und liefern Schemata für das Verständnis von Handlungen und kulturellen Praktiken in der Fremdsprache. Gerade die Kontinuität und Diskontinuität mit den eigenen soziokulturellen Praktiken eröffnen unzählige Möglichkeiten für den Fremdsprachenunterricht.

Auf dieser theoretischen Grundlage, einer semantischen Beschreibungsstruktur der im Comic vorhandenen Elemente, sowie der aktiven Rolle von Rezipierenden bei ihrer Decodierung, lassen sich mehrere Ebenen unterscheiden, die den Zusammenhang zwischen Textgestaltung und kognitiver Aktivität des Rezipierenden deutlich machen. Diese Ebenen bilden die Voraussetzung für fachdidaktische Interventionen mit Comics.

Die Rechtfertigung des Einsatzes von Comics im Fremdsprachenunterricht beruht also nicht auf beliebigen Gründen, sondern die Comic-Struktur bietet direkte und indirekte Antworten auf kognitive, kommunikative, kulturelle sowie institutionelle Bedürfnisse des Fremdsprachenunterrichts. Dies soll nun an einem Beispiel des argentinischen Autors Liniers (Ricardo Siri) vorgeführt werden. Um eine bessere Sichtbarkeit zu erreichen, werden vier Ebenen unterschieden, die jeweils auf andere formale Aspekte des Comics hinweisen:

- 1) Textkohärenz und -kohäsion auf der narrativen Ebene, die sich mit der Sequenzialisierung einer Geschichte, ihrer raumzeitlichen Verankerung sowie der Organisation des Bild- und Schriftmaterials im Diskurs befassen.
- 2) Auf der Ebene der Semantik finden wir Elemente wie die visuelle Reduktion und den Bezug zur Lebenswelt, die in dem hier präsentierten Beispiel anhand einer visuellen Konzeptmetapher beleuchtet werden.
- 3) Figuren bieten in der *Storyworld* Identifikationsmöglichkeiten an, die emotionale Zustände ansprechen, sowohl auf der Ebene der erzählten Geschichte als auch des Diskurses.
- 4) Zuletzt wird kurz auf die bereits thematisierte Sprache in Aktion eingegangen, um den zentralen Aspekt der (diatopischen) Sprachvarietät zu beleuchten, der in Comics markant hervortritt und dem im Kontext des Lehrens und Lernens von romanischen Sprachen besondere Bedeutung zukommt.

Durch das Beispiel von Liniers soll außerdem implizit gezeigt werden, wie sich mit einem kurzen Comicstrip – erschienen in der meistgelesenen Zeitung in spanischer Sprache und von einem berühmten Comicautor, dessen Werk einfach zugänglich ist – grundlegende Kompetenzen des Fremdsprachenerwerbs fördern lassen.

3.1 Comickohärenz und -kohäsion: Leerstellen füllen

Zunächst muss die Kohärenz eines Comictextes betrachtet werden, die bereits auf der Ebene des Layouts realisiert wird. Die Leserichtung wird von links nach rechts, wie in der abendländischen Schriftkonvention, und von oben nach unten durch das *mise en page* codiert, was nicht bedeutet, dass ein Comic in diese Richtung gelesen werden muss; die Schriftrichtung schränkt allerdings zunächst – wenn auch nicht ganz – die ebenso konventionelle Organisation der Panels in dem Comicstrip ein. Wir sehen in Abbildung 5.3 ein Panel am Anfang, das durch einen weißen Zwischenraum (*gutter*) von den anderen abgetrennt ist, danach vier Panels, die miteinander verbunden sind, und darunter ein Panel ohne Rahmen. Das letzte Panel nimmt den unteren Raum ein, der von den vorherigen vier Panels nicht ausgefüllt wird. Die Panelstruktur stellt eine Abwandlung des traditionellen Comicstrips dar, der in Zeitungen entstanden ist, sich dort weiterentwickelt hat und auch heute noch in der Presse zu finden ist (Smolderen, 2014). Das Beispiel stammt konkret aus dem Sonntagsmagazin der Tageszeitung *El País* (Madrid), in dem jede Woche ein Comicstrip von Liniers erscheint. In diesem Beispiel sticht die Unregelmäßigkeit der Panels hervor, denn sie zeigen nicht die rechteckige Folge der standardisierten Comicstrip-Form, sondern formen stattdessen ein in drei bis sechs Panels geteiltes Rechteck.

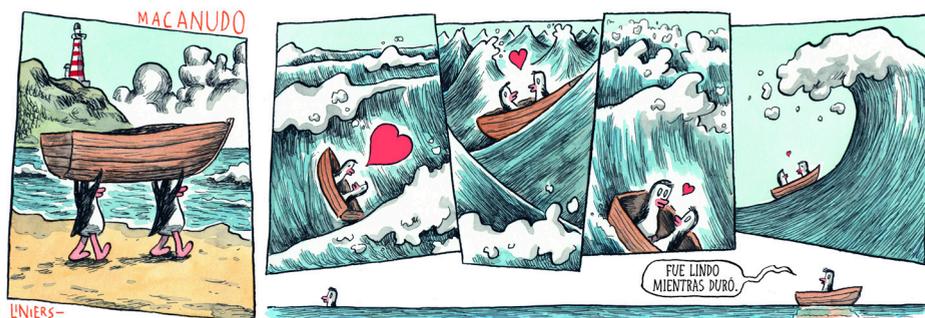


Abbildung 5.3: Liniers (2021). Macanudo, aus: *El País semanal*, 28.02.2021, S. 4.
(© Liniers, Ricardo Siri).

Außerdem sind wiederkehrende Elemente zu finden: Zwei Zeichnungen stellen ikonisch eine Vogelart dar, die eindeutig als Pinguine zu erkennen ist und in allen sechs Panels vorkommt. Das Meer und ein Boot sind ebenso in allen Panels zu sehen. Die Farbe des Meeres und des Himmels erzeugt hier Kohärenz zwischen den Panels. Auf der Diskursebene wird anhand von Pinguinen, Boot und Meer der Chronotopos (Zeit und Raum) hergestellt. Der räumliche Kontext umfasst einen Strandstandort in der Nähe eines Leuchtturms. Die erzählte Zeit lässt sich nicht genau eingrenzen, da es keine konkreten zeit-indexikalischen Angaben gibt, obwohl eine gewisse chronologische Kontinuität inferiert werden kann.

Charakteristisch für Comicerzählungen ist der Bezug der einzelnen, meistens von einem Rahmen begrenzten Panels, aufeinander, sowie die chronologische Kontinui-

tät, die standardmäßig von den nachfolgenden Panels erwartet wird. Es ist gerade diese kanonische Form des Comics, welche Kontinuität, Sequenzierung und Kausalität erzeugt. Regelmäßige Panelstrukturen sind mit bestimmten Erwartungen verbunden, wie etwa die Darstellung einer chronologischen Folge von Ereignissen (Mikonen, 2017, S. 20; Jiménez Varea, 2016, S. 122–123; Groensteen, 2011, S. 30–35; Varillas, 2009, S. 241–247). Eine Modifikation der erwarteten Struktur eignet sich daher, um den Diskurs in zeitlicher und räumlicher Hinsicht (Chronotopos) entsprechend zu manipulieren. Das Brechen der Konventionen in Liniers' Comicstrip sowie der freie Umgang mit der kanonischen Form der Panels ist für den Fremdsprachenunterricht vielversprechend, weil Lernende anhand des Beispiels sehen können, welche Voraussetzungen Rezipierende von einer einfachen, üblichen Panelform erzählerisch erwarten können. Außerdem werden neu erzeugte Sinnzusammenhänge klar, wenn mit einer standardisierten Form gebrochen wird.

Die semantische Ebene ist in erster Linie in den visuellen Zeichen verankert, aus denen Inferenzen gezogen werden können (Cohn, 2021, S. 24; Wildfeuer, 2019). Die erste Schlussfolgerung ist die Akzeptanz der beiden Pinguine als Figuren, die eine menschliche Handlung ausführen können. Figuren handeln also menschlich oder menschenähnlich, was aus dem Zeichenmaterial inferiert werden kann. Nur so können Lesende einer Figur in der *Storyworld* einer Erzählung Handlungen zusprechen. Und diese beruhen auf der Erfahrung von Lesenden. Wie Bortolussi und Dixon (2003, S. 160) betont haben: „[A]lthough story-world actions can be found in the text, what causes them to be informative is the knowledge readers have of how real people behave in the world“. Mary-Laure Ryan (1991, S. 51) hat ihrerseits für die Decodierung von Erzählungen das „principle of minimal departure“ (Prinzip der minimalen Abweichung) geprägt, das besagt, „[t]hat we reconstrue the central world of a textual universe in the same way we reconstrue the alternate possible worlds of nonfactual statements: as conforming as far as possible to our representations of AW [actual world].“ Die Leerstellen werden also mithilfe bekannter Muster und sozio-kultureller Praktiken der eigenen Welt ausgefüllt. Die Handlung kann hier so zusammengefasst werden: Zwei Pinguine besteigen ein Boot, überqueren ein raues Meer und am Ende wird einer von ihnen durch eine große Welle von Bord geworfen. Auf einer kausalen Ebene kann man darüber hinaus interpretieren, dass die Welle über dem Boot im fünften Panel die Ursache dafür ist, dass eine der Figuren im letzten Panel aus dem Boot gefallen ist.

Andererseits kann aus dem Zusammenhang zwischen dem ersten und dem zweiten Panel ein grundlegender Aspekt der Struktur des Comics beobachtet werden, nämlich die Notwendigkeit, eine Leerstelle zwischen Panels zu füllen. Der weiße Zwischenraum (*gutter*) trennt zwei Szenen, die kausal bedingt und zusammenhängend sind, aber zeitlich diskontinuierlich präsentiert werden. Im zweiten Panel sind die zwei Pinguine bereits auf dem Meer, was Lesende normalerweise als logisch hinnehmen.

Die Herstellung von Kohärenz und Kohäsion durch das Füllen von Leerstellen hat für die Didaktisierung von Comics praktische Konsequenzen, die methodisch unterschiedlich je nach Zielen für den Unterricht aufbereitet werden können. Hier

möchten wir drei Aspekte hervorheben: Erstens brauchen Lernende für die Rekonstruktion einer solchen Handlung und deren Darstellung sprachliche Mittel, die von Wortschatz bis zur Darstellung von kausalen Zusammenhängen und menschlichen sowie menschenähnlichen Handlungen reichen. Zweitens werden im Zusammenhang mit dem Füllen von Leerstellen die soziokulturellen Voraussetzungen implizit mobilisiert, die eine solche Rekonstruktion erlauben und sprachlich realisiert werden. Drittens wird der Comicstrip für die Bedeutungszuschreibung von kausaler Handlung in einer – realen oder fiktiven – Welt explizit vorgelegt, was methodisch die Vergleichbarkeit von soziokulturell-codiertem Wissen in der Fiktion und in der eigenen Welt von Lernenden ermöglicht. Somit kann ein Bewusstsein für Ähnlichkeiten und Unterschiede von fiktiven und realen Welten, die Deutungsangebote zur Verfügung stellen, aufgebaut werden.

3.2 Visuelle Konzeptmetaphern für die Codierung und Decodierung von Weltwissen

Zu den bereits beschriebenen ikonischen Elementen im Comic von Liniers kommt ab dem zweiten Panel ein Herz in vier der Panels hinzu, entsprechend den Zeichen, die in der Nähe von Figuren – meistens Köpfen – auf den emotionalen Zustand der Figuren hindeuten (Forceville, 2011; Ojha, Forceville & Indurkha, 2021; Aldama, 2009, S. 90). Die zugesprochene Bedeutung hängt vom Kontext des Panels und letztendlich des ganzen Comicstrips ab, obwohl manche Zeichen einen symbolischen Charakter aufweisen können. Im zweiten Panel kann das Herz zwischen den beiden Figuren weder als sprachliche Äußerung noch als extradiegetischer Kommentar gedeutet werden, denn meistens werden diese entweder in Sprechblasen oder in Erzählblöcken graphisch dargestellt. Das Herz steht auch nicht innerhalb einer Gedankenblase, obwohl es einen mentalen Zustand der Figuren ausdrückt. Die Größe des Herzens reduziert sich allmählich in jedem Panel von links nach rechts, was wiederum auf eine Abnahme des Zustandes hindeutet. Diese Veränderung muss also in Bezug auf den ikonischen und symbolischen Wert des Herzens ausgelegt werden. Wenn das ikonische Zeichen eines Herzens konventionell für Liebe steht, kann daraus geschlossen werden, dass die Figuren ineinander verliebt sind. Die allmähliche Verkleinerung dieses Symbols kann wiederum als eine Abnahme der Liebe interpretiert werden.

In Anbetracht des Kontextes, in dem diese Reduzierung stattfindet, kann das raue Meer metaphorisch ausgelegt werden. Ein Modell, das sich für die Analyse der kognitiven Prozesse im Comic als produktiv erwiesen hat, ist das der Konzeptmetapher nach Lakoff und Johnson (Kövecses, 2010, S. 4–10; Lakoff & Johnson, 1990; Yus, 2021, S. 338–340). Eine Metapher entsteht aus dem Vergleich zweier Begriffsdomänen, die gleichgesetzt werden. Während der Ausgangsbereich (*source domain*) das Konzept liefert, legt das Ziel (*target domain*) den konzeptionellen Bereich fest, auf den sich die Metapher bezieht. In diesem Fall wird die Fahrt im Boot über ein raues Meer als *source* verstanden, während der Zielbereich die Liebe ist: Die Liebe (zwei

Figuren in einem Boot) muss ein raues Meer (das Leben) überqueren. Im Boot zu bleiben würde bedeuten, den Weg der Liebe weiterzugehen. Der hinausgefallene Pinguin des letzten Panels steht dagegen für das Ende der Liebe (Reise). Die sprachliche Äußerung in der Sprechblase „*Fue lindo mientras duró*“ fungiert außerdem als Kommentar zur Reise (Liebe), indem sie mittels eines Spruches zum Ausdruck bringt, dass die beendete Reise „schön“ war, aber vorbei ist. Visuell wird das Ende der Reise mit der Figur im Meer, die sich nicht mehr im Boot befindet und in die entgegengesetzte Richtung schaut, realisiert.

In diesem Beispiel stechen zwei Konzeptbereiche, die metaphorisch verwendet werden, hervor: „*Das Leben ist ein Weg*“, sowie *das Leben als eine Substanz*, die Prädikate zulässt, wie in „*Das Leben ist hart*“. In dem Beispiel wird die Härte des Lebens visuell durch das raue Meer deutlich gemacht. Da konzeptuelle Metaphern sich kohärent miteinander verbinden lassen, wie Lakoff and Johnson (1990, S. 77–80) zeigen, kann im übertragenen Sinn das Beispiel unter der gewöhnlichen Metapher *Die Liebe ist ein Weg* oder *Die Liebe ist ein harter Weg* subsumiert werden. Da Konzeptmetaphern Erfahrungen sprachlich strukturieren, lässt sich darüber hinaus zeigen, wie sich – kurze – Comics einsetzen lassen, um sprachlichen Output über diese kulturell codierten Erfahrungen hervorzurufen. Sinnzuschreibungen von Bild und Schrift eignen sich für ein Verständnis des Konzeptbereiches, weil beide Zeichensysteme ähnliche kognitive Prozesse teilen. Da diese in der L1 (Erstsprache) bereits vorhanden sind, ist die Übertragung des Konzepts in die L3 (Drittssprache) mit einer Entlastung verbunden, die den Erwerb des Konzepts in der gelernten Sprache vereinfacht und den Weg zum Lernen von Wortschatz erleichtert.

3.3 Wie es ist, eine Erfahrung durchzumachen: Erzählte Welt und Diskurs

Die sprachliche Äußerung des letzten Panels löst die Geschichte ihrerseits so auf, dass der emotionale Zustand der Erfahrung miteinbezogen wird. Herman (2010; 2009) betont, dass die erzählte Welt (*Storyworld*) nicht nur raumzeitlich konstituiert wird, sondern gleichzeitig einen Erfahrungsgehalt impliziert. Um die Panelsequenz zu verstehen, müsse demzufolge nicht nur die Metapher verstanden werden, dass Liebe eine Reise ist, aber auch, wie es ist, so etwas wie Liebe zu erfahren.

Erzählungen ermöglichen nicht nur, Handlungskausalität zu erschließen, sondern regen die Rezipierenden auch dazu an, zu verstehen, wie es ist, eine solche Erfahrung zu machen. Deshalb geht es bei der Interpretation des Erlebnisses nicht darum, wie sich Pinguine oder Vögel untereinander verhalten, sondern die Geschichte kann als Liebesgeschichte zwischen zwei Personen interpretiert werden. Diese Übertragung beruht außerdem auf dem Verhalten der Figuren in der kurzen Erzählung, wie etwa, dass sie im ersten Panel ein Boot aufs Meer hinaus tragen, eine Aktion, die zwei Pinguine nicht durchführen könnten. Durch die Verdichtungsleistung des Bildmaterials sind solche Zuschreibungen unmittelbar möglich und viele davon werden unbewusst durchgeführt. Die Zeichencodierung veranlasst die Rezipierenden, die Sequenz aufgrund des eigenen Weltwissens zu deuten.

Der Erfahrungsgehalt ermöglicht es den Lesenden zu erschließen, wie es ist, eine bestimmte Erfahrung zu machen. Dabei handelt es sich um einen kausal erschlossenen Inhalt, der von Lernenden sprachlich rekonstruiert werden kann. Dass Comics die Handlung visuell inszenieren, ermöglicht Lernenden, mit einem knappen Input eine umfangreiche Sprachproduktion anzuregen, indem sie ausdrücklich beschreiben, was sie aus den Bildern verstanden haben. Sie können die Geschichte je nach Niveau auch schriftlich verfassen und auf die Rekonstruktion der Kohärenz und Kohäsion mit sprachlichen Mitteln eingehen. Dass Mittel zur Herstellung von Kohärenz und Kohäsion im Comic anders als in der schriftlichen Produktion realisiert werden, kann zum Bewusstsein beider Formen beitragen. An diesem Beispiel sieht man klar, was die Förderung von visuellen Kompetenzen an Mehrwert haben kann und dass sie meistens mit einer Sprachrealisierung verbunden ist, die Sprache immer im Kontext zeigt. Außerdem können Lernende die emotionale Ebene sprachlich aufgreifen, wenn sie aufgefordert werden, die verstandene Geschichte mündlich zu erklären. Abstrakte Begriffe wie „Liebe“, wie wir zuvor thematisiert haben, haben keine klare Definition, sondern werden durch bestimmte performative Realisierungen verstanden, die sprachlich mehrfach codiert sein können. Dieser logisch organisierten und kulturell bedingten Denkstruktur kann so anhand von Comics visuell und sprachlich nachgegangen werden.

Schließlich können noch zwei Aspekte hervorgehoben werden. Erstens lässt sich das raue Meer in Form einer riesigen Welle im vorletzten Panel des Beispiels als Ursache für den Sturz einer der Figuren aus dem Boot interpretieren. Metaphorisch deutet diese Welle auf die Schwierigkeiten hin, die der Liebe auferlegt werden und somit einen der Gründe für ihren Niedergang darstellen. Aber auch die Panelstruktur des Comicstrips deutet darauf hin: Liniers' kreativer Umgang mit der konventionellen rechteckigen Panelform ist hier kein visuelles Spiel, sondern dient im semantischen Bereich der Bestätigung einer chaotischen und schwierigen Situation, die, dargestellt durch das Meer, auf die Schwierigkeiten einer Liebesbeziehung verweist. Die Rahmengestaltung wird so selbst zum Zeichen. Diese Funktion bietet der Fremdsprachendidaktik eine Ressource, um einerseits die Panelform als Ausdrucksmittel der Produktion von Lernenden einzusetzen. Ausgehend von den Erwartungen an die klassische rechteckige Form können durch die Manipulation der Panelrahmen mehrere Formen erzeugt werden, die emotional aufgeladen werden. Andererseits können unterschiedliche Panelformen neue Erzählungen hervorrufen und in Bild- und Sprachform durch Lernende realisiert werden.

Zweitens spielt die visuelle Reduktion der Figuren und ihre mögliche Zuordnung eine wichtige Rolle im Rezeptionsprozess. Die zwei Pinguine können aufgrund der Verteilung der schwarzen und weißen Flächen auf ihren Körpern sowie ihrer Schnäbel als solche identifiziert werden. Allerdings werden sie mit wenigen Details gezeichnet; sie sind in der Geschichte gendernmäßig unterdefiniert, was uns erlaubt, ihnen verschiedene Rollen zuzuweisen. Rezipierende neigen zur automatischen Zuordnung generischer Rollen, auch wenn diese nicht gekennzeichnet sind, und zwar entsprechend den Erwartungen, die sie aufgrund ihres Weltwissens besitzen. Dass sich Comics für die Auseinandersetzung mit sozialen Codierungen von

Identitäten und Genderrollen als äußerst geeignet erwiesen haben, kann man an der Menge der in der letzten Zeit veröffentlichten Forschungsbeiträge zu dem Thema ablesen (Eckhoff-Heindl & Sina, 2020, S. 179–186; Chute, 2015; Cocca, 2016; Miller, 2007).

Die fachdidaktischen Konsequenzen der visuellen Reduktion, vor allem in Bezug auf Figuren, sind in diesem Sinne enorm, denn Körperteile sind stark kulturell codiert. Das Verständnis von bestimmten Arten visueller Reduktionen sowie der zugeschriebenen Gender-Rollen lassen immer einen großen Spielraum für Diskussionen bzw. Aufgaben, die interkulturellen Wissens bedürfen. Sie eröffnen gleichzeitig Lernenden die Möglichkeit, sich selbst aktiv an kulturellen Aushandlungsprozessen der Sinnzuschreibung zu beteiligen. Nicht zuletzt trägt dieser Aspekt zum Verständnis von Repräsentationsmodi in bestimmten kulturellen Räumen bei.

3.4 Die Inszenierung von Sprachvariation

Letztlich ermöglicht es die in diesem Comicstrip enthaltene sprachliche Realisierung, das breite Panorama der diatopischen Variation, also der unterschiedlichen dialektalen Sprachformen der romanischen Sprachen an unterschiedlichen geographischen Orten, im Unterricht aufzunehmen. Sprachen wie Französisch, Spanisch und Italienisch zeigen Sprachvariationen mit unterschiedlichen Sprachnormen, denen ein unterschiedliches Prestige zukommt. Das im Beispiel verwendete Adjektiv „lindo“ (schön, niedlich) entspricht einer besonderen Realisierung des Ausdrucks im spanischen Sprachgebrauch des Río de la Plata-Gebiets; sucht man nach der Redewendung im CREA-Korpus der Real Academia Española (Real Academia Española), erscheint nur eine alternative Form des Ausdrucks mit dem Adjektiv „bonito“ in „*Fue bonito mientras duró*“. Das Adjektiv „lindo“ kann also hier dazu dienen, unterschiedliche sprachliche Realisierungen und Verwendungen des Wortschatzes in einer plurizentrischen Sprache wie dem Spanischen zu thematisieren. „Bonito“ ist das Adjektiv, das in der peninsularen Norm bevorzugt wird, was nicht bedeutet, dass „lindo“ nicht verstanden wird. Die weiter oben thematisierte Mündlichkeit der Comics erlaubt so gerade im Spanischen, eine breite Sammlung an sprachlichen Realisierungen zu finden, die sich, nicht zuletzt aufgrund ihrer Kürze, optimal für die Aufnahme von sprachlicher Variation im Fremdsprachenunterricht eignet. Erstens kann die inszenierte Mündlichkeit als Basis für kommunikative Aufgaben gebraucht werden, indem die Sprachelemente des Comic-Dialogs immer situiert eingesetzt werden. Diese Inszenierung in einer – fiktiven oder referenziellen – Situation, die sich auf Bildelemente stützt, vereinfacht eine Nachahmung, die mündlich oder wohl dramatisch aufgeführt wiederholt werden kann. Im entgegengesetzten Verlauf können die Bildelemente – indem man die Sprechblasen und -blöcke eliminiert – dafür eingesetzt werden, neue Erzählungen hervorzubringen, die wahrhaftigen Sprachrealisierungen im Sinne der Kohärenz, Kausalität und des emotionalen Gehalts entsprechen. Hier ist zu betonen, dass Sprachproduktion auf einer komplexen Ebene gefördert wird, die auch außersprachliches, weltbezogenes Wissen zum Einsatz bringt.

Dass für plurizentrische oder asymmetrisch plurizentrische Sprachen wie die in der Schule gelernten romanischen Sprachen dies dank einer breiteren Comic-Text-Grundlage in einem erweiterten sprachnormativen Rahmen möglich ist, kann nur ein Vorteil von Comics sein.

4. Schlussbetrachtungen

Comics bergen ein riesiges didaktisches Potential, das bislang im Fremdsprachenunterricht kaum ausgeschöpft worden ist. Zwar wird im Companion Volume des GERS (Council of Europe, 2020) die Bedeutung multimodaler Texte hervorgehoben, dennoch handelt es sich dabei bloß um eine allgemeine Richtlinie, die für die jeweilige Sprache und den spezifischen Kontext ihrer Vermittlung erst konkretisiert werden muss. Gerade die reichhaltige Comic-Produktion in den romanischen Sprachen bietet dabei vielfältige Möglichkeiten für den Einsatz im Fremdsprachenunterricht.

Um Comics sinnerfassend lesen zu können, bedarf es verschiedener Voraussetzungen in sprachlicher, kultureller und textspezifischer Hinsicht, wie oben gezeigt wurde. Im Prozess der Decodierung und Interpretation multimodaler Texte müssen von Seiten der Rezipierenden visuelle als auch sprachliche sowie sozio- bzw. interkulturelle Kompetenzen integrativ angewendet werden. Mit komplexen Bild-Schrift-Zeichen, als die sich Comics in jedem Fall darstellen, kann so auf die kognitiven, kommunikativen, kulturellen und institutionellen Erfordernisse und Besonderheiten des Fremdsprachenunterrichts reagiert und eingegangen werden. Dass sich daraus methodisch unzählige Aufgabensorten zur Förderung von unterschiedlichen Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht ableiten lassen, spricht dafür, sich mit diesem Medium auseinanderzusetzen. Comics können – einen bewussten Einsatz vorausgesetzt – darüber hinaus durch die Förderung der visuellen Kompetenzen die zentrale Rolle von Bildern in der sprachlichen Kommunikation beleuchten und so Lernende vorbereiten, Sprache immer in einem soziokulturellen Kontext zu verwenden.

Plurizentrische Sprachen wie das Spanische mit seinen diatopischen Varietäten oder das Französische mit seiner großen Differenz zwischen *code parlé* und *code écrit* (und anderen insbesondere diaphasischen und diastratischen Varietäten, wie z. B. den Elementen der Jugendsprache) finden in der Welt der Comics eine Form der Widerspiegelung, die sich speziell für den Fremdsprachenunterricht eignet. Comics leisten somit im Grunde etwas Unverzichtbares: Sie führen gleichsam vor, worauf es beim Erlernen einer Fremdsprache ankommt.

Literatur

- Abendroth-Timmer, D. & Gerlach, D. (2021). *Handlungsorientierung im Fremdsprachenunterricht*. Stuttgart: Metzler.
- Aldama, F. L. (2009). *Your Brain on Latino Comics*. Austin: University of Texas Press.
- Bateman, J. A., Wildfeuer, J. & Hiippala, T. (Hrsg.). (2017). *Multimodality*. Berlin/Boston: De Gruyter Mouton.

- Bortolussi, M. & Dixon, P. (2003). *Psychonarratology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brumme, J. (2012). *Traducir la voz ficticia*. Berlin: De Gruyter.
- Caracciolo, M. (2017). *The Experientiality of Narrative: An Enactivist Approach*. Berlin: De Gruyter.
- Cary, S. (2004). *Going graphic: Comics at work in the multilingual classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Cazden, C., Cope, B., Fairclough, N., Gee, J., Kalantzis, M., Kress, G., Luke, A., Luke, C., Michaels, S. & Nakata, M. [The New London Group] (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, 66, 60–92.
- Chute, H. (2015). The Space of Graphic Narrative: Mapping Bodies, Feminism, and Form. In R. Warhol & S. Lanser (Hrsg.), *Narrative Theory Unbound: Queer and Feminist Interventions* (S. 194–209). Columbus, OH: Ohio State University Press.
- Cocca, C. (2016). *Superwomen: Gender, power, and representation*. New York: Bloomsbury Academic.
- Cohn, N. (2021). *Who Understands Comics?: Questioning the Universality of Visual Language Comprehension*. London: Bloomsbury Academic.
- Corti, A. (2020). La mente en acción en el cómic: Narración y cognición a través del ejemplo de „Nieve en los bolsillos“ (Kim). In C. Koch, C. Schlaak & S. Thiele (Hrsg.), *Zwischen Kreativität und literarischer Tradition: Zum Potential von literarischen Texten in einem kompetenzorientierten Spanischunterricht* (S. 39–59). Stuttgart: Ibidem.
- Corti, A. (2022). Alte Helden, neue Figuren: Sprachgebrauch im Kontext am Beispiel von Comics. In S. Bartoli Kucher & F. Iurlano (Hrsg.), *Quo vadis, italiano 2020? Letteratura, cinema, didattica e fumetti. Literatur, Film, Didaktik und Comics* (S. 205–221). Berlin: Peter Lang.
- De Silva Joyce, H. & Feez, S. (2019). *Multimodality Across Classrooms: Learning About and Through Different Modalities*. New York/London: Routledge.
- Eckhoff-Heindl, N. & Sina, V. (Hrsg.). (2020). *Spaces Between: Gender, Diversity, and Identity in Comics*. Wiesbaden: Springer.
- Fäcke, C. (2011). *Fachdidaktik Spanisch*. Tübingen: Narr.
- Forceville, C. (2011). Pictorial runes in Tintin and the Picaros. *Journal of Pragmatics*, 43, 875–890.
- Groensteen, T. (2011). *Comics and Narration*. Mississippi: The University Press of Mississippi.
- Grünewald, A. & Küster, L. (Hrsg.). (2018). *Fachdidaktik Spanisch*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Grünewald, D. (2020). Verstehen, werten, genießen. In M. Engelns, U. Preusser & F. Giesa (Hrsg.), *Comics in der Schule*. Berlin: Ch. A. Bachmann.
- Guilbert, X. (2021). *Panorama de la BD en France: 2010–2020*. Paris: Centre National du Livre.
- Hamez, M.-P. (2021). Et si l'on planchait sur le neuvième art en classe de français langue étrangère? Pour une didactique de la bande dessinée dans les manuels de Français Langue Etrangère du XXIème siècle. *Synergies Espagne*, 14, 219–232.
- Hecke, C. (2011). Graphic Novels as a Teaching Tool in High School and University English as a Foreign Language (EFL) Classrooms. *Amerikastudien*, 56, 653–668.
- Hecke, C. & Surkamp, C. (2010). *Bilder im Fremdsprachenunterricht: Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*. Tübingen: Narr.
- Herman, D. (2009). *Basic Elements of Narrative*. Malden, MA.:Wiley-Blackwell.
- Herman, D. (2010). Multimodal Storytelling and Identity Construction in Graphic Narratives. In D. Schiffrin, A. De Fina & A. Nylund (Hrsg.), *Telling Stories: Language, Narrative, and Social Life*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.

- Jiménez Arriagada, V., Bañales Faz, G. & Lobos Sepúlveda, M. T. (2020). Investigaciones del cómic en el área de la didáctica de la lengua y la literatura en Hispanoamérica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25, 375–393.
- Jiménez Varea, J. (2016). *Narrativa gráfica: Narratología de la historieta*. Madrid: Fragua.
- Klug, N.-M. & Stöckl, H. (Hrsg.). (2016). *Handbuch Sprache im multimodalen Kontext*. Berlin: De Gruyter.
- Koch, C.. (2017). *Texte und Medien in Fremdsprachenunterricht und Alltag: eine empirische Bestandsaufnahme per Fragebogen mit einem Schwerpunkt auf Comics*. Stuttgart: ibidem.
- Koch, C. (2020). *Einführung in die Fachdidaktik Spanisch*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Koch, P. & Oesterreicher, W. (1985). Sprache der Nähe – Sprache der Distanz: Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. *Romanistisches Jahrbuch*, 36, 15–43.
- Kövecses, Z. (2010). *Metaphor: A practical introduction*. Oxford/New York: Oxford University Press.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London/New York: Routledge.
- Kress, G. R. & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Arnold.
- Kunzle, D. (2007). *Father of the Comic Strip: Rodolphe Töpffer*. Jackson: University Press of Mississippi.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1990). *Metaphors we live by*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Ludwig, C. & Pointner F. (Hrsg.). (2013). *Teaching comics in the foreign language classroom*. Trier: WVT.
- Michler, C. & Reimann, D. (2019). *Fachdidaktik Italienisch: Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Mikkonen, K. (2017). *The Narratology of Comic Art*. New York: Routledge.
- Miller, A. (2007). *Reading bande dessinée*. Chicago: Intellect.
- Miodrag, H. (2013). *Comics and language reimagining critical discourse on the form*. Jackson: University Press of Mississippi.
- Nieweler, A. (Hrsg.). (2006). *Fachdidaktik Französisch*. Stuttgart: Klett.
- Ojha, A., Forceville, C. & Indurkha, B. (2021). An experimental study on the effect of emotion lines in comics. *Semiotica*, 243, 305–324.
- Oppolzer, M. (2020). *Reading Autobiographical Comics: A Framework for Educational Settings*. Berlin: Peter Lang.
- Pfister, M. (2001). *Das Drama: Theorie und Analyse*. München: Fink.
- Pustka, E. (Hrsg.). (2022). *La bande dessinée. Perspectives linguistiques et didactiques*. Tübingen: Narr.
- Real Academia Española. Banco de datos (CREA). Corpus de referencia del español actual.
- Ryan, M.-L. (1991). *Possible Worlds, Artificial Intelligence, and Narrative Theory*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Scoville, C. (2018). Multimodalities Multiplied: Teaching Comics in an Active Learning Classroom, *Pedagogy*, 18, 540–546.
- Smolderen, T. (2014). *The Origins of Comics*. Mississippi: University Press of Mississippi.
- Varillas, R. (2009). *La arquitectura de las viñetas: Texto y discurso en el cómic*. Sevilla: Viaje a Bizancio.
- Wallner, L. (2020). Using comics and graphic novels in K-9 education: An integrative research review Keywords, *Studies in Comics*, 11, 37–54.
- Wildfeuer, J. (2019). The Inferential Semantics of Comics: Panels and Their Meanings, *Poetics Today*, 40, 215–234.

Yus, F. (2021). Los textos digitales y multimodales. In Loureda Lamas, Ó. & Schrott, A. (Hrsg.), *Manual de lingüística del hablar*. Berlin: De Gruyter.

Lehrpläne und Referenzrahmen

BMBF (Hrsg.) (2016). Lehrplan Lebende Fremdsprache (Erste, Zweite), AHS-Oberstufe, BGBl II Nr. 219/2016.

Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Strasbourg: Modern Languages Division/Cambridge University Press.

Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Lehrwerke

Decreuse-Schober, U. & Matzl, B. (2019). *Bien fait! Modulaire 3: Lehrbuch: Europäischer Referenzrahmen A2+, B1, BHS*. Linz: Veritas.

Kammerhofer, A., Bernklau, S., Darras, I., Fischer, G., Gauvillé, M., Hiort, G., Jambon, K., Putnai, M., Rösner, J. & Spiekermann, R. (2017). *Cours intensif Autriche 1: Schülerbuch: GERS A1/A2*. Stuttgart: Klett.

Kammerhofer, A., Bernklau, S., Darras, I., Fischer, G., Gauvillé, M., Hiort, G., Jambon, K., Putnai, M., Rösner, J. & Spiekermann, R. (2018). *Cours intensif Autriche 2. Schülerbuch: GERS A2+/B1*. Stuttgart: Klett.

Luner, C., & Berchotteau, C. (2019). *Bien fait! Modulaire 2: Lehrbuch: Europäischer Referenzrahmen A2, A2+*. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky.

Luner, C., Berchotteau, C. & Zeilinger, D. (2021). *Bien fait! Modulaire 3: Lehrbuch: Europäischer Referenzrahmen A2+, B1*. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky.

Luner, C., Truxa-Pirierros, E., & Wladika, E. (2017). *Bien fait! Modulaire 1: Lehrbuch: Europäischer Referenzrahmen A1, A2*. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky.

Runge, A., & Rousseau, P. (2018). *Nouvelles Perspectives Autriche: [AHS, HAK, HLW, HLT]: 2: Lehr- und Arbeitsbuch: A2+*. Linz: Veritas.

Runge, A., Rousseau, P. & Bauer, K. (2017). *Nouvelles Perspectives Autriche: [AHS, HAK, HLW, HLT]: 1: Lehr- und Arbeitsbuch: A1-A2*. Linz: Veritas.

Comics im altsprachlichen Unterricht

1. Einführung

Fragt man nach einem Comic, der besonders für den Einsatz im altsprachlichen Unterricht geeignet erscheint, so erhält man wohl von den meisten Menschen – selbst wenn sie nicht Latein- oder Griechischlehrende sind – die Antwort „Asterix“. In der Tat ist der kleine Gallier gerade im deutschsprachigen Raum neben Micky Maus, Donald Duck oder Superman nicht nur eine der bekanntesten, sondern auch eine der beliebtesten Comicfiguren, haftet den insgesamt 39 Alben, die bis zu diesem Zeitpunkt in deutscher Sprache erschienen sind, doch nach wie vor der Nimbus eines „Qualitätscomics“ an, der in gekonnter Weise Unterhaltung mit historischem Faktenwissen verbindet.¹ So verwundert es nicht, dass „Asterix“ unter allen Comics mit Antike-Bezug mit weitem Abstand am häufigsten Eingang in österreichische Lateinlehrbücher gefunden hat – und sei es auch lediglich in der Funktion unterhaltender Bilder, die der Illustration gallischer Gebräuche oder wichtiger Ereignisse aus dem Leben Cäsars dienen sollen.² Auch die Fachdidaktik der klassischen Sprachen hat sich bisher in der Hauptsache mit den unbeugsamen Galliern beschäftigt, wenn es um den Einsatz von Comics geht.³ Dazu hat wohl nicht unwesentlich die Tatsache beigetragen, dass mit den Übersetzungen Karl-Heinz Rothenburgs (Rubricastel-

- 1 So waren etwa in einer in Hamburg durchgeführten Fragebogenuntersuchung an insgesamt 1051 Schüler/innen der fünften, siebenten und zehnten Schulstufe 77 % der Befragten der Meinung, „man könne aus Asterix etwas über Geschichte lernen“ (Malatrait, Nerger & Schreiner, 1998, S. 68). Immerhin 36 % der Schüler/innen erhielten ihr erstes „Asterix“-Heft von ihren Eltern, was nach Ansicht der Autor/innen der Umfrage den Schluss zulässt, dass auch die Eltern in dem Comic „eine Art erzieherisches Werk oder ein Realienbuch mit fiktiven Geschichten“ (ebd.) erblicken.
- 2 Für die Durchsicht herangezogen wurden die Lehrbuchreihen „Medias in res“, „Artes“ und „Ex libris“. Während „Artes“ auf den Einsatz von Comics überhaupt verzichtet, ist „Asterix“ sehr häufig in „Medias in res“ vertreten: Dort dient in insgesamt fünf Fällen (Kautzky & Hissek, 2021a, S. 47, 87 und 91 bzw. Kautzky & Hissek, 2018, S. 44, 85 und 89; Kautzky & Hissek, 2014, S. 77; Kautzky & Hissek, 2020, S. 73) ein einzelnes „Asterix“-Panel Illustrationszwecken; zweimal finden sich Ausschnitte in lateinischer Sprache im Umfang von je einer Seite als Grundlagen für das Modul „Witz, Spott und Ironie“ bzw. „Heiteres und Hintergründiges“ (Kautzky & Hissek, 2021b, S. 47 bzw. Kautzky, 2014, S. 95; Kautzky & Hissek, 2020, S. 207). Ebenfalls durch eine einseitige Sequenz – allerdings in deutscher Sprache – wird das Thema Romanisierung veranschaulicht (Kautzky & Hissek, 2018, S. 157 bzw. Kautzky, 2014, S. 96). Die Lehrbuchreihe „Ex libris“ schließlich setzt einen Ausschnitt aus „Asterix bei den Pikten“ als Vergleichsmedium für eine Interpretationsfrage ein (Kronberger-Schmid & Knabl, 2018, S. 138). Weitere Comics mit Antike-Bezug finden sich nur in der „Medias in res“-Reihe: Konkret handelt es sich um ein Panel aus „Lucky Luke“ (als Vergleichsbild für die Laokoon-Gruppe; Kautzky, 2014, S. 35), mehrere lateinischsprachige Hägar-Strips im Umfang von einer Seite (Kautzky & Hissek, 2021b, S. 45 bzw. Kautzky, 2014, S. 93) und zwei Sequenzen aus „Donald Duck“ (Kautzky & Hissek, 2021b, S. 46 bzw. Kautzky, 2014, S. 94 und 67).
- 3 Dies betrifft im Übrigen nicht nur die Lektüre-, sondern auch die Elementarphase: Aufsatztitel wie „Asterix grammaticus“ (Ries, 1976) oder „Formen üben mit Asterix“ (Haas, 1994) belegen, wie sehr man auf die motivierende Kraft des Comics gerade in der Spracherwerbsphase vertraut hat und noch vertraut.

lanus) hervorragende lateinischsprachige Ausgaben der Abenteuerreihe vorliegen.⁴ Mag die Dominanz von „Asterix“ gerade im Lateinunterricht auch nicht unberechtigt sein, so führte sie doch dazu, dass andere Comics, die sich mit der Antike im weitesten Sinne beschäftigen, bisher von der altsprachlichen Didaktik bis auf wenige Ausnahmen⁵ kaum beachtet wurden – und das, obwohl eine Vielzahl derartiger Bildgeschichten mit den unterschiedlichsten Zielsetzungen mittlerweile erschienen sind, wie auch die Beispiele in Kapitel 2 zeigen.⁶

Für den vorliegenden Beitrag erscheint es daher zunächst sinnvoll, den Versuch einer Typologisierung hinsichtlich Inhalt, Form und Funktion von Comics mit Antike-Bezug anzustellen, die sich für einen Einsatz im Latein- und Griechischunterricht eignen. In einem weiteren Schritt sollen Möglichkeiten für einen didaktisch begründeten Einsatz im Unterricht diskutiert und gleichzeitig diese weitgehend theoretischen Überlegungen anhand zweier Unterrichtsbeispiele konkretisiert werden. Im Zentrum der Betrachtung stehen nicht Cartoons oder Comic-Strips – also „Ein-Bild-Witze“ oder kurze Bildfolgen, die nicht selten in einer Pointe münden –, sondern Bildgeschichten mit abgeschlossenen oder sich über mehrere Ausgaben erstreckenden Stoffen, die häufig um einen oder mehrere Hauptheld/innen kreisen und in der Regel in Alben oder Büchern herausgegeben werden (Grünwald, 2000, S. 3–5). Mit den im Folgenden besprochenen Comics wird auch keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit erhoben, es soll lediglich ein Überblick über die verschiedenartigen Comicproduktionen gegeben werden.

4 Rothenburg betreibt im Übrigen eine eigene Homepage mit Informationen, nicht nur rund um die lateinischsprachigen Ausgaben der „Asterix“-Alben, sondern auch über die von ihm bearbeiteten Comicausgaben zum Helvetierkrieg (Rubricastellanus & Faber, 2016) und zu den ovidischen Metamorphosen (Rubricastellanus & Frei, 1996): <http://www.rubricastellanus.de/> [03.11.2021].

5 Bezeichnenderweise fokussierte man bislang auf Einzelanalysen zu Comicversionen von Caesars *Bellum Gallicum*: Mit dem Helvetischen Krieg von Rubricastellanus & Faber (2016) befassen sich etwa Lindner (2014), Niemann (2008) und Suerbaum (1999); Hellmich (2014) wiederum bespricht Aufbau und Intention eines von ihr selbst verfassten edukativen Comics zum Gallischen Krieg (Hellmich, 2019).

6 Einen guten ersten Überblick über Comics mit Antike-Bezug bietet ein bereits 1999 erschienener Katalog zu einer Ausstellung mit dem Titel „Antico-mix. Antike in Comics“ in der Skulpturhalle Basel (Lochman, 1999a). Der 2014 erschienene Sammelband „Caesar, Attila und Co.“ (Carlà, 2014) befasst sich speziell mit Comics, die die Geschichte des antiken Rom zum Gegenstand haben. Neben Analysen zu verschiedenen Comicproduktionen bezieht er auch die Autor/innen und Zeichner/innen der Comics mit ein, die in ihren Beiträgen über Entstehung, Intention, Informationsquellen etc. ihrer Werke informieren. Giesa & Ronnenberg (2017) schließlich stellen drei rezente Comics mit jeweils unterschiedlichen Zugängen zur Antike vor (namentlich „Age of Bronze“, „Sokrates der Halbhund“ und „Wonder Woman – The new 52!“) und unterziehen sie einer literaturwissenschaftlichen Analyse. Vgl. dazu auch Stierstorfer (2017, S. 207–111).

2. Versuch einer Typologisierung

2.1 Einteilung nach Inhalten: Geschichts- und Literaturcomics

Gerade für den altsprachlichen Unterricht, zu dessen zentralen Bildungs- und Lehraufgaben in Österreich das Lesen und Interpretieren von Originaltexten ebenso wie die Auseinandersetzung mit griechisch-römischer Geschichte, Kultur und deren Nachwirkung (BGBl. II Nr. 219/2016, S. 44 und 49) zählen, ist es sinnvoll, Comics zunächst nach ihren Inhalten bzw. nach den von ihnen verarbeiteten Stoffen in die beiden Kategorien Geschichts- und Literaturcomics zu unterteilen.

Unter ersterer sind nach Näpel (2016, S. 33–34) Comics zu verstehen, „*die ‚Geschichte‘ erzählen bzw. Vergangenheit bildlich rekonstruieren, deren Handlung also in einer als Vergangenheit erkennbaren Zeit angesiedelt ist.*“ Es fallen allerdings auch Comics in diese Kategorie, deren Handlung zwar in der Zukunft oder überhaupt in Phantasiewelten spielt, die aber deutlich erkennbare historisch-kulturelle Bezüge zur Antike aufweisen. Wie bereits Lochman (1999b, S. 98; vgl. auch Näpel, 2016, S. 24) herausgearbeitet hat, ist – neben Jesus von Nazareth – die dominierende historische Figur aus der Antike, deren Leben und Wirken in Geschichtscomics verarbeitet werden, Julius Caesar, was sich wohl auf die Tatsache zurückführen lässt, dass Geschichtscomics bis heute zu einem nicht geringen Teil aus dem franco-belgischen Raum stammen,⁷ wo Vercingetorix nach wie vor den Status eines Nationalhelden genießt. Der römische Feldherr wird somit häufig als dessen Widersacher bzw. als Eroberer Galliens gezeichnet. Als Protagonist/innen dieser Comics fungieren freilich in vielen Fällen gar nicht historisch verbürgte Personen, sondern fiktive Charaktere, die ihre Abenteuer aber oft in einem akribisch recherchierten historischen Setting bestehen.

Von einem Literaturcomic wiederum ist nach einer Definition von Schmitz-Emans (2012, S. 11–12) dann zu sprechen, „*wenn sich ein Comic auf einen literarischen Text (oder mehrere) in einer Weise bezieht, die der Beziehung zwischen Hypertext und Hypotext im Sinne Gérard Genettes analog ist*“, wenn also der Comic seine literarische(n) Vorlage(n) hinsichtlich bestimmter Merkmale wie Stil, Inhalt, Thema, Struktur und/oder Aufbau etc. nachahmt bzw. transformiert (Genette, 1993, bes. S. 18–21). In einer erstmaligen Zusammenstellung von Comics, die antike literarische Stoffe umsetzen, zeigt Korenjak, dass sich die rezipierten Autoren und Werke bis auf wenige Ausnahmen „*aus dem Epos, dem Drama und dem Roman, also aus denjenigen antiken Gattungen, die längere Geschichten erzählen und deren Exponenten auch heute noch in breiten Kreisen bekannt sind*“ (Korenjak, 1999, S. 62), rekrutieren. Dabei erfreut sich speziell das Epos – und hier wiederum besonders die homerische Odyssee – der größten Beliebtheit. Für den Schulbereich bleibt noch zu ergänzen, dass einige kanonische Texte des altsprachlichen Unterrichts wie Fabeln oder das *Bellum Gallicum*, das in Deutschland noch häufig fester Bestandteil der latei-

7 Als Beispiele führt Lochman (1999b, S. 98) neben Asterix etwa die auch im deutschen Sprachraum bekannten Comicreihen „Alix“, die im Übrigen inzwischen ein Sequel mit dem Titel „Alix Senator“ erhalten hat, und „Vae victis!“ an.

nischen Lektüre ist, ebenfalls Comic-Adaptionen erfahren haben (für Beispiele vgl. Kap. 2.2.1).

2.2 Einteilung nach Intention

Die folgende Gliederung orientiert sich an Näpel (2016, S. 34), der sie in ähnlicher Form für den Geschichtsunterricht angewendet hat. Kriterium für die Einteilung bildet die Intention bzw. der Anspruch der Comics, wobei der Fokus auf denjenigen Comictypen liegt, die sich für einen Einsatz im Unterricht eignen.⁸

2.2.1 Edukative Comics

Edukative Comics haben den Anspruch, Geschichte bzw. Literatur möglichst faktenbasiert und dem jeweiligen Forschungsstand entsprechend in das Medium Comic zu übertragen und sind daher bisweilen von vornherein für eine Verwendung im schulischen Bereich konzipiert. Dementsprechend häufig werden sie auch nicht von einschlägigen Comic-, sondern von Schulbuchverlagen herausgegeben. Da sie primär eine Vermittlung von Inhalten und Informationen anstreben, sind die Bilder zwar des Öfteren lediglich „*Untermalung und weniger Mittel der Dramaturgie*“ (Lochman, 1999b, S. 94), doch können manche der im Folgenden vorgestellten Werke durchaus als verdienstvolle Gegenbeispiele dienen.

Haben sie historische Ereignisse zum Gegenstand, so zeichnen sich edukative Comics durch eine akribisch recherchierte Wiedergabe von Daten, Fakten, Ereignissen bzw. Lebensumständen der handelnden Personen aus. Nicht selten basiert die zeichnerische Ausführung des Settings und der einzelnen Gegenstände auf archäologischen Funden, Rekonstruktionen oder schriftlichen Quellen, die in einem eigenen Anhang auch ausgewiesen werden. Protagonist/innen sind häufig Kinder und Jugendliche aus dem einfachen Volk, was wohl zunächst dem didaktischen Ziel geschuldet ist, Identifikationsfiguren für ein Zielpublikum, das noch in die Schule geht, zu schaffen. Zum anderen ermöglichen es Charaktere, die nicht historisch verbürgt sind, eine fiktionale Story mit spannendem Erzählbogen zu entwerfen (Visser, 1999, S. 156–157). Im Sinne exemplarischen Erzählens repräsentieren die im Comic dargestellten Ereignisse also beispielhaft bestimmte Aspekte antiker Geschichte und deren Kulturen. Obwohl eine faktentreue Darstellung behauptet wird, ist bei der Charakterzeichnung der handelnden Personen durchaus Vorsicht geboten. Wie Näpel (2016, S. 38) nachgewiesen hat, handeln in Geschichtscomics nämlich gerade die Held/innen, mit denen sich die Leser/innen identifizieren sollen, nicht selten nach gesellschaftlichen Normen, die der heutigen Zeit entsprechen. Derartige Anachronismen – etwa wenn Frauenfiguren unabhängig und emanzipiert agieren oder wenn der Anblick von Gladiatorenspielen offenkundig Abscheu vor den dargebote-

8 Für weitere Versuche, Comics nach bestimmten Kategorien zu fassen bzw. verschiedene Typen zu beschreiben vgl. z. B. Lochman (1999b, S. 94–96) und Grünwald (2000, S. 3–15).

nen Grausamkeiten und Mitleid mit den Unterlegenen hervorrufen soll (Beispiele aus ebd.) – sollten daher auch im altsprachlichen Unterricht thematisiert und kritisch hinterfragt werden. Für Schüler/innen ist es gerade bei edukativen Comics, die ja durch die Art ihrer Darstellung durchaus Anspruch auf Authentizität erheben, besonders schwierig „unhistorisches“ Verhalten festzustellen.



Abbildung 6.1: Die emanzipierte Prisca entscheidet sich nach einem glücklich überstandenen Abenteuer, Silvanus zu heiraten.⁹ Auszug aus: Šimko, D. & Roloff (1997). *Prisca et Silvanus. Augusta Raurica deleta (Augster Museumshefte 20)*. Reinach: boehm (© Römermuseum Augst), S. 33.

Unter den edukativen Geschichtscomics, deren Handlung in der Antike angesiedelt ist, gilt die zweibändige Reihe „Prisca und Silvanus“¹⁰ im deutschsprachigen Raum sicherlich als eine der bekanntesten.¹¹ Anhand zweier Einzelschicksale veranschaulichen die Pädagogin Dorothee Šimko und der Grafiker und Illustrator Roloff (Rolf Meier) Leben und Alltag in der römischen Provinz im ausgehenden dritten Jahrhundert n. Chr. Die Rahmenhandlung ist konzipiert als eine Erzählung des greisen Priscus. Im Kreise seiner Urenkel/innen berichtet er von den Abenteuern, die er als Knabe zusammen mit seiner besten Freundin und späteren großen Liebe Prisca in Augusta Raurica (in der Nähe des heutigen Basel) bestanden hat. Dabei sind sowohl die Örtlichkeit selbst akribisch genau und wissenschaftlich fundiert dargestellt als auch alle Gegenstände, die zudem fast ausnahmslos im Anhang einer Quelle zugeordnet werden. Das oben besprochene anachronistische Verhalten der Hauptheld/innen lässt sich freilich auch in der ansonsten so sorgfältig recherchierten „Prisca und Silvanus“-Reihe beobachten: Am auffälligsten ist wohl die Schilderung der aufkeimenden Romanze, die sich zwischen den beiden Jugendlichen entwickelt und schließlich in einer Liebeshochzeit mündet (vgl. Abbildung 6.1), wurden Ehen in der Antike doch in der Regel aus ökonomischen Gründen durch den *pater familias* vermittelt. Zudem war der Altersunterschied zwischen Braut und Bräutigam oft

9 Übersetzung Panel 1: „Unsterbliche Götter, was für eine Riesengefahr! Wie der Mistkerl aufgehaut hat! Du bist unglaublich tapfer, Priska ... Doch du schuldest mir eine Antwort.“ Panel 2: „Eine Antwort? Ähm ... wen ich heiraten werde? ... Ähm ... dich natürlich!“ Panel 3: „Fortis! Wir werden heiraten!“ „Auch das noch! Beim Herkules! Ein Unglück jagt das nächste.“

10 Die folgenden Angaben und die Comicsequenz sind der lateinischen Version (Šimko & Roloff, 1996 und 1997) der ursprünglich auf Deutsch erschienen Ausgaben entnommen.

11 Für einen ersten Überblick über didaktische Antiken-Comics vgl. Visser (1999).

beträchtlich (Weeber, 2000, S. 75–77 und S. 176–177). Für eine anschauliche und effektive Vermittlung von Realienwissen ist die „Prisca und Silvanus“-Reihe dennoch gut einsetzbar: So spielen die beiden Protagonist/innen etwa bei ihrer ersten Begegnung das bei römischen Kindern beliebte Delta-Spiel, dessen Regeln und Utensilien sich den Schüler/innen allein durch das Lesen und Betrachten der Bilder erschließen (Šimko & Roloff, 1996, S. 18); in einer anderen Sequenz, die in der Schmiede von Priscas Vater spielt, wird wiederum der komplexe Vorgang des Bronzegießens fast nebenbei vermittelt (Šimko & Roloff, 1997, S. 9).

Vergleichsweise groß ist das Angebot an didaktischen Literaturcomics, die für den altsprachlichen Unterricht zur Verfügung stehen. Bei dieser Art von edukativen Comics geht es darum, ein literarisches Werk, das in der Regel zum Kanon des Lektüreunterrichts zählt, in das Medium Comic zu übertragen. Wenngleich das Ziel bleibt, den lateinischen Originaltext¹² so weit als möglich zu erhalten, lassen sich doch unterschiedliche Herangehensweisen bei der Überführung in die neue Literaturgattung beobachten: So greift etwa Magda van Tilburg in ihrer Comic-Adaption der vergilischen Erzählung von Dido und Äneas (Van Tilburg, 2008) recht moderat in den Text ein, indem sie lediglich einzelne Wörter oder syntaktische Einheiten des Originals auslässt. Rubricastellanus und Faber (Walter Schmid) wiederum kennzeichnen Änderungen, die in ihrer mehrmals neu aufgelegten Comicversion des *Bellum Helveticum* (Caesar, *De bello Gallico* 1, 1–29) vorgenommen wurden, durch kursive Schriftsetzung (Rubricastellanus & Faber, 2016), wobei die meisten Abweichungen vom Original dem Versuch geschuldet sind, die fast durchwegs heterodiegetische Erzählform der *Commentarii* wo möglich durch Sprechblasendialoge zu ersetzen. Ändern sich dadurch an manchen Stellen lediglich die Personalendungen, so werden anderswo sogar Personen eingeführt, die dann beispielsweise als Sprecher des anonymen Volkes oder als Dolmetscher fungieren (Tendenz zur Individualisierung; vgl. dazu Suerbaum, 1990, S. 84–86). Anders geht Rubricastellanus bei der Bearbeitung von insgesamt zehn Episoden der Metamorphosen des Ovid vor, die der Comiczeichner und Illustrator Martin Frei in expressive Bilder umgesetzt hat (Rubricastellanus & Frei, 1996): Die Sprechblasen- und Blocktexte der Bildgeschichten sind nämlich durchwegs in Prosa verfasst, während die hexametrischen Originalstellen unter das entsprechende Panel gestellt sind.

Offenkundig für den Einsatz im Unterricht gedacht sind zwei Comicbände, die Michaela Hellmich zum *Bellum Gallicum* (Hellmich, 2017; vgl. dazu Hellmich, 2014) und zu ausgewählten ovidischen Verwandlungsgeschichten (Hellmich, 2019) verfasst und gezeichnet hat. Die Bildgeschichten befinden sich nämlich durchgehend auf der linken Seite der Hefte; auf der rechten wird ihnen die jeweils entsprechende Caesar- bzw. Ovidstelle gegenübergestellt. Die Originaltexte sind zudem kommentiert und mit Fragen zu (Vor-)Erschließung und Interpretation versehen, welche nicht selten auch die Comics miteinbeziehen. So sind die Schüler/innen etwa dazu angehalten, noch leere Sprechblasen mit einem passenden Text zu befüllen (z. B. Hellmich, 2017, S. 22–23 und 38–39) oder vor der Übersetzung zu beschreiben, was sie auf dem dazu passenden Bild erkennen (ebd., S. 18–19).

12 Edukative Literaturcomics in griechischer Sprache konnte ich nicht in Erfahrung bringen.

2.2.2 Funnies

Funnies dienen, wie ihr Name nahelegt, in erster Line der Unterhaltung. Gezeichnet sind sie meist im cartoonhaften „*Funny*-Stil“, dessen hervorstechendes Merkmal die Knollennasen sind (Lochman, 1999b, S. 95). Wenn die Bildgeschichten auch oftmals auf fundierten Recherchen fußen, so zielen sie nicht darauf ab, antike Kultur und/oder Literatur zu rekonstruieren, sondern verzerren und verfremden sie bewusst, um humoristische Effekte zu erzielen (ebd.; Näpel, 2016, S. 34). Eine genaue Kenntnis der historischen Fakten bzw. des Primärtextes erhöht aufgrund der häufig anzutreffenden Anspielungen auf die „wahre Geschichte“ für die Rezipient/innen zwar den Reiz, ist aber in den meisten Fällen keine Verstehensbedingung, da *Funnies* auch auf einer weniger komplexen Ebene funktionieren. Wohl auch aus diesem Grund sind sie häufig an ein jüngeres Publikum gerichtet. Zu nennen sind hier besonders die Disney-Comics, die das eine oder andere Abenteuer von Micky Maus, Goofy oder Donald Duck in der Antike spielen lassen,¹³ doch erfreut sich gerade die eingangs erwähnte Serie „*Asterix*“ auch unter Erwachsenen großer Beliebtheit. Dabei wurde der wohl bekannteste historische *Funny*-Comic von seinen beiden Erfindern René Goscinny und Albert Uderzo ursprünglich nicht so sehr als Geschichtcomic, sondern als Karikatur der zeitgenössischen französischen Kultur und Gesellschaft konzipiert (Brenne, 1999, S. 106, mit Beispielen). Während die eine oder andere Anspielung darauf freilich nur für diejenigen verständlich ist, die gut mit diesem Kulturraum vertraut sind, erschließt sich das antike Setting der „*Asterix*“-Alben samt den vielschichtigen historischen und literarischen Bezügen einem weitaus größeren Kreis von Rezipient/innen und lässt sich gerade für den altsprachlichen Unterricht nutzbar machen. Die Sekundärliteratur hat sich bereits eingehend damit befasst, welche geschichtlichen und kulturellen Inhalte in den „*Asterix*“-Comics wissenschaftlich korrekt dargestellt und wo vermeintliche „Fehler“ unterlaufen sind, sodass Lehrpersonen hier Hilfestellungen, aber auch Anregungen für den Unterricht erhalten können.¹⁴ Ein Beispiel muss daher an dieser Stelle genügen: Eine humorvolle Möglichkeit, die für die Textgattung der *Commentarii* typische heterodiegetische Erzählweise zu thematisieren, bildet eine kurze Sequenz aus dem „*Asterix*“-Band „Die Trabantenstadt“, in der Caesar im Zuge seiner Schilderung der Kapitulation des Vercingetorix von sich in der dritten Person zu sprechen beginnt, was zunächst bei den Anwesenden, schließlich aber auch bei Caesar selbst für Verwirrung sorgt, wenn er nämlich von einem Schmeichler mit den Worten „*Er ist großartig*“ (Goscinny & Uderzo, 2020, S. 5) angeredet wird.

13 Als ein rezentes Beispiel aus dem Bereich der Literaturcomics sei an dieser Stelle „Die Duckyssee“ aus der Reihe Lustige Taschenbücher (LTB 545) genannt, in der Micky Maus als Mickyseus zusammen mit seinem Steuermann Donylochos und dem Dichter Goofher zahlreiche Abenteuer in Anlehnung an die Bücher 9 bis 12 der Odyssee zu bestehen haben – unter anderem treten dabei Kater Karlo als Karlyphem und Gundel Gaukeley als Zirzel auf –, ehe sie nach Enthaka zurückkehren und zusammen mit den beiden Neffen des Mickyseus, Tele und Machos, die Freier besiegen (Gagnor & Soffritti, 2021).

14 Zu nennen ist an dieser Stelle Brodersen (2001). Ein Buch neueren Datums (Molin, 2020) geht den dargestellten „*wahren Mythen und falschen Fakten*“ der „*Asterix*“-Comics in mehr populärwissenschaftlicher, unterhaltsamer Weise nach.

2.2.3 Comicromane (Graphic Novels)

Dieser Typ von Comic folgt meist komplexeren Erzählmustern und orientiert sich dabei an literarischen Genres wie dem Abenteuer- oder Kriminalroman. Hinsichtlich Story und Plot erhebt er durchaus literarischen Anspruch, der sich auch in der Qualität der Bilder spiegelt. Der Zeichenstil reicht dabei von der sogenannten *Ligne claire*, die sich durch schwarze Umrandung und eher flächige Kolorierung auszeichnet, bis hin zu fast fotorealistischen Visualisierungen (Lochman, 1999b, S. 96; Näpel, 2016, S. 34). Da sich Comicromane nicht selten an ein erwachsenes Publikum richten, ist die Darstellung von Sexualität und/oder Gewalt durchaus kein Tabu, wodurch einige dieser Comics oder zumindest manche Szenen im altsprachlichen Schulunterricht nicht vorbehaltlos einsetzbar sind.¹⁵ Zwar fußen Graphic Novels häufig auf einer gründlichen Recherche historischer Fakten bzw. einer eingehenden Auseinandersetzung mit den Prätexten, im Unterschied zu edukativen Comics erlauben sich Autor/innen und Zeichner/innen aber weitaus größere Freiheiten in der künstlerischen Umsetzung. In Graphic Novels, die antike Literatur aufgreifen, erfährt der zugrundeliegende Text nicht selten eine Neu- bzw. Umdeutung, die sich im altsprachlichen Unterricht besonders im Bereich der Interpretation fruchtbar machen lässt. Als ein rezentes Beispiel für eine derartige Graphic Novel, der im folgenden Kapitel auch das zweite Unterrichtsbeispiel entnommen ist, sei an dieser Stelle die Comica daption der „Fahrten des Odysseus“ von Emmanuel Lepage (Autor und Zeichner) und Sophie Michel (Autorin) angeführt, die ursprünglich auf Französisch erschienen ist und seit 2019 auch in einer deutschen Übersetzung von Harald Sachse vorliegt. Die Handlung wird in die Neuzeit verlegt, und die haupthandelnde Figur ist eine junge Frau: Salome Ziegler stürzt sich als Kapitänin der „Odysseus“ in ein Abenteuer auf See, in dessen Verlauf sie den begabten Künstler Jules Toulet trifft, der sie in der Folge ein Stück auf ihrer Reise begleiten wird. Beide sind auf der Suche – der junge Mann nach seiner verlorenen Liebe Anna, Salome nach dem verschollenen Maler Ammon Kasacs, der berühmt für seinen Odyssee-Zyklus ist. Durch mehre Rückblenden auf Salomes Kindheit und Jugend erfahren die Rezipient/innen nach und nach, wie Salomes Schicksal mit dem Ammons verbunden ist und warum seine Bilder für sie von so großer Bedeutung sind. Für „Die Fahrten des Odysseus“ haben Lepage und Michel einzelne Elemente des antiken Mythos zu einer völlig neuen Geschichte zusammengefügt, in die allerdings vielschichtige Bezüge auf die Odyssee verwoben sind. So werden die Rezipient/innen etwa mit dem Originaltext der Odyssee (in der deutschen Übersetzung von Johann Heinrich Voß) konfrontiert, da Salome ihrer Mannschaft öfters aus dem Epos vorliest. Auf der Bildebene sind bekannte Szenen aus der Odyssee auch durch Ammons imposante Malereien präsent,¹⁶ die wiederum auf der Handlungsebene zum Teil Salomes Abenteuern entsprechen. Zudem wird bei einzelnen

15 Für Beispiele vgl. Schöps (1999, S. 178), die im Übrigen festhält, dass sexuelle Ausschweifungen und Gewaltexzesse viel häufiger in Antiken-Comics als etwa in Comics, deren Handlung im Mittelalter spielt, zu finden ist, dass also die Antike im Comic durchaus klichschehaft gerne als Zeit der Orgien und wahnsinnigen Kaiser rezipiert wird.

16 Wie im Anhang vermerkt, wurden dafür Zeichnungen aus dem Buch „Les Grecs“ von René Follet und Michel Massian sowie bisher unveröffentlichte Skizzen René Follets verwendet.

Szenen direkt auf die homerische Vorbildstelle verwiesen, indem die Odyssee-Stelle auf der gegenüberliegenden Seite präsentiert wird.¹⁷

3. Einsatzmöglichkeiten von Comics im altsprachlichen Unterricht

Für die Diskussion der unterrichtlichen Einsatzmöglichkeiten wird zwischen den beiden zentralen Aufgabenbereichen des altsprachlichen Unterrichts, dem De- und Rekodieren von Originaltexten sowie ihrer Interpretation, differenziert, auf welche sich auch die zwei Grundkompetenzen beziehen, die im Lehrplan der Oberstufe als „Übersetzungskompetenzen“ und „Interpretationskompetenzen“ (BGBl. II Nr. 219/2016, S. 45 und 50) formuliert sind. Die Darstellung fokussiert also auf die Lektürephase, wobei sich manche Aspekte des Dargestellten durchaus auf den Elementarunterricht übertragen lassen.

3.1 Comics als Hilfen für das Textverstehen und Übersetzen

Das Übersetzen lateinischer bzw. griechischer Originaltexte ist nach wie vor eine Kernkompetenz des altsprachlichen Unterrichts. Schwierigkeiten im Textverstehen ergeben sich bei Schüler/innen zum einen durch die sprachlichen Herausforderungen, die die stilistisch oft anspruchsvollen Texte aufweisen, zum anderen durch das fehlende Welt- und Handlungswissen, das sich nicht zuletzt aufgrund der kulturellen Fremdartigkeit (Allomorphie) der Inhalte ergibt. Gerade für die Vermittlung des letztgenannten Aspekts bieten sich Comics als echte Alternative zu den üblichen kulturkundlichen Anmerkungen und Ergänzungen (etwa in Form von Lehrenden-Vorträgen, Referaten oder Informationsblättern) an, da durch die Text-Bild-Kombination Handlungsablauf, Inhalt und historisch-pragmatisches Hintergrundwissen gleichzeitig mit der Übersetzungsarbeit mitschlossen werden können. Für die Übersetzungsarbeit geeignet sind nach der vorgenommenen Typologisierung edukative Literaturcomics, da sie als einzige Kategorie altsprachliche Originaltexte einsetzen. Gegen eine Verwendung dieser Comics als alleinige Lektüregrundlage sprechen jedoch zwei Gründe: Zum einen nämlich erfahren die Originaltexte bei ihrer Überführung in das Medium Comic, wie in Kapitel 2.2.1 ausgeführt, bisweilen gravierende Modifikationen und Adaptionen, die manchmal sogar die ursprüngliche

17 Es sei an dieser Stelle auch auf die ambitionierte französische Graphic Novel-Reihe „La Sagesse des mythes“ (auf Deutsch seit 2019 unter dem Titel „Die Mythen der Antike“ erhältlich) hingewiesen, deren erklärte Absicht es ist, antike Mythen möglichst originalgetreu wiederzugeben. Luc Ferry und Clotilde Bruneau widmen sich mit wechselnden Zeichner/innen pro Band einem vollständigen Mythos. Obwohl Nähe zu den literarischen Vorbildstellen, die im Anhang auch ausgewiesen sind, angestrebt wird, so sind doch – nicht zuletzt aufgrund der Visualisierung und Dialogisierung des Mythenstoffs – Abweichungen und Interpretationen auszumachen, was die Comics zu durchaus interessanten Vergleichsmedien für den altsprachlichen Unterricht macht. So wird etwa im Mythos von Dädalus und Ikarus (Ferry, Bruneau & Pellegrini, 2021), im Gegensatz zur ovidischen Darstellung, die Vorgeschichte weit ausholend (angefangen beim Stier des Poseidon, den Minos nicht opfert) vorgestellt und Ikarus tritt als junger Mann auf, der seinen Vater tatkräftig beim Flügelbau unterstützt (ebd., S. 41–42).

Aussage und den Sinn des Textes verfälschen.¹⁸ Zum anderen nimmt die durchgängige Visualisierung der Texte auch Einfluss auf die (an die Übersetzung anschließende) Interpretationsarbeit: Nicht selten nämlich stellen Zeichner/innen – manchmal fast gezwungenermaßen – auch Leerstellen oder Ellipsen des Textes bildlich dar, die Autor/innen bewusst ausgespart haben, etwa um die unterschlagene Information zu einem späteren Zeitpunkt effektiv nachzureichen oder um die Interpretation der Phantasie der Rezipient/innen zu überlassen (Tendenz des Comics zu Synthese und Supplierung; Suerbaum, 1990, S. 86–88). Als ein Beispiel sei an dieser Stelle ein Panel aus dem Comic „*Dido et Aeneas*“ angeführt (Van Tilburg, 2008, S. 42): Als Schattenriss am Bildrand verflucht Dido den treulosen Äneas mit den bekannten Worten „*exoiare aliquis nostris ex ossibus ultor ...*“ („Aus meinen Gebeinen wird ein Rächer erstehen ...“), während im Zentrum ein Mann auf einem Elefanten über schneebedeckte Berge reitet. Die Identifikation des Rächers mit Hannibal wird von vorherhin durch das Bild nahegelegt und damit eine Interpretationsleistung, zu der die Schüler/innen bei entsprechender Anleitung wahrscheinlich selbst imstande gewesen wären, unterlaufen. Da also edukative Literaturcomics einen altsprachlichen Text mittels Visualisierung permanent kommentieren und quasi „vorinterpretieren“, können sie zwar entsprechende Schulausgaben nicht ersetzen,¹⁹ doch sollten die eingangs beschriebenen Vorteile, die sie besonders für das inhaltliche (Vor)Erschließen von Texten haben können, nicht ungenutzt bleiben. In Anlehnung an Niemann (2008, S. 54–57) bieten sich hierfür speziell drei Einsatzmöglichkeiten von Comicsequenzen an, die im Folgenden durch ein Unterrichtsbeispiel veranschaulicht werden sollen:

- Hinführung zum Originaltext oder Überbrückung zweier Textpassagen
- Visualisierung schwer verständlicher Abläufe oder Inhalte
- Binnendifferenzierte Aufgabenstellungen (insbesondere, wenn die Comicversion vom Originaltext abweicht)

Zum zweiten Punkt sei hinzugefügt, dass gerade für das Vermitteln von Realienkenntnissen, die als historisch-pragmatisches Hintergrundwissen für das Textverstehen oft eine essentielle Voraussetzung bilden, auch die in Kap. 2.2.1 vorgestellten edukativen Geschichtcomics geeignet erscheinen.

Unterrichtsbeispiel 1: Dädalus und Ikarus (Ovid, Metamorphosen 8, 183–200)

Am Beispiel des Mythos von Dädalus und Ikarus soll aufgezeigt werden, wie sich Comics als motivierender Einstieg in ein neues Lektürethema einsetzen lassen.²⁰ Auf-

18 Comicversionen, deren Texte derartigen Eingriffen ausgesetzt waren, sind aber durchaus als Vergleichsmedien für die Interpretationsarbeit geeignet, etwa um Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Art der Darstellung oder der Handlung herauszuarbeiten (vgl. dazu auch Niemann, 2008, S. 54).

19 Dies gilt in dieser Form nicht für die Comicversionen der Metamorphosen und des *Bellum Gallicum* von Hellmich (2017 und 2019), die in erster Linie dazu dienen, Textinhalte und Sprachfunktionen mittels Text-Bild-Kombinationen für Schüler/innen im wahrsten Sinne des Wortes sichtbar zu machen.

20 Als weitere Möglichkeit für einen Einstieg wäre auch eine passende Passage aus einer deutschsprachigen Graphic Novel (z. B. aus der genannten Reihe „Die Mythen der Antike“) denkbar.

grund ihrer Bekanntheit und des ansprechenden Inhalts wird die ovidische Erzählung häufig im Lateinunterricht im Zuge der Themenmodule „Der Mythos und seine Wirkung“ (sechsjähriges Latein; BGBL II Nr. 219/2016, S. 47) bzw. „Mythos und Rezeption“ (vierjähriges Latein; ebd.) behandelt. Allerdings können – ohne Hilfestellungen durch die Lehrperson oder das Lehrbuch – gerade die ersten Verse für Schüler/innen Verständnisschwierigkeiten bergen, da Ovid die Idee des Dädalus, der Gefangenschaft bei König Minos über den Luftweg zu entkommen (Ovid, *Metamorphosen* 8, 188–194), und die dafür nötige technische Konstruktion zunächst recht ausführlich (samt Vergleich mit einer Panflöte) beschreibt, um erst in V. 195 mit den Worten „*ut veras imitetur aves*“ klar zu machen, dass es sich bei den „*ignotae artes*“ (V. 188) um Vogel Flügel handelt.²¹ In der Comicversion von Rubricastellanus und Frei (1996, S. 36–37), die für das vorliegende Unterrichtsbeispiel herangezogen wird,²² erschließt sich der Vorgang des Flügelbaus allein durch die Bildabfolge. Mehr noch: der Einfall, Vögel zu imitieren, wird zeichnerisch vorweggenommen, sodass das Folgende quasi ganz von selbst verständlich wird.²³ Zudem ergibt sich aus der Art und Weise, wie Rubricastellanus und Frei den Ovidtext in ein Comic transferieren, eine vergleichsweise unkomplizierte Möglichkeit für ein binnendifferenziertes Lernangebot, das die unterschiedlichen Leistungsniveaus der Schüler/innen berücksichtigt und doch – zumindest was den Inhalt des gewählten Abschnitts betrifft – zum selben Kenntnisstand führt. Die Sprechblasentexte sind nämlich von Rubricastellanus in einfacher, aber durchaus ansprechender Prosa verfasst und führen in Kombination mit den Zeichnungen zu einem guten inhaltlichen Verständnis des Mythos. Darüber hinaus sind noch die ovidischen Hexameter unter die jeweils passenden Panels gestellt, wodurch auch der *Metamorphosen*-text unmittelbar von der Bildersprache des Comics profitiert. Es bietet sich also eine Differenzierung der Schüler/innen nach Übersetzungskompetenz in zwei Gruppen an. Die Arbeitsaufträge 1 und 2 sind zunächst für beide dieselben und zielen auf eine Textvorschließung ab; im Anschluss daran hat Gruppe A als Übersetzungsleistung die Sprechblasentexte, Gruppe B die Ovidstellen zu erbringen. Mit letzterer Gruppe sollen also gezielt im Fach Latein begabte und leistungsstarke Schüler/innen angesprochen werden, die gerne gefordert werden. Nach einer Zusammenführung der beiden Gruppenergebnisse (Arbeitsauftrag 4) sollen in der abschließenden Plenumsdiskussion die Funktionen von Bild und Text im Comic diskutiert und mit Aufbau und Struktur des literarischen Textes verglichen werden. Dieser letzte Arbeitsauftrag geht also bereits über die eigentliche Übersetzungsarbeit hinaus und soll einen Beitrag zu einem reflektierten Umgang mit dem Medium Comic leisten.

21 Im Lehrbuch „*Medias in res*“ (Kautzky, 2014, S. 32) wird dieses Problem beispielsweise gelöst, indem die Verse 189 (Ende) – 195 (Beginn) des Ovidtextes überhaupt ausgelassen und durch einen zweizeiligen deutschen Einschub überbrückt werden.

22 Da der Verlag keine Abdruckgenehmigung erteilt hat, muss von einer Abbildung des entsprechenden Comicausschnitts abgesehen werden.

23 Das Beispiel zeigt allerdings auch deutlich, dass derartige Comics mit ihrer Tendenz zu Synthese bzw. Supplierung als Textgrundlage für eine Interpretation des *Metamorphosen*textes nur sehr bedingt einsetzbar sind.

Arbeitsaufträge:

Gruppe A

1. Betrachtet die Bildelemente des Comics und beantwortet zunächst die folgenden Fragen:
 - a. Wo spielt das Geschehen?
 - b. Welcher der beiden dargestellten Akteure ist Dädalus, welcher Ikarus?
 - c. In welchem verwandtschaftlichen Verhältnis stehen sie zueinander?
2. Stellt Vermutungen zum Handlungsablauf an und bespricht auf Deutsch, was der Zeichner in den einzelnen Bildern dargestellt haben könnte.
3. Übersetzt die Sprechblasentexte. Nehmt dafür auch das Wörterbuch zu Hilfe.
4. Präsentiert eure Übersetzung der Gruppe B.

Gruppe B

1. Betrachtet die Bildelemente des Comics und beantwortet zunächst die folgenden Fragen:
 - a. Wo spielt das Geschehen?
 - b. Welcher der beiden dargestellten Akteure ist Dädalus, welcher Ikarus?
 - c. In welchem verwandtschaftlichen Verhältnis stehen sie zueinander?
2. Stellt Vermutungen zum Handlungsablauf an und bespricht auf Deutsch, was der Zeichner in den einzelnen Bildern dargestellt haben könnte.
3. Übersetzt den Ovidtext unter den Bildern. Nehmt dafür auch den Schulbuchkommentar zu Hilfe.
4. Präsentiert eure Übersetzung der Gruppe A.

Plenumsdiskussion

Welche Elemente des ovidischen Textes wurden mit Hilfe der Sprechblasen, welche bildlich realisiert?

An welcher Stelle wurde die Abfolge der ovidischen Darstellung im Comic nicht eingehalten?

Findet ihr Elemente, die der Comiczeichner dazuerfunden hat?

3.2 Comics als Vergleichsmedien für die Interpretation

Ebenso wie das Übersetzen und Texterschließen zählt auch die Interpretationsarbeit zu den Kernkompetenzen des Latein- und Griechischunterrichts. Für den Einsatz von Comics im Zuge dieser Phase der Textarbeit bietet sich das Konzept der rezeptionsgeschichtlichen Interpretation an (Keip & Doepner, 2019, S. 148–152; Götttschnig & Marino, 2017, S. 90–96). Hierfür werden Medien herangezogen, die bestimmte Aspekte eines altsprachlichen Ausgangstextes aufgreifen und verarbeiten. Das Rezeptionsdokument ist also seinerseits bereits eine Interpretation des Originals und kann neue Perspektiven auf Inhalte, Aussagen oder Motive seines Vorbildes eröffnen. Demnach erscheinen nach der vorgenommenen Typologisierung speziell Comicromane, aber durchaus auch *Funnies* geeignet; darüber hinaus bil-

den, wie bereits im vorigen Kapitel dargestellt, für Detailinterpretationen edukative Comics ein lohnendes Vergleichsmedium. Da der lateinische bzw. griechische Text Ausgangs- und ständiger Bezugspunkt der Interpretationsarbeit bleibt, werden lediglich die Seiten oder Panels eines Comics herangezogen, die ein zentrales Motiv, ein Thema und/oder Denkmodell des Vorbilds übernehmen – in den seltensten Fällen ist es das gesamte Buch bzw. Heft.

Ziel der Interpretationsarbeit ist es zunächst, in Auseinandersetzung mit dem Comic als Rezeptionsmedium zu einem vertieften Verständnis des altsprachlichen Ausgangstextes zu gelangen; gleichzeitig ermöglicht aber das langsame und kleinschrittige Vorgehen, das die altsprachliche Textarbeit auszeichnet, charakteristische Techniken des Comics (wie die in Kapitel 3.1 genannten) herauszuarbeiten und zu reflektieren, sodass dadurch ein echter Beitrag zur Medienerziehung im Sinne des Grundsatzerlasses des österreichischen Bildungsministeriums (BMBWF, 2014, S. 2) geleistet werden kann.

Die rezeptionsgeschichtliche Interpretation erfolgt vorzugsweise durch das Verfahren des Vergleichs (Keip & Doepner, 2019, S. 149); dem entsprechend verfolgt etwa auch Glückliche (2018, S. 106–111) für die Bildbetrachtung im altsprachlichen Unterricht den Ansatz einer „*Parallelisierung von Gesichtspunkten*“ (ebd., S. 106) mittels eines Kriterienkatalogs. Es liegt also nahe, diese Methode für Comics zu adaptieren.

Wenige theoretische Bemerkungen seien dafür vorausgeschickt: Als eigenständige Kunstform verbindet der Comic zunächst die bildende Kunst durch das Hinzufügen von Text mit erzählender Literatur. Das Einzelbild (Panel) ist dabei nicht isoliert zu betrachten – zumal es oftmals nur Ausschnitte, wie etwa eine Sprechblase ohne Person oder ein Auge in Close-up zeigt –, sondern es entfaltet sein Sinn- und Bedeutungspotential erst dann, wenn die gesamte Abfolge von Bildern in den Blick genommen wird. Durch das Aneinanderreihen der Panels wird also eine Geschichte erzählt, wobei die zeitlichen und inhaltlichen Lücken zwischen den Bildern (Hiatus bzw. Leerstellen) von den Rezipient/innen in ihrer Vorstellung kombiniert und zu einer durchgehenden Handlung ergänzt werden müssen (z. B. Grünewald, 2000, S. 16–45). Da es sich bei Comics also um erzählende Bildkunst handelt, bietet sich im Rahmen der Interpretationsarbeit ein systematischer Vergleich zwischen den narrativen Strukturen von Prätext und Postdokument an. Zudem sollen auch Aspekte, die dem Text-Bild-Vergleich zuzuordnen sind, miteinbezogen werden. Mögliche Leitfragen hierfür können also sein:²⁴

24 Die Fragen orientieren sich an Kuhlmann (2010, S. 48–49) und Glückliche (2018, S. 107–109). Der vorgestellte Katalog erhebt nicht Anspruch auf Vollständigkeit, sondern soll zur Weiterentwicklung anregen.

Fragen zum Setting

- Wo und wann spielt das Geschehen jeweils?
- Gibt es Dinge/Aspekte, die im Comic im Vergleich zum Text hinzugefügt oder ausgelassen werden?

Fragen zur Erzählperspektive

- Wer ist der/die Erzähler/in im Text (homo- / heterodiegetische Erzählsituation) und aus welcher Perspektive (allwissende/r Erzähler/in oder begrenzte Figurenperspektive) wird das Geschehen geschildert?
- Aus welcher (bildlichen) Perspektive nehmen wir das Geschehen im Comic wahr?

Fragen zum zeitlichen und inhaltlichen Ablauf der Handlung

- Weicht der Comic in der Darstellung der Handlung vom Ausgangstext ab, und wenn ja: an welchen Stellen?
- Gibt es Stellen, an denen das Geschehen gerafft oder besonders ausführlich dargestellt wird? Mit welchen Mitteln geschieht das jeweils?
- Wird das Geschehen jeweils linear erzählt oder gibt es Rückblenden und/oder Vorverweise? Sind zwischen Text und Comic Unterschiede im zeitlichen Ablauf feststellbar?

Fragen zu den Akteur/innen

- Wie werden die Protagonist/innen im Text und im Comic charakterisiert?
- Mit welchen Mitteln geschieht das jeweils?

Weitere Analysefragen zur Leser/innen- bzw. Betrachter/innen-Lenkung

- Text: Fragen z. B. zur Wortwahl, Stilfiguren, Sachfelder, Verwendung von Modi und Tempora, ...
- Comibild: Fragen z. B. zur Farbgebung, Beleuchtung, Verbindungs- und Sichtlinien, Platzierung (im Vordergrund/Hintergrund)

Die vom Kunsthistoriker Erwin Panofsky (1987) entwickelte Methode zur Bilderschließung, die sich im Dreischritt Beschreibung, Analyse, Deutung/Bewertung vollzieht, kann dabei auch für den Umgang mit Comics zur Anwendung kommen: Um sicherzustellen, dass die im Comic dargestellten Personen, Handlungen, Gegenstände etc. auch richtig erkannt werden, empfiehlt es sich, vor der Analyse die Comicsequenz – auch unter Anleitung der Lehrperson – zunächst zu beschreiben bzw. zu erklären. Im Sinne einer problemorientierten Interpretation (Maier, 1984, S. 136–137, S. 140) ist es zudem nach der Analyse möglich, Schüler/innen eigene Überlegungen zu Ausgangstext und Comic anstellen zu lassen, indem man etwa nach Zweck der zuvor festgestellten Abänderungen und Modifikationen im Comic fragt, oder sie (begründet) bewerten lässt, welche Aspekte der Comicversion sie als besonders gelungen oder misslungen erachten.²⁵

25 In Bezug auf das österreichische Kompetenzmodell für Latein und Griechisch (KPM Latein, 2020; KPM Griechisch, 2020) werden im Bereich der Interpretation speziell die Teilkompetenzen „Gegenüberstellen und Vergleichen“, „Belegen und Nachweisen“ sowie „Sich Auseinandersetzen und Stellungnehmen“ angesprochen.

Unterrichtsbeispiel 2: Die Sirenen (Homer, Odyssee 12, 154–200)

Das folgende Beispiel ist für den Griechischunterricht der 7. Klasse (11. Schulstufe) konzipiert und soll den Einsatz einer Graphic Novel als Vergleichsmedium anhand einer bekannten Szene aus den Apologoi der Odyssee veranschaulichen: Die Sirenen, weibliche Mischwesen aus Mensch und Vogel, locken vorbeisegelnde Seeleute mit ihrem süßen Gesang auf ihre Insel, um sie anschließend zu töten. Um ihrem Lied dennoch lauschen zu können, lässt sich Odysseus von seinen Gefährten an den Schiffsmast binden. Die Gefährten verschließen ihre Ohren mit Wachs, um nichts zu hören, und sind angehalten, Odysseus nicht zu befreien, selbst wenn er sie inständig darum bitten sollte. So gelingt ihnen das glückliche Passieren der Insel. Die Szene, die als Vergleich dienen soll, ist dem bereits in Kap. 2.2.3 vorgestellten Comicroman „Die Fahrten des Odysseus“ entnommen (Lepage & Michel, 2019, S. 147–177; vgl. Abbildung 6.3). Protagonist des gewählten Ausschnitts ist Vassilios, Salomes Ehemann und gleichzeitig erster Kapitän der Odysseus. Während eines Seesturms droht die Odysseus zu sinken. Der Schiffsmast bricht und trifft Vassilios, der ins aufgewühlte Meer stürzt und in einer Todesvision die Sirenen erblickt. Zwar kann er von seiner Mannschaft gerettet und dem Tod entrissen werden – im Comic realisiert durch eine graphische Metamorphose, in deren Verlauf sich die Fratze der Sirene in Salomes Gesicht verwandelt –, doch bleibt Vassilios danach sein Leben lang apathisch und stumm. Abgesehen von der ähnlichen Erzählsituation in der Odyssee und im Comic²⁶ zitiert die Graphic Novel zentrale Elemente (Mast, Sirenen) der homerischen Szene und fügt sie zu einer Erzählung zusammen, die der Frage nachgeht, welche Bedeutung dem Gesang der Sirenen in der heutigen Zeit wohl zukommen könnte. Der Mythos wird dabei zu einer Projektion psychischer Phänomene uminterpretiert: die Begegnung mit den Sirenen ist also nichts anderes als das traumatisierende Nahtoderlebnis eines Ertrinkenden. Dass es sich bei der Szene um eine subjektive Wahrnehmung des Protagonisten handelt, wird im Übrigen auch durch die unterschiedliche Farbgebung angezeigt.

26 Odysseus selbst berichtet im Zuge der Schilderung seiner Irrfahrten am Hof der Phäaken von den Sirenen. In der Graphic Novel erzählt Salome in einer Rückblende von den Vorgängen zunächst aus ihrer Perspektive als Crew-Mitglied, um am dramatischen Höhepunkt der Szene den Angriff der Sirenen aus Vassilios' Sicht zu schildern. Die Erzählsituation eines/einer allwissenden Ich-Erzählenden, wie es Odysseus in den Apologoi ist (Kuhlmann, 2010, S. 45–46), wird also im Comic nachgeahmt.



Schwer getroffen geht Kapitän Vassilios über Bord und treibt eine Zeit lang unter Wasser, während seine Mannschaft ihn verzweifelt zu retten versucht ...





Abbildung 6.2: Auszug aus: Lepage, E. & Michel, S. (2019). *Die Fahrten des Odysseus*. Bielefeld: Splitter (© Splitter Verlag / Emmanuel Lepage / Sophie Michel / René Follet), S. 174–177.²⁷

Eine Auseinandersetzung mit der Odyssee und der Graphic Novel als Vergleichsdocument könnte mit Hilfe der folgenden Leitfragen geschehen:

In einer Szene aus der Graphic Novel „Die Fahrten des Odysseus“ geraten Vassilios, Kapitän der Odysseus, und seine Mannschaft in einen schweren Seesturm. Plötzlich bricht der Mast ...

- Beschreibe den Handlungsablauf, wie er sich im Comic darstellt.
- Welche zentralen Gemeinsamkeiten mit der Sirenen-Episode der Odyssee fallen dir auf, welche Unterschiede?
- Welche Funktion erfüllt jeweils der Mast?
- Wie und mit welchen Mitteln werden die Sirenen in der Odyssee und im Comic charakterisiert? Welche Wirkung wird dadurch jeweils erzielt? Begründe deine Annahme.

²⁷ Aus Platzgründen kann die Episode nicht in ihrer vollen Länge abgebildet werden, sondern muss sich auf die zentralen Panels dieser Seiten beschränken.

- Welche Bedeutung hat diese Episode wohl für Vassilios' Leben? Inwiefern ist die Szene mit den Sirenen ein Indikator für seinen zukünftigen Zustand? Vergleiche damit die Folgen des Abenteuers für Odysseus in der homerischen Vorlage.
- Welche Gründe könnten vorliegen, dass die Autor/innen des Comics in den von dir herausgearbeiteten Aspekten vom Original abgewichen sind?

4. Fazit

Comics können im Bereich des Lektüreunterrichts nicht nur eine abwechslungsreiche und motivierende Alternative zur „trockenen“ Übersetzungsarbeit, sondern auch eine wertvolle Hilfe bei der Texterschließung darstellen. Im Rahmen der Interpretation tragen sie zum einen zu einer vertieften Auseinandersetzung mit dem Primärtext bei, zum anderen lernen Schüler/innen ganz im Sinne des ministeriellen Grundsatzes zum Unterrichtsprinzip Medienerziehung auch typische Funktionsweisen des Mediums Comic kennen und kritisch zu hinterfragen. Wie gezeigt, stehen dafür durchaus nicht nur die Asterix-Reihe, sondern eine recht stattliche Anzahl von Bildgeschichten mit Antike-Bezug zur Verfügung, die sich je nach Comic-Typ (edukativer Comic, Funny oder Graphic Novel) für einen unterschiedlichen Einsatz im Unterricht anbieten.

Literatur

- BMBWF (Hrsg.). (2014). *Unterrichtsprinzip Medienerziehung – Grundsatzpapier*. Verfügbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2012_04.html [10.02.2022].
- Brenne, S. (1999). Asterix und die Antike. In T. Lochman (Hrsg.), „Antico-mix“. *Antike in Comics* (S. 106–119). Basel: Reinhardt.
- Brodersen, K. (Hrsg.). (2001). *Asterix und seine Zeit. Die große Welt des kleinen Galliers*. München: Beck.
- Carlà, F. (Hrsg.). (2014). *Caesar, Attila und Co. Comics und die Antike*. Darmstadt: Philipp von Zabern.
- Genette, G. (1993). *Palimpseste. Die Literatur auf zweiter Stufe*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Giesa, F. & Ronnenberg, K. C. (2017). Zeitgenössische Comics als „Arbeit am Mythos“. In M. Janka & M. Stierstorfer (Hrsg.), *Verjüngte Antike. Griechisch-römische Mythologie und Historie in zeitgenössischen Kinder- und Jugendmedien* (S. 211–228). Heidelberg: Winter.
- Glücklich, H.-J. (2018). Bild und Text im Lateinunterricht. In M. Korn (Hrsg.), *Latein Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 106–116). Berlin: Cornelsen.
- Göttschnig, V. & Marino, St. (2017). *Interpretieren im Lateinunterricht. Ein Handbuch*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Grünewald, D. (2000). *Comics* (Grundlagen der Medienkommunikation 8). Tübingen: Niemeyer.
- Haas, J. (1994). Formen üben mit Asterix. *Der Altsprachliche Unterricht*, 37 (1), 96.
- Hellmich, M. (2014). Lateinische Schullektüre als Comic. In F. Carlà (Hrsg.), *Caesar, Attila und Co. Comics und die Antike* (S. 32–37). Darmstadt: Philipp von Zabern.

- Keip, M. & Doepner, Th. (2019). *Interaktive Fachdidaktik Latein* (4., verbesserte und erweiterte Auflage). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Korenjak, M. (1999). Umsetzung antiker literarischer Stoffe in Comics. In T. Lochman (Hrsg.), „*Antico-mix*“. *Antike in Comics* (S. 62–75). Basel: Reinhardt.
- KPM Griechisch (2020). *Kompetenzmodell für die standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung (schriftlich) aus Griechisch*. Verfügbar unter: <https://www.matura.gv.at/downloads/download/kompetenzmodell-griechisch> [10.02.2022].
- KPM Latein (2020). *Kompetenzmodell für die standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung (schriftlich) aus Latein (vierjährig/sechsjährig)*. Verfügbar unter: <https://www.matura.gv.at/downloads/download/kompetenzmodell-latein> [10.02.2022].
- Kuhlmann, P. (2010). *Lateinische Literaturdidaktik* (Studienbücher Latein. Praxis des altsprachlichen Unterrichts). Bamberg: Buchner.
- Lindner, M. (2014). Zum Comic gemacht – Cäsars Gallischer Krieg als didaktischer Comic. In F. Carlà (Hrsg.), *Caesar, Attila und Co. Comics und die Antike* (S. 38–51). Darmstadt: Philipp von Zabern.
- Lochman, T. (Hrsg.). (1999a). „*Antico-mix*“. *Antike in Comics*. Basel: Reinhardt.
- Lochman, T. (1999b). Neue Geschichten zur Alten Geschichte. In T. Lochman (Hrsg.), „*Antico-mix*“. *Antike in Comics* (S. 92–105). Basel: Reinhardt.
- Maier, F. (1984). *Lateinunterricht zwischen Tradition und Fortschritt*. Band 2: Zur Theorie des lateinischen Lektüreunterrichts. Bamberg: Buchner.
- Malatrait, S. K., Nerger, K. & Schreiner, M. (1998). Asterix – ein Fragebogen und seine Auswertung. *Der Altsprachliche Unterricht*, 41 (2), 66–78.
- Molin, B.-P. (2020). *Asterix. Tempus fugit. Wahre Mythen und falsche Fakten*. Berlin: Egmont.
- Näpel, O. (2016). Geschichtskultur, Comics, Geschichtsunterricht. *Historische Sozialkunde*, 2, 33–48.
- Niemann, K.-H. (2008). Das Bellum Helveticum in Comics – Alternative zum Originaltext oder Kontrastfolie und Wegbereiter? *Der Altsprachliche Unterricht*, 51 (5), 50–63.
- Panofsky, E. (1987). Ikonographie und Ikonologie (1939/1955). In E. Kaemmerling (Hrsg.), *Ikonographie und Ikonologie. Theorien – Entwicklung – Probleme. Band 1: Bildende Kunst als Zeichensystem* (4. Aufl.; S. 207–225). Köln: DuMont.
- Ries, W. (1976). Asterix grammaticus. Oder: Was Schulmeistern in die Finger gerät. *Der Altsprachliche Unterricht*, 19 (5), 73–76.
- Schmitz-Emans, M. (2012). *Literatur-Comics. Adaption und Transformation der Weltliteratur*. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Schöps, T. (1999). Die andere Seite der Antike. In T. Lochman (Hrsg.), „*Antico-mix*“. *Antike in Comics* (S. 170–179). Basel: Reinhardt.
- Stierstorfer, M. (2017). Latein und die Präsenz der Antike in der postmodernen Alltagskultur. In M. Janka (Hrsg.), *Latein Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 203–221). Berlin: Cornelsen.
- Suerbaum, W. (1990). Caesaris Bellum Helveticum picturis narratum. Zum Caesar-Comic des Grafen von Rothenburg. *Der Altsprachliche Unterricht*, 33 (5), 82–95.
- Lehrpläne Latein und Griechisch (AHS Oberstufe), Bundesgesetzblatt II Nr. 219/2016.
- Visser, T. (1999). Von der Kunst, einen guten didaktischen Antiken-Comic zu schreiben. In T. Lochman (Hrsg.), „*Antico-mix*“. *Antike in Comics* (S. 154–169). Basel: Reinhardt.
- Weeber, K.-H. (2000). *Alltag im Alten Rom. Ein Lexikon* (5., überarbeitete Aufl.). Düsseldorf/Zürich: Artemis & Winkler.

Comics

- Ferry L., Bruneau, C. & Pellegrini, G. (2021). *Daedalus & Ikarus* (Mythen der Antike). Bielefeld: Splitter.
- Gagnor, R. & Soffritti, D. (2021). Die Duckyssee. In *Die Duckyssee* (LTB 545, S. 5–44 und 101–140). Berlin: Egmont.
- Gosciny, R. & Uderzo, A. (2020). *Die Trabantenstadt*. Berlin: Egmont.
- Hellmich, M. (2017). *Ovid. Verwandlungsgeschichten. Ein Comic als Ovid-Lektüre* (2., durchgesehene Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hellmich, M. (2019). *Caesar. Der Gallische Krieg. Ein Comic als Caesar-Lektüre* (2., durchgesehene Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lepage, E. & Michel, S. (2019). *Die Fahrten des Odysseus*. Bielefeld: Splitter.
- Rubricastellanus & Faber. (2016). *Caesaris e commentariis de bello Gallico bellum Helveticum*. Leipzig/Stuttgart/Düsseldorf: Klett.
- Rubricastellanus & Frei, M. (1996). *P. Ovidii Nasonis Metamorphoses selectae*. Leipzig/Stuttgart/Düsseldorf: Klett.
- Šimko, D. & Roloff. (1996). *Prisca et Silvanus. Turbida tempora Augustae Rauricae* (Augster Museumshefte 17). Reinach: boehm.
- Šimko, D. & Roloff. (1997). *Prisca et Silvanus. Augusta Raurica deleta* (Augster Museumshefte 20). Reinach: boehm.
- Van Tilburg, M. (2008). *Vergilius. Dido et Aeneas*. Bamberg: Buchner.

Lehrbücher und -werke

- Kautzky, W. (2014). *Medias in res! Texte: Mythos, Liebe und Humor* (5. Aufl.). Linz: Veritas.
- Kautzky, W. & Hissek, O. (2014). *Medias in res! Texte: Europa, Politik, Philosophie und Fachliteratur* (5. Aufl.). Linz: Veritas.
- Kautzky, W. & Hissek, O. (2018). *Medias in res! Latein für den Anfangsunterricht mit Texten zum Einstiegsmodul* (3. Aufl.). Linz: Veritas.
- Kautzky, W. & Hissek, O. (2020). *Medias in res! Texte. 6-jähriges Latein. 5. bis 6. Klasse*. Linz: Veritas.
- Kautzky, W. & Hissek, O. (2021a). *Medias in res! Latein für den Anfangsunterricht. 6-jähriges Latein* (2. Aufl.). Linz: Veritas.
- Kautzky, W. & Hissek, O. (2021b). *Medias in res! Texte. Kompetenzmodul 5 und 6. L4* (3. Aufl.). Linz: Veritas.
- Kronberger-Schmid, B. & Knabl, A. (2018). *Ex libris. Latein – Grundkurs* (2. Aufl.). Wien: Österreichischer Bundesverlag.

Vom Beiwerk zum Mehrwert: Comics im Deutschunterricht

1. Comics im Fach Deutsch: (K)eine Nebensächlichkeit?

Die meisten Schüler/innen der Grund- und weiterführenden Schulen kennen Comics privat aus Zeitschriften, aus der Zeitung und aus Kindermagazinen, wie sie zum Beispiel Apotheken ausgeben – selbst wenn sie diese nicht unbedingt häufig nutzen (MPFS, 2021, S. 15). Darüber hinaus wachsen sie mit comichaften Figuren im Fernsehen oder im Internet auf. In pädagogischen Kontexten waren Comics durchaus länger schon anzutreffen, dann meist in Form kurzer und oft schlecht gemachter Cartoons in Schulbüchern und zu dem Zweck, Botschaften zu vermitteln, die möglichst leicht verdaulich an Kinder herangetragen werden sollten: Nimm keine Drogen, gehe zur Wahl, suche dir einen Job! Daran ändert streng genommen auch der Trend nichts, den Büchermarkt mit allerlei Graphic Novels zu fluten. Eigentlich verbirgt sich hinter dem viel kritisierten Begriff der „Graphic Novel“ (Blank, 2014) selbst wieder ein pädagogischer Ansatz, der es Schulen und ihren Akteur/innen leichter machen soll, „Massenzeichenware“ aufzuwerten und in den Unterricht zu integrieren. Ganz nach Will Eisner, der den Begriff populär gemacht hat (1995; 1998), hebt man comicale Grundstrukturen so aus dem Reich des Profanen in die Hochkultur.

Ohne Zweifel gibt es Argumente, Graphic Novels im Unterricht zu thematisieren, sei es ihre Abgeschlossenheit, seien es ihre (nicht per se, aber manchmal) differenziert dargebotenen Lebensgeschichten, sei es die leichtere Überschaubarkeit dieses Teilmarktes für Unkundige, sei es der Verzicht auf allzu populäre und – etwa mit Blick auf die Geschlechterbilder in so manchen Superheldencomics – geradezu vulgäre Darstellungsformen. Dieter Wrobel äußert sich in *Praxis Deutsch* gar dahingehend, dass es einen qualitativen, mithin medienspezifischen Unterschied zwischen Graphic Novels und Comics gebe (2015). Dieser Betrachtungsweise wollen wir uns hier nicht unbedingt anschließen, gerade auch, weil so manche Heftserie später zur „Novel“ zusammengebunden wird. Die Diagnose illustriert aber das grundlegende Problem mit „profanen“ Comics im Fach Deutsch: Interessant ist ihre Popularität vor allem dann, wenn man damit Emotionalität und Motivation sowie einen Bezug zum medialen Alltag der Lernenden wecken zu können glaubt – obwohl sie darüber hinaus zahlreiche Vorzüge für die Deutschdidaktik haben.

Im Vordergrund der erst in den letzten Jahren vermehrt sich häufenden medialen Betrachtungen von Comics im Unterricht stehen Bild-Text-Beziehungen. Kurwinkel skizziert den Umgang mit Bild-Text-Formationen in Bilderbüchern dahingehend, die spezifischen Qualitäten der Darstellung, also die technischen und rezeptiven Voraussetzungen von Bildergeschichten herauszustellen und zu ermitteln, in welchem ergänzenden, illustrierenden oder kontrastierenden Verhältnis les- und schaubare Inhalte zueinanderstehen (2020b, S. 47–171; und weiterführend Oppolzer, 2020,

S. 132–135). Insofern spielen die medialen Besonderheiten von Comics im Rahmen des Unterrichts relativ häufig und auch länger schon eine besondere Rolle (Pforte, 1974; Grünewald, 1982 und 1998; Köhn, 2010; Dammann-Thedens & Michalak, 2011; Bekes, 2014; Bjegac & Waczek, 2015; Engels, 2019; Hollerweger, 2020, mit Blick auf die Rezeption auch Becker, 2012).

Im Zuge dessen müsste aber bedacht werden, dass Frederking, Krommer & Maiwald (2018) folgend die Medienkultur eine symmediale ist. Das bedeutet, dass Kommunikation und Darstellung nicht mehr nur über deutlich trennbare Mediendispositive geschehen, sondern die Vermischung und Synthese dieser Einzelmedien zum grundlegenden Dispositiv wird. Comics sind eben nicht nur Bilder und Texte, sondern sie sind Bild-Texte und das Ziel eines jeden Unterrichts sollte es sein, diese Symmedialitäten sichtbar zu machen.

Als integrierendes Konzept bietet sich hierzu das Literarische bzw. die Literarität nach Dehn, Merklinger & Schüler (2011) an. In dem Sinne, in dem Comics als grafische Literatur bezeichnet werden können, sind sie Teil einer von Schrift und Bild geprägten Kultur, die an Erzählkonventionen, Genres, Darstellungsweisen, Figurenkonstellationen und vielen anderen medienübergreifenden kulturellen Praktiken partizipieren. Was etwa Kaspar H. Spinner mit seinen zehn Aspekten Literarischen Lernens festgehalten hat (2007), kann mit nur kleinen Ergänzungen und Pointierungen an Comics angepasst werden. Darüber hinaus lassen Comics literarische Verfahren sichtbar werden, indem sie Verfremdung, Konnotationsbildung und Autofunktionalität¹ (Link, 2004) nicht allein auf schriftsprachlicher Ebene leisten, sondern auch auf visueller und unter Hybridisierung beider Dimensionen (Preußner, 2013).

Unterhalb dieser übergreifenden Ebene kommen dann die spezifischen medialen Merkmale von Comics in Bezug zu anderen Kompetenzkonzepten zum Tragen. So wäre etwa mit Blick auf die Medienkompetenz davon auszugehen, dass spezifische Fähigkeiten der Comicanalyse mit den je wichtigen Begrifflichkeiten (*Panel*, *Gutter*, *Speedlines*, *Grid* usw.) ausgebildet werden (Abel & Klein, 2016, S. 77–105). Daraus resultiert bei einer wiederkehrenden Auseinandersetzung der Schüler/innen über die gesamte Schullaufbahn eine Geschmacks- und Identitätsbildung, die nicht zwingend auf kompletten Unterrichtsreihen zu Comics fußen muss. Der Clou einer sequenziellen Kunst liegt gerade darin, kleinere Sinnabschnitte im Unterricht thematisieren zu können.

Dabei sollte in allen Schulstufen darauf geachtet werden, dass Comics trotz ihres zuweilen „naiven“ Äußeren durchaus ein Problem für die Rezeption darstellen. Grünewald benennt „*die wechselnde und doch synthetische simultane und sukzessive Rezeption, die kombinierend imaginative Füllung der Leerstellen*“ (2010, S. 18) als elementare Rezeptionsvoraussetzung, die gerade jüngere Kinder erst zu verstehen lernen müssen, um Comics lesen zu können. All dies geschieht im Rahmen einer *visual literacy*, die sich maßgeblich mit dem Bildverstehen, also dem Bildaufbau, Zei-

1 Während Verfremdung das Abweichen von einer (wie auch immer näher zu definierenden) Darstellungsnorm (hier Sprache und Bild) und Konnotation das Produzieren von Polysemie bezeichnet, bezieht sich der Begriff der Autofunktionalität auf das Dominieren der Form vor dem Inhalt.

chenstilen, der Bildbetrachtung und der Rezeption beschäftigt. Deren Pendant wäre dann die Lesekompetenz, die dem Textverstehen und dem Umgang mit Textelementen dient. Diese beiden Kompetenzbereiche können dann mit Blick auf das Literarische Lernen und auf narratologische Aspekte zusammenwachsen: Bei dem letzteren Kompetenzbereich geht es nämlich darum, spezifische Verschränkungen von Bildern und Texten als je spezifische Erzählformen, Gattungen und Genres zu verstehen. In diesen Bereich fallen auch Figurentypen und -konstellationen, der Spannungsaufbau oder Erzählerfiguren. Tabelle 1 fasst das bisher Erläuterte zusammen.

Literarisches Lernen (Comics als Teil einer übergreifenden Schrift-Bild-Kultur)		
Symmedialität (Bild und Text wachsen zusammen)	Medienkompetenz	<i>Darstellungskonventionen (Panel, Gutter, Grid ...), Geschmacks- und Identitätsbildung</i>
	Literarische Verfahren	<i>Verfremdung, Überwiegen der Konnotation, Autofunktionalität</i>
	Lesekompetenz	<i>Textverstehen und Umgang mit Textelementen (Superstrukturen erkennen, Ausdruck, Selbstkonzept als Leser/in, Anschlusskommunikation)</i>
	<i>visual literacy</i>	<i>Bildverstehen (Bildaufbau, Stile, Bildbetrachtung, wechsell-synthetische, simultan-sukzessive Rezeption)</i>
	narratologische Aspekte	<i>Erzählkonventionen (Genres, Figurentypen und Konstellationen, Spannungsaufbau, Erzählerfiguren ...)</i>
Emotiver bzw. rezeptiver Fixpunkt: Maskeneffekt (<i>Zusammenwachsen von rezipierenden und hoch ikonisierten Figuren; McCloud, 2001</i>)		

Tabelle 1: Ein kleines Kompetenzmodell des Comics im Deutschunterricht.

2. Deutschdidaktische Methoden

Hinsichtlich der Methodisierung ist es sinnvoll, sich an klassischen Anforderungsbereichen des Deutschunterrichts – Reproduktion, Analyse, Transfer – zu orientieren, um den Lernenden die Möglichkeit zu geben, die spezifische Medialität von Comics besser kennenzulernen. Im Deutschunterricht findet man bereits die folgenden Methoden in variierenden Qualitäten und Quantitäten.

Bereich Reproduktion: Ziel der hier zu verortenden Methodenbündel ist die Schärfung des Blicks für spezifische Darstellungs- und Wirkformen des Comics. Die Rezeptionsvoraussetzungen sollten in das Bewusstsein der Lernenden gehoben werden. Speedlines, Soundwords, aber auch Panels und andere Elemente der Sequenzierung können in allen Altersstufen thematisiert werden. Denkbar ist hier auch der Vergleich ganz verschieden gestalteter Comicseiten, die sich in je einem Merkmal unterscheiden. Sinnvoll ist es gerade bei solchen Kindern, die weniger Erfahrung mit literarischen Gegenständen haben, eine Comicseite zu zerschneiden oder die Texte aus den Sprechblasen zu retuschieren, damit diese selbst angeordnet oder befüllt

werden können. Grünewald (2020, S. 110–111, S. 119) lässt zudem Bilder vervollständigen oder Panelsequenzen weiterführen. Durch solche handlungs- und produktionsorientierten Ansätze erwerben die Schüler/innen Kompetenzen im Umgang mit dem Handlungsaufbau, der bildlichen Darstellung, der Sequenzialität und den Darstellungsmitteln von Comics (Bauer, 2001; Giesa & Lewald, 2013; Knott, 2013; Hoffmann & Lang, 2014; Preußner, 2015).

Bereich Analyse: Denkbar ist, den Schüler/innen Arbeitsblätter zur Verfügung zu stellen, auf denen elementare Darstellungsweisen von Comics erläutert werden (Engels, 2019, S. 52). Ein solches Arbeitsblatt nimmt die Linie, Panels und Panelsequenzen, die Farbgebung, den Einsatz von Text, die Darstellung von Bewegungen und den Hiatus genauer in den Blick. Es ist nicht notwendig, tatsächlich alle Begrifflichkeiten, die üblicherweise zur Comicanalyse genutzt werden, auch zu übernehmen. Wichtiger ist, dass die Lernenden mit Hilfe des behandelten Fachwissens eine Intuition für Darstellungskonventionen entwickeln und die übrigen Elemente dann bei Bedarf selbst erschließen können.

Zur Adoptionsanalyse gehören alle Verfahren, die mit oder ohne Hilfe von Fachwissen darauf schauen, wie mediale Gegenstände ineinander übersetzt werden. So, wie die Literaturverfilmung ein Klassiker des Deutschunterrichts ist, ist dies auch mit Comics denkbar und möglich. Bestenfalls zeigen sie sogar auf, wie mediale Gegenstände durch Zitation, Variation und Interpretation zusammenwachsen und etwas Neues erschaffen. Gelingen ist der Einsatz von Adaptionen, wenn sie als eigenständige Produkte, als Spielarten von Medienkultur und damit auch hinsichtlich ihrer Intertextualität und Intermedialität wahrgenommen werden.

Ein besonderes, bisher wenig beachtetes Potential der Comickultur im Unterricht bieten die mit ihr einhergehenden kulturellen Praktiken. Kostümierungen (*cosplay*), Fanbilder (*fan art*), und Fangeschichten (*fanfic*) sind wahre Jahrmärkte der Intermedialität. Es gibt kaum einen – auch klassischen – medialen Gegenstand, zu dem man bei einer online-Bildersuche keine Interpretationen durch Fans finden würde. Viele solcher Produkte sind dabei als *Crossover*, also als Überschneidung mit anderen medialen Gegenständen angelegt. Wie sähe etwa der „Faust“ aus, wenn er ein Teil des Schulkörpers bei „Harry Potter“ wäre? Ein so spielerisch erstelltes und entschlüsseltes Medienprodukt ist nicht nur Zeugnis einer tiefen Medienkenntnis, sondern auch einer kritischen Subversion mit Hilfe gestalterischer Mittel. Eine der wohl ausgiebigsten Variationen dieser Spielarten ist der Roman „Tim und Struppi in der Neuen Welt“ von Frederic Tuten (1996; 2017), in der der Comicheld Tim bei einem Besuch des Sanatoriums aus Thomas Manns „Zauberberg“ (2002) seine Unschuld verliert.

Bereich Transfer: Die gängigste Form der hier anzutreffenden Methodenbündel ist, die bereits bekannten Fachbegriffe auf andere Comics zu übertragen und so eine neue Analyse zu verfassen. Hierzu bietet sich auch ein analytischer Vergleich an, in dem etwa eine ähnliche Situation grundlegend unterschiedlich dargestellt wird. Zum Transfer gehören auch Verfahren, bei denen die Lernenden selbst Comics erstel-

len oder Prätexte adaptieren. Dabei können literarische und mediale Kompetenzen sowie das Fachwissen beobachtet und bestimmt werden, wofür Preußner (2017; 2018) aus didaktischer und unterrichtspraktischer Perspektive verschiedene Möglichkeiten aufzeigt.

3. Eckpunkte für einen comicintegrierenden Deutschunterricht

Um ein Comicverständnis wie unter Kapitel 1 entfaltet anzubahnen, bedarf es eines deutlich systematischeren Vorgehens bei der Berücksichtigung des Gegenstands im Unterricht, als es bislang der Fall ist. Im Folgenden wollen wir daher entlang ausgewählter Comicbeispiele einige zentrale Schritte vorstellen, die einen comicintegrierenden Deutschunterricht – zunächst im Primarstufenbereich und daran anschließend in den Sekundarstufen – prägen könnten, um Kindern und Heranwachsenden einen verstehenden, reflexiven und genussorientierten Umgang mit comicalen Texten zu ermöglichen.

3.1 Für die Primarstufe

1. *Vorerfahrungen – Sprechen und Schreiben über Medienfiguren:* Ob in Kita/Kindergarten oder in der Grundschule: Kinder bringen mediale Vorerfahrungen mit, die sie gern mit anderen zeigend und erklärend teilen (Liebers & Schramm, 2016; Dehn, 2010, S. 22; Preußner, 2021, S. 133–134). Der Austausch über eigene Erfahrungen und Vorlieben wie auch die Anregungen, die von Gleichaltrigen kommen, lassen Kinder früh die eigenen medialen Vorlieben benennen und mit zunehmendem Alter auch reflektieren (Dehn & Hüttis-Graff, 2018).

In Kita/Kindergarten und Grundschule Raum für Gespräche über Medienfiguren zu geben, die Erfahrungen ernst zu nehmen und zum Gegenstand von Beschreibungen und Involviertheiten zu machen, bedeutet einen ersten Schritt zu einer kindlichen Medienreflexion anzubahnen, in der zunächst diffus und eher zufällig, aber auch erkennbar *immer wieder* comicale Figuren (ebd.) auftauchen.

2. *Positionierung des Selbst – Die eigene Auswahl:* Anders als beim schriftsprachlichen Buch, wo dies nur für die Gestaltung der Titelillustration relevant ist, laden Bilder dazu ein, sich unmittelbar dazu in Beziehung zu setzen. Kindern eine solche Erfahrung zu ermöglichen, bedeutet, sie als Rezipient/innen ernst zu nehmen, indem sie Entscheidungen über die Herausforderungen treffen, denen sie begegnen wollen.

„Kleiner Strubbel“ (2013) ist hierfür ein passendes Beispiel: er ist gewissermaßen das Paradebeispiel für einen Kindercomic, den auch Leseunkundige mit viel Spaß rezipieren können, da er gänzlich ohne Text auskommt. Neben den oben genannten, generellen die Rezeption betreffenden Herausforderungen ist „Kleiner Strubbel“ ein nach streng durchkomponierten Regeln funktionierendes, serielles Erzeugnis (Giesa, 2016): Die sich in jedem Band auf ähnliche Weise vollziehenden Sequenzen der

Morgen- und Abendrituale und der sich dazwischen abspielenden Abenteuer sind zum Teil bis aufs Panel genau analog durchrhythmisiert. So dienen die ersten beiden Panels auf Seite 3 immer der Darstellung von Strubbels Aufwachen am Morgen, das dritte dem Anziehen, das vierte dem gierig verschlungenen Frühstück und das fünfte und sechste der (liebvollen) Verabschiedung durch Mutter oder Vater (vgl. Abbildung 7.1). Diese Struktur und Rhythmisierung bieten Kindern zum einen auf Meso- und Makroebene Orientierung an bekannten Prozessen und Abläufen, die in verfremdeter, aber doch erkennbar verwandter Weise ablaufen, zum anderen führen sie zu einer Semantisierung der Panels, die mit einzelnen, klar unterscheidbaren Narrenmen belegt werden und insofern dem Aufbau und der Erfüllung der Erwartungshaltung der Rezipierenden entgegenkommen. Die Einbettung von Strubbels Abenteuern in die kindliche Erfahrungswelt unterstützt den Maskeneffekt und schafft so ein starkes Identifikationsangebot.

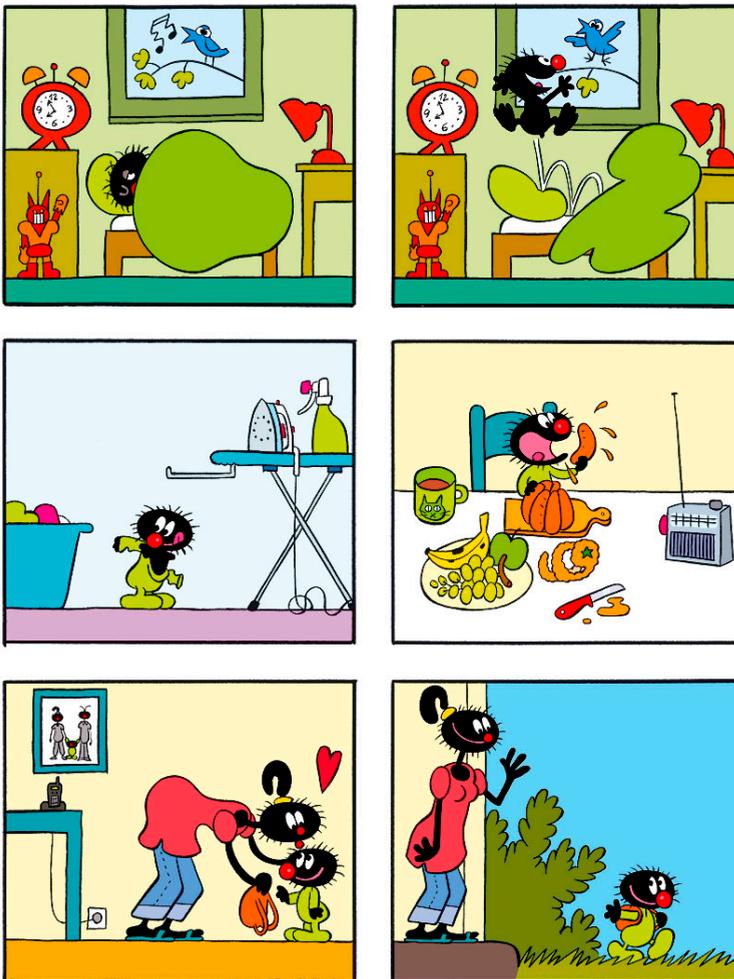


Abbildung 7.1: Auszug aus: Bailly, P. & Fraipont, C. (2013). *Kleiner Strubbel. Band 1: Trubel im Gemüsebeet*. Berlin: Reprodukt, 2013 (© Reprodukt Verlag), S. 3.

3. *Imagination I – Das genaue Betrachten der einzelnen Panels*: Bilder erscheinen uns im Vergleich zu gedrucktem Text schnell als Kurzschlusszeichen, in dem Signifikant und Signifikat zusammenzufallen scheinen. Dass dem nicht so ist, verdeutlicht die vergegenwärtigende Betrachtung des ersten Panels von Abbildung 7.1: Abgebildet ist ein Kinderzimmer, doch dass wir die im Panel sichtbaren Elemente als ein solches interpretieren, hängt mit vielen verschiedenen Faktoren zusammen, nämlich mindestens den Raumelementen, den Einrichtungsgegenständen und den in ihnen stattfindenden Handlungen. Die genaue Betrachtung der Elemente eines einzelnen Panels kann also bereits deutlich machen, welche Konstruktionsleistungen uns eine bildliche, genauer eine comicale, Darstellung abverlangt – selbst dann, wenn sie so klar strukturiert und übersichtlich erscheint, wie im hier verwendeten Beispiel.

Doch bereits das erste Panel dient nicht nur der Darstellung des Ausgangspunkts der Narration; es erzählt bereits seinerseits, sogar dann, wenn man es isoliert betrachtet und die folgenden Bildeinheiten erst einmal außer Acht lässt. Auf der Handlungsebene gehen drei Elemente eine Verbindung miteinander ein und zwar der im Bett liegende Strubbel, der Wecker und der im Fenster sichtbare, singende Vogel. Wir leisten bereits viel, während wir meinen, nur zu schauen. Kindern diese Konstruktionsprozesse früh erfahrbar werden zu lassen, ist nicht nur für das Lesen von Comics essentiell, sondern auch Grundstein jeglicher visuell ausgerichteter Medienkompetenz (Dehn, 2008). Das genaue Hinschauen ermöglicht erst die differenzierte (und bewusste) Wahrnehmung von Details und ist somit Grundlage dafür, ihre symbolischen Gehalte und ihre Verknüpfungen konstruieren und zunehmend spontan abrufen zu können (Preußner, 2013; Hoffmann, 2020). Eine Möglichkeit, die Aufmerksamkeit der Kinder vor allem auf ein einzelnes Panel zu richten, kann das schrittweise aufdeckende Lesen sein (Preußner, 2013; 2015); eine andere kann darin bestehen, Arbeitsaufträge in gemeinsam rezipierende Arbeitsgruppen zu geben, die die Wahrnehmung von Details befördern (Hoffmann, 2018; 2020).

4. *Imagination II – Der Raum zwischen den Einzelpanels (Hiatus)*: Und trotzdem ist es die Bildfolge, die den Comic zum Comic macht, wie auch McCloud feststellt (2001, S. 13). Insofern soll die oben entfaltete genaue Betrachtung des einzelnen Panels nicht den Blick auf die Sequenz verstellen. Ein geübter Blick auf Details im Einzelbild erleichtert die Lektüre aber ungemein und verhilft zu der Fertigkeit, Comics flüssig lesen zu können.

Erneut an McCloud anknüpfend ist es der *Closure*-Prozess, den wir beim Comiclesen vollziehen müssen, der als Akt der Leerstellenfüllung zwischen den jeweiligen Einzelbildern aus diesen eine „*zusammenhängende Geschichte*“ (Abel & Klein, 2016, S. 84) macht. Die induktiven Schlüsse, die bei der Zusammenschau der Einzelbilder gezogen werden, können dabei ganz unterschiedlicher Natur sein und sowohl enge als auch weite Bildfolgen (Grünwald, 2010, S. 26) erzeugen. Von sich aneinander anschließenden Augenblicken über verschiedene Bewegungen, unterschiedliche Motive und Motivansichten und letztlich sogar logisch verbindungslose Panels (McCloud, 2001, S. 82) erstreckt sich eine große Spannweite an Verbindungsmöglichkeiten, die uns dazu auffordert, unter anderem kausale, konsekutive, temporale,

lokale und resultative Schlüsse zu ziehen – und das oft nur, um diese in den folgenden Panels erneut in Frage stellen zu müssen.

Als Beispiel soll im Folgenden Lewis Trondheims und Yoanns Comic „Fennek“ dienen, der in Auszügen aber auch für Kinder ab circa 8 Jahre gut geeignet sein dürfte. Die Sequenz in Abbildung 7.2 zeigt eine Episode aus Fenneks abenteuerlicher Reise auf der Suche nach einem wertvollen Schamanenhalsband. Unfreiwillig landet der Wüstenfuchs als Beute in einem Adlernest, kann sich aber seines Schicksals offensichtlich gut erwehren.



Abbildung 7.2: Auszug aus: Trondheim, L. & Yoann (2011). *Fennek*. Berlin: Reprodukt, 2013 (© Reprodukt Verlag), S. 58.

Die ersten beiden Panels zeigen verschiedene Ansichten eines Handlungsortes sowie der vier zentralen Figuren und vermitteln gleichzeitig eine zeitliche Abfolge. Im ersten Einzelbild bringt die Adlermutter den Fennek in ihr Adlernest, in dem die Adlerjungen warten. Mehrere sie umgebende Skeletteile deuten sowohl auf ihre Fütterung im Nest als auch auf ihre Gefräßigkeit hin. Im zweiten Einzelbild sind der Horst auf einer Felszinne und die in ihr hockenden drei Gestalten von Adlerjungen und Wüstenfuchs umrisshaft zu erkennen, während die Adlermutter davonfliegt. Die beiden Panels machen es für einen erfolgreichen *Closure*-Prozess erforderlich, trotz unterschiedlicher Nähe zum Dargestellten und trotz variierender Perspektive die Figuren in beiden Einzelbildern entsprechend analogisieren zu können. Erst dann ist

es möglich, die beiden Bilder als das (vermutlich regelmäßig erfolgende) Abliefern von Beute im heimischen Horst der Adlermutter auszudeuten.

Die sich anschließenden drei Panels zeigen die drei noch verbliebenen Figuren im Adlerhorst. Fennek sitzt den beiden Adlerjungen gegenüber, die ihn mit starrem Blick fixieren; der Wüstenfuchs macht eine betretene, wenn nicht sogar unsichere Miene. Während die Adlerjungen Fennek im vierten Panel als Hasen identifizieren (seine großen Ohren und das fehlende Weltwissen der Adlerjungen plausibilisieren diese Deutung, obschon wir als Leser/innen wissen, dass sie falsch liegen und wir insofern einen Informationsvorsprung haben), bahnt sich im fünften eine Irritation an, die nicht nur die Adlerjungen in Verwunderung versetzt, sondern auch uns als Leser/innen: Fennek bedankt sich. Eine Aufklärung erfolgt im letzten, sechsten Panel, in dem sich im Adlernest nur noch der Wüstenfuchs befindet und an seiner Seite einige Skelettüberreste, die die Leser/innen zu den Überresten der Adlerjungen vervollständigen. Fennek selbst musste sich in der offensichtlich angespannten Situation erst selbst wieder daran erinnern, nicht Beute, sondern Jäger zu sein. Dass der Wüstenfuchs einen solchen Wechsel von der Beute zum Jäger vollzieht, legt die Aktualisierung von Kontextwissen nahe (Wüstenfüchse sind wie Adler Raubtiere), nicht jedoch der Ablauf der Panels, die darauf hinarbeiten, Fennek als Adlerjungenfutter zu etablieren. Insofern findet sich im Übergang vom fünften auf das sechste Panel eine signifikante und überraschende Wende, deren präzisen Ablauf wir selbst rekonstruieren müssen.

Das hier kurz skizzierte Vorgehen öffnet auch den Blick für die produktionsorientierte Auseinandersetzung mit Comics; so kann das Einfügen von leeren Panels zwischen den Einzelbildern fünf und sechs, verbunden mit der Aufforderung, diese mit den eigenen Vorstellungen zu füllen, der Lehrkraft zu einem Einblick in die individuellen *Closure*-Prozesse der Rezipierenden verhelfen. Zur detaillierten Gestaltung eines nicht nur comiczepierenden, sondern auch -produzierenden Unterrichts sei auf Dinter & Krottenthaler (2007) verwiesen.

3.2 Für die Sekundarstufen

Für den Deutschunterricht der weiterführenden Schule kann der im vorherigen Kapitel entfaltete Ansatz mit kleineren Modifikationen beibehalten werden. Literaturadaptionen bieten sich hierfür an, um gleich eine Vielzahl von Integrationsmöglichkeiten für den bereits ohnehin schon engmaschig konzipierten Literatur- und Medienunterricht zu schaffen. „Batman: Noël“ (Bermejo, deutsch 2020) beispielsweise erzählt Dickens „Weihnachtslied“ (1843) im Batman-Universum. Hier ist der Held selbst der Misanthrop Ebenezer Scrooge, der von drei Weihnachtsgeistern, diesmal in Gestalt der Gaunerin Catwoman, seinem Heldenkumpel Superman und seinem Erzfeind Joker, heimgesucht und von einem besseren Leben überzeugt wird. Der Prätext bietet dabei nur noch das Handlungsgerüst für den Band, der aus genau diesem Figurenwechsel sein ganzes medienkulturelles Potential schöpft und den man aufgrund seiner episodenhaften Anlage auch mit einigen wenigen Sequenzen thema-

tisieren kann. Die hohe Ikonizität von Dickens' Erzählung wie auch der Superhelden rechtfertigt dabei den Übergriff in die englischsprachige Literatur.

1. Vorerfahrungen – Sprechen und Schreiben über Medienfiguren: Im Zentrum des Comics steht die kreative Zuordnung des Batman-Ensembles zu den Figuren aus der Vorlage von Dickens, die in ihrer Ausgestaltung dem ähnelt, was im Bereich der Fan Art beschrieben wurde. Scrooge erlebt im Prätext seine Kindheit, die Gegenwart und die Zukunft als eine Abfolge traumatischer Ereignisse, die anschließend in der Aussicht auf einen verfrühten und von seinen Mitmenschen herbeigesehnten Tod des Protagonisten münden. Seine vergangenen Weihnachten der Kindheit sind von familiärer und persönlicher Kälte geprägt und erklären so, wie der Junge von damals zum Menschenfeind geworden ist. Das Kind musste nämlich ob eines wenig zugänglichen Vaters die Feiertage allein in der Schule verbringen, bis er als junger Erwachsener zurückkehren kann.

Der Scrooge des Comics, also Batman, durchlebt seine ganz eigene Variante dieser Entwicklungen. Seine Eltern wurden vor seinen Augen in einer Gasse von einem Raubmörder erschossen. So, wie in Scrooge die Anmutung der Einsamkeit, die sich in der Trennung von der Familie manifestiert, wächst, fällt Batman in eine Rückschau, die seine zunehmende Düsternis in das Zentrum der Betrachtung rückt. Über Medienfiguren zu reflektieren meint in diesem Sinne, die Verbindung zwischen Scrooge und Batman zu verstehen, zu hinterfragen und zu überlegen, was diese Vergleiche mit den beiden Figuren anstellen: Während Batman nämlich vom ehrbaren Helden zu einer ominösen, gar menschenfeindlich hoffnungslosen Figur wird, entdeckt man noch stärker als nur im Prätext, dass der Misanthrop Scrooge genau in dieser Funktion eine nachvollziehbare Figur ist, die schlicht ihre Vergangenheit nicht verarbeitet und nichts als Einsamkeit gelernt hat.

2. Positionierung des Selbst – Der eigene Zugang: Die Handlung ist so angelegt, dass man sie aus Richtung des Prätextes, aus Richtung des Superhelden oder gar ganz naiv liest. Die mehrfache Adressierung schafft also Ansatzpunkte für viele verschiedene lustvolle Zugänge zum Comic, die man in das Bewusstsein heben kann. Zudem ließen sich die bisherigen Ergebnisse auch kritisch als eine Verlagspolitik beschreiben: Der Comic wendet Scrooges individuelle Selbstreflexion und die Verarbeitung seines Kindheitstraumas trotz der grafischen und erzählerischen Qualitäten der Neuinterpretation eben auch in eine Selbstreferenz zum Superheldengenre um. In Bezug auf Marken, und das sind Superhelden nun einmal, ist die Selbstreflexion also immer auch mit Selbstbezogenheit verbunden. Dies kann man mit Lernenden thematisieren, indem sie dazu angeregt werden, sich zu fragen, wer eigentlich die Leserschaft eines solchen Comics ist: Es sind die Fans, aber auch die Skeptischen und Neugierigen, die so anhand einer bekannten Vorlage etwas über Batman und über Superhelden lernen, wodurch sich der Kreis der Adressierten weithin öffnet.

3. Imagination – Das genaue Betrachten der einzelnen Panels und der Raum zwischen den Einzelpanels (Hiatus): Wie komplex Comicstrukturen sein können, illustriert in

diesem Beispiel das Ende der Begegnung mit dem ersten Geist der Weihnacht. Batman stürzt hier von den Dächern seiner Heimatstadt in eine Gasse. Dabei überlagern sich das aktuelle Geschehen oben und das vergangene Trauma der Ermordung seiner Eltern unten (Abbildung 7.3).



Abbildung 7.3: Doppelseite aus: Bermejo, L. (2020): *Batman: Noël*. Stuttgart: Panini (© Panini Verlag), S. 62–63.

Diese Seite zu entschlüsseln erfordert einige Aufmerksamkeit bezüglich comicaler Strukturen und es würde mit Hilfe einiger Kontextinformationen reichen, sogar ausschließlich diese beiden Seiten im Unterricht zu thematisieren. Dies gilt vor allem unter der Bedingung, dass die Lernenden die Vorlage kennen, also etwa eine Verfilmung im Unterricht gesehen oder der Prätext gelesen wurde. Die Lernenden müssen grundlegend erkennen, dass Raum und Zeit hier auseinanderfallen: Während der Raum nämlich in je zwei vertikal übereinanderliegenden Panels erhalten bleibt, ändert sich die zeitliche Dimension. Oben sieht man die farblich differenziert gestaltete Gegenwart, unten die sepiafarbene und rötlich hervorgehobene Vergangenheit. Die ersten drei Panels der oberen Reihe sind gerade geteilt, nach unten hin sind sie durch einen Riss in der Zeit visualisiert. Diese Risse repräsentieren erstens die in der Rezeption zu füllende zeitliche Lücke, zweitens das Trauma und drittens die Schüsse, die die Körper der Eltern durchschlagen. So zeigt der Comic, was er dem Prätext an Visualität hinzuzufügen hat: Denn erst jetzt wird das, was bei Scrooge noch eine glücklose Vergangenheit ist, tatsächlich als ein Trauma erzählt. Der Besuch des ers-

ten Geists der Weihnacht erscheint in diesem Sinne als eine mystische Begegnung wie auch als ein psychologischer Prozess, ein Flashback, bei dem Erinnerungsfetzen kontextlos in die Gegenwart eindringen. Scrooges Geschichte ist auch die eines Mannes, der in sich und seinem eigenen Leben gefangen ist. Gerade hierfür erweist sich Batman als ideale Reflexionsfigur, ist sie doch einerseits als Superheld immer auch so selbstreferentiell wie der Misanthrop Scrooge, andererseits als explizit in Comics immer wieder kritisierte Figur ohnehin schon Gegenstand solcher Metakommentare.

4. Ein letzter Schritt: Comicalen Leseatem entwickeln

Ein weiterer Aspekt, der bereits in der Primarstufe angebahnt und in den weiterführenden Schulen stabilisiert werden kann, ist die Ausbildung eines comicalen Leseatems, der sich umgangssprachlich mit „Dranbleiben“ wiedergeben ließe. Mehrere Faktoren spielen dabei eine Rolle, von denen auf einige zentrale an dieser Stelle kurz eingegangen werden soll. Im Kern geht es darum, a) Vorlieben zu entwickeln und Neues zu erkunden, b) Schrift-Bildverhältnisse zu verstehen, c) einzelne Panels zu identifizieren und die Leserichtung im Comic zu entschlüsseln, d) das Lettering zu beachten und e) mit Serialität umzugehen. Comic-Empfehlungen für Kinder und Jugendliche sollten zu Beginn einer Comic-Leser/innenkarriere nicht nur themenorientiert, sondern auch am Re- und Dekodiervermögen und dem daraus resultierenden Verständnis von Bild und Schrifttext des jeweiligen Lernenden ausgerichtet sein. Die Vielfalt an Möglichkeiten, schrifttextarme oder -reiche Comics zu wählen, solche, die mit leicht identifizierbaren oder eher komplexen symbolischen und indexikalischen Zeichen arbeiten, Comics, die eine hohe Induktionsleistung (McCloud, 2001, S. 78) voraussetzen oder andere, die nur einfache *Closure*-Prozesse in engen Bildfolgen erforderlich machen, fordert die Lehrkraft dazu auf, auf eben solche Aspekte im Abgleich mit der Beobachtung des tatsächlichen Rezeptionsverhaltens der Kinder zu achten. Auch das Lettering (Abel & Klein, 2016, S. 101–102) hat daran erheblichen Anteil. Wenn Kinder noch Schwierigkeiten beim Diskriminieren einzelner Buchstaben haben und/oder noch stark an der anfangs erlernten Normschrift orientiert lesen, ist ein Blick auf das Lettering ebenfalls wichtig, um die Comiklektüre nicht durch ungewollt verfremdende Elemente zu behindern.

Positiv können serielle Medienangebote sein (Riegert, 2016, S. 28), weil sie sich bei Kindern und Jugendlichen großer Beliebtheit erfreuen (Anders & Staiger, 2016, S. 2; Kurwinkel, 2020a, S. 137). Als „Wiederholungskunst“ (Eco, 1989, S. 302) ermöglichen es serielle Produkte, immer wieder auf die selben Figuren zu treffen und die gleichen narrativen Schemata in neu verarbeiteter Form erleben zu können. Neben Kurzgeschichtenbänden mit weitgehend gleichbleibender Konfiguration² gibt es auch Albenserien von unterschiedlicher Länge.³ Solche Effekte haben sich auch in Bezug

2 Z.B. Emmanuel Guiberts & Marc Boutavants „Ariol“ (2013), Abouets & Sapins „Akissi“ (2018) oder Kim Fupz Aakesons & Rasmus Bregnhøis „Hugo & Hassan“ (2020).

3 Z.B. Tove Janssons „Mumin“ (2021), Patrick Wirbeleits & Uwe Heidschötters „Kiste“ (2014) oder Luke Pearsons „Hilda“ (2017).

auf das Beispiel für die Sekundarstufen gezeigt: der Prätext greift hier in die Lektüre und die Rezeption der derzeit populären Superheldenstoffe über. Indem nämlich die vorgebliche prosoziale Mission der Superhelden auch als eine Form der Misanthropie, der Menschenfeindlichkeit und der Auslebung der eigenen Psychosen umgewidmet wird, kann in dieser Reflexion ein populärer Erzählkanon aus ungewohnter Perspektive neu erschlossen werden – um so aus einem Beiwerk einen gleichberechtigten Mehrwert zu machen.

5. Beiwerk als Mehrwert

Der in den Analysen vorgestellte Vierschritt kann in allen Schulformen als Grundlage für die Auseinandersetzung mit Comics dienen. Er bietet dabei ausgehend von der Medialität des Gegenstandes genauso Anschlussmöglichkeiten für die medien- didaktischen und literarischen Kompetenzen wie auch für die skizzierten Methoden. Das Ziel ist es, möglichst das, was Comics als Vorzüge für den Deutschunterricht mitbringen, fruchtbar zu machen, also Genuss und Motivation nicht nur in der Gefälligkeit bunter Bilder und ikonisierter Figuren, sondern auch in der Auseinandersetzung mit Bild-Text-Formationen zu finden und auf diesem Wege elementare Kompetenzen zu schulen. Dies gelingt nur im Zusammenspiel von Lernzielen, individuellen Dispositionen, fachwissenschaftlichen Erkenntnissen und den vorhandenen Ressourcen. Insofern erweist sich das Modell besonders dann als tragfähig, wenn es die Wirkmacht von Comicfiguren, eine Kenntnis der Darstellungsweisen und geeignete Beispiele miteinander kombiniert. In diesem Sinne ist das Beiwerk, sind also die vielen, manchmal subtilen, manchmal populären und manchmal auch trivialen Grundelemente, derer sich Comics bedienen können, nicht einfach nur ein lustvoller Aufhänger zur Auseinandersetzung mit einer sich permanent aktualisierenden Mediengesellschaft. Vielmehr stehen die Figuren, die ikonischen und mithin wiederkehrenden Zeichen, kurz: all das, was Comics so ansprechend macht, im Zentrum einer zusammenwachsenden Medienkultur. Sie lesen und erkennen zu können, sowie sie in unterschiedlichen Bild-Text-Formaten wiederzufinden, kann als elementarer Wegweiser durch Mediennetze verstanden werden. Dazu bedarf es, sofern man unserem Modell folgt, spezifischer Motivationen, Analyse- und Rezeptionsfähigkeiten, die man im Besonderen mit Comics schulen kann. Denn genau das macht Comics vom Beiwerk zum Mehrwert.

Literatur

- Abel, J. & Klein, C. (Hrsg.). (2016). *Comics und Graphic Novels: Eine Einführung*. Stuttgart: Metzler.
- Anders, P. & Staiger, M. (2016). Serialität und Deutschdidaktik. In P. Anders & M. Staiger (Hrsg.), *Serialität in Literatur und Medien: Band 1: Theorie und Didaktik* (S. 2–27). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Bauer, K. W. (2001). „Micky, Wickie, Bart und Ash“: Comics und Zeichentrickfilme im Unterricht. *Grundschulunterricht*, 48 (9), 20–23.
- Becker, S.-H. (2012). Kinder können Comics lesen – wie? *Grundschule Deutsch*, 35, 10–11.
- Bekes, P. (2014). Fantastik im Deutschunterricht: Formen – Kompetenzen – Arbeitsanregungen. *Deutschunterricht*, 4, 4–10.
- Bjegac, V. & Waczek, A. (2015). Spiel mit Perspektiven: Hilda und der Mitternachtsriese von Luke Pearson. *Praxis Deutsch*, 252, 15–18.
- Blank, J. (2014). *Vom Sinn und Unsinn des Begriffs Graphic Novel*. Berlin: Christian A. Bachmann.
- Dammann-Thedens, K. & Michalak, M. (2011). Bildnarrationen als Fundament zur Vermittlung von sprachlich-literarischen Kompetenzen in mehrsprachigen Klassen. In R. Jost & A. Krommer (Hrsg.), *Comics und Computerspiele im Deutschunterricht: Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Aspekte* (S. 84–102). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Dehn, M. (2008). Unsichtbare Bilder: Visual literacy als Aufgabe des Deutschunterrichts? In M. Plath & G. Mannhaupt (Hrsg.), *Kinder – Lesen – Literatur: Analysen – Modelle – Konzepte* (S. 1–32). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Dehn, M. (2010). *Kinder & Lesen und Schreiben: Was Erwachsene wissen sollten* (2. Aufl.). Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Dehn, M., Merklinger, D. & Schüler, L. (2011). *Texte und Kontexte: Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule*. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Dehn, M. & Hüttis-Graff, P. (2018). Frühe Zugänge zu Schrift-Sprachlichkeit: Texte zu literarischen Figuren und Medienfiguren am Ende von Klasse 1: Vergleich 1992/94 und 2014. *Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung*, 5 (4), 49–77. Verfügbar unter: <http://leseraeume.de/wp-content/uploads/2018/05/lr-2018-1a-dehn-h%C3%BCttis-graff.pdf> [10.12.2021].
- Dickens, C. (2009). *Der Weihnachtsabend: Ein Weihnachtslied in Prosa oder eine Geistergeschichte zum Christfest* [1843]. Leipzig: Reclam.
- Dinter, S. & Krottenthaler, E. (Hrsg.). (2007). *Comics machen Schule: Möglichkeiten der Vermittlung von Comics im Schulunterricht*. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Eco, U. (1989). Serialität im Universum der Kunst und Massenmedien. In U. Eco, *Im Labyrinth der Vernunft: Texte über Kunst und Zeichen* (S. 301–324). Leipzig: Reclam.
- Eisner, W. (1995). *Mit Bildern erzählen: Comics & Sequential Art*. Wimmelbach: ComicPress Verlag.
- Eisner, W. (1998). *Grafisches Erzählen*. Wimmelbach: ComicPress Verlag.
- Engels, M. (2019). (K)ein Leben in der Ferne? Stefan Zweigs Schicksal als Exilant als Graphic Novel. *Deutschunterricht*, 3, 49–51.
- Frederking, V., Krommer, A. & Maiwald, K. (2018). *Mediendidaktik Deutsch* (3., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage). Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Giesa, F. & Lewald, L. (2013). Schneller als sein Schatten: der Comic-Bausatz. *Deutsch 5–10*, 34, 4–7.
- Giesa, F. (2016). Strubbeliger Alltag: Merkmale seriellen Erzählens an einem Comic erarbeiten. In P. Anders & M. Staiger (Hrsg.), *Serialität in Literatur und Medien: Band 2: Modelle für den Deutschunterricht* (S. 24–33). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Grünewald, D. (1982). *Comics: Kitsch oder Kunst? Die Bildgeschichte in Analyse und Unterricht: Ein Handbuch zur Comic-Didaktik*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Grünewald, D. (1998). Comics im Deutschunterricht. In G. Lange, K. Neumann & W. Ziesenis, *Taschenbuch des Deutschunterrichts: Grundfragen und Praxis der Sprach- und Literaturdidaktik: Band 2: Literaturdidaktik: Klassische Form, Trivilliteratur, Gebrauchstexte* (6. Aufl., S. 825–852). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

- Grünewald, D. (2010). Das Prinzip Bildgeschichte: Konstitutiva und Variablen einer Kunstform. In D. Grünewald (Hrsg.), *Struktur und Geschichte der Comics: Beiträge zur Comicforschung* (S. 11–32). Bochum/Essen: Christian A. Bachmann.
- Grünewald, D. (2020). Verstehen. Werten. Genießen: Rezeptions-Kompetenz als Grundlage für den Umgang mit Comics. In M. Engelns, U. Preußner & F. Giesa (Hrsg.), *Comics in der Schule: Theorie und Unterrichtspraxis* (S. 105–130). Berlin: Christian A. Bachmann.
- Hoffmann, J. (2018). „... eine Tasse Kakao auf einem Bett in der Toilette“: Kindliches Spiel mit Worten und Bildern zur Graphic Novel „Such dir was aus, aber beei dich! Kindsein in zehn Kapiteln“ von Nadia Budde. In C. Dallmann, A. Hartung-Griemberg, A. Aigner & K.-T. Buchele (Hrsg.), *Comics: Interdisziplinäre Perspektiven aus Theorie und Praxis auf ein Stiefkind der Medienpädagogik* (S. 123–136). München: kopaed.
- Hoffmann, J. (2020). Comics in der Schule – Schule im Comic: Zum gegenseitigen Verweischarakter von biografischen und literarischen Erfahrungen. In M. Engelns, U. Preußner & F. Giesa (Hrsg.), *Comics in der Schule: Theorie und Unterrichtspraxis* (S. 197–224). Berlin: Christian A. Bachmann.
- Hoffmann, J. & Lang, D. (2014). Graphic Novels im Deutschunterricht: *drüben!* von Simon Schwartz. In J. Knopf (Hrsg.), *Bilderbücher: Band 2: Praxis* (S. 63–74). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag.
- Hollerweger, E. (2020). Von Lehm- und Mitternachtsriesen: Literarisches Lernen mit aktuellen Kindercomics. In M. Engelns, U. Preußner & F. Giesa (Hrsg.), *Comics in der Schule: Theorie und Unterrichtspraxis* (S. 239–258). Berlin: Christian A. Bachmann.
- Knott, A. (2013). Wie Superhelden entstehen: Mithilfe von Sammelkarten eine Figur erfinden. *Deutsch 5–10*, 34, 4–7.
- Köhn, S. (2010). Deutsche Klassik einmal anders. Oder: Wie Goethes Faust interessante Einblicke in den japanischen Comic gewähren kann. In P. Josting & K. Maiwald (Hrsg.), *Medien im Deutschunterricht 2009: Jahrbuch Themen-Schwerpunkt Comics und Animationsfilme* (S. 33–49). München: kopaed.
- Kurwinkel, T. (2020a). Serielles Erzählen. In T. Kurwinkel & P. Schmerheim (Hrsg.), *Handbuch Kinder- und Jugendliteratur*. Stuttgart: Metzler.
- Kurwinkel, T. (2020b). *Bilderbuchanalyse: Narrativik – Ästhetik – Didaktik* (2. aktualisierte u. erw. Auflage). Tübingen: Francke.
- Liebers, N. & Schramm, H. (2016). Parasoziale Interaktionen und Beziehungen mit fiktionalen Medienfiguren – aktuelle Forschung und Desiderate. In M. Czichon, C. Wunsch & M. Dohle (Hrsg.), *Rezeption und Wirkung fiktionaler Medieninhalte* (S. 63–78). Baden-Baden: Nomos.
- Link, J. (2004). Literatursemiotik. In H. Brackert & J. Stückrath (Hrsg.), *Literaturwissenschaft: Ein Grundkurs* (8. Aufl; S. 15–29) Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Mann, T. (2002). *Der Zauberberg: Große kommentierte Frankfurter Ausgabe: Der Zauberberg – Kommentar*. Frankfurt am Main: S. Fischer.
- McCloud, S. (2001). *Comics richtig lesen* (Veränderte Neuausgabe). Hamburg: Carlsen.
- MPFS – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2021). *KIM-Studie 2020. Kindheit, Internet, Medien*. Stuttgart.
- Oppolzer, M. (2020). Die Ausbildung visueller Lesekompetenzen: Vom Bilderbuch zum Comic. In M. Engelns, U. Preußner & F. Giesa (Hrsg.), *Comics in der Schule: Theorie und Unterrichtspraxis* (S. 131–152). Berlin: Christian A. Bachmann.
- Pfote, D. (Hrsg.). (1974). *Comics im ästhetischen Unterricht*. Frankfurt am Main: Athenäum Fischer.
- Preußner, U. (2013). Literarisches Lernen am Comic: Zur Visualisierung literarischer Verfahren. *Kjøl&m. Forschung, Schule, Bibliothek*, 65 (3), 83–89.
- Preußner, U. (2015). Eine ganz spezielle Beute... Identifikationspotentiale entfalten und narrative Strukturen erfassen. *Grundschulunterricht Deutsch*, 64 (4), 24–27.

- Preußer, U. (2017). Wüstenmärchen und Alltagserzählungen: Mit Bildkarten zur eigenen Geschichte. *Grundschulunterricht Deutsch*, 64 (3), 9–15.
- Preußer, U. (2018). Fliegende Frösche: Kinder gestalten Text-Bildgeschichten mit Elementen aus David Wiesners Bilderbuch *Tuesday*. In P. Anders & P. Wieler (Hrsg.), *Literalität und Partizipation: Reden, Schreiben, Gestalten in und zu Medien* (Stauffenburg Deutschdidaktik 5; S. 349–367). Tübingen: Stauffenburg.
- Preußer, U. (2021). Die Macht des Erzählens: Perspektiven einer medienübergreifenden Literaturbetrachtung im Elementarbereich und in der Grundschule. In T. Dembeck & J. Pavlik (Hrsg.), *Medienwissenschaften und Mediendidaktik im Dialog. Zum Status Quo von Medienbildung im Deutschunterricht* (S. 131–150). Berlin: Erich Schmidt.
- Riegert, J. (2016). Serielle Erzählungen im inklusiven Deutschunterricht. In P. Anders & M. Staiger (Hrsg.), *Serialität in Literatur und Medien: Band 1: Theorie und Didaktik* (S. 28–41). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Spinner, K. H. (2007). Literarisches Lernen in der Grundschule. *kjl&m*, 59 (3), 3–10.
- Tuten, F. (2017). *Tim und Struppi in der Neuen Welt* [1996]. Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Wrobel, D. (2015). Graphic Novels. *Praxis Deutsch*, 252, 4–14.

Comics

- Aakesons, K.F. & Bregnhøi, R. (2020). *Hugo & Hassan* (Band 1). Leipzig: Klett Kinderbuch.
- Abouet, M. & Sapin, M. (2018). *Akissi: Auf die Katzen, fertig, los!* (Akissi, Band 1). Berlin: Reprodukt.
- Bermejo, L. (2020). *Batman: Noël*. Stuttgart: Panini.
- Fraipont, C. & Bailly, P. (2013). *Kleiner Strubbel: Trubel im Gemüsebeet* (Kleiner Strubbel, Band 1). Berlin: Reprodukt.
- Guibert, E. & Boutavant, M. (2013). *Ariol: Ein kleiner Esel wie du und ich* (Ariol, Band 1). Berlin: Reprodukt.
- Jansson, T. (2021). *Mumin und die Räuber*. (Mumins, Band 1). Berlin: Reprodukt.
- Pearson, L. (2017). *Hilda und der Troll*. (Hilda, Band 1). Berlin: Reprodukt.
- Trondheim, L. & Yoann, K. W. (2011). *Fennek*. Berlin: Reprodukt.
- Wirbeleit, P. & Heidschötter, U. (2014). *Kiste*. (Kiste, 1). Berlin: Reprodukt.

Wo, wenn nicht hier? Comics im Geschichtsunterricht

1. Einleitung

Eine persönliche Befangenheitsnote vorneweg: Comics, ich liebe sie. Als Kind der 1980er Jahre machte ich mir die römische Antike anhand zweier knollennasiger Gallier zu eigen, durchstriefte den Wilden Westen auf dem Rücken eines sprechenden Pferdes, bestaunte fremde Erdteile und Kulturen durch Carl Barks' Augengläser und übte mich in der großen Kunst, Emotionen durch Inflektive auszudrücken (*schluck, stöhn, kreisch*). Ich verinnerlichte die Schrullen der Entenhausener/innen und kann nur Gottfried Helnwein akklamieren, wenn er meint, er habe von Donald Duck mehr gelernt als von allen Schulen, die er je besucht habe (Helnwein & Laqua, 2007, S. 15).

Merkwürdigerweise schlug sich diese frühe Leidenschaft für Comics aber nicht in meinem späteren Unterricht nieder, wo ich das Medium kaum je bewusst zum Einsatz brachte – eine Paradoxie, die sich gut einfügt in den ambivalenten Umgang vieler Geschichtslehrkräfte mit den bunten Bildergeschichten. Einer Erhebung von Christian Tischner (2008, S. 50–52) zufolge zählen Comics zwar zu den bei Schüler/innen beliebtesten Medien, Lehrer/innen schreiben ihnen jedoch gleichzeitig die geringste Bedeutung für ihren Geschichtsunterricht zu. In Österreich, wo die GSK/PB-Curricula der Sekundarstufe I seit 2008 (verstärkt noch einmal 2016) zur De-Konstruktion von Comics im Geschichtsunterricht auffordern, enthalten zwar Schulbücher aus ebendiesem Grund vereinzelte Aufgaben zur Arbeit mit Comics, eine aktuelle empirische Erhebung von Georg Marschnig (2021, S. 297–300) legt indes die Vermutung nahe, dass außerhalb des Lehrwerkeinsatzes dem Medium weiterhin kaum Unterrichtsrelevanz zukommt.¹

Es mag sonderbar anmuten, dass ein so niederschwelliges multimodales Erzählmedium, welches sich leichtfüßig durch unterschiedliche Zeiten, Räume, Kulturen und Realitätsformen bewegt und seinen Leser/innen dabei Orientierungsangebote in einer komplexen gesellschaftlichen, politischen und eben auch historischen Welt macht, nicht auf größere Begeisterung in einem Fach stößt, das sich die historische Orientierungsfähigkeit der Lernenden zur primären Aufgabe gemacht hat. Wo, wenn nicht hier, möchte man fragen, könnte der Comic sein vielgestaltiges didaktisches Potential besser ausspielen? Für die Zurückhaltung können natürlich mehrere Gründe ins Treffen geführt werden: die persönliche Indifferenz vieler Lehrkräfte gegenüber Comics sowie die abnehmende Bedeutung, welche selbige auch für Jugendliche haben – *edgy* ist das angegraute Medium im digitalen Zeitalter schließlich kaum mehr; der Zeitdruck in einem als überladen empfundenen Unterricht, in dem die Vermittlung deklarativer Wissensbestände aus Sicht vieler Lehrender ohne-

1 Auch unsystematisierte Befragungen von Studienbeginner/innen durch den Autor zeichnen ein ähnliches Bild.

dies schon viel zu kurz kommt (Marschnig, 2021, S. 297); Scheu, in die Phantasiewelten junger Menschen einzudringen und sie mit abgeklärter Ratio zu entzaubern; und nicht zuletzt unterrichtspragmatische Verzagtheit, ist doch die Arbeit mit Comics noch längst kein selbstverständlicher Bestandteil der Lehrer/innenaus- und weiterbildung – für Lehrkräfte ist es mithin keineswegs evident, welche erprobten Aufgabenformate sich für die Comicarbeit im Geschichtsunterricht am besten eignen.

Der vorliegende Beitrag geht vom letztgenannten Mangel aus und will einen Überblick über jene Aufgabenformate geben, welche sich im Zuge der kompetenzorientierten Comicanalyse im Geschichtsunterricht anbieten. Dabei skizziert er zunächst das Verhältnis der akademischen Geschichtsdidaktik zum Medium, wirft anschließend einen Blick auf das fachlich relevante Comicangebot und widmet sich dann den kompetenzorientierten Zugriffsmöglichkeiten auf den Comic. Im Zentrum steht der Vorschlag einer nach Anspruchsniveaus gestuften Systematik relevanter Aspekte für die domänenspezifische Analyse, deren Anwendung anhand eines abschließenden Beispiels veranschaulicht werden soll.

2. Didaktische Aspekte

2.1 Zum Stellenwert des Mediums im Fach

Im deutschsprachigen Raum wurden Comics nach dem Zweiten Weltkrieg durch den Kioskhandel zum populärkulturellen Phänomen. Dass Geschichtsdidaktiker/innen sie lange Zeit nur mit spitzen Fingern angriffen, lag zunächst natürlich am allgemein schlechten Leumund, der ihnen in pädagogischen Kreisen aufgrund der „Schmutz- und Schund“-Kampagnen der 1950er Jahre anhaftete. Der noch stark an sittlichen, bildungsbürgerlichen und vaterländischen Idealen ausgerichtete Geschichtsunterricht der Nachkriegszeit war dabei durchaus empfänglich für die allgegenwärtigen Warnungen vor der geistig-moralischen Gefährdung der Jugend und der literarischen Inferiorität jenes trivialen „Kindermediums“, zu dem Erwachsene ohnehin nur schwer Zugang fanden.² Zu dieser konservativen Sorge um die bedrohten traditionellen Kulturwerte traten unter progressiven Lehrkräften bald auch Vorbehalte gegenüber der in Comics gespiegelten „Massenkultur“, wie sie insbesondere die Kritische Theorie der Frankfurter Schule ablehnte. Mit Zunahme der ideologischen Polarisierung wurde das populäre Unterhaltungsmedium auch verstärkt der subtilen Manipulation und Indoktrination Jugendlicher verdächtigt.³ Darüber hin-

2 So enthielt Robert Ulshöfers weitverbreitete „Methodik des Deutschunterrichts“ ein Kapitel „Bekämpfung der Comics“, in dem das „Geschmacklose, Minderwertige, Unwahre der Comics“ (Ulshöfer, 1969, S. 314) ausführlich angesprochen wurde.

3 In *Funny-Animal-Strips*, wie etwa Disney-Comics, projizierten Kritiker/innen je nach Weltanschauung antiautoritär-revolutionäre oder kapitalistisch-systemreproduzierende Erzählmuster; Superheld/innen- und Abenteuercomics wurden teils als antidemokratisch, rassistisch oder reaktionär wahrgenommen (Riha, 1970, S. 17–18). Aus Sicht kritischer Analyst/innen zeichneten sie sich gar durch „einen mehr oder weniger latenten Faschismus“ aus (Giffhorn, 1974, S. 78).

aus spielte bei der Geringschätzung von Comics auch die allgemeine Bilderskepsis eine Rolle, welche die Geschichtsdidaktik bis in die 1960er Jahre prägte und mit der „*Ikonophobie*“ (Knoch, 2005, S. 49) der akademischen Geschichtswissenschaft einherging: Um Dämme gegen die ansteigende „Bilderflut“ zu errichten, von der man junge Menschen in ihrem Alltag umbrandet wähnte, wurden Geschichtslehrkräfte zu visueller Sparsamkeit angehalten; allenfalls sollten sie im Unterricht „historisch korrekte“ Bildmedien heranziehen, mit denen sie ihre eigenen Geschichtserzählungen affirmativ veranschaulichen konnten (Pandel, 2011, S. 101). Innerhalb dieser Logiken hatten Comics lange keinen legitimen Platz im Unterricht.

Dies begann sich jedoch in den 1970er Jahren zu ändern, als die Geschichtsdidaktik in das Quellenparadigma eintrat und sich der Herausbildung des jugendlichen „Geschichtsbewusstseins“ verschrieb. Im Kielwasser einer allgemeinen Tendenz hin zu einer liberalen Pädagogik verschob sie ihren Fokus langsam von den deklarativen hin zu den prozeduralen Wissensformen und setzte sich den selbständigen, „mündigen“ Umgang der Lernenden mit Geschichte zum Ziel. Historiographisch relevante Medien jeder Art sollten nun nicht länger der bloßen Veranschaulichung von Unterrichtsinhalten dienen, sondern auch als zu beforschende Dokumente betrachtet werden – als spannende Zeugnisse ihrer Entstehungszeit, deren Quellenwert kritisch einzuschätzen war, oder als Erzählungen über die Vergangenheit, die auf ihre Vorzüge und Mängel hin abzuklopfen waren. Dieser Anspruch adelte geschichtskulturelle Produkte wie Comics mit einem Mal zu einer potenziell wertvollen Unterrichtsressource, aus der die Lernenden interessante Einsichten etwa über die Normen und Werte, Ängste und Hoffnungen, Moden und Vorlieben, oder auch politischen Konflikte und Geschichtsbilder früherer Zeiten gewinnen könnten.

Freilich fanden diese hehren akademischen Überlegungen in der Praxis nur sehr zögerlich Niederschlag. Zwar kam es in den 1970er Jahren zu einer ersten Welle fachdidaktischer Beschäftigung mit Comics (etwa Riesenberger, 1974; Schauer, 1979), die nicht zuletzt durch den Publikumserfolg der „*Asterix*“-Bände katalysiert wurde; die publizierten Unterrichtsideen zielten jedoch noch primär auf erhoffte Motivationseffekte (Mounajed, 2009, S. 42) und auf die Problematisierung fehlender historischer Authentizität in historisierenden Comics. Erst in den 1990er Jahren begann das geschichtsdidaktische Interesse am Medium wirklich aufzuflammen – angefacht einerseits vom *iconic turn* in der Geschichtswissenschaft, die sich nun auch der Bildkultur, ihren Zeichen und Symbolen zuwandte und dabei den Quellenwert der bunten Bildergeschichten zu schätzen begann, andererseits von der breiten Akzeptanz der Erzähltheorie Jörn Rüsens, welche den Blick auf die mediale Vielfalt historischer Darstellungsformen weitete. Hans-Jürgen Pandels Überlegungen zu einer angemessenen „Didaktik des Bildes“, zur Ausbildung „piktoraler Lesefähigkeit“ und zur Wahrheitssuche im Fiktionalen klammerten auch den Comic nicht aus: Die Zeitschrift „Geschichte lernen“ widmete sich unter seiner Regie 1994 in einem ganzen Heft der „Geschichte im Comic“, im „Handbuch Medien im Geschichtsunterricht“ (Pandel & Schneider, 1999) steuerte er Beiträge zum Comic sowie zur Didaktik von Bildergeschichten bei und auch das Standardwerk „Handbuch der Geschichtsdidaktik“ enthielt 1997 einen Überblickstext zum Medium (Pieper, 1997).

Nichtsdestotrotz musste Oliver Näpel 2002 (S. 207) feststellen, dass Comics in der sich zögerlich entwickelnden historischen Bildkunde doch „die geringste Beachtung“ fänden. Dies mochte auch daran liegen, dass ihre Funktion als historische Quellen in der Zeitgeschichtsforschung zwar zusehends außer Streit stand, die Sorge um ungünstige Einflüsse des Mediums auf das Geschichtsbewusstsein junger Menschen aber noch lange nicht verflogen war.⁴ Als lautere Vermittlungsinstanzen historischen Wissens und wissenschaftsnaher Geschichtsbilder eigneten sich Comics ganz offensichtlich nicht, war es ihnen doch im Urteil der Expert/innen unmöglich, die „abgebildete historische Realität sachangemessen darzustellen“ (Gies, 2004, S. 243).

Der Aufschwung von *Graphic Novels* brachte indes auch den *Geschichtscomics*⁵ einen erheblichen Legitimationsschub. Waren populäre Geschichtscomics lange Zeit bloß fiktionale Abenteuergeschichten vor exotischen historischen Leinwänden (z. B. das Mittelalter in „Sigurd“ und „Prinz Eisenherz“, die Antike in „Vae Victis!“, der Wilde Westen in „Buffalo Bill“, die Sattelzeit in „Reisende im Wind“ etc.) gewesen, setzte das neue Publikationsformat nun auch verstärkt konkrete historische Ereignisse, Biographien oder persönliche Kriegs- und Krisenerfahrungen ins Bild und machte dabei Authentizitätsansprüche geltend, für deren Anerkennung vor allem Pandel (1993) theoretische Fundamente aushob. Besonders starken Eindruck auf den geschichtsdidaktischen Diskurs (siehe etwa Pandel, 1994b; Dohm, 1999; Frahm, 2006; Behringer, 2009; Kettner, 2011; Merten, 2021) machte hier die Aufarbeitung der Shoa im Comic, wie sie Art Spiegelman mit seinen „Maus“-Fabeln (1989, 1991) einläutete. Unbeschadet der Kontroversen in den Feuilletons darüber, ob Comics überhaupt ein angemessenes Erzählformat für das Grauen eines Genozids seien (Frenzel, 2011, S. 206–207), sowie didaktischer Bedenken, dass der drastische Naturalismus mancher Erzählungen (etwa Pascal Crocis „Auschwitz“ 2003) auf Jugendliche emotional überwältigend wirken oder den Massenmord gar ästhetisieren könnte, traf das neue Subgenre des Holocaust-Comics – wie auch jenes des Holocaust-Spielfilms – auf ein reges Interesse von Geschichtslehrkräften, die mithilfe von visuellen Erzählungen den Lernenden die Shoa aus der Perspektive der Opfer nahebringen wollten.

Angesichts der wachsenden Akzeptanz intensivierte sich in den Nullerjahren die Forschung zur geschichtskulturellen Bedeutung von Comics. Gerald Munier analysierte in seiner Dissertation (2000) exemplarisch Geschichtscomics, die in der Kolonialzeit, der NS-Zeit und dem Wilden Westen spielen, schlug hierfür gattungsspezifische Analyseinstrumente und Typologien vor, versuchte sich an einer nach Epochen geordneten Erfassung des verfügbaren deutschsprachigen Angebots und wies die Serien und Titel den Sinnbildungstypen sensu Rösen (1982) zu. Oliver Näpel wieder-

4 Markus Gärtner warnte noch 2009 vor der Gefahr von Indoktrination und Heroisierung, welche den Comiceinsatz nur fallweise sinnvoll erscheinen ließ.

5 Pandel und Gundermann folgend bezeichne ich in diesem Beitrag als „Geschichtscomics“ jene Comics, die historische Inhalte aufweisen, und als „Quellencomics“ solche, welche als geschichtswissenschaftliche Quelle dienen können. Die Terminologie ist im Fach allerdings nicht einheitlich; so verwendet beispielsweise Dohm (1999) für Geschichtscomics im obigen Sinne den Ausdruck „historische Comics“, Munier (2000) spricht dagegen von „historisierenden Comics“.

rum machte es sich in seiner Dissertation 2003 (ergänzt und veröffentlicht 2011) zur Aufgabe, die visuelle Konstruktion von Fremdbildern kulturhistorisch zu untersuchen und auf der Grundlage der dabei entstandenen Systematik Geschichtsstereotype in Comics des 20. Jahrhunderts zu analysieren, wobei ihn insbesondere die Funktion stereotypisch dargestellter Fremdheit (als „Barbarikum“ oder als „Exotikum“) für den Aufbau nationaler Narrative und für die Externalisierung unerwünschter Aspekte der eigenen Selbsterzählungen interessierte.

Für die Geschichtsdidaktik im engeren Sinn wurden ebenfalls Meilensteine gesetzt. Christine Gundermann umriss in einer monographischen Handreichung zum Comic im Geschichtsunterricht (2007) zunächst die Geschichte des Mediums und seine Bereichsspezifika, bettete die Comicinterpretation theoretisch in Pandels Konzeptionen von Geschichtsbewusstsein und historischer Authentizität ein, schlug methodische Herangehensweisen sowie eine auf Pandel (1994a) und Munier (2000) zurückgehende Typologie relevanter Comics vor und versammelte im Praxisteil eine Reihe konkreter Unterrichtsbeispiele und Erfahrungsberichte. René Mounajed steuerte in seiner Dissertation (2009) eine Darstellung des in Deutschland verfügbaren Gesamtbestandes an Geschichtcomics bei und lotete die Möglichkeiten des Mediums im Spiegel geschichtsdidaktischer Theorie-Debatten rund um Kompetenzentwicklung und Narrativität reflexiv aus, wobei er Fragen der historischen Triftigkeit besonderen Raum gab.

Die Kompetenzorientierung verschaffte dem Comic verstärkte didaktische Zuwendung, im Rahmen derer auch neue Anwendungsfelder thematisiert worden sind. Sein Potential zur Diagnostik wurde ebenso angesprochen (Ammerer, 2011) wie jenes zum Erfassen, Reflektieren und Versprachlichen konzeptueller Vorstellungen (Buchberger, Eigler & Kühberger, 2019). Auch ergänzte die Politische Bildung – welche in Österreich überwiegend im Verbund mit Geschichte unterrichtet wird – analytische Betrachtungsweisen. Mit dem Siegeszug der *Visual History* wurden Comics endgültig zum respektablen Gegenstand geschichtskulturell fokussierter Fachtagungen (u. a. Palandt, 2011a; Dolle-Weinkauff, 2017; Frahm, Hahn & Streb, 2021), Buchreihen und Handbücher (zuletzt etwa Näpel & Dahms, 2020; Gundermann, 2021). Welchen dauerhaften Einfluss insbesondere der damit verbundene kleine Boom an disparaten akademischen Einzelbetrachtungen (Merten, 2021, S. 11)⁶ auf den Geschichtsunterricht haben wird, bleibt indes offen. Angesichts der notorisch „fetten Überproduktion“ (Groebner, 2013) in den Kulturwissenschaften im Allgemeinen und, spezieller, dem „Überangebot an didaktischen Veröffentlichungen“ zu populären Medien (Oswalt & Pandel, 2021, S. 10) können sich einschlägig publizierte Beiträge keineswegs der Aufmerksamkeit ihrer Zielgruppen sicher sein. Dies gilt in noch weit größerem Maße für die mutmaßlich zahlreichen⁷ Abschlussarbeiten zu Comics, welche nur selten über die diskursive Wahrnehmungsschwelle gelangen. Etliche Beiträge verlieren sich im Treibsand terminologischer, typologischer und geschichtstheoretischer Streitfragen, und insgesamt richten sich die (ohne-

6 Eine Annotation dieser Beiträge unterbleibt hier aus Platzgründen.

7 Schlagwortsuchen in Verbundkatalogen weisen hier auf ein breites, weitgehend unkartiertes Feld hin.

dies häufig konvergierenden)⁸ Forschungsinteressen deutlich stärker auf den Bereich der momentan angesagten *Public History* als auf die didaktischen Mühen der Ebene. An beispielhaften Comicanalysen besteht nun kein Mangel mehr; hingegen stehen belastbare empirische Befunde zur medienbezogenen Lehr-Lernforschung aus. Auch ein größeres Angebot an anschaulichen, niederschweligen Beispiel- und Materialsammlungen für die Unterrichtspraxis wäre sehr wünschenswert.⁹

2.2 Ein Blick auf das Comicangebot

Der Markt für Geschichtscomics ist heute kaum noch zu überblicken. Munier (2000, S. 119–143) zählte um die Jahrtausendwende noch gut 200 Erscheinungen, während Mounajed in seiner *Comicographie* 2009 bereits 361 Titel und Serien auflistete. In der letzten Dekade hat der Erfolg von *Graphic Novels* und Mangas eine Unmenge weiterer Titel und Erstübersetzungen in die Buchregale gespült; zudem verlegen auch reichweitenstarke Periodika wie jene aus dem Disney-Erzähluniversum ihren Schauplatz immer wieder in die Vergangenheit. Neben den eingesessenen Semi-Funny-Reihen („Asterix“ etc.) werden auch alle weiteren kanonischen Subgenres des Geschichtscomics bespielt:

- Etliche *realgeschichtliche Nacherzählungen* wie „Wannsee“ (Le Hénanff, 2019) laden u. a. dazu ein, sie mit ihren Quellengrundlagen (hier: die Konferenzprotokolle) und andere Darstellungen zu kontrastieren.
- Prachtvolle *Comic-Abenteuerimaginationen* wie „Long John Silver“ (Lauffray & Dorison, 2017) erscheinen in ihrer lebendigen *mise-en-scène* beinahe wie Storyboards großer Hollywoodproduktionen und wollen unter anderem auf ihre ästhetische Wirkung hin untersucht werden.
- *Epochalepen* wie „Freistaat Flaschenhals“ (Wiersch & Kissel, 2019) interessieren unter anderem in ihrem Wechselspiel von fiktiver Handlung und realem historischem Hintergrund.
- *Comic-Autobiographien* wie „Der Araber von morgen“ (Sattouf, 2020) und *-Reportagen* wie „Paying the Land“ (Sacco, 2020) werfen unter anderem Fragen zur lauterer Erinnerung der Autor/innen auf.
- *Comic-Biographien* wie „El Che“ (Ramella & Cattaneo, 2018) lassen sich unter anderem auf archetypische Erzählweisen (etwa der Heldenreise) sowie auf Idealisierungstendenzen hin untersuchen.
- *Visualisierungen* historischer Schriften in Comicform, etwa das „Tagebuch der Anne Frank“ (Folman, Polonski & Frank, 2017) oder das „Kommunistische Manifest“ (Rowson, 2018), legen unter anderem den Vergleich mit Originaltexten nahe.

8 So monierte ein Rezensent des Tagungsbandes „Geschichte im Comic“ (Dolle-Weinkauff, 2017), dass sich dessen 20 Beiträge mit allzu ähnlichen Fragestellungen und Themenfeldern beschäftigen würden und man beim Lesen daher den Eindruck gewönne, dass „15 Beiträge weniger auch gereicht hätten“ (Tuczek, 2018).

9 Der schmale Bestand umfasst insbesondere ein Beispielheft von Mounajed und Semel (2010), einen Artikel von Näpel (2016) und das Themenheft *Geschichte lernen* (2013).

Auch viele relevante Quellencomics sind heute gut verfügbar, beispielsweise folgende:

- „Tim und Struppi“-Comics geben interessante Einblicke in die Normen und Weltbilder im Belgien der Zwischenkriegszeit. So befremdet uns heute das Album „Tim im Kongo“ (Hergé, 1931 bzw. 1997) in seiner kolonialistischen Darstellungsweise noch durch selbstverständlichen Rassismus und eine merkwürdige Nonchalance gegenüber der Großwildjagd; das Album „Tim im Lande der Sowjets“ (Hergé, 1930 bzw. 2016) wiederum lässt sich auf Hergés – teils zutreffende, teils übertriebene – Vorstellungen vom Elend in der Sowjetunion und seiner Positionierung hierzu untersuchen (Kühberger, 2011). Ebenso spannend kann die Behandlung der (zusehends kritischen) Rezeptionsgeschichte dieser Comics sein, aus der sich ein deutlicher gesellschaftlicher Mentalitätswandel ableiten lässt – etwa durch den Vergleich der Originalausgaben mit späteren Nachdrucken, bei denen stereotype Darstellungen bewusst umgezeichnet wurden (Palandt, 2011b, S. 23–30).
- „Superman“ und „Captain America“ ergriffen (auch aufgrund der jüdischen Abstammung ihrer Erfinder) noch vor dem Kriegseintritt der USA schlagkräftig Partei gegen Hitler und Stalin, kämpften sich im Comic durch den Zweiten Weltkrieg und verteidigten anschließend im Kalten Krieg die „freie Welt“ gegen den Kommunismus – die propagandistische Funktion vieler Superheld/innencomics lässt sich didaktisch ebenso aufbereiten wie die Ängste und Hoffnungen, auf welche dieses Genre in Krisenzeiten reagierte.
- „Nick Knatterton“-Comics geben in ihren Bilddetails Hinweise auf Alltagsleben, Geschlechterverhältnisse, Warenangebot, Moralvorstellungen, Wohnverhältnisse, Freizeitangebote etc. der 1950er Jahre – teils natürlich in bewusst übertriebenem Ausmaß, da der Comic als Parodie konzipiert war (Windischbauer, 2006, S. 82–89).
- Anhand von „Asterix“-Comics lassen sich nicht nur Nationalismen und gängige ethnische Stereotype (Schleicher, 2011, S. 158–160) der 1970er und 1980er Jahre veranschaulichen; die Analyse jener stark verfremdeten deutschen Erstausgaben, die Rolf Kauka 1965 in der Zeitschrift *Lupo modern* veröffentlichte, bietet zudem irritierende Einblicke in die Persistenz völkisch-nationalistischen und antisemitischen Gedankengutes im Nachkriegsdeutschland.

3. Methodische Zugriffe

3.1 Funktionen des Comics im kompetenzorientierten Geschichtsunterricht

Comics können im Unterricht unterschiedlichen Zwecken dienen: Als problematisierende und/oder motivierende Diskussionsimpulse in der Einstiegsphase, als Mittel zur Visualisierung eigener Vorstellungen durch *Concept Cartoons*, als Medien für die anschauliche Vermittlung von Unterrichtsinhalten oder als Katalysatoren für den Aufbau erwünschter Werthaltungen.¹⁰ Im kompetenzorientierten Unterricht sollen sie vor allem Forschungsobjekte sein, anhand derer die Lernenden fachmethodische, analytische und synthetische Fertigkeiten trainieren und sich mit den zentralen Konzepten und Problemstellungen der Bezugswissenschaft (hier: der Geschichtswissenschaft) vertraut machen können. Dabei kann als praktischer Grundsatz gelten: Je „problematischer“ (z. B. besonders monoperspektivisch, einseitig wertend, ideologisch überwältigend, unterkomplex, unwahr) ein Comic ist, desto besser lassen sich damit fachlich Problemstellungen veranschaulichen und desto besser eignet er sich demnach für die Unterrichtsarbeit.

Um zielführende Aufgabenstellungen für den Geschichtsunterricht zu konstruieren, müssen Lehrende zunächst das Erkenntnisinteresse reflektieren, das sie verfolgen wollen: Für welche Art von Frageperspektive ist der vorhandene Comic eigentlich ein ergiebiges Forschungsobjekt? In welcher Funktion lässt er sich problematisieren? Interessiert er in seiner Quellenfunktion, sollte man ihn zur Untersuchung seiner Darstellungsmängel nutzen? Verlangen die in ihm enthaltenen historisch-politischen Orientierungsangebote nach kritischen Betrachtung? Lassen sich mit ihm archetypische Erzählweisen in geschichtskulturellen Produkten studieren? Für eine erste Einordnung möglicher Funktionen eines Comics kann die nachfolgende dreidimensionale Funktionssystematik behilflich sein (vgl. Abbildung 8.1).

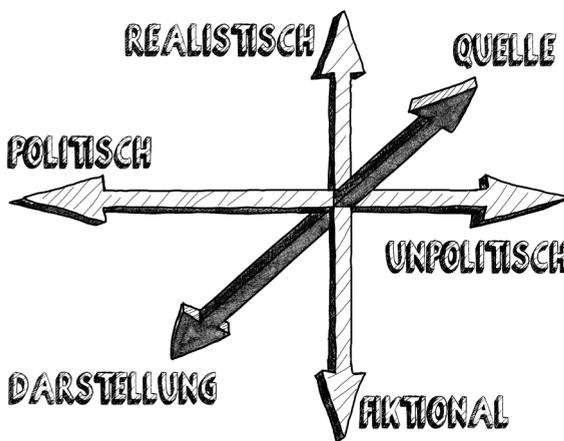


Abbildung 8.1: Drei zentrale Achsen für die Funktionalisierung von Comics.

¹⁰ Letzteres gilt beispielsweise für politische Bildungscomics wie etwa „Hanisauland“ oder „Andi“.

– **Quelle vs. Darstellung:**

Diese zentrale Unterscheidung zielt auf die historiographische Funktion ab, welche ein Comic einnimmt: Jeder Comic, der in der Vergangenheit entstanden ist, kann uns als *Quelle* für seine Entstehungszeit dienen.¹¹ Er wird dann zu einem Indiz, auf das wir uns stützen, wenn wir die Vergangenheit in einem synthetischen Prozess zu *re-konstruieren* versuchen. Damit wir den Dokumentenwert eines Comics hierfür richtig einschätzen können, müssen wir ihn selbst vorab inhaltlich, kontextrelativ und quellenkritisch erschließen. *Geschichtscomics* hingegen erzählen von der Vergangenheit, sind mithin selbst Re-Konstruktionen der Vergangenheit (=Darstellungen) und müssen im Unterricht einem analytischen Prozess zugeführt werden, der als *De-Konstruktion* bezeichnet wird. Dabei gilt es unter anderem, die in ihnen enthaltenen Sach- und Werturteile herauszuarbeiten, die sie leitenden Absichten zu erkennen, sie auf ihre Triftigkeit hin zu überprüfen (etwa durch die Beziehung von Quellen oder kontrastierenden Darstellungen) und ihre Erzählstruktur zu durchdringen.

Für den Umgang mit Quellen und Darstellungen stellt die historische Methodenkompetenz¹² den passenden Werkzeugkasten zur Verfügung.

– **Unpolitisch vs. politisch:**

Vielfach beziehen Comics explizit oder implizit Stellung zu vergangenen oder gegenwärtigen politischen Konflikten. Sie bewerten politische Akteur/innen, beziehen Position in politischen Sachverhalten und geben einseitigen ideologischen Haltungen Ausdruck. Geschichtscomics legitimieren oder kritisieren politische Verhältnisse ihrer Gegenwart durch Geschichte. Das macht sie zu *politischen Manifestationen*, für deren Erschließung und Bewertung die Lernenden auch politische Methoden- und Urteils Kompetenzen benötigen.

Nicht alle in einer Erzählung enthaltenen Urteile sind jedoch genuin politisch.

– **Realistisch vs. fiktional:**

Auch wenn Geschichtscomics schon aufgrund ihrer cartoonhaften Darstellung keine Realitätsillusion erzeugen können, bemühen sie sich doch in unterschiedlichem Maße um das, was in der narrativen Geschichtstheorie „Triftigkeit“ genannt wird und im strengen Sinn die Quellennähe einer Darstellung meint, allgemeiner ihre historische Authentizität. Gerade belletristisch angelegte Erzählungen beziehen ihren Authentizitätsanspruch dabei nicht aus der sachlich richtigen Wiedergabe belegbarer historischer Sachverhalte, sondern zielen meist auf andere Realitätsebenen, in denen der *historische Potentialis* gilt: Könnte das Dargestellte (wiewohl fiktiv) tatsächlich stattgefunden haben? Steht es womöglich exemplarisch für historisches Geschehen, sodass wir die Darstellung mit Pandel

11 Beispielsweise zählen Comics zu den maßgeblichsten Quellen der historischen Stereotypenforschung (Hahn & Hahn, 2002, S. 48).

12 Hier beziehe ich mich terminologisch auf das Kompetenzmodell der FUER-Gruppe (Schreiber, von Borries, Körber, Krammer, Leutner-Rammer, Mebus, Schöner & Ziegler, 2006) sowie nachfolgend auf das österreichische Kompetenzmodell zur politischen Bildung (Krammer, 2008), welche für die aktuellen österreichischen Lehrpläne maßgeblich sind.

(1993, S. 97–104) als *repräsentationsauthentisch* bezeichnen dürfen? Entsprechen die handelnden Figuren überzeugend einem historischen Typus, sodass wir von *Typenauthentizität* sprechen können? Gibt eine Comic-(Auto-)biographie oder Comic-Reportage die Erinnerungen eines Menschen so treffend und lebendig wieder, dass wir ihr *Erlebnisauthentizität* zuschreiben können?

Laufen diese historischen Fragen ins Leere, so schöpft die Erzählung ihren Wahrheitsgehalt aus der schlüssigen Beschreibung menschlicher Verhaltensweisen und lässt sich besser mit literaturwissenschaftlichen, mythologischen sowie moral- und tiefenpsychologischen Werkzeugen erschließen.

3.2 Eine Matrix für analytisch angelegte Aufgabenformate¹³

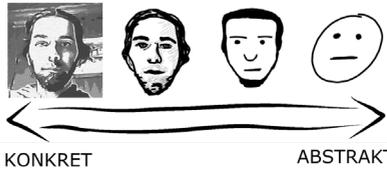
In der praktischen Arbeit mit Comics werden analytische, synthetisierende, vergleichende, handlungsorientierte und gestalterisch-kreative Aufgaben (z. B. Comics selbst zeichnen, Sprechblasen füllen, Geschichten fortschreiben, Perspektivenwechsel etc.) nach Möglichkeit verbunden, um den Lernenden die Medienspezifik breit zu erschließen. Kernstück insbesondere der Arbeit mit Geschichtscomics müssen indes analytische Formate sein, wie sie im Folgenden schematisiert werden sollen. Hilfreich für die (insbesondere vergleichende) Erschließung von Comics kann dabei ein standardisiertes Analyseblatt sein, wie es in Abbildung 8.2 dargestellt ist.

Jörn Rüsen benannte 1995 drei Dimensionen, in denen eine historische Erzählung überzeugen müsse, um in der Geschichtskultur wirkmächtig zu werden: eine kognitiv-epistemologische („Wahrheit“), in der sie dem Publikum authentisch bzw. historisch triftig erscheinen müsse; eine politische („Macht“), in welcher sie den gesellschaftlichen Status Quo plausibel legitimiere oder kritisiere; und eine ästhetische („Schönheit“), in der die Erzähl- und Erscheinungsweise ansprechend und reizvoll erscheinen müsse. Vor dem Hintergrund dieser drei Dimensionen lassen sich neun zentrale Aspekte bzw. „Hinsichten“ der Comic-De-Konstruktion formulieren, die je unterschiedliche Analyseaspekte in den Blick nehmen.

Wiewohl Comics grundsätzlich in jedem Lernalter analysiert werden können, eignen sich die dafür heranziehbaren Denkopoperationen nicht gleichermaßen für jede Entwicklungsstufe, da sie unterschiedlich komplex und voraussetzungsreich, auch im Hinblick auf das anzunehmende historische Vorwissen, sind. Dies wird in der in Abbildung 8.2 dargestellten Matrix insofern berücksichtigt, als den neun analytischen Hinsichten unterschiedliche Anspruchsniveaus zugewiesen werden. Demnach lassen sich Aufgaben, die auf die Sichtbarmachung des Konstruktorcharakters von Geschichte abzielen, den handelnden Figuren Sympathien/Antipathien zuweisen und die Wirkung des Comics auf die Leser/innen beurteilen, in jedem schulischen Lernalter, inklusive der Primarstufe, mit befriedigendem Ergebnis zum Einsatz bringen. Dagegen sind Aufgaben, welche die Handlung eines Comics in den historischen Kontext einbetten, die darin eingenommenen Perspektiven thematisieren oder die verwendeten graphischen Gestaltungsmittel analysieren, deutlich anspruchsvol-

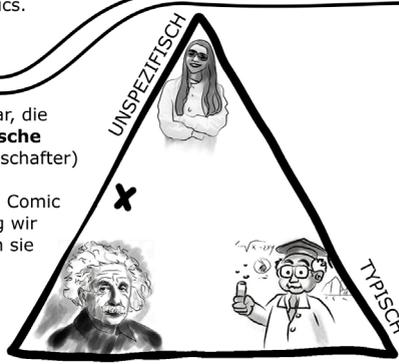
13 Angelehnt an Ammerer (2019, S. 198).

Comic -Analyseblatt



1 Der Zeichenstil eines Comics kann sehr realistisch sein. Häufig aber werden die Figuren abstrakter dargestellt, womöglich erscheinen sie auch in Gestalt von Tieren, Schemen oder bestehen nur noch aus wenigen Strichen. Bestimme links den Abstraktionsgrad des Comics.

2 **Personalisierte** Comicfiguren stellen Individuen dar, die tatsächlich existier(t)en - z.B. Albert Einstein. **Typische** Figuren verkörpern Angehörige von Gruppen (z.B. Wissenschaftler) und werden häufig in stereotypischer Form dargestellt, sodass sie leicht zuordenbar sind. Daneben finden sich im Comic viele **unspezifische** Alltagsfiguren, aus deren Darstellung wir nicht auf ihre Eigenschaften schließen können (auch wenn sie beispielsweise WissenschaftlerInnen sind). Das nebenstehende Dreieck ist die Landkarte des Comics. Markiere für jede Figur mit einem Kreuz, ob sie eher personalisiert, typisch oder unspezifisch erscheint.

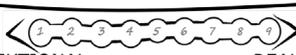


3 Wann spielt die Handlung? Markiere, wie nahe oder fern sie zur Gegenwart liegt.



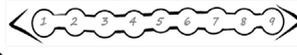
4 **FIKTIONAL** / **REAL**

Trage einen Wert ein: Ist die Handlung eher erfunden oder bezieht sie sich auf wirkliches Geschehen?



5 **NÜCHTERN** / **HUMORISTISCH**

Ist das Dargestellte genau so gemeint oder wird es humoristisch übertrieben / ironisch ins Gegenteil verkehrt?



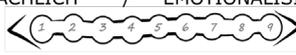
6 **PARTEILICH** / **NEUTRAL**

Ergreift der Comic Partei oder versucht er, möglichst neutral zu bleiben?



8 **SACHLICH** / **EMOTIONALISIEREND**

Ist die Darstellung rein sachlich oder will sie (positive/negative) Gefühle erzeugen?



7 **VERSTECKTE** / **OFFENSICHTLICHE BEWERTUNGEN**

Sind die Bewertungen von politisch Handelnden offensichtlich oder eher zwischen den Zeilen zu finden?



9 **AUSSAGE**

Formuliere in eigenen Worten das politische Urteil (=der Standpunkt, die Meinung zu einem politischen Problem), das in dem Comicausschnitt erkennbar ist:

Abbildung 8.2: Allgemeines Analyseblatt für die erste Begegnung mit einem Comic, aus Ammerer (2022).

ler. Erst in der Sekundarstufe II vollumfänglich einsetzbar sind Aufgaben, welche eine Überprüfung der empirischen Triftigkeit des Dargestellten (mithilfe geeigneter Quellen und Darstellungen, mit denen der Comic kontrastiert wird) anvisieren, die im Comic enthaltenen historisch-politischen Orientierungsangebote herausarbeiten und die dramaturgischen Elemente einer Analyse unterziehen sollen. Werden Aufgabenstellungen dieser Art bei jüngeren Lernenden angewandt, bleibt es in der Regel bei einer bloßen Anbahnung.

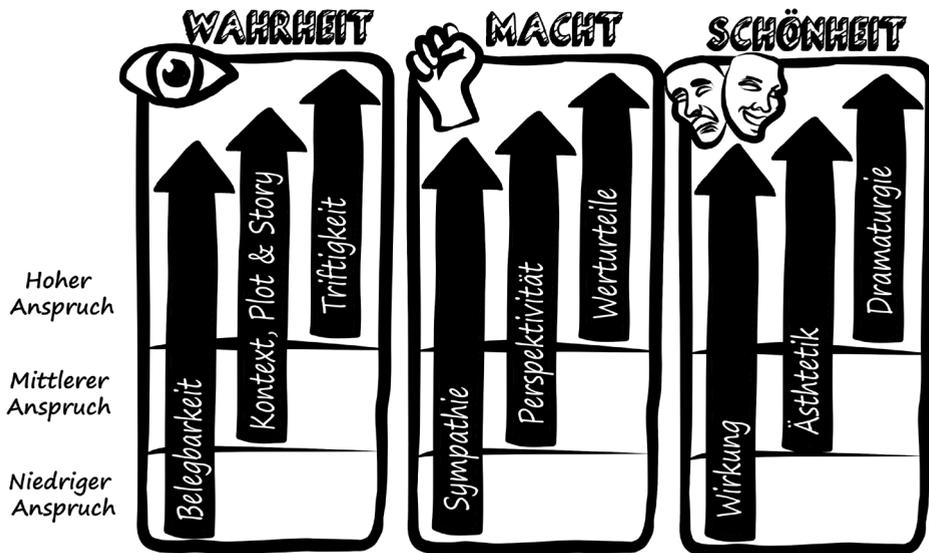


Abbildung 8.3: Thematische Hinsichten bei der Comicanalyse.

Aufgaben zu diesen Hinsichten können sich etwa an folgenden Leitfragen orientieren:¹⁴

– **Belegbarkeit**

Wie lässt sich feststellen, ob sich das Dargestellte tatsächlich so zugetragen hat? Was müssten Forscher/innen gefunden haben, damit die Darstellung plausibel wäre? Welche Teile der Geschichte sind belegte/belegbare Dokumentation, welche als fiktional erkennbar? Warum wurden unbelegte und fiktionale Elemente ebenfalls in die Erzählung mit aufgenommen? Etc.

– **Kontext, Plot & Story**

Wo und wann spielt das Geschehen? Auf welche historischen Ereignisse nimmt der Comic Bezug? Welche historische Signifikanz hatten diese Ereignisse? Welche Unterschiede, welche Gemeinsamkeiten haben die Comic-Welt und unsere Gegenwart? Wie wird die Geschichte erzählt (Ablauf, Zeitsprünge, Haupt- und Nebenhandlungen ...)? Was wird nicht erzählt (und warum)? Etc.

¹⁴ Hier der Einfachheit halber als W-Fragen formuliert. Für die Formulierung konkreter Arbeitsaufgaben wird die Verwendung von Operatoren empfohlen (etwa nach Buchsteiner, Lorenz, Must & Scheller, 2018).

- **Triftigkeit**
Werden die in der Darstellung enthaltenen historischen Tatsachenbehauptungen durch Quellen und wissenschaftliche Darstellungen gestützt? Soweit es sich um deklarierte Fiktion handelt: *Könnte* sich das Geschehen plausibel so zugetragen haben (*historischer Potentialis*)? Sind die handelnden Figuren typenauthentisch, ist das fiktive Geschehen repräsentationsauthentisch, ist die Comic-Autobiographie oder -reportage erlebnisauthentisch? Etc.
- **Sympathie**
Welche Personen erscheinen Dir sympathisch, welche unsympathisch? Wer sind die Guten, wer die Bösen? Auf wessen Seite liegen die Sympathien des Autors bzw. der Autorin? Mit welchen Figuren sollen sich die Leser/innen identifizieren, welche sollen sie ablehnen? Etc.
- **Perspektivität**
Aus wessen Perspektive betrachten wir das Geschehen und allfällige Konflikte? Woran kann man das erkennen? Wessen Sichtweise wird ausgeblendet? Was müsste ergänzt werden, damit wir ein vollständigeres Bild erhalten? Etc.
- **Werturteile**
Welche Urteile über geschichtlich Handelnde werden mitgeliefert? Welche politischen Botschaften enthält die Geschichte? Bemüht sich der/die Autor/in um eine ausgewogene Beurteilung? Was soll man aus dem Gezeigten lernen, welche Orientierungen für die Gegenwart werden den Leser/innen nahegelegt? An wen richtet sich der Comic, was ist seine Absicht? Etc.
- **Wirkung**
Wie gefällt Dir der Comic? Warum gefällt er Dir (nicht)? Welche Elemente gefallen Dir besser, welche weniger gut? Was würdest Du an diesem Comic ändern wollen? Etc.
- **Ästhetik**
Wie lässt sich die Atmosphäre der Szene (z.B. in drei Adjektiven) beschreiben? Welchen Einfluss haben Stilmittel wie Einstellungsgrößen, Perspektivierungen, Farbgebung, Lautmalereien oder die Strichführung auf die Erzählung? Wie abstrakt/konkret sind die Figuren dargestellt? Welche Stereotype werden verwendet? Etc.
- **Dramaturgie**
Kommen die Figuren des Comics im realen Leben ähnlich vor oder sind sie stark überzeichnet? Durch welche Mittel erzeugt der Comic Spannung? Welche Erzählarchetypen kommen (in Gestalt welcher Figur) zum Einsatz? Überzeugen die Figuren in ihren Handlungen? Etc.

4. Ein (knappes) Umsetzungsbeispiel: „Castro“ (2010)

Im folgenden Unterrichtsbeispiel wird ein kurzer Ausschnitt aus Reinhard Kleists Comicbiographie Fidel Castros analytisch untersucht. Die Biographie lädt an anderen Stellen dazu ein, ästhetische, dramaturgische und werturteilsbezogene Hinsichten einzunehmen, während im hier gewählten Ausschnitt sich primär epistemische Hinsichten aus der „Wahrheits“- Dimension anbieten. Die Aufgaben sind überwiegend mittel bis hoch im Anspruch, setzen Vorwissen zur bipolaren Welt voraus und lassen daher den Einsatz in der Sekundarstufe II angeraten erscheinen, wo der entsprechende Themenbereich etwa im österreichischen AHS-Oberstufenlehrplan für die 7. Klasse (2016) vorgesehen ist.

Arbeitswissen: Auf Kuba gelangte 1952 Fulgenicio Batista durch einen Militärputsch an die Macht. Unzufriedenheit mit Batistas repressiver Politik führte bald zur Entstehung mehrerer revolutionärer Bewegungen. An die Spitze des bewaffneten Widerstandes gelangte dabei Fidel Castro, der nach jahrelangem Guerillakampf mit seiner „Bewegung des 26. Juli“ 1959 in Kuba die Macht übernahm. Ursprünglich hatte Castros Bewegung das Ziel verfolgt, einen demokratischen Rechtsstaat herzustellen. Nach erfolgreicher Revolution wandte sie sich jedoch von prodemokratischen und liberalen Ideen/Überzeugungen ab und führte eine am sowjetischen Vorbild ausgerichtete marxistische Ein-Parteien-Diktatur ein.

Diese Entwicklung missfiel Carlos Franqui, der als Herausgeber der Guerilla-Zeitung „Revolución“ früh eine bedeutende Rolle in der Bewegung gespielt hatte. Er überwarf sich mit dem Regime, musste 1963 die Leitung von „Revolución“ aufgeben und ging 1968 ins Exil. Als „Verräter“ gebrandmarkt, wurde Franqui nachträglich aus Fotos retuschiert, die ihn in der Anfangsphase der Revolution zeigten.

In der Comic-Biographie „Castro“ begleitet ein fiktiver deutscher Journalist namens Karl die Revolution. In der folgenden Szene trifft er auf Franqui, als dieser gerade erfahren hat, dass seine ehemalige Zeitung eingestellt und ersetzt werden soll.



Abbildung 8.4: Auszug aus: Kleist, R. (2016). *Castro. Graphic Novel paperback: Band 11*. Hamburg: Carlsen Verlag (© 2010 Carlsen Verlag), S. 223–224.

- 1) Welcher politische Konflikt innerhalb der kubanischen Revolution wird in dieser Szene angesprochen? Fasse ihn in wenigen Sätzen zusammen. [Kontext, Plot & Story]
- 2) Benenne die Gründe, die Franqui und Karl für die politische Umgestaltung der Zeitung anführen. Erläutere, welche der beiden Argumentationen auf dich überzeugender wirkt. [Werturteile]
- 3) Beurteile, auf welcher Seite im Konflikt zwischen Franqui und dem Regime sich der Comic(zeichner) positioniert. Begründe deine Einschätzung. [Symphathie]
- 4) Stelle Überlegungen an, warum der Zeichner hier eine fiktive Figur (Karl) mit einer realen Figur (Franqui) eine politische Diskussion führen lässt. [Belegbar-

keit] Beurteile, ob das Gespräch plausibel erscheint und in ähnlicher Form stattgefunden haben könnte. [Triftigkeit]

- 5) Die im letzten Panel gezeigten (teils retuschierten) Fotos existieren tatsächlich (vgl. Abbildung 8.5). Vergleiche die Fotos mit ihrer Nachzeichnung im Comic. Stelle anschließend Überlegungen an, warum das Regime Franqui aus dem Foto herauslöschte, weshalb der Autor von dieser Episode erzählt und warum er dabei auf die Fotos zurückgriff. [Kontext, Plot & Story]



Abbildung 8.5: Franqui und Castro, undatiertes Foto (links), retuschiert (rechts), © unbekannt.

- 6) Im Vorwort zu „Castro“ zeigte sich der Fidel-Castro-Biograph Volker Skierka (2016) begeistert von den Möglichkeiten des Comics:

[...] Die Erzählweise eines Comics eröffnet Spielräume für fiktive Wahrheiten und Schlussfolgerungen, wie sie im Sachbuch nicht erlaubt sind. Pointiert gesetzte Zitate sowie Zuspitzungen und eine verdichtete Darstellung der historischen Abläufe [...] können dazu beitragen, eine gefühlte Wahrheit zu erzeugen, die das tatsächliche Geschehen vielleicht sogar präziser auf den Punkt bringt.

- a) Erläutere, was der Autor mit „fiktiven“ bzw. „gefühlten Wahrheiten“ meint und weshalb diese in Comics leichter zu erzeugen seien.
Beziehe Stellung zur Frage, ob historisch-politische Darstellungen das Geschehen stark verkürzen und verdichten dürfen, um es anschaulicher zu machen.
[Triftigkeit]

5. Fazit und Ausblick: Was kann der Comic für den Geschichtsunterricht leisten?

Obschon die akademische Geschichtsdidaktik ihm seit der Jahrtausendwende mit deutlichem Wohlwollen begegnet, ist der Comic ein Unterrichtsmedium mit vergleichsweise geringer praktischer Relevanz geblieben. Die Kompetenzorientierung wirkte sich hier insofern ambivalent aus, als sie zwar den Comiceinsatz vollends legi-

timierte, dabei aber die Ansprüche an die Lehrkräfte erhöhte. Comics jeder Art sollten nicht so sehr als Veranschaulichungs- und Vermittlungsinstanzen für historische Inhalte fungieren, sondern vor allem als Untersuchungsobjekte, durch deren kritische Analyse die Lernenden ihre fachkonzeptuellen Vorstellungen erweitern, ihre methodischen Fertigkeiten trainieren und die Logiken (erfolgreicher) geschichtskultureller Erzählungen besser verstehen sollten. Gerade hierin konzentriert sich der geschichtsdidaktische Nutzen von Comics (und verwandter geschichtskultureller Produktformen wie Spielfilme), den es zu heben gilt.

Der Beitrag versuchte, die Optionen eines kompetenzorientierten Unterrichtseinsatzes aufzuschlüsseln und eine Systematik analytischer Aufgabenformate anzubieten, die über bloßes inhaltliches Verstehen hinausgeht. Damit Comics ein selbstverständlicher Teil des medialen Repertoires im Unterricht werden, braucht es neben einer verstärkten Berücksichtigung der Comicanalyse in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften vor allem leicht zugängliche und anschauliche Umsetzungsbeispiele. Insbesondere kompakte Material- und Aufgabensammlungen sind nach wie vor spärlich gesät und sollten verstärkt angeboten werden. Dabei sollten zusehends auch Mangas Berücksichtigung finden, welche klassische Comics und *Graphic Novels* vom Markt zu verdrängen beginnen (Jurgeit, 2021), da sie bei Jugendlichen sehr beliebt sind.

Literatur

- Ammerer, H. (2011). Kompetenzdiagnostik durch die Verwendung von Comics. In H. Ammerer & E. Windischbauer (Hrsg.), *Kompetenzorientierter Unterricht in Geschichte und Politischer Bildung: Diagnoseaufgaben mit Bildern* (S. 21–23). Wien: Edition Polis.
- Ammerer, H. (2019). Historische Orientierung durch Spielfilmanalyse: Praxisnahe Aufgabenformate und Überlegungen für die weitere Arbeit. In W. Schreiber, B. Ziegler & C. Kühberger (Hrsg.), *Geschichtsdidaktischer Zwischenhalt: Beiträge aus der Tagung Kompetent machen für ein Leben in, mit und durch Geschichte in Eichstätt vom November 2017* (S. 194–201). Münster: Waxmann.
- Ammerer, H. (2022). Politische Comics und Graphic Novels: Allgemeine Aufgabenformate und konkrete Beispiele. In R. Hummer, E. Mattle & S. Mörwald (Hrsg.) *Politisches Lernen mit digitalen und analogen Bildern. Praxisvorschläge für einen zeitgemäßen Politikunterricht* (S. 69–76). Salzburg: Edition Tandem.
- Behringer, M. (2009). *Der Holocaust in Sprechblasen: Erinnerung im Comic*. Marburg: Tectum.
- Buchberger, W., Eigler, N. & Kühberger, C. (2019). *Mit Concept Cartoons historisches Denken anregen: Ein methodischer Zugang zum subjektorientierten historischen Lernen*. Frankfurt/Main: Wochenschau.
- Buchsteiner, M., Lorenz, T., Must, T. & Scheller, J. (2018). *Operatoren im Fach Geschichte*. Norderstedt: BoD.
- Dohm, A. (1999). *Historisches Lernen an Comics – Untersucht an Art Spiegelmans Maus*. Oldenburg: ZpB.
- Dolle-Weinkauff, B. (Hrsg.). (2017). *Geschichte im Comic: Befunde, Theorien, Erzählweisen: 10. Wissenschaftstagung der Gesellschaft für Comicforschung (ComFor)*. Berlin: Ch. A. Bachmann.

- Frahm, O. (2006). *Genealogie des Holocaust. Art Spiegelmans „MAUS – A Survivor’s Tale“*. München: Wilhelm Fink.
- Frahm, O., Hahn, H.-J. & Streb, M. (2021). *Beyond MAUS. The Legacy of Holocaust Comics*. Wien: Böhlau.
- Frenzel, M. (2011). Über „Maus“ hinaus. In R. Palandt (Hrsg.), *Rechtsextremismus, Rassismus und Antisemitismus in Comics* (S. 206–283). Berlin: Hirnkost.
- Gärtner, M. (2009). Zwischen Motivation und Manipulation. Zur Stellung von Comics im Geschichtsunterricht. *Geschichte für heute*, 3, 52–68.
- Geschichte lernen (2013), Ausgabe 153/154: Comics und Graphic novels. Hannover: Friedrich.
- Gies, H. (2004). *Geschichtsunterricht: Ein Handbuch zur Unterrichtsplanung*. Köln: Böhlau.
- Giffhorn, H. (1974). Zur politischen Funktion von Comics. In D. Pforte (Hrsg.), *Comics im ästhetischen Unterricht* (S. 68–103). Frankfurt/Main: Athenäum.
- Groebner, V. (2013). Wissenschaftliches Publizieren: Muss ich das lesen? FAZ.NET. Verfügbar unter: <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/forschung-und-lehre/wissenschaftliches-publizieren-muss-ich-das-lesen-12051418.html>. [03.12.2021].
- Gundermann, C. (2007). *Jenseits von Asterix: Comics im Geschichtsunterricht*. Schwalbach/Taunus: Wochenschau.
- Gundermann, C. (2021). Geschichte in Comics. In V. Oswalt & H.-J. Pandel (Hrsg.), *Handbuch Geschichtskultur im Unterricht* (S. 337–358). Frankfurt/Main: Wochenschau.
- Hahn, H. H. & Hahn, E. (2002). Nationale Stereotypen. In H. H. Hahn (Hrsg.), *Stereotyp, Identität und Geschichte: Die Funktion von Stereotypen in gesellschaftlichen Diskursen* (S. 17–56). Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Helwein, G. & Laqua, C. (2007). *Donald Duck... Und die Ente ist Mensch geworden: Das zeichnerische und poetische Werk von Carl Barks* (Kunstmeile Krems, Hrsg.). Krems: Karikaturmuseum Krems.
- Jurzeit, M. (2021, Mai 19). Bedroht der Online-Handel die Vielfalt? *Der Tagesspiegel Online*. Verfügbar unter: <https://www.tagesspiegel.de/kultur/comics/gute-zahlen-im-comic-markt-bedroht-der-online-handel-die-vielfalt/27196592.html> [01.06.2022].
- Kettner, F. (2011). Nur das Kino des kleinen Mannes? Literarische und visuelle Narrative in Holocaust-Comics zwischen Abenteuerroman und Bildungsauftrag. In R. Palandt (Hrsg.), *Rechtsextremismus, Rassismus und Antisemitismus in Comics* (S. 375–404). Berlin: Hirnkost.
- Knoch, H. (2005). Renaissance der Bildanalyse in der Neuen Kulturgeschichte. In M. Brun & K. Borgmann (Hrsg.), *Die Sichtbarkeit der Geschichte. Beitrag zu einer Historiographie der Bilder* (S. 49–61). Berlin: Clio-online.
- Krammer, R. (2008). Kompetenzen durch Politische Bildung. Ein Kompetenz-Strukturmodell. In Forum Politische Bildung (Hrsg.), *Kompetenzorientierte Politische Bildung* (S. 5–14). Innsbruck: Studien Verlag.
- Kühberger, C. (2011). Tim in der Sowjetunion. In H. Ammerer & E. Windischbauer (Hrsg.), *Kompetenzorientierter Unterricht in Geschichte und Politischer Bildung: Diagnoseaufgaben mit Bildern* (S. 24–26). Wien: Edition Polis.
- Marschnig, G. (2021). „Students like it, it’s still their genre“. A Qualitative Approach to Teacher s Views on Holocaust Education with Comics. In O. Frahm, H.-J. Hahn & M. Streb (Hrsg.), *Beyond MAUS. The Legacy of Holocaust Comics* (S. 287–304). Wien: Böhlau.
- Merten, T. (2021). *Die Shoah im Comic seit 2000: Erinnern zeichnen*. Berlin: De Gruyter.
- Mounajed, R. (2009). *Geschichte in Sequenzen: Über den Einsatz von Geschichtcomics im Geschichtsunterricht*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Mounajed, R. & Semel, S. (2010). *Comics erzählen Geschichte: Sequenzen aus Comics, Manga und Graphic Novels für den Geschichtsunterricht*. Bamberg: Buchner.

- Munier, G. (2000). *Geschichte im Comic: Aufklärung durch Fiktion? Über Möglichkeiten und Grenzen des historisierenden Autorencomic der Gegenwart*. Hannover: Unser Verlag.
- Näpel, O. (2002). Die Phänomenologie des Comics. Überlegungen zur Entwicklung einer gattungsspezifischen Quellenkritik. In S. Handro & B. Schönemann (Hrsg.), *Methoden geschichtsdidaktischer Forschung* (S. 207–218). Münster: Lit.
- Näpel, O. (2011). *Das Fremde als Argument: Identität und Alterität durch Fremdbilder und Geschichtsstereotype von der Antike bis zum Holocaust und 9/11 im Comic*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Näpel, O. (2016). Geschichtskultur, Comics, Geschichtsunterricht. *Historische Sozialkunde*, 2, 33–48.
- Näpel, O. & Dahms, T. (2020). Comics. In F. Hinz & A. Körber (Hrsg.), *Geschichtskultur – Public History – Angewandte Geschichte* (S. 138–166). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Oswalt, V. & Pandel, H.-J. (2021). Vorwort. In V. Oswalt & H.-J. Pandel (Hrsg.), *Handbuch Geschichtskultur im Unterricht* (S. 9–10). Frankfurt/Main: Wochenschau.
- Palandt, R. (Hrsg.). (2011a). *Rechtsextremismus, Rassismus und Antisemitismus in Comics*. Berlin: Hirnkost.
- Palandt, R. (2011b). Rechtsextremismus, Rassismus und Antisemitismus in Comics. In R. Palandt (Hrsg.), *Rechtsextremismus, Rassismus und Antisemitismus in Comics* (S. 6–60). Berlin: Hirnkost.
- Pandel, H.-J. (1993). Die Wahrheit der Fiktion. Der Holocaust im Comic und Jugendbuch. In B. Jaspert (Hrsg.), *Wahrheit und Geschichte: Vom Umgang mit deutscher Vergangenheit* (S. 72–108). Hofgeismar: Evangelische Akademie Hofgeismar.
- Pandel, H.-J. (1994a). Comicliteratur und Geschichte. Gezeichnete Narrativität, gedeutete Geschichte und die Ästhetik des Geschichtsbewusstseins. *Geschichte lernen*, 37, 18–26.
- Pandel, H.-J. (1994b). Mauschwitz. *Geschichte lernen*, 37, 61–65.
- Pandel, H.-J. (2011). *Bildinterpretation 1: Die Bildquelle im Geschichtsunterricht* (2. Aufl.). Schwalbach/Taunus: Wochenschau.
- Pandel, H.-J. & Schneider, G. (1999). *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht*. Schwalbach/Taunus: Wochenschau.
- Pieper, S. (1997). Geschichte im Comic. In K. Bergmann, A. Assmann, K. Fröhlich, A. Kuhn, G. Schneider & J. Rösen (Hrsg.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik* (5. Aufl., S. 631–634). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Riesenberger, D. (1974). Geschichte in Comics. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 25, 162–173.
- Riha, K. (1970). *Zok roarr wumm: Zur Geschichte des Comics-Literatur*. Steinbach: Anabas.
- Rösen, J. (1982). Die vier Typen des historischen Erzählens. In R. Koselleck, H. Lutz & J. Rösen (Hrsg.), *Formen der Geschichtsschreibung* (S. 514–605). München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Rösen, J. (1995). Geschichtskultur. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 46, 509–521.
- Schauer, P. (1979). Asterix der Gallier und Erik der Wikinger – Comics aus Geschichte und Sage. Bemerkungen zum Umgang mit entstellten Geschichtsbildern. *Schule und Museum*, 9, 10–14.
- Schleicher, R. (2011). Asterix und die Stereotype. In R. Palandt (Hrsg.), *Rechtsextremismus, Rassismus und Antisemitismus in Comics* (S. 158–161). Berlin: Hirnkost.
- Schreiber, W., von Borries, B., Körber, A., Krammer, R., Leutner-Rammer, S., Mebus, S., Schöner, A. & Ziegler, B. (2006). *Historisches Denken: Ein Kompetenz-Strukturmodell* (2. Aufl.). Neuried: Ars Una.
- Skierka, V. (2016). In der Hängematte mit Fidel Castro. In R. Kleist, *Castro: A graphic novel*. Hamburg: Carlsen.
- Tischner, C. K. (2008). *Historische Reden im Geschichtsunterricht*. Schwalbach/Taunus: Wochenschau.

- Tuczek, V. S. (2018). *Gemalte Histörchen – Bernd Dolle-Weinkauff gibt den Tagungsband „Geschichte im Comic“ heraus*. literaturkritik.de. Verfügbar unter: <https://literaturkritik.de/dolle-weinkauff-geschichte-comic-gemalte-histoerchen-bernd-dolle-weinkauff-gibt-tagungsband-geschichte-comic-heraus,24637.html> [03.12.2021].
- Ulshöfer, R. (1969). *Methodik des Deutschunterrichts, Unterstufe* (Band 1). Stuttgart: Klett.
- Windischbauer, E. (2006). Nick Knatterton“ – Versuche, einen Comic der 50er Jahre zum Sprechen zu bringen. In R. Krammer & H. Ammerer (Hrsg.), *Mit Bildern arbeiten: Historische Kompetenzen erwerben* (S. 75–89). Neuried: Ars Una.

Comics

- Croci, P. (2003). *Auschwitz*. New York: Harry N. Abrams.
- Folman, A., Polonski, D. & Frank, A. (2017). *Das Tagebuch der Anne Frank: Graphic diary* (M. Pressler, U. Wasel, & K. Timmermann, Übers.). Frankfurt/Main: S. Fischer.
- Hergé (1997). *Tim im Kongo* (13. Aufl.). Hamburg: Carlsen.
- Hergé (2016). *Tim im Lande der Sowjets* (12. Aufl.). Hamburg: Carlsen.
- Kleist, R. (2016). *Castro: A graphic novel* (2. Aufl.). Hamburg: Carlsen.
- Lauffray, M. & Dorison, X. (2017). *Long John Silver: Gesamtausgabe* (M. Le Comte, Übers.). Hamburg: Carlsen.
- Le Hénanff, F. (2019). *Wannsee* (T. Laugstien, Übers.). München: Knesebeck.
- Ramella, G. & Cattaneo, S. (2018). *El Che* (A. Kootz, Übers.). München: Knesebeck.
- Rowson, M. (2018). *Das kommunistische Manifest* (M. Walter, Übers.). München: Knesebeck.
- Sacco, J. (2020). *Paying the land*. London: Jonathan Cape.
- Sattouf, R. (2020). *Der Araber von morgen: Band 1: Eine Kindheit im Nahen Osten (1978–1984)*. München: Penguin.
- Spiegelman, A. (1989). *Maus. Die Geschichte eines Überlebenden: Band I: Mein Vater kotzt Geschichte aus* (C. Brinck & J. Joffe, Übers.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Spiegelman, A. (1991). *Maus. Die Geschichte eines Überlebenden, Band II: Und hier begann mein Unglück* (C. Brinck & J. Joffe, Übers.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Wiersch, M. & Kissel, B. (2019). *Freistaat Flaschenhals*. Hamburg: Carlsen.

Lehrpläne

- Lehrplan Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung (AHS Oberstufe), Bundesgesetzblatt II Nr. 219/2016.
- Lehrplan Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung (Sekundarstufe I), Bundesgesetzblatt II Nr. 113/2016.
- Lehrplan Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung (Sekundarstufe I), Bundesgesetzblatt II Nr. 290/2008.

Geographisches Lernen mit Comics

1. Einleitung

Comics werden immer öfter als effektive Lernmittel im Bereich der Wissensvermittlung erkannt (Farinella, 2018, S. 1). Es gibt viele Gründe, diese auch im Geographieunterricht einzusetzen. Es wird angenommen, dass Comics das Aufnehmen und Behalten gerade von sehr komplexem Lernstoff fördern, weil sie ihn in den Kontext einer Geschichte setzen (Nakazawa, 2016, S. 175). Außerdem wird die Möglichkeit des Arbeitens im eigenen Lerntempo in Verbindung mit Visualisierung und Narrativierung hervorgehoben, die Comics eigen ist (etwa bei Yang, 2008, S. 187; Sieve & Precht, 2013, S. 2; Munier, 1994, S. 68).¹ Comics bieten in ihrer „Symphonie“ aus Text und Bild eine außergewöhnliche Möglichkeit der Darstellung unterschiedlichster Perspektiven und fördern deren tiefes Verständnis (Sousanis, 2015, S. 65). Darüber hinaus können Prozesse als (statische) Teilschritte oder Entwicklungsstufen dargestellt werden (Panels), während die Entwicklung über die Panelfolge illustriert wird, die dadurch zum direkten Vergleich anregt. Diese Punkte sind vor allem für den Geographieunterricht von Bedeutung, werden hier doch zumeist hochkomplexe Themen diskutiert, wie zum Beispiel die Globalisierung, Ressourcenkonflikte oder der Klimawandel, die von Akteur/innen aus ihren jeweiligen Perspektiven unterschiedlich bewertet werden. Zum Verständnis der gesellschaftlichen Diskurse können Comics einen wertvollen Beitrag leisten.

Empirische Studien zur didaktischen Wirksamkeit von Comics sind allerdings bislang eher eine Seltenheit (Farinella, 2018, S. 2). Das ist insbesondere für Comics mit geographischem Bezug festzustellen. Die wenigen, eher allgemein gehaltenen Studien ohne geographischen Bezug, die existieren, weisen aber auf positive Lerneffekte hin (z. B. Nalu & Bliss, 2011; Hosler & Boomer, 2011). In einer Analyse und Zusammenfassung von einigen empirischen Studien aus Japan konstatiert Nakazawa (2016, S. 179) zwei wichtige Vorteile für das Lernen mit Comics: Im Vergleich zum Lernen mit reinen Texten werden Inhalte besser verstanden und bleiben länger im Gedächtnis. Im Geographieunterricht scheint der Einsatz von Comics allerdings bisher wenig etabliert zu sein, da es kaum didaktische Konzepte oder Unterrichtsvorschläge gibt, die sich auf das Medium beziehen. Comics bieten aber wertvolle Möglichkeiten, den Geographieunterricht zu bereichern. Durch sie kann ein Erleben von geographischen Phänomenen durch das Erzählen von Geschichten simuliert werden, ähnlich wie es Oatly und Djikic (2018, S. 162) beschreiben. Ihre Abbildungen eröffnen interessante Anlässe für eine vertiefte Raumanalyse, den Konzepten der Geographiedidaktik entsprechend.

1 Andere im Unterricht häufig eingesetzte Medien können nie beides zugleich bieten. Im Film beispielsweise werden Inhalte zwar visualisiert, aber auch das Rezeptionstempo wird vorgegeben. Bücher dagegen bestimmen nicht das Lerntempo, aber es wird auf die intensive Visualisierung verzichtet.

Im vorliegenden Kapitel wollen wir die Einsatzmöglichkeiten von Comics im Geographieunterricht erläutern. Dazu werden wir kurz auf den Stand der Forschung im Allgemeinen eingehen, um daran anschließend zu erörtern, welche fachspezifischen Kompetenzen durch den Einsatz von Comics im Geographieunterricht besonders effektiv gefördert werden können. Dazu orientieren wir uns exemplarisch an den deutschen Bildungsstandards, da uns diese am geläufigsten sind. Wir denken und hoffen jedoch, dass die Übertragung auf Bildungskontexte in anderen Ländern möglich ist. Nach der Erläuterung von einigen Unterrichtsmethoden, die alle Stufen zwischen Rezeption und Produktion abdecken, werden wir an einem von uns speziell für den Geographieunterricht entwickelten „Karto-Comic“ zeigen, wie Comics gewinnbringend im Geographieunterricht eingesetzt werden können.

2. Didaktischer Überblick

2.1 Status im Fach und Stand der Forschung

Comics sind in der Geographiedidaktik noch relativ wenig erforscht. Die meisten Studien, die Wissenschaftscomics untersuchen, heben die Absenkung der Hemmschwellen hervor, die Lernende oft im Zusammenhang mit schwierigen oder komplexen Themen haben, so auch bei Untersuchungen im geographischen Kontext (etwa bei Gomez, 2014, S. 140; Kleeman, 2006, S. 144). Leichtere Verständlichkeit und die Nutzung von Humor werden als Vorteile von Comics gesehen (ebd.). Aber auch die Möglichkeit, unterschiedliche Perspektiven darzustellen, wird hervorgehoben (Gomez, 2014, S. 143). Gomez (2014, S. 144) hält außerdem fest, dass die Inhalte von Comics, durch einzelne Panels in kleine Abschnitte aufgeteilt, Lernstoff „portionieren“ könnten und Lernenden damit das Verständnis erleichtern würden. In jüngerer Zeit wurden einige ambitionierte Sach-Comics aus dem deutschsprachigen Raum veröffentlicht, welche die hochkomplexen geographischen Themen Klimawandel, Urbanisierung und globale Nahrungsmittelsituation behandeln.² Empirische Studien, welche diese Veröffentlichungen begleiteten, bestätigen auch für diese Themenfelder die motivierenden Effekte von Comics (Leinfelder et al., 2015, S. 45–46; Leinfelder, 2014, S. 4).

2.2 Förderung geographischer Kompetenzen durch Comics

Die fachspezifischen Kompetenzen, die durch den Geographieunterricht gefördert werden sollen, werden u. a. in den nationalen Bildungsstandards dargelegt (für Deutschland siehe DGfG, 2020). In allen Bereichen stellt der Raum als Untersu-

2 <http://www.die-grosse-transformation.de/> [21.03.2022].
<https://interdisciplinary-laboratory.hu-berlin.de/en/content/die-anthropozan-kuche-das-labor-der-verknuepfung-von-haus-und-welt/> [21.03.2022].
<https://www.wbgu.de/de/publikationen/publikation/der-urbane-planet> [21.03.2022].

chungsgegenstand der Geographie die zentrale Kategorie dar. In den folgenden Ausführungen werden wir exemplarisch entlang der Struktur (in leicht abgewandelter Reihenfolge) der deutschen Bildungsstandards diejenigen geographischen Kompetenzen erläutern, die besonders gut durch Comics im Geographieunterricht gefördert werden können. Dazu zählen neben der räumlichen Orientierung auch die geographische Erkenntnisgewinnung, insbesondere durch Nutzung unterschiedlicher Medien, geographiespezifische Kommunikationskompetenzen, sowie die Bewertungskompetenz. Im letzten Abschnitt werden wir auf die Möglichkeiten eingehen, mit Comics geographische Sachkenntnisse zu erarbeiten.

2.2.1 Förderung von räumlichen Orientierungskompetenzen

Die räumliche Orientierung nimmt in der Geographie als Raumwissenschaft eine herausragende Stellung ein. Dazu zählt aber nicht nur topographisches Wissen, sondern auch die „Fähigkeit zur Reflexion von Raumwahrnehmung und -konstruktion“ (DGfG, 2020, S. 18). Es geht hierbei darum, sowohl subjektives Raumgefühl (Wahrnehmungsraum) als auch gesellschaftliche Vorstellungen von Räumen (Raum als soziale Konstruktion) für geographische Erkenntnisse auszuwerten. In diesem Sinne sind zum Beispiel die mentalen Bilder der Menschen von ihrem Wohnumfeld oder die Selbstdarstellungen durch Urlaubsdestinationen Themen des Geographieunterrichts. Die Art, wie unterschiedliche Medien in einem Comic zusammenwirken, kann die räumliche Orientierung und das Raumverständnis der Rezipierenden unterstützen. Sousanis (2015) und Dittmer (2010, S. 231) zeigen auf, dass die für Comics spezifische parallele Darstellung unterschiedlicher Medien, wie Bilder, Texte, aber auch Karten oder Diagramme einen großen Mehrwert bieten. Denn in Comics können diese Medien und auch die Texte nicht-linear in das Layout integriert werden, sodass durch eine spezifische Anordnung dieser Elemente der Raum der Seite oder des Displays selbst mit Bedeutung angefüllt werden kann, nämlich der Information über die räumliche Lage der Handlung oder anderer Phänomene. Die Antwort auf die Frage „*Was passiert wo?*“ kann also im Comic sinnvoll schon durch das Layout visualisiert werden. Beispielsweise zeigen die Comics von Chris Ware interessante Möglichkeiten, wie Inhalte – anstatt sie chronologisch in Leserichtung anzuordnen – direkt an den Orten der Handlungen angezeigt werden können. In diesem Sinne bieten sie neue Wege, sich zum Beispiel Stadträumen anzunähern (Dittmer, 2014, S. 500). Verknüpfungen von Handlung und Ort können im Comic einzigartig umgesetzt werden bis hin zur Verschmelzung von Comic und Karte (von Reumont & Budke, 2020, S. 6). Unsere Studie (ebd., S. 4) zeigt, dass Kartocomics besonders geeignet sind, um die Reflexionsfähigkeit der Schüler/innen über Raum anhand von Karten einzuüben. Mit Hilfe von Kartocomics können Sachverhalte, räumliche Beziehungen und die Perspektiven von Akteur/innen im Raum zusammengebracht werden. Diese ermöglichen eine Reflexion über den Raum und seine Akteur/innen. Durch ihre Kombination verschiedener Modalitäten erlauben Comics den Aufbau eines integrativen Raummodells in der Vorstellung der Rezipierenden. Die Comic-

Inhalte, die vermehrt die Perspektiven und Bedeutungsebenen der Akteur/innen verdeutlichen, und die Karte, die eher Sachverhalte repräsentiert, unterstützen sich gegenseitig und ermöglichen eine orientierende Zuordnung der Inhalte zum Raum.

Beispielhaft sei hier der Prolog der Asterix-Comics genannt, dessen Mittelpunkt eine Karte einnimmt, die zusammen mit den Texten und Figuren der räumlichen Orientierung dient. Gerade diese Art der Raumdarstellung zeigt aber auch, dass im Comic oft die Figuren und Handlungen durch die Verwendung von identitätsstiftenden Raumbildern und Klischees nicht nur in einem Realraum, sondern auch in ideell konstruierten (Identitäts-)Räumen fest verankert werden, wie Landot und Tratnjek (2014, S. 4) anhand der Figur des heldenhaften Galliers Asterix und seiner überdeutlichen und stets wiederholten Verortung in der Karte auf dem Gebiet des heutigen Frankreichs feststellen. So werden durch (fiktionale) Raumbilder in Comics möglicherweise die Vorstellungen von Lernenden geprägt und verändert (Cham-pigny, 2010). Es ergibt sich hier die Möglichkeit, die in der Alltags- und Medienwelt gemachten Erfahrungen der Lernenden im Geographieunterricht aufzuarbeiten und kritisch zu hinterfragen.

2.2.2 Förderung von Kompetenzen zur Erkenntnisgewinnung

Geographische Informationen werden in einer Vielzahl von Modalitäten kommuniziert, gespeichert und verwaltet. Das wichtigste geographische Medium ist die Karte (DGfG, 2020, S. 19). Die Geographie gilt als eine visuelle Disziplin (Sui, 2000, S. 322; Schlottmann & Miggelbrink, 2015, S. 13). Es ist üblich, neben Karten auch andere Text-Bild-Kombinationen zu verwenden, wenn es darum geht, geographisches Wissen zu speichern und zu kommunizieren. Diagramme, Blockbilder und Bodenprofile sind häufige Kommunikationsmittel, die aus bildlichen oder graphischen Anteilen und integrierten Texten bestehen. Lernende müssen daher unausweichlich mit diesen Medienformen umgehen und die geographischen Informationen in Hinsicht auf geographische Fragestellungen auswerten können. Sind unterschiedliche Medien wie Karten oder Fotos erst ins Comic integriert, werden sie automatisch Teil der Erzählung, sodass die Inhalte in einer zusammenhängenden Narration miteinander verknüpft werden. Auf diese Weise kann eine kohärente geographische Erzählung entstehen, die dem Erkenntnisgewinn der Lernenden entgegenkommt. Unsere Eye-Tracking-Studie (von Reumont & Budke, 2020, S. 24) zeigte bereits, dass Comics geographische Informationen schnell und leicht verfügbar machen können. Informationen, die in unserem Kartocomic (siehe Abschnitt 4) als Bilder innerhalb der Comicgeschichten codiert wurden, waren für die Schüler/innen deutlich leichter zu verstehen als solche ohne Bild. Auch Wang et al. (2019, S. 1) fanden in ihrer Studie heraus, dass Daten besser verstanden und behalten werden, wenn sie in einen zusammenhängenden Comic integriert sind, als wenn sie in illustrierten Texten oder Infographiken präsentiert werden. Die Auswertung der Daten wurde hier durch die die Rezipierenden leitende Comicgeschichte erleichtert. Zudem hat das Medium Comic einen starken Alltagsbezug im Leben junger Schüler/innen. Elemente der

Comicsprache sind heute weit verbreitet, zum Beispiel in Werbung, Film und Internet. Durch dieses „an-die-Hand-nehmen“ der Lernenden können sie geographische Informationen besser erfassen. Der Zugang zu komplexen Themen wird zunächst erleichtert. Aufgrund der Komplexität, die Comics in ihrer Ausdrucksweise zulassen, können die Lernenden aber über einen vereinfachten ersten Einstieg ins Thema dann auch komplexe Zusammenhänge, räumliche Beziehungen oder Prozessabläufe verstehen und wiedergeben. Sie können diese Informationen, wie in den Bildungsstandards gefordert, „strukturieren und bedeutsame Einsichten herausarbeiten“ (DGfG, 2020, S. 21). Die Eigenschaft von Comics wortwörtlich Lücken zwischen den Einzelbildern zu lassen, eröffnet einen Interpretationsspielraum und kann unseres Erachtens nach die Lernenden im Sinne der Bildungsstandards dazu anregen, „selbständig [...] geographische Fragen [zu] stellen“ (DGfG, 2020, S. 21) und Hypothesen zu entwickeln.

Auch die Comicproduktion durch Lernende erlaubt es, Inhalte aus verschiedenen Quellen und Medien zusammenzufügen und sinnhaft in einer multimodalen Ausdrucksform zu verknüpfen, wie es in den Bildungsstandards gefordert wird (DGfG, 2020, S. 18). Die Produktion von Comics bietet einen motivierenden Rechercheanlass für geographisches Sachwissen. Die aktive Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Medien, die bei der Entwicklung von geographischen Comics stattfindet, ermöglicht Lernenden eine in den Bildungsstandards geforderte „problem-, sach- und zielgemäße“ (DGfG, 2020, S. 19) Auswahl von Informationen. Auch Einsichten in Möglichkeiten, Inhalte in Hinsicht auf die intendierte Wirkweise unterschiedlich zu präsentieren, können so gewonnen werden. Unsere Studie zu Comic-Produktionen durch Studierende (von Reumont & Budke, 2021a, S. 14) bestätigt, dass hier ein großes Potenzial für die allgemeine kritische Medienkompetenz liegt. Der Prozess der Comicproduktion ist geprägt von einem sehr hohen Maß an Kreativität und Ideenreichtum. Die Reflexion der Erstellung der Comics kann zu einer intensiven Auseinandersetzung mit den Potentialen und Grenzen dieses Mediums führen. Nach der Produktion von Comics bietet es sich an, auch deren Wirkweise bei der (Re)präsentation geographischen Wissens zu reflektieren.

2.2.3 Förderung von kommunikativen Kompetenzen

Die Bildungsstandards für den Geographieunterricht betonen ausdrücklich, unter Verwendung eines Zitats von Alexander von Humboldt, dass es in diesem Schulfach darum gehen soll, „Wissen ins Leben zu setzen“ (DGfG, 2020, S. 22). Es müssen unterschiedliche Argumente gegeneinander abgewogen oder unterschiedliche Perspektiven in Lösungsansätze miteinbezogen werden. Es geht zunächst darum, „geographisch relevante schriftliche und mündliche Aussagen in Alltags- und Fachsprache [zu] verstehen“ (DGfG, 2020, S. 22). Indem Comics Geographie durch die Brille von handelnden Personen zeigen können, haben Lernende die Möglichkeit, verschiedene Perspektiven und Handlungsspielräume kennenzulernen und sich mit gesellschaftlichen Akteur/innen zu identifizieren. Comics ermöglichen dabei auch die Darstellung

von Differenzen zwischen unterschiedlichen Akteur/innen. Auf ein und derselben Seite lassen sich konkurrierende und sogar sich gegenseitig ausschließende Perspektiven im wörtlichen Sinne gegenüberstellen oder miteinander verweben. Visualisierungen sind in der Lage, sie darüber hinaus leicht zugänglich zu machen. Dies ist ein Vorteil von Comics gegenüber einer Vielzahl anderer Geomedien wie Karten, Diagrammen etc., aber auch Filmen. Geographische Schulbücher und Atlanten bemühen sich stets um eine „*neutrale*“, vermeintlich sachliche Perspektive. Diese Tradition könnte mit Comics aufgebrochen und die Perspektiven räumlicher Akteur/innen effektiv veranschaulicht werden. Lernende können dann auf anschauliche Weise erfahren, dass geographische Erkenntnis im Diskurs unterschiedlicher Perspektiven entsteht. Verschiedene Interessensgruppen haben ihre spezifische Sichtweise auf die Welt und streben unterschiedlichen Lösungsansätzen entgegen (Rhode-Jüchtern, 2001, S. 160). Comics sind durch ihre spezifische multimodale Kommunikation in der Lage, unterschiedliche Interpretationen ein und derselben Sachlage aufzuzeigen und die Lernenden dabei zu unterstützen, wie in den Bildungsstandards gefordert, „*bei geographisch relevanten Aussagen zwischen Tatsachenfeststellungen und Bewertungen zu unterscheiden*“ (DGfG, 2020, S. 22). Die Wahrheitsfindung findet in der sozialen Kommunikation statt, die im Comic gut dargestellt und im Unterricht reflektiert werden kann. Im Comic wird die Kommunikation der Akteur/innen, zum Beispiel in Form von Sprechblasen oder auch durch Gesten, dargestellt. Die Perspektivität von Kommunikation sollte dann im Unterricht besprochen werden. Dagegen können Sachverhalte als Karte, Diagramm, Foto etc. in einen Comic eingefügt werden. Dies versetzt die Lernenden in die Lage, geographische Informationen zu verstehen und in der Folge auch auszudrücken.

2.2.4 Förderung von Beurteilungskompetenzen

Die Ausführungen in den vorangegangenen Abschnitten deuten bereits an, dass wir ein besonderes Potenzial in Comics für den Geographieunterricht darin sehen, dass sie Perspektivität, Raumkonstruktionen, aber auch individuelle Wahrnehmungen von Raum und den in ihm befindlichen Akteur/innen oftmals besser als andere Medien ausdrücken können. Im Weiteren werden wir diesen Kommunikationsvorteil noch erläutern. Diese raumbezogene Perspektivität von Comics kann nun dazu führen, dass Lernende sich mit diversen nachvollziehbaren Perspektiven parallel konfrontiert sehen. Dass Lernende einen multiperspektivischen Kommunikationsansatz verstehen, ist die Voraussetzung dafür, um eine eigene Meinung und Bewertung geographischer Sachlagen zu ermöglichen. Sie können jetzt die „*Fähigkeit zum Perspektivenwechsel*“ (DGfG, 2020, S. 23) einüben. Das eröffnet die Möglichkeit, Argumente aus verschiedenen Sichtweisen kennen zu lernen, sie abzuwägen und sich damit eine eigene Meinung zu bilden. In den Bildungsstandards wird gerade diese Kompetenz als sehr wichtig angesehen. Ein geographisches Problem zu verstehen setzt voraus, es aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten. Rhode-Jüchtern (2015, S. 269–271) betont, dass die Bedeutung eines geographischen Prob-

lems immer nur von einem bestimmten Standpunkt aus beschrieben werden kann. Für den Geographieunterricht hieße das, dass wir als erstes die Perspektiven auf die geographischen Umstände verstehen müssten, wollten wir verstehen, wie diese Umstände die Akteur/innen in ihren Handlungen beeinflussen. Die Figuren in Comicgeschichten verdeutlichen emotionale Reaktionen auf das, was ihnen widerfährt und geben den (geographischen) Prozessen individuelle Bedeutungen. Emotionale Reaktionen helfen den Schüler/innen dabei, Argumente zu gewichten und zu bewerten (Rhode-Jüchtern, 2015, S. 278).

2.2.5 Förderung von Fachwissen

Ein Alleinstellungsmerkmal der Geographie ist es, Menschen in ihren Beziehungen zur Umwelt – also zu dem sie umgebenden Raum – zu betrachten. Die fachlichen Inhalte im Geographieunterricht betreffen also vorwiegend das Mensch-Umwelt-System, in dem Menschen als Akteure eine herausragende Rolle spielen. Sie werden von ihrer Umwelt beeinflusst, gestalten diese aber auch nach ihren Vorstellungen. Comics können auf vielschichtige Art verdeutlichen, wie Menschen ihre Umwelt beleben, bewohnen und gestalten. oder anders ausgedrückt, wie sie mit Raum interagieren: *„die Raumdarstellung im Comic ist nicht nur ein Mittel zum visuellen Weltenbau. Sie trägt mit ihren unterschiedlichen Bauformen entscheidend dazu bei, die senso-motorischen Qualitäten von Wahrnehmung, Affekt, Trieb und Aktion, kurz: von Handlung zu vermitteln.“* (Schüwer, 2008, S. 207). Die unterschiedlichen Konstruktionen von Raum, die Comics ermöglichen, lassen uns *„diese Welten miterleben“* (ebd.). Nach Adams et al. (2017, S. 69) sind diese Art von Einsichten entscheidend für die Herausbildung eines tieferen Verständnisses geographischen (urbanen) Raums, eines *„sense of place“* – und damit zum Beispiel für die Umweltbildung (ebd. S. 74). Durch Comics können also Menschen besonders deutlich als handelnde und gestaltende Subjekte erkannt werden, die in ihre Umwelt eingebettet sind, sie auf unterschiedliche Weise beeinflussen, aber auch von ihr beeinflusst werden. Damit sind Comics geradezu ideal geeignet, um damit die geographischen Sachverhalte innerhalb des Mensch-Umwelt-Systems wiederzugeben. Beispiele für Themen aus den Bildungsstandards, die sich dementsprechend im Comic besonders gut umsetzen lassen, sind Tourismus, Naturrisiken, Migration, Aufforstung oder die Standortwahl von Betrieben, um nur einige zu nennen. Sie betreffen damit im Sinne der Bildungsstandards vor allem das *„systemische Zusammenwirken“* von Mensch und Natur und die *„Nutzung und Gestaltung [...] [sowie] Maßnahmen zur Entwicklung und Schutz von Räumen“* (DGfG, 2020, S. 15). Die Lernenden können aus der multimodalen Erzählweise von Comics Prozesse oder Konflikte unter Einbezug einer oder mehrerer Perspektiven erfassen. In der Gegenüberstellung mit Karten, Statistiken oder anderen Medien können sie diese Informationen mit den Comicgeschichten entsprechend der Forderungen der Bildungsstandards *„zielorientiert verknüpfen“* (DGfG, 2020 S. 21). Dies erleichtert den Lernenden neben dem fachlichen Verständnis auch die Bewertung geographischer Sachverhalte aus einer bestimmten Perspektive heraus.

Die Geographie betrachtet Räume auch immer unter dem Aspekt ihres Wandels. Bei der Betrachtung von Räumen als System ist es essentiell, auch die Dynamiken ihrer Entwicklung zu erfassen. Geographische Prozesse finden auf unterschiedlichen Zeitskalen statt. Geologische Prozesse wie Gebirgsbildung, die Jahrtausende umfassen können, oder der anthropogene Klimawandel, der seit wenigen Jahrzehnten andauert, sowie kurzzeitige Ereignisse wie Überflutungen oder andere Naturereignisse und -katastrophen (DGfG, 2020, S. 12) sind Beispiele für geographisch relevante Prozesse. Comics visualisieren auf einzigartige Weise zeitliche Abläufe, indem sie Panels als „Momentaufnahmen“ in einer bestimmten Folge aneinanderreihen und damit den Seitenraum in einen Zeitstrahl verwandeln, oder sogar in mehrere simultan stattfindende Zeitstrahlen. Entwicklungen können hier parallel und gleichzeitig dargestellt werden (Dittmer, 2010, S. 233–234), und zwar in jeder Größenordnung und zeitlichen Ausdehnung. Es können beispielsweise die Prozesse der Landflucht und der Verstädterung in einem gemeinsamen Layout gegenübergestellt werden und damit im Sinne der Bildungsstandards *„humangeographische Wechselwirkungen zwischen Räumen“* (DGfG, 2020, S. 15) unmittelbar visualisiert werden. Schüler/innen lernen das zielorientierte Verknüpfen und Vergleichen von Informationen. Während Karten, Diagramme und Blockbilder meist nur einen augenblicklichen Zustand wiedergeben, sind Comics dazu in der Lage, in ihrer typischen sequentiellen Bilderfolge Zeitabläufe zu zeigen. Eine Besonderheit dabei ist, dass alle oder viele Stufen eines beliebigen Prozesses gleichzeitig wahrgenommen werden können, beispielsweise, wenn sie auf derselben Seite bildlich dargestellt werden. Dies ist weder in Textform aufgrund der fehlenden Visualisierung noch im Film aufgrund der zeitlichen (und nicht räumlichen) Aufeinanderfolge der Einzelbilder zu erreichen. Dadurch können die Schüler/innen geographische Prozesse sehr genau analysieren, etwa durch einen Vergleich der unterschiedlichen Zustände oder eine Extrapolation der Zwischenschritte. Verschiedene Prozessstufen können aufgrund der intensiven Visualisierung leicht identifiziert und wiedergefunden werden.

Geographische Sachverhalte in diesen Rahmen einzubetten erscheint gewinnbringend, denn Comics unterstützen die Art und Weise, im geographischen Sinn über Raum nachzudenken, indem sie Perspektiven, Interaktionen und Prozesse unmittelbar visuell darstellen und gleichzeitig dazu dienen können, Wahrnehmung und Konstruktion von Raumbildern im Unterricht offenzulegen. Schüler/innen können damit die geographische Perspektive auf die Welt kennenlernen und erproben.

3. Comics für den Geographieunterricht nutzen

Im Fach Geographie bieten sich viele unterschiedliche Arbeitsweisen mit Comics an, um die in Abschnitt 2 erläuterten Kompetenzen zu fördern. Die Arbeitsmethoden werden hier gestuft nach der Aktivierung der Lernenden dargestellt.

3.1 Comics geographisch lesen

An den Anfang unserer Erörterungen stellen wir das Lesen von Comics. Der Inhalt kann im Anschluss in eigenen Worten wiedergegeben werden. Diese grundlegende Form des Umgangs mit Comics entspricht in etwa dem, wie Comics auch im Alltag als Unterhaltungsmedien gelesen werden. Die Nacherzählung sollte im Geographieunterricht allerdings mithilfe fachspezifischer Leitfragen gelenkt werden, wie zum Beispiel „Wo spielt die Geschichte?“, „Beschreibe insbesondere die Handlungsorte.“, „Wie fühlen die Hauptpersonen sich in ihrer Umgebung und woran erkennst du dies?“ etc. Insbesondere der geographische Erkenntnisgewinn aus transmedialen und multimodalen Darstellungsformen oder multimodalen Darstellungsformen, wie in den Bildungsstandards gefordert (siehe Abschnitt 2.2.2) kann hier eingeübt werden, besonders durch das Filtern nach geographisch relevanten Aussagen in Bild und Text. Je nach Inhalt des Comics können auch bestimmte Medienformen identifiziert werden, die gegebenenfalls in den Comic integriert sind, wie etwa Karten, Diagramme etc., um Überlegungen darüber anzustellen, warum diese Sachverhalte gerade durch jene Medien dargestellt werden.

Eine genaue Untersuchung der Handlungsräume im Comic kann effektiv durch die Verortung der Schauplätze auf einer Karte hervorgerufen werden. Hierbei sollen die Lernenden anhand der Beschreibungen im Comic versuchen, reale Orte mit denen des Comics zu verknüpfen. Sie sollen ihre Vermutungen dabei genau begründen und argumentativ verteidigen. Dabei wird man unweigerlich auf vorgeprägte Vorstellungen von Räumen zu sprechen kommen und deren Konstruiertheit reflektieren können. Beispielhaft könnte hier „Madgermanes“ von Birgit Weihe (2016) genannt werden, ein Comic, in dem sehr viele Darstellungen von Objekten (Alltagsgegenstände der Protagonist/innen) zur Markierung von Ort und Zeit collagenhaft immer wieder die Geschichte untermalen. Aber auch Landschaftsbilder oder Stadtschilder können Marker für Orte sein, genau wie bekannte Bräuche (Karneval, etc.) oder Kleidungs- und Frisurenstile.

Für diese Art der Raumanalyse sind Comics besonders gut geeignet, da die Betrachtungszeit der Inhalte im Gegensatz zum Film gut an die Bedürfnisse des genauen Hinschauens angepasst werden kann, ohne aus dem Kontext gerissen zu werden. Comics können sehr gut unter die („Zeit“-)Lupe genommen werden. Damit kann das Tempo des Inputs auf das individuelle Lerntempo abgestimmt werden (wie bei Texten), ohne auf aufwändige Visualisierungen zu verzichten (wie beim Film).

3.2 Comics de- und rekonstruieren

Prozesse werden im Comic zumeist in aneinandergereihten Schlüsselszenen wiedergegeben. Deswegen können Comics auch im wahrsten Sinne des Wortes gut dekonstruiert werden, indem Lehrkräfte sie auseinanderschneiden und von den Lernenden wieder anordnen lassen. Die Aufgabe ist recht anspruchsvoll, erfordert sie doch gründliche Kenntnisse der Prozessstufen, die in Verbindung mit der Narration des

Comics in eine Reihenfolge gebracht werden müssen. Beispielsweise könnte in einem Comic der Zyklus des Naturrisikenmanagements nachempfunden werden. Die Prozessstufen Abmilderung, Vorbereitung, Reaktion und Wiederaufbau können gut anhand einer Geschichte inszeniert werden. Die Reihenfolge des Prozesses kann dann von den Lernenden nicht nur durch Vorkenntnisse, sondern auch durch logisches und chronologisches Kombinieren anhand der Geschichte wieder zusammengesetzt werden. Diese aktive Art der intensiven Auseinandersetzung mit dem Prozess fördert das inhaltliche Verstehen, aber auch die Merkfähigkeit. Diese Methode eignet sich auch dazu, Überlegungen zur Kommunikation von geographischen Inhalten anzustellen (siehe Abschnitt 2.2.3). Die Lernenden erleben am eigenen Verständnisprozess, wie durch Gliederungen und Reihenfolgen ein Sinnzusammenhang im Comic hergestellt wird sowie wann und wie dieser verständlich wird.

3.3 Comics produktiv interpretieren

Comics haben die einzigartige Möglichkeit, Gedanken in Denkblasen auszudrücken. Lernende können jede gegebene Geschichte mit Denkblasen erweitern. In diese Denkblasen könnten geheime, private oder Hintergedanken der Protagonist/innen hinzugefügt werden. Lernende können sich dabei durch Empathie („Was denkt die Person wirklich?“) spezifische Perspektiven erschließen und für Andere verdeutlichen. Bewertungen von Situationen können hier aus der Sicht der betroffenen Personen konstruiert und nachvollzogen werden. Diese Ergänzungen verraten viel darüber, wie die Lernenden einen geographischen Sachverhalt verstehen, und können gut in der Lerngruppe diskutiert und auf Aspekte wie Glaubwürdigkeit, Kohärenz etc. überprüft werden.

Comics erzählen gleichermaßen über Bilder. Abbildungen haben auch in der Geographie eine große Bedeutung (siehe Abschnitt 1) und der Umgang mit ihnen muss eingeübt werden. Wird der Text aus Comic-Sprechblasen entfernt, fokussiert sich die Wahrnehmung der Lernenden zwangsläufig auf die Bedeutung der Bilder. Es muss genau analysiert werden, wie die Protagonist/innen interagieren, und welcher Anteil davon sprachlich ausgehandelt wird. Wie Menschen mit nicht-menschlichen Akteuren interagieren, mit Objekten und Umwelten, wird besonders in der bildhaften Ebene deutlich, aus der im Unterricht auf die sprachliche Ebene der Comics zurückgeschlossen werden kann. Nicht nur die Aufmerksamkeit der Lernenden wird so gelenkt, sondern auch ihr Vermögen, geographisch relevante Sachverhalte zu verbalisieren und Handlungen zu analysieren.

Dieses Vorgehen kann auch umgedreht werden: die Lernenden sollen Bilder um die Sprechblasen herum konstruieren. Bei dieser Methode müssen die Lernenden über die passende Darstellung von Raum reflektieren und können dabei sehr kreativ werden. Es ist erstaunlich zu sehen, wie viele unterschiedliche Darstellungsmöglichkeiten für dieselben Szenarien entstehen, wenn sie von unterschiedlichen Teilnehmenden bebildert werden. Die Perspektive der Lernenden wird sichtbar. Sie müssen unweigerlich über die Darstellung von Raum nachdenken und überlegen, wie sie

beispielsweise den Schauplatz (vielleicht eine berühmte Stadt, eine ländliche Gegend etc.) einem Publikum vermitteln können; wie sie das Verhältnis der Protagonist/innen zum Raum darstellen (z. B. durch unmittelbare Interaktion, durch distanzierendes Betrachten, etc.). Gleichzeitig wird dabei eingeübt, den Raum durch die Augen der Comic-Figuren zu sehen. Schließlich müssen die Lernenden die Bilder anhand der Aussagen der Protagonist/innen entwerfen. Damit werden sie nah an deren Bewertung des Raums und gegebenenfalls des gegebenen Raumkonflikts herangeführt. Anschließend kann gemeinsam mit der Lehrkraft darüber reflektiert werden, welche Mittel für welchen Zweck verwendet wurden und vor allem warum diese verwendet wurden. Die Wahl der Motive, der Perspektiven, der Farben und Größen etc. kann nun daraufhin untersucht werden, was für ein Raumbild hier transportiert wird. Medienkompetenz kann so eingeübt und auf geographische Kommunikation angewandt werden.

3.4 Produktion von geographischen Comics

Diese Kompetenzen werden weiter gefordert und gefördert, wenn die Lernenden dazu aufgerufen sind, einen Comic selbständig weiterzuentwickeln oder sogar einen ganz eigenen Comic zu erstellen. Sie können etwa die Geschichte aus der Sicht einer Nebenperson in Comicform nacherzählen. Eine interessante Inspirationsquelle bieten auch Karten, die bestimmte Sachverhalte darstellen. Die Lernenden können beispielsweise eine Migrationskarte als Ausgangspunkt nehmen, um die Geschichte eines betroffenen Menschen zu erzählen und zu visualisieren. Dafür müssen sie sich überlegen, wie die Situation vor Ort aussieht, was die Daten auf der Karte tatsächlich für die Menschen bedeuten und was die Folgen der dargestellten Phänomene für Mensch und Natur sein könnten. Die Lernenden interpretieren auf diese Weise die Karten und suchen zwangsläufig nach relevanten Informationen und nach stützenden Argumenten für ihre Darstellungsweise. Das heißt, dass eine weitgehend selbstgeleitete Kartenanalyse stattfindet.

Bei allen Methoden ist die Begleitung und Reflexion des Prozesses durch die Lehrkraft unersetzlich, da einige unbewusste Entscheidungen bei der Gestaltung des Mediums, die von den Lernenden vielleicht „aus dem Bauch“ heraus getroffen werden, bewusstgemacht werden müssen, damit stark verinnerlichte Raumvorstellungen als solche erkannt und kritisch beleuchtet werden können. Die Wirkung bestimmter Gestaltungsoptionen wie Motivwahl oder Farbgebung, aber auch Perspektive oder verbaler Ausdruck, kann in einer Gruppe gut diskutiert werden, da jede Person die eigenen Eindrücke schildern und erläutern kann, auf welche Weise sie zustande gekommen sind. Je höher der Eigenanteil der Lernenden, desto tiefer wird die Reflexion gehen, weil die Eigenleistung eine intensive Auseinandersetzung mit dem Material erfordert.

Die Produktion von Comics kann sehr gut als Recherche-Anlass genutzt werden, denn viele Fragen ergeben sich aus der Umsetzung der Comics fast automatisch: Wie sieht ein Tornado aus? Wo wirkt der Klimawandel am stärksten? Wer sind die Pio-

nier/innen der Gentrifizierung? Dass diese Fragen überhaupt gestellt werden, ist der Notwendigkeit der Visualisierung und der Konzeptualisierung des geographischen Wissens als Geschichte zuzuschreiben. Die Lernenden erkennen dort ihre Wissenslücken und können sie nun eigenständig durch Recherche füllen. Diese Recherche muss natürlich auch von der Lehrkraft vorbereitet, eingeleitet und begleitet, manchmal auch angestoßen werden, damit sie nicht ins Leere läuft.

3.5 Zusammenfassung: Comics als Lernmaterial im Geographieunterricht

Die Vielfalt der Möglichkeiten, Comics im Unterricht einzusetzen, scheint schier unbegrenzt zu sein. Leider gibt es nicht viele Comics, die speziell für die Vermittlung von geographischen Inhalten gemacht worden sind und dementsprechend möglichst viele der in Kapitel 2.2 genannten Möglichkeiten in sich vereinen und ihr Potenzial in Hinsicht der Förderung geographischer Kompetenzen voll ausschöpfen. Viele Aspekte geographischen Wissens können anhand existierender Comics ange-rissen werden, wie beispielsweise die Konstruktion von Raum in Superheldencomics. Allerdings würde es sich lohnen, vermehrt Comics speziell für den Einsatz im Geographieunterricht zu entwerfen, um die Sprache der Comics noch zielorientierter für die Förderung geographischer Kompetenzen nutzen zu können.

4. Ein Kartocomic für den Geographieunterricht

Anders als zum Beispiel für geschichtliche Themen scheinen Comics eher selten speziell mit dem Ziel erstellt zu werden, über geographische Sachverhalte zu berichten. Dennoch eignen sich einige Comics durchaus für den Einsatz im Geographieunterricht, wie zum Beispiel die eingangs genannten Sachcomics der WBGU. Aber auch andere Geschichten, wie „Die kopierte Stadt“ von Matthias Gnehm (2014), eignen sich hervorragend für den Geographieunterricht.³ Wir haben im Rahmen unserer Forschung aber auch selbst Comics speziell für den Einsatz im Geographieunterricht angefertigt. Im Folgenden werden wir die Möglichkeiten, unseren *Karto-Comic* „Die Welt des Rosenhandels“ im Unterricht einzusetzen, besprechen, der auf unserer Website zum freien Download zur Verfügung steht (vgl. Abbildung 9.1).⁴

3 Genauere Erläuterungen bei von Reumont und Budke 2021b, S. 365.

4 <https://geodidaktik.uni-koeln.de/multimedia/comics-fuer-den-unterrichtseinstieg> [22.03.2022].

vollzogen (FIAN, 2010). Wir haben der Erzählung die Perspektive deutscher Rosenkonsument/innen hinzugefügt, die gleichzeitig als Investor/innen für den Fonds aus Singapur agieren und als Abnehmer/innen dienen. Die Karte im Zentrum des Layouts zeigt, wie die Geschichten der Akteur/innen durch Geld und Warenströme verbunden sind. Comics und Karte sind durch die gemeinsame Symbolsprache, insbesondere das Rot der Rosen, aber auch die Anordnung der Geschichten im Layout der Seite miteinander verknüpft.

Dieses Beispiel für die Verwendung des Kartocomics *Die Welt des Rosenhandels* eignet sich für die 8. Schulstufe und knüpft über das Thema Globalisierung an die Lehrpläne des Geographieunterrichts an (z.B. an das Inhaltsfeld 10 des Kernlehrplanes NRW (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2020, S. 15). Die Schüler/innen sollen nach dem Unterricht mit diesem Material die Grundzüge der globalisierten Arbeitsteilung anhand des Beispiels Rosenhandel beschreiben, die Orte des im Comic verwendeten Beispiels nennen und sie den Akteur/innen zuordnen können. Sie sollen die Auswirkungen der Globalisierungsprozesse auf die verschiedenen Akteur/innen beschreiben und in ihren Folgen erläutern können. Die Fragestellung für diese Unterrichtsstunde lautet: *Soll der Rosenhandel ausgebaut werden?* Letztendlich sollen sie die am Beispiel des Rosenhandels gewonnenen Erkenntnisse auf andere Beispiele der Globalisierung übertragen können.

Als Einstieg in die Thematik des globalisierten Rosenhandels und zur Aktivierung des Vorwissens werden die Lernenden mit zwei sich kontrastierenden Bildern konfrontiert.⁶ Eines der Bilder stellt Proteste gegen Landgrabbing dar, das andere Rosen unter dem Fairtrade-Logo. Die Lerngruppe betrachtet die Bilder unter den Leitfragen: *Was könnten die beiden Bilder miteinander zu tun haben? Worum geht es in diesem Konflikt? Was bedeuten Rosen für uns und was bedeuten sie womöglich für die protestierenden Arbeiter/innen?* Es sollte eine kurze Recherchephase im Internet erfolgen, bei der Hintergründe und Akteur/innen des Konflikts herausgefunden werden sollen. Diese werden von der Lehrkraft an der Tafel festgehalten und am Ende des Einstiegs sollte die Frage stehen: *Sollte der Rosenanbau ausgeweitet werden?* Ausgehend von den recherchierten Akteur/innen kann die Lerngruppe aufgeteilt und den Akteursgruppen zugeordnet werden, ohne dass einzelne Lernende eine ausschließlich negativ konnotierte Rolle einnehmen. Die Akteursgruppen sind: die Rosenkäufer/innen, die Fondsmanager/innen, die Betreiber/innen der Rosenfarm, die Angestellten der Rosenfarm und die Bäuer/innen, die von der Erweiterung der Rosenfarm betroffen sind. Die jeweiligen Kleingruppen erhalten zunächst nur die zu ihren Akteur/innen passende Comic-Geschichte, ohne die anderen Geschichten zu kennen. Dazu trennt die Lehrkraft zunächst die Geschichten von der Karte. Den Teilnehmenden händigt die Lehrkraft die für sie relevante Geschichte zusammen mit einer Kopie der Karte aus. In einem ersten Schritt sollen die Lernenden ihren

6 Beispielbilder: Proteste gegen Landgrabbing: [https://www.bpb.de/gesellschaft/migration/kurz-dossiers/261341/landgrabbing_\[22.03.2022\].](https://www.bpb.de/gesellschaft/migration/kurz-dossiers/261341/landgrabbing_[22.03.2022].); Fairtrade Rosen: https://fairtrade-schwarzenbruck.de/wp-content/uploads/2021/03/Flower-Power_querformat_1920x1080px7-1024x576.jpg[22.03.2022].

Comic-Abschnitt in der Karte verorten, um den Raumbezug herzustellen. Sie sollen den räumlichen Aspekt der globalen Vernetzung verstehen und dass diese Auswirkungen auf die Region hat. Die Lernenden sollen dann die Auswirkungen des globalisierten Rosenhandels auf die betreffende Akteursgruppe genauer kennenlernen.

Ausgehend von den kurzen Comic-Geschichten sollen die Lernenden diejenigen Argumente aus den Geschichten herausfiltern, die für oder gegen den Ausbau des Rosenanbaus in Kenia sprechen, jeweils aus der Perspektive ihrer handelnden Personen. Die Argumente werden gesammelt und schriftlich in der Gruppe festgehalten. Die Schüler/innen können jetzt mit Ihrem Grundwissen in anderen Medien recherchieren und versuchen, weitere Argumente aus Sicht ihres Akteurs bzw. ihrer Akteurin zu finden. Themen können hier beispielsweise Landgrabbing, Arbeitsbedingungen auf Rosenfarmen, internationale Finanzierung, Struktur des Rosenmarkts (Absatzmarkt, Wertsteigerung, Fairtrade etc.) und Ähnliches sein.

Jede Gruppe stellt nun ihre Comicgeschichte und gegebenenfalls die Ergebnisse der Recherche im Plenum vor. So wird die Karte nach und nach wieder mit den Geschichten ergänzt. Damit wird das Verständnis des weltumspannenden Charakters von globalisierten Produktions- und Handelsketten und der hohe Grad an Vernetzung aller Akteur/innen gefördert. Auf diese Weise vorbereitet, können die Lernenden jetzt in eine Diskussionsrunde gehen. Hier soll die Frage wieder aufgenommen werden, ob der Rosenanbau in Kenia erweitert werden sollte. Die Lernenden argumentieren zunächst aus den Rollen ihrer Akteur/innen heraus und formulieren und begründen in einer Hausaufgabe ihre eigene Meinung zum Thema.

Der anschließende Arbeitsauftrag lautet dann, dass die Lernenden die Geschichten weiter ausführen, indem sie ihre eigenen Rechercheergebnisse in Comicform umsetzen. Alternativ könnte die Geschichte aus der Sicht des fliegenden Rosenverkäufers weitererzählt werden, der im Hintergrund der Geschichte in Deutschland dem Pärchen eine Rose verkauft. Weitere Akteur/innen, die in der Geschichte nicht vorkommen, können ebenfalls erdacht werden, wie beispielsweise eine kenianische Regierungsbeauftragte oder ein Blumenladenbesitzer in Köln, um die Geschichte aus dieser Perspektive weiter zu erzählen. Als Reflexionsaufgabe überlegen die Lernenden, ob es andere Produkte gibt, bei denen ähnliche Handelsketten und Auswirkungen zu finden sind wie beim Rosenhandel.

5. Fazit und Ausblick

An diesem konkreten Unterrichtsbeispiel kann sehr gut gezeigt werden, welche Stellung Comics im Geographieunterricht einnehmen könnten. Vor allem in Verbindung mit Karten könnten sie zentrale Aspekte geographischer Problemstellungen aus Sicht der Betroffenen zugänglich machen. Ihr flexibles Layout erlaubt die sinnstiftende Visualisierung von Vernetzungen, Parallelen und örtlichen Ausprägungen von geographischen Phänomenen. Unterschiedliche Bewertungen dieser Problemstellungen können im Comic transparent den Akteur/innen zugeordnet werden, deren Interaktionen mit dem Raum und untereinander im wahrsten Sinne des Wortes „einsehbar“

und in Form einer Geschichte nachvollziehbar gemacht werden. Die weitere Erforschung des Potenzials von Comics und ihrer Sprache für den Geographieunterricht scheint in diesem Lichte sehr lohnenswert zu sein.

Literatur

- Adams, J., Greenwood, D., Thomashow, M. & Russ, A. (2017). Sense of Place. In A. Russ & M. Krasny (Hrsg.), *Urban Environmental Education Review* (S. 68–75). Verfügbar unter: <https://www.universitypressscholarship.com/view/10.7591/cornell/9781501705823.001.0001/upso-9781501705823-chapter-008>. [07.12.2021].
- Champigny, J. (2010). *L'espace dans la bande dessinée, thèse de doctorat en Géographie*. Unveröffentlichte Dissertation. Paris: Université Paris 7.
- Christensen B. J. & Kowalczyk, C. (2017). Introduction to Globalization: Strategies and Effects. In B. J. Christensen & C. Kowalczyk (Hrsg.), *Globalization* (S. 1–16). Berlin/Heidelberg: Springer.
- Deutsche Gesellschaft für Geographie (2020). *Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss*. Verfügbar unter: https://geographie.de/wp-content/uploads/2020/09/Bildungsstandards_Geographie_2020_Web.pdf [07.12.2021].
- Dittmer, J. (2010). Comic book visualities: a methodological manifesto on geography, montage and narration. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 35, 222–236.
- Dittmer, J. (2014). Narrating urban assemblages – Chris Ware and Building Stories. *Social and Cultural Geography*, 15 (5), 477–503.
- Farinella, M. (2018). The potential of comics in science communication. *Journal of Science Communication*, 17 (1), 1–17.
- FIAN (2010). *Land Grabbing in Kenya*. Verfügbar unter: https://landmatrix.org/media/uploads/fiandefileadminuser_uploaddokumenteshopland_grabbingfian_fact_sheet2010-4_kenia_final_webpdf.pdf [07.12.2021].
- Gnehm, M. (2014). *Die kopierte Stadt*. Zürich: Hochparterre.
- Gomez, C. (2014). Teaching physical geography at university with cartoons and comic strips: Motivation, construction and usage. *New Zealand Geographer*, 70, 140–145.
- Hosler, J. & Boomer, K. B. (2011). Are Comic Books an Effective Way to Engage Nonmajors in Learning and Appreciating Science? *CBE – Life Sciences Education*, 10 (3), 301–317.
- Kleeman, G. (2006). Not just for fun: Using cartoons to investigate geographical issues. *New Zealand Geographer*, 62, 144–151.
- Landot, A. & Tratnjek, B. (2014). *Représenter l'espace urbain dans la bande dessinée: Café Géographique de Paris*. Verfügbar unter: http://cafe-geo.net/wp-content/uploads/Cafe_Geo-Representer_espace_urbain_BD.pdf [07.12.2021].
- Leinfelder, R. (2014). Das WBGU-Transformationsgutachten als Wissenschaftscomic: Ein Kommunikationsprojekt zu alternativen Wissenstransferansätzen für komplexe Zukunftsthemen: Die Ergebnisübersicht. *SciLogs der Anthropozäniker (Spektrum der Wissenschaft)*. Verfügbar unter: <http://scilogs.spektrum.de/der-anthropozaeniker/trafocomicprojekt/> [07.12.2021].
- Leinfelder, R., Hamann, A. & Kirstein, J. (2015). Wissenschaftliche Sachcomics: Multimodale Bildsprache, partizipative Wissensgenerierung und raumzeitliche Gestaltungsmöglichkeiten. In H. Bredekamp & W. Schäffner (Hrsg.), *Haare hören – Strukturen wissen – Räume agieren* (S. 45–59). Bielefeld: transcript Verlag.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2020). Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Realschule in Nordrhein-Westfalen, Erdkunde (07.12.2021). Verfügbar unter: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/232/rs_ek_klp_3301_2020_07_0.pdf. [01.06.2022].

- Munier, G. (1994). *Geschichte im Comic*. Hannover: Friederich Verlag.
- Nakazawa, J. (2016). Manga Literacy and Manga Comprehension in Japanese Children. In N. Cohn (Hrsg.), *The Visual Narrative Reader* (S. 157–184). London: Bloomsbury.
- Nalu, A. & Bliss, J. (2011). Comics as a Cognitive Training Medium for Expert Decision Making. In *Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society 55th Annual Meeting* (S. 2123–2127). Verfügbar unter: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1071181311551443> [02.06.2022].
- Oatley, K. & Djikic, M. (2018). Psychology of Narrative Art. *Review of General Psychology*, 22 (2), 161–168.
- Reumont, F. von & Budke, A. (2020). Strategies for Successful Learning with Geographical Comics: An Eye-Tracking Study with Young Learners. *Education Sciences*, 10 (10), 293.
- Reumont F. von & Budke, A. (2021a). Spatial Thinking With Comics in Geography Education. *Frontiers in Education*, 6, 702–738.
- Reumont, F. von & Budke, A. (2021a). Comics für den Geographieunterricht. In M. Engels, U. Preussler & F. Giesa (Hrsg.), *Comics in der Schule* (S. 355–370). Berlin: Bachmann.
- Rhode-Jüchtern, T. (2001). „Wir leben in verschiedenen Welten“ – Perspektivenwechseln als Kommunikationsmedium. In O. Herz, H. Seybold, G. Strobl (Hrsg.), *Bildung für Nachhaltige Entwicklung* (S. 159–165). Opladen: Leske + Budrich.
- Rhode-Jüchtern, T. (2015). *Kreative Geographie*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Schlottmann, A. & Miggelbrink, J. (2015). Ausgangspunkte. In A. Schlottmann & J. Miggelbrink (Hrsg.), *Visuelle Geographien* (S. 13–25). Bielefeld: transcript.
- Schüwer, M. (2008). *Wie Comics erzählen: Grundriss einer intermedialen Erzähltheorie der grafischen Literatur*. Trier: WVT.
- Sieve, B. & Prechtel, M. (2013). Comics und Bildergeschichten: Chancen für den Chemieunterricht. *Naturwissenschaften im Unterricht Chemie*, 133, 2–7.
- Sousanis, N. (2015). *Unflattering*. Cambridge/London: Harvard University Press.
- Sui, D. Z. (2000). Visuality, Aurality, and Shifting Metaphors of Geographical Thought in the Late Twentieth Century. *Annals of the Association of American Geographers*, 90 (2), 322–343.
- Sunkara, K. (2018). Dubai-based Phoenix Group to invest in rose exporter Karuturi's Kenyan biz. Verfügbar unter: <https://www.vccircle.com/dubai-based-phoenix-group-to-invest-in-rose-exporter-karuturis-kenyan-biz> [07.12.2021].
- Wang, Z., Wang, S., Farinella, M., Murray-Rust, D., Riche, N.H. & Bach, B. (2019). Comparing Effectiveness and Engagement of Data Comics and Infographics. *CHI 2019*, May 4–9, Glasgow.
- Weihe, B. (2016). *Madgermanes*. Berlin: Avant.
- Yang, G. (2008). Graphic Novels in the Classroom. *Language Arts*, 85 (3), 185–192.

(Concept) Cartoons im Psychologie- und Philosophieunterricht

1. Einleitung

Wirft man einen Blick in aktuelle Schulbücher für den Psychologie- und Philosophieunterricht (z.B. Rettenwender, 2018; Philo Qualifikationsphase, 2015), wird deutlich, dass Cartoons und Comics in den fachspezifischen Lehrwerken und damit auch in der Unterrichtspraxis Einzug gehalten haben. Inwiefern diese aber wirklich lernförderlich sind und unter welchen Umständen und jeweils fachdidaktischen Rahmenbedingungen deren Einsatz wirklich sinnvoll ist, wird lediglich in der Philosophiedidaktik und bislang nur ansatzweise hinterfragt und diskutiert. Die fehlende Auseinandersetzung in der Psychologiedidaktik mag letztlich auch darin begründet sein, dass diese nach ihrer Entstehung in den 1970er Jahren (Lauken & Schick, 1977) und einigen fachdidaktischen Pionierarbeiten in den 1980er Jahren (für einen Überblick siehe Bovet, 2020) erst in den letzten Jahren¹ wieder zunehmend Fahrt aufgenommen hat (Geiß & Tulis, 2020). In der Philosophiedidaktik hingegen sind mit dem *pictorial turn* (Mitchell, 2018) seit den 1990er Jahren verstärkt präsentative Materialien und Methoden – zum Beispiel die Erstellung eines Comics oder eines szenischen Spiels – als Ergänzung zu diskursiven Materialien integriert und diskutiert worden.

Dem Einsatz präsentativer Methoden und Materialien im Psychologie- und Philosophieunterricht liegen einige zentrale Fragen zugrunde: Kann man mit Bildern, Comics und Cartoons wesentliche philosophische Kompetenzen ebenso gut schulen wie mit *philosophischen Texten*, die nach wie vor die Hauptgegenstände des Unterrichts darstellen, insbesondere in der Oberstufe? Können mittels Comics und Cartoons psychologische Phänomene alltagsnah, pointiert und dennoch adäquat vermittelt werden? Welche Möglichkeiten eröffnen sich neben motivationalen Effekten? Diese grundsätzlichen Fragen haben insbesondere vor dem Hintergrund einer sich verstärkt abzeichnenden Abnahme der Lesebereitschaft von Schüler/innen und Studierenden (OECD, 2021) an Aktualität gewonnen. Obwohl in Österreich das Unterrichtsfach „Psychologie und Philosophie“ eine lange Tradition aufweist und in der universitären Lehrer/innenausbildung – anders als in Deutschland beispielsweise – als eigenes Studien- bzw. Unterrichtsfach verankert ist (für einen Überblick siehe Tarmann & Geiß, 2020; Zeder, 2020), fehlen sowohl fachdidaktische Forschungserkenntnisse als auch theoretische Überlegungen zum Einsatz von Cartoons und Comics im Unterricht. Was darüber hinaus ebenso fehlt, sind fachdidaktische Zugänge und Unterrichtsmaterialien in *fächerverbindender Hinsicht*.

¹ Lediglich die psychologiedidaktischen Konzepte von Nolting (1985) und Sämmer (1999) haben die Entwicklung von Lehrplänen und die Ausbildung von Psychologielehrkräften in einigen deutschen Bundesländern nachhaltig geprägt.

Für die grundsätzliche Frage nach der Eignung bestimmter Methoden und Inhalte für den Unterricht werden jedoch sowohl in der Psychologiedidaktik (Tulis, 2020) als auch in der Philosophiedidaktik (z. B. Bohlmann & Vefers, 2018; Burkard & Martena, 2018; Pfister & Zimmermann, 2016) vermehrt intuitive Schüler/innen-vorstellungen in den Blick genommen. In diesem Zusammenhang werden unter anderem Comics und sogenannte *Concept Cartoons* als diagnostische Möglichkeiten für die Erhebung der naiven bzw. subjektiven Theorien von Schüler/innen thematisiert und Vorschläge gegeben, wie darauf aufbauend der Unterricht inhaltlich sinnvoller gestaltet werden kann.

Der folgende Beitrag skizziert zunächst den bisherigen Forschungsstand der Philosophie- und der Psychologiedidaktik zum Einsatz von Comics und Cartoons und arbeitet die fachspezifischen Möglichkeiten und Probleme heraus. Für die Philosophiedidaktik werden zwei zentrale philosophiedidaktische Prinzipien herangezogen, um einerseits zu zeigen, dass die Arbeit mit Comics und Cartoons aus ihrer Anwendung folgte, und andererseits auf die damit verbundenen Fallstricke hinzuweisen. Für die Psychologiedidaktik werden wissenschaftliche Arbeiten aus der Naturwissenschaftsdidaktik und der Forschung zu psychologischen Misskonzepten (also fehlerhaften Vorstellungen) sowie zum Lernen als Veränderung von Konzepten (*conceptual change*, Vosniadou, 2013) herangezogen, um den unterrichtspraktischen Nutzen von Concept Cartoons zu begründen. Die Möglichkeiten zur Arbeit mit Comics und Cartoons werden für *beide* Fachdidaktiken im Anschluss in einer Tabelle zusammengefasst. Abschließend illustrieren wir anhand eines fächerverbindenden Beispiels zum Thema „Krankheit und Gesundheit“, wie Concept Cartoons im Philosophie- und Psychologieunterricht aus fachdidaktischer Sicht nutzbringend eingesetzt werden können, um mit den Schüler/innen sowohl fachliche als auch relevante (über-) fachliche Problem- und Fragestellungen zu erarbeiten.

2. Comics und Cartoons in der Philosophiedidaktik

Philosophie ist – bei aller Abhängigkeit vom jeweiligen Philosophieverständnis – ein Fach, das abstraktes, grundsätzliches, systematisches, komplexes und vernetztes Denken fördern will. Eine Umfrage sowohl unter Philosoph/innen als auch unter Philosophielehrkräften würde wahrscheinlich ergeben, dass dieses Denken am besten gefördert werden kann, indem man unter Einbezug philosophischer Texte philosophische Fragen identifiziert, diskutiert und darauf aufbauend im Idealfall einen eigenen philosophischen Standpunkt entwickelt. Texte stehen deshalb nach wie vor im Vordergrund, weil in ihnen beispielhaft gezeigt werden kann, wie ein Argument aufgebaut ist, wie Argumente sich zueinander verhalten und wie man eine eigene philosophische Position vertritt. Dennoch zeigt ein Blick in Schulbücher und Lehrwerke, dass seit den 1990er Jahren nicht nur in der Sekundarstufe I das diskursive Medium „Text“ sukzessive durch eine Reihe präsentativer Medien ergänzt wurde und wird. Ohne den Einbezug von Fotografien, Grafiken, Karikaturen, Comics, Cartoons sowie Abbildungen von Kunstwerken und Illustrationen wird heute kaum noch ein Phi-

osophie- oder Ethikschulbuch geschrieben, kaum noch Unterricht durchgeführt (siehe etwa erstmals Münnix, 1996; Fischill, 2014; Rolf & Peters, 2015, Sänger, 2014; Schmidt & Arnold-Hofbauer, 2020). Einschlägige philosophische bzw. philosophiedidaktische Zeitschriften haben dem Themenkomplex „Bilder und Comics“ in jüngster Zeit bereits dreimal eine ganze Ausgabe gewidmet.² Dass diese (zunehmend) an Beliebtheit und Wichtigkeit gewinnen, hat sowohl gesellschaftliche als auch fachdidaktische Gründe. Beide Gründe sollen im Folgenden etwas näher ausgeleuchtet werden. Da der Einsatz von Bildern und Comics jedoch auch umstritten ist, werden im Anschluss einige Kritikpunkte aufgeführt. Die Diskussion dieser Kritikpunkte darf in der Lehramtsausbildung keinesfalls fehlen, wenn Cartoons und Comics fachdidaktisch sinnvoll eingesetzt werden sollen. Ansonsten besteht die Gefahr, philosophischen Schiffbruch zu erleiden.

2.1 Gesellschaftliche Gründe

Mit fortschreitender gesellschaftlicher Bedeutung digitaler Medien, wie Film, Video, Foto und Blog, erschließen sich die Schüler/innen gesellschaftlich relevante Inhalte häufig visuell. Jugendlichen scheint es heutzutage leichter zu fallen, sich ein Bildmedium zu erschließen, als einen Textinhalt zu erfassen und zu analysieren. Für Jörg Peters, der sich in der deutschsprachigen Philosophiedidaktik auf das Medium Comic spezialisiert hat, ist dies ein wesentlicher Grund dafür, für einen verstärkten Einsatz von Comics, Cartoons und Graphic Novels zu plädieren, da diese in einer kognitiv zugänglicheren Weise existenzphilosophische, gesellschaftspolitische und philosophische Fragen thematisieren (Peters, 2015, 2019; Peters & Peters, 2021). Seine Auffassung wird insbesondere von Lehrkräften und Schulbuchautor/innen geteilt. So findet man in den meisten Schulbüchern zum Beispiel Figuren wie Snoopy, Vater und Sohn, Calvin und Hobbes oder Greg (z. B. Peters, Peters & Rolf, 2021; Rösch, 2016). Abgesehen von diesen, für viele nur als „Auflockerung“ oder Unterrichtseinstieg angebotenen Comics in Lehrwerken gibt es eine ganze Reihe von Büchern mit Comicanteilen, die für die Vermittlung von Philosophie an eine interessierte Öffentlichkeit geschrieben wurden und von Lehrkräften gerne für den eigenen Unterricht eingesetzt werden – beispielsweise allgemeine Einfuhungen in die Philosophie (Law, 2003; Robinson & Groves, 2011), Comics über Grundfragen der einzelnen Disziplinen, etwa der Philosophie des Geistes (Papineau & Selina, 2000), Sachcomics über philosophische Epochen, zum Beispiel die Aufklärung (Spencer & Krauze, 2012) oder Comic-Biografien, etwa über Judith Butler (Lorenz, Ntemiris & Lépine, 2018). Auszüge aus diesen Werken oder ganze Kapitel können problemlos in der Oberstufe eingesetzt werden. In den USA und England sind in den letzten Jahrzehnten viele Comics entstanden, die gezielt philosophische Themen aufgreifen. So gibt es beispielsweise die „Blackwell Philosophy and Pop Culture Series“, in

2 *Ethik & Unterricht* 4/2019. Bilderbuch und Comic; *Praxis Philosophie & Ethik* 2 /2020. Mit Bildern philosophieren, sowie *Praxis Philosophie & Ethik* 5/2020. Hägar der Schreckliche – eine schrecklich philosophische Comicfigur.

der Comichelden wie Batman, Spiderman, Superman oder Iron Man um philosophische Probleme ringen (White & Arp, 2008; Sanford, 2012; White, 2010, 2013). Auch Auszüge aus diesen Werken können auf Grundlage fachdidaktischer Expertise für den Unterricht gewinnbringend eingesetzt werden. Neben dem Einsatz von Comics und Cartoons zur Eröffnung und Behandlung philosophischer Probleme besteht außerdem noch die Möglichkeit, anspruchsvolle philosophische Analysen über Comicserien einzusetzen. So behandelt beispielsweise das Werk „The Simpsons and Philosophy“ (Irwin, Conrad & Skoble, 2001) moralische, existentielle und gesellschaftspolitische Fragen, mit denen die Charaktere der Serie im Laufe ihres Lebens konfrontiert sind. Beispielhaft sei die folgende Frage zitiert, die im Anschluss von den Autoren mit Hilfe von Aristoteles' Charakterlehre philosophisch analysiert wird: *„If Homer Simpson fares badly morally, in what ways is he admirable?“* Dieses Buch bietet anhand der Charaktere und ihrer Lebensprobleme eine Art Einführung in die Grundprobleme abendländischer Philosophie.

Was zeichnet die philosophische Arbeit mit Comics in einer ersten Annäherung also aus? Sie sind 1.) ein lebendiger Teil unserer kulturellen, visuell geprägten Kultur und erleichtern den Zugang zu philosophischen Fragestellungen, da diese 2.) nicht primär argumentativ zu erschließen sind, sondern, in Geschichten und Charaktere verpackt, auf spielerische und hermeneutisch vielfältige Weise entschlüsselt werden müssen. Durch ihre lebensweltliche Anbindung sind sie in ihrer Ästhetik ein zeitabhängiges Medium, in ihren zugrundeliegenden philosophischen und psychologischen Fragen jedoch zeitlos. Damit sind „Vater und Sohn“ (ab 1937) und „The Peanuts“ (ab 1947), noch immer für den Unterricht geeignet. Ob sie allerdings in ihrer Ästhetik, ihrer Sprache und häufig auch den zugrundeliegenden Wertvorstellungen heutzutage noch die breite Schüler/innenschaft ansprechen, bleibt fraglich.

2.2 Philosophiedidaktische Gründe

In der Philosophiedidaktik gibt es eine Reihe philosophiedidaktischer Prinzipien, die zum Standardrepertoire in der Lehrkräfteausbildung gehören und die die Unterrichtspraxis in den deutschsprachigen Ländern maßgeblich geprägt haben. Die drei wesentlichen sind die Problemorientierung, die Lebensweltorientierung sowie der Methodenpluralismus (Martens, 2003; Rohbeck, 2000). Diese Prinzipien sind philosophisch und philosophiedidaktisch nicht unumstritten (zur Kritik an Lebenswelt- und Schülerorientierung siehe z.B. Liessmann, 2006). Die Kritik am Methodenpluralismus kommt vor allem von den Vertreter/innen bestimmter philosophischer Schulen, etwa einer primär analytischen. Alle drei Prinzipien haben die Auffassung, was philosophische Bildung bedeutet und wie ein philosophischer Unterricht gestaltet werden soll, bedeutend geprägt. Es ist unschwer zu erkennen, dass das Paradigma der Problem- und Lebensweltorientierung den Einsatz von Comics und Cartoons maßgeblich begünstigt: Philosophische Probleme sind nicht nur in den Texten von Philosoph/innen zu finden, sondern implizit in unserer gesamten Lebenswelt. Diese identifizieren zu können – ob in einem Comic, einem Film oder einem per-

sönlichen Erlebnis – ist nicht einfach und gehört zu den wichtigen zu schulenden Kompetenzen sowohl für Lehrkräfte als auch für Schüler/innen. Der Methodenpluralismus fordert einen Unterricht, in dem eine Vielzahl philosophischer Methoden als spezifische Formen von Weltzugängen zum Einsatz kommen. Dieser zieht deshalb einen *Medienpluralismus* nach sich. Wenn philosophische Probleme sich (auch) in der Lebenswelt manifestieren und wenn nicht nur philosophische Texte, sondern auch andere Medien als *philosophische Dialogpartner* (Martens, 2003) herangezogen werden sollten, dann lassen sich auch Comics und Cartoons mit philosophischen Methoden erschließen und bearbeiten. Zentral ist dabei die Auffassung, dass die Kompetenzen besonders im *philosophischen Gespräch* eingeübt werden sollten – was nicht heißt, dass sich der Einsatz von Comics darin erschöpft. Wenn man das für den Philosophieunterricht empfohlene „Bonbon“-Unterrichtsphasierungsmodell (Sistermann, 2008) zugrunde legt, dann können visuelle Medien (fast) in jeder Phase des Unterrichts eingesetzt werden. Wie wirksam und motivationsfördernd diese im Unterschied zum klassischen, an der Textlektüre orientierten Unterricht tatsächlich sind, muss allerdings noch empirisch erhoben werden. Ihr Erfolg ergibt sich zurzeit aus den guten Praxiserfahrungen vieler Lehrkräfte der Sekundarstufen I und II.

2.3 Kritik

Wie eingangs erwähnt, nehmen junge Menschen heute deutlich mehr „bildliche Nahrung“ zu sich als früher. Andererseits berichten Lehrkräfte anekdotisch über zunehmende Schwierigkeiten, mit Studierenden und Schüler/innen klassische philosophische Texte zu bearbeiten. Zum einen benötigt man sehr viel Zeit und zum anderen ist es für viele zu mühsam, sich mit „alten Texten“ eines „veralteten“ Mediums zu befassen, das in der aktuellen Lebenswelt immer weniger Relevanz hat. Wer die Lebenswelt- und Schüler/innenorientierung also überstrapaziert, wird sich diesen neuen Gegebenheiten anpassen und im Unterricht sukzessive immer weniger Text- und immer mehr Bildmedien einsetzen. Allerdings droht hier ein naturalistischer Fehlschluss, der unzulässigerweise von einem Sein auf ein Sollen schließt: Aus der Tatsache, dass unsere Welt vermehrt durch Bildmedien dokumentiert und erfasst wird, folgt nicht, dass diese Medien (und ein an ihnen ausgerichteter Kompetenzerwerb) in schulischen Bildungsprozessen denselben Stellenwert wie Textmedien genießen und deshalb vermehrt eingesetzt werden sollten. Die Frage lautet: Welche wesentlichen philosophischen Kompetenzen können *nur* durch die Analyse komplexer philosophischer Texte erlangt werden? Wann macht man es Lernenden zu einfach, indem man den Unterricht zu stark auf gewohnte Wahrnehmungsprozesse aufbaut? „Gute Philosophie muss weh tun“, sagt Ekkehard Martens in seinem Buchtitel (Martens, 2015) und ob man ihm darin zustimmt oder nicht: es muss allen Lehramtsstudierenden bewusst sein, welche *philosophischen* Kompetenzen mit welchem Medium und welcher Methode am besten zu schulen sind.

Wenn zum Beispiel angemerkt wird, der Comic diene „als Entlastung der komplexen Ausführungen“ eines Philosophen bzw. einer Philosophin (Jatzkowski, 2021),

dann müssen Studierende vorher fachdidaktische Fähigkeiten erworben haben, mit denen sie entscheiden können, wann eine Reduktion von sprachlicher und gedanklicher Komplexität notwendig und lernförderlich ist und wann sie den Kern des philosophischen Gedankens verfehlt und zu einer philosophischen Verflachung führt. In der Ausbildung sollte daher eine stärkere Auseinandersetzung mit dem *Philosophiebegriff* stattfinden: Was heißt es, zu philosophieren? Wann ist es sinnvoll, für die Diskussion eines philosophischen Problems Emotionen zu evozieren, wann ist dies für den Lernprozess hinderlich? Nur wenn im Studium eine ausreichende Reflexion über diese und weitere *metaphilosophische* Fragestellungen stattgefunden hat, sind Lehrkräfte in der Lage, das philosophische Potential von Bildmedien angemessen zu nutzen.

2.4 Ein Beispiel für den Philosophieunterricht

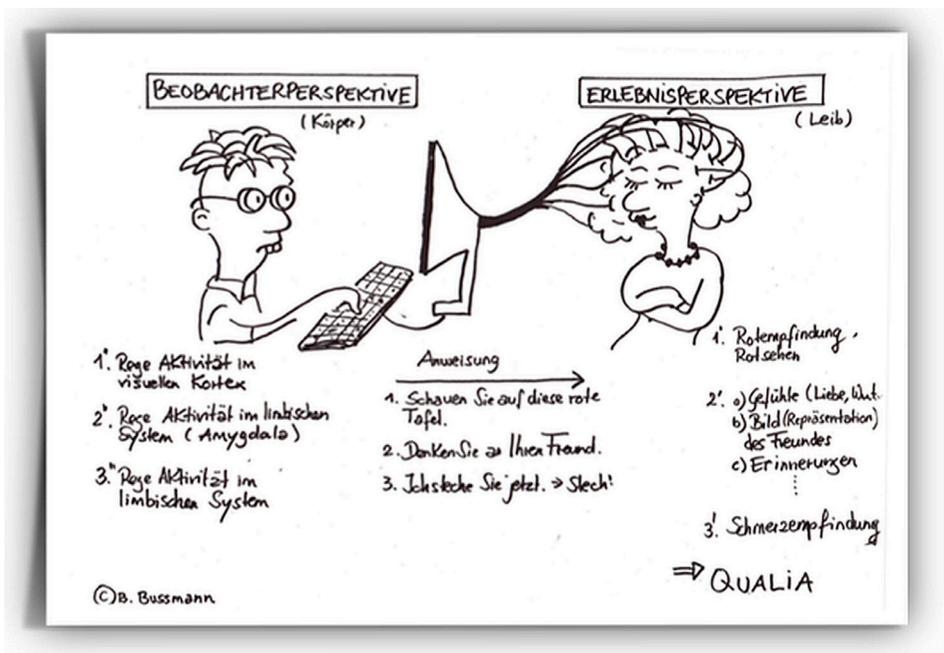


Abbildung 10.1: Cartoon zu den Themen „Philosophie des Geistes“ und „Wissenschaftsphilosophie“, aus: Bussmann, B. (2014). *Was heißt: sich an der Wissenschaft orientieren? Untersuchungen zu einer lebensweltlich – wissenschaftsbasierten Philosophiedidaktik am Beispiel des Themas „Wissenschaft, Esoterik und Pseudowissenschaft*. Münster: Lit Verlag, S. 101, © Bettina Bussmann.

Dieser Cartoon (Abbildung 10.1) entstand interaktiv mit den Schüler/innen im Philosophieunterricht der Sekundarstufe II an der Tafel. Man könnte jedoch auch den oberen Teil zum generellen Unterschied zwischen Leib- und Körperperspektive vorgeben und den unteren Teil, der die Perspektive des wissenschaftlichen Beobachters

und jener Person, die Gefühle, Wahrnehmungen und Denken erlebt, gemeinsam mit den Schüler/innen erarbeiten (hier sind sie quasi ein Erwartungshorizont). Je nach Interesse und Motivation der Lerngruppe kann die Zeichnung im Laufe des Unterrichts auch um weitere Personen, Gegenstände oder Szenen ergänzt werden – am besten von den Schüler/innen selbst. So entsteht ein gemeinsames Werk. Der Cartoon thematisiert den kategorialen Unterschied zwischen Selbsterleben und Fremdinterpretation bzw. der subjektiven, phänomenologischen *Erlebnisperspektive* und der wissenschaftlichen *Beobachterperspektive*. Diese Unterscheidung wird gesellschaftlich zunehmend wichtiger, geht es doch darum, die Erste-Person-Perspektive gegenüber einer szientistischen Sicht auf den Menschen zu verstehen und (möglicherweise) zu verteidigen. Wissenschaftliche Erkenntnisse über das menschliche Erleben, Denken, Empfinden und Entscheiden bestimmen zunehmend das individuelle und politische Handeln. Was genau macht der/die „objektive Beobachter/in“, wenn er bzw. sie beispielsweise Gefühle erforscht? Was erlebt die Person, die diese Gefühle hat? Wo sind die Grenzen des Beschreib- und Verstehbaren auf beiden Seiten? Auf der anderen Seite liegen unsere Selbst- und Weltdeutungen nicht nackt und rein vor uns, sondern sind immer schon durch die wissenschaftliche Brille des Zeitalters, in dem wir leben, gefiltert. So werden zum Beispiel Verhaltensweisen anderer oft vorschnell pathologisiert: „*Er ist ein Narzisst*“ oder „*sie hat bestimmt ADHS*“ sind Zuschreibungen der Beobachterperspektive. Welches Verhältnis besteht zwischen der Ersten-Person-Perspektive mit ihren subjektiven Erlebniszuständen und den Theorien der empirischen Wissenschaften, deren Untersuchungsgegenstand diese Erlebniszustände sind?

Es ist leicht zu erkennen, dass diese Thematik mit diversen Themen aus der Psychologie eng verzahnt ist. Das nächste Kapitel soll daher die Grundlagen und fachdidaktischen Fragestellungen der Psychologie(didaktik) darlegen.

3. Concept Cartoons in der Psychologiedidaktik

Kompetenzerwerb im Fach Psychologie bedeutet nicht nur, wissenschaftlich fundierte psychologische Konzepte zu verstehen, sondern diese auch adaptiv im Alltag anzuwenden und sie verantwortungsvoll zur Bearbeitung gesellschaftlich relevanter Fragestellungen zu nutzen (McGovern, Corey, Cranney, Dixon, Holmes, Kuebli, Ritchey, Smith & Walker, 2010). Dies kann nur dann erreicht werden, wenn die fachlichen Konzepte und wissenschaftlich-psychologischen Erkenntnisse von den Lernenden in deren bestehende Überzeugungs- und Wissensstrukturen übernommen werden. Schüler/innen besitzen aufgrund der „Allgegenwärtigkeit von Psychologie“ und deren ausgeprägtem Lebensweltbezug (Tulis, 2018) erfahrungsbasierte Vorstellungen, subjektive Theorien und eigene Erklärungen für psychologische Sachverhalte. Diese vorhandenen *Präkonzepte* von Lernenden (die in den Naturwissenschaftsdidaktiken im Unterricht schon seit langem Beachtung finden) müssen im Psychologieunterricht zunächst identifiziert und dann umstrukturiert, d. h. mit fachlichen Konzepten ergänzt, rekonstruiert, verändert oder korrigiert werden (Tulis, 2020).

Ansonsten besteht die Gefahr des „trägen Wissens“ (d.h. theoretisches Wissen, das gelernt und in einer Prüfung bestenfalls erfolgreich abgerufen, in anderen Kontexten aber nicht angewandt wird). Schulwissen und Alltagswissen bleiben dann unverbunden nebeneinander bestehen, obwohl gerade das Fach Psychologie eine Vielzahl an Anknüpfungsmöglichkeiten „im Leben“ bietet. Wie bereits erwähnt, begünstigt die Problem- und Lebensweltorientierung den Einsatz von Cartoons und Comics. Diese vermögen aber nicht *per se* die Verbindung zum Alltäglichen und erst recht nicht zu den zugrundeliegenden psychologischen Konzepten herzustellen. Im Gegenteil: unkommentiert in Schulbüchern abgedruckt und ohne bewusste Aufgabenstellung zu deren kritischer Reflexion bzw. Aufarbeitung bergen sie unter Umständen sogar das Risiko, „psychologische Mythen“ zu verstärken anstatt diese zu entkräften.

Für den Psychologieunterricht scheint sich indes eine spezielle Art von Cartoons, sogenannte *Concept Cartoons*, zu eignen, um das erfahrungsbasierte Alltagswissen mit dem wissenschaftlichen Wissen zu vergleichen und beides im Dialog zusammenzuführen. Ähnlich wie bei Comics oder vielen Cartoons im Allgemeinen treten in Concept Cartoons (Keogh, 1999) Akteur/innen in einer Gesprächs- oder Diskussionssituation auf und legen in Sprechblasen ihre Sichtweisen zu einem (kontrovers diskutierten) Thema dar. Diese besondere Struktur – in der nicht wie in einem Comic eine kurze Geschichte geschildert wird – provoziert eine eigene Stellungnahme zu den dargebotenen Aussagen, fordert individuelle Deutungen und die Formulierung von Begründungen vor dem eigenen Erfahrungs- und Wissenshintergrund. Damit lassen sich Concept Cartoons in verschiedenen Phasen des Psychologieunterrichts lernförderlich einsetzen. Analog zu den eingangs angestellten Überlegungen zur Philosophie können für ihren Einsatz ebenfalls gesellschaftliche und fachdidaktische Gründe benannt werden.

3.1 Gesellschaftliche Gründe

Concept Cartoons – wie auch zahlreiche Comics und Cartoons im Allgemeinen – behandeln gesellschaftliche Themen, in denen psychologisch relevante Fragen aufgegriffen werden. Concept Cartoons spiegeln aber in besonderem Maße bildhaft die Diversität und Meinungsvielfalt der Gesellschaft wider, und vermeiden es, die eine Sprechblase als wichtiger herauszustellen als die andere. Bezugnehmend auf die Diskurs-Überlegungen von Jürgen Habermas vermögen Concept Cartoons demnach einen herrschaftsfreien Diskurs zu verbildlichen – die Bemühung, Meinungen mit vernünftigen Gründen zu untermauern und über die verschiedensten Perspektiven, die zu einem Urteil führen, nachzudenken (Habermas, 1977, 2014). In diesem Zusammenhang vermögen Concept Cartoons die in unserer modernen Gesellschaft immer bedeutsamer werdende Brücke zwischen subjektiver und wissenschaftlicher Perspektive herzustellen, welche sich u.a. auch in der wachsenden Bedeutsamkeit sogenannter *Third mission* Aktivitäten von Universitäten und anderen Forschungseinrichtungen zeigt. Letztere zielen darauf, den Transfer von Forschungsergebnissen und evidenzbasiertem Wissen in den öffentlichen Diskurs zur Bewältigung von

sozialen und gesellschaftlichen Herausforderungen zu unterstützen. Ebenso können Concept Cartoons das Hinterfragen, Vergleichen und Abwägen unterschiedlicher Perspektiven – darunter auch wissenschaftliche – anstoßen und damit die Grundlage schaffen, unsere komplexe Lebenswelt „*durchschaubar, verstehbar und den sich entwickelnden Menschen in ihr urteilsfähig, kritikfähig, handlungsfähig werden zu lassen*“ (Klafki, 2007, S. 166).

3.2 Psychologiedidaktische Gründe

Vom Concept Cartoon-Einsatz im Unterricht werden weitere Vorteile erwartet, die vom positiven Einfluss auf die Motivation bis hin zur Förderung des Forschungsdrangs der Lernenden reichen (Buchberger, Eigler & Kühberger, 2020; Fenske, Klee & Lutter, 2011). Vor allem aber wurde der Einsatz von Concept Cartoons als eine geeignete instruktionale Maßnahme für *conceptual change* identifiziert und in der Biologie-, der Chemie- und der Physikdidaktik – neuerdings auch für den Geschichts- und Politikunterricht (Buchberger et al., 2020) – auf fachdidaktischer Ebene vermehrt diskutiert. Konzeptwechsel meint den Prozess der aktiven Umstrukturierung und Veränderung vorhandener Konzepte beim Lernen. Die unterschiedlichen Perspektiven, Meinungen und Behauptungen in einem Concept Cartoon, die auf Alltagswissen oder wissenschaftlichem Wissen beruhen, spiegeln die konzeptionellen Vorstellungen (u. a. naive oder typische Schüler/innenvorstellungen) wider, die als Ausgangspunkt zur weiteren Stellungnahme und Diskussion in der Klasse dienen (Kühberger, 2017; Steininger & Lembens, 2013). Die Schüler/innen sind aufgefordert, zu entscheiden und zu begründen, welcher Sichtweise oder welchem Erklärungsversuch sie sich anschließen (würden). Sie können darauf aufbauende oder bewusst davon abweichende Vermutungen diskutieren, „Vor-Urteile“ oder „Kurz-Schlüsse“ aufdecken und dabei den Mehrwert fachwissenschaftlicher Konzepte erkennen. Concept Cartoons helfen demnach, die subjektiven Vorstellungen von Lernenden zu erfassen (Barke, Hazari & Yitbarek, 2009) und Prozesse der Konzeptveränderung (Vosniadou, 2013) anzustoßen, indem sie die Kontrastierung konkurrierender Auffassungen ermöglichen. Letzteres ist psychologiedidaktisch von besonderer Bedeutung, wenn Schüler/innen dabei ihre (aus wissenschaftlicher Sicht fragwürdigen) Präkonzepte überdenken³.

Bei der Erstellung geeigneter Concept Cartoons und deren Einbindung im Unterricht kann die Psychologiedidaktik auf eine gute Forschungsbasis zu gängigen psychologischen Misskonzepten und deren Aufklärung zurückgreifen (z. B. Hughes, Lyddy & Lambe, 2013). Zudem kann sie sich die Erfahrungen aus dem naturwissenschaftlichen Unterricht (z. B. Feige & Lembens, 2020; Guzzetti, 2000; Kattmann, 2017) zunutze machen. Diese zeigen beispielsweise, dass sich Schüler/innen durch die Möglichkeit, entweder über die Äußerungen und (fragwürdigen) Vorstellun-

3 Eine detaillierte Darstellung des auf Konzeptveränderung ausgerichteten psychologiedidaktischen Ansatzes PAULA („Psychologiedidaktik zur Aktiven Umstrukturierung Laienpsychologischer Annahmen“) findet sich in Tulis (2020).

gen „*anderer*“ zu diskutieren oder die Rollen der dargestellten Charaktere einzunehmen und in deren Sinne zu argumentieren, einfacher in das Unterrichtsgespräch einbringen können (Feige & Lembens, 2020). Es ist davon auszugehen, dass ein (gut gestalteter) Concept Cartoon subjektive Betroffenheit erzeugt, aber gleichzeitig den emotionalen Selbstbezug verringert, da die Aussagen im Cartoon ja nicht von den Schüler/innen selbst geäußert werden. Andererseits können Schüler/innen auch ihre eigenen Auffassungen als Antwort auf die vorgegebenen Aussagen verbalisieren. Je nach inhaltlicher Ausgestaltung kann durch die Darstellung einander widersprüchlicher oder erfahrungskonträrer Aussagen ein „kognitiver Konflikt“ bei den Lernenden ausgelöst werden; eine Unstimmigkeit oder Kontroverse, welche wiederum die Aufnahme und Verarbeitung fachlicher Erklärungen und Konzepte begünstigt.

In jedem Fall bieten Concept Cartoons einen Impuls zur weiterführenden Diskussion über die Konzeptvorstellungen der dargestellten Charaktere (Morris, Merritt, Fairclough, Birrell & Howitt, 2007) und eröffnen damit die Möglichkeit der *Konstruktion* fachlichen Wissens. In dieser Hinsicht können sie der Diskussion eine Richtung geben, sofern die Lehrperson gezielt und fachdidaktisch geplant bestimmte Aspekte und Kontroversen aufgreift. Gelingt die konstruktive Verknüpfung von Alltagsvorstellung und fachlichem Konzept, können so nachhaltige Lernprozesse zu psychologischen oder sozialwissenschaftlichen Themenstellungen in Gang gesetzt werden (Fenske, Klee & Lutter, 2011). In der empirischen fachdidaktischen Forschung konnte darüber hinaus gezeigt werden, dass sich Concept Cartoons auch zur *Re-Konstruktion* fachlicher Konzepte (im Sinne der Überarbeitung der ursprünglichen Vorstellungen) eignen (z. B. Arnold, Kremer & Mayer, 2016; Ekici, Ekici & Aydin, 2007; Lembens & Steininger, 2012).

3.3 Ein Beispiel für den Psychologieunterricht

Der nachfolgende Concept Cartoon (Abbildung 10.2) stammt aus einem Schulbuch, welches Concept Cartoons als Einstieg in oder zur Vertiefung von vielen Themen nutzt. Dieses Beispiel wird zu Beginn des Kapitels „Basics zum Gehirn“ angeführt und bildet sowohl ausgewählte Misskonzepte bzw. psychologische „Mythen“ (*Wir nutzen nur 10% unseres Gehirns, Multitasking*) als auch fachlich ungenaue oder unangemessene Aussagen (*Während des Schlafs macht das Gehirn eine Pause, Lernen ohne Verknüpfungen fördert den Zelltod*) sowie unvollständiges Wissen (*Konsolidierungsprozesse im Schlaf*) ab. Der Concept Cartoon eignet sich daher als Einstieg in das Thema, um vorhandene Schüler/innenvorstellungen zur Funktion des Gehirns bei Gedächtnis- und Informationsverarbeitungsprozessen zu identifizieren, um diese im Laufe des Unterrichts mithilfe neuropsychologischer Forschungserkenntnisse weiterzuentwickeln oder richtigzustellen. So wird an späterer Stelle des Kapitels im Schulbuch zum Beispiel der Begriff des „Multitaskings“ näher beleuchtet und herausgestellt, dass Frauen und Männer gleichermaßen nicht in der Lage sind, zwei anspruchsvolle Aufgaben gleichzeitig mit voller Aufmerksamkeit durchzuführen. Zudem eröffnet es eine mögliche Diskussion über wissenschaftliche Erkenntnisse



Abbildung 10.2: Concept Cartoon zum Thema „Gehirn“, aus: Lahmer, K. (2018). *Kernbereich Psychologie & Philosophie: Anleitungen zum Verstehen – Anregungen zum Denken*. Wien: E. Dornier (© Dornier Verlag), S. 40.

versus Mythen zu geschlechtsspezifischen Unterschieden oder bietet Anknüpfungspunkte zum generellen Potential des menschlichen Gehirns und dessen Nutzung. In einem anderen Abschnitt des Schulbuchs erwerben die Schüler/innen grundlegende Fachkenntnisse über die unterschiedlichen Schlafphasen und deren Funktionen, sodass eine psychologisch differenziertere Sichtweise auf „Lernen im Schlaf“ erarbeitet werden kann. Der Concept Cartoon bietet also zahlreiche Möglichkeiten zur Diagnose von (gesellschaftlich durchaus weit verbreiteten) Fehlvorstellungen, kann aber auch am Ende der Lerneinheit erneut aufgegriffen werden, um die fachlichen Konzepte zur (Er-)Klärung damit verbundener psychologischer Sachverhalte zu nutzen.

4. Möglichkeiten für den Psychologie- und Philosophieunterricht

Die bisherigen Ausführungen verdeutlichten, dass Cartoons – unter der Prämisse, dass Lehrpersonen und Schulbuchautor/innen damit nicht einfach nur das Ziel einer „lustigen Auflockerung“ verfolgen – je nach inhaltlicher Ausgestaltung dazu beitragen können, dass Schüler/innen eine kritische Sichtweise auf Sachverhalte einnehmen, ihre eigenen Vorstellungen und Überzeugungen hinterfragen oder psychologische und philosophische Fragestellungen aus unterschiedlichen Perspektiven betrachten. Untermauert durch die fachdidaktische Forschung zu Concept Cartoons ist davon auszugehen, dass dieses präsentative Medium mehr Möglichkeiten für den

PP-Unterricht bereithält, als nur motivierendes Schmuckwerk zu sein (siehe Tabelle 1). Zudem lassen sich die Vorteile auf motivationaler Ebene differenzierter für den PP-Unterricht herausstellen.

	Mögliche Vorteile und Anwendungsbereiche von (Concept) Cartoons
Motivationale Ebene	<ul style="list-style-type: none"> – Anbindung an die Lebenswelt der Schüler/innen – Steigerung von Interesse durch Humor, Ironie – Wecken von Interesse und Aufmerksamkeit, weil ein für das Fach kontraintuitives Medium – Eisbrecher, um ins philosophische Gespräch zu kommen oder psychologische Problemstellungen zu erkennen und aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten – Erzeugung von Emotionen, die für das Thema relevant sind, aber auch Möglichkeit zur emotionalen Distanzierung (z. B. bei Themen mit hohem Selbstbezug)
Fachdidaktische Ebene	<ul style="list-style-type: none"> – Einsatz in den unterschiedlichen Phasen des Unterrichts (z. B. Bonbonmodell oder PAULA) und zur Erfassung vorhandener Schüler/innenvorstellungen (oder -einstellungen) – Eigene Erstellung von Comics oder (Concept) Cartoons durch die Schüler/innen (Transfer und Leistungsüberprüfung) – Erstellung von Comics oder (Concept) Cartoons durch Fachdidaktiker/innen für eine bestimmte Fragestellung (siehe Abbildungen 10.1, 10.2 und 10.3) – Schulung überfachlicher Fähigkeiten (z. B. Medienkompetenz, kritisches Denken) – Sichtbarmachung interdisziplinärer Fragestellungen
Philosophische Ebene	<ul style="list-style-type: none"> – Generierung philosophischer Fragen und Probleme – Ersatz für die oft langwierige Anfangsphase (z. B. Siermanns erste Phase, Generierung eigener philosophischer Fragen), indem provozierende, widersprüchliche, falsche oder lustige Stellungnahmen oder Positionen vorgegeben werden. – Zuspitzung verschiedener Thesen und Positionen – Bildliche Darstellung abstrakter Gedanken und Thesen – Erzeugung von Emotionen, die für das Thema relevant sind – Anregen von Phantasien, die für das Thema förderlich sind (Gedankenexperimente) – Bildliche Darstellung von Dilemmata
Psychologische Ebene	<ul style="list-style-type: none"> – Nutzung des Prinzips der „Verfremdung“, um Alltagserfahrungen über psychologische Phänomene auf die bewusste Ebene der Reflexion zu heben – Simultane Nutzung von text-, bild- und symbolhafter Darstellung, um die Komplexität psychologischer Phänomene abzubilden – Generierung psychologischen „Vorwissens“ (fachliche Konzepte, erfahrungsbasierte Präkonzepte) und Reflexion subjektiver Theorien, Vorstellungen und Überzeugungen – Verdeutlichung unterschiedlicher Perspektiven, Zugänge und Positionen – Gegenüberstellung und Vergleich laienpsychologischer und fachwissenschaftlicher Konzepte

Tabelle 1: Zusammenfassung der möglichen Vorteile des Einsatzes von (Concept) Cartoons für den Psychologie- und Philosophieunterricht.

Concept Cartoons eröffnen vielfältige Möglichkeiten für einen interdisziplinären Psychologie- und Philosophieunterricht. Es gibt eine Vielzahl an Themen, die nicht allein aus nur einer Fachperspektive behandelt werden können und sollten (Bussmann & Tulis, 2020). Wie hierfür Concept Cartoons genutzt werden könnten, möchten wir im abschließenden Kapitel dieses Beitrags durch ein konkretes Beispiel illustrieren.

5. Das Thema *Gesundheit* als exemplarisches Beispiel für einen interdisziplinären PP-Unterricht

Ein nicht erst durch die Corona-Pandemie zentraler und für die Lebenswelt der Schüler/innen relevanter Themenkomplex ist der von Gesundheit bzw. Krankheit. Hier lassen sich eine Reihe psychologischer, moralischer, politischer, metaphysisch-begrifflicher und anderer Problemstellungen herausarbeiten, mit denen sich sowohl fachspezifische als auch fächerübergreifende Kompetenzen schulen lassen. Abbildung 10.3 zeigt einen Concept Cartoon zu diesem Thema und der übergeordneten Frage „*Was heißt es, gesund zu sein?*“. In psychologischer Hinsicht provoziert er Fragen (oder evoziert auch Fehlvorstellungen) über das Verständnis von Gesundheit: Ist es ausreichend, Gesundheit lediglich als das Fehlen von Krankheit zu verstehen? Bezeichnet Gesundheit einen dynamischen Prozess oder einen relativen Zustand auf einem Kontinuum? Ein Beispiel: Mit dem Altern sind Beeinträchtigungen verbunden – können Alte daher überhaupt gesund sein? Wenn ja, welche phänomenologischen und körperlichen Veränderungen gehen damit einher, auf die die Gesellschaft Rücksicht nehmen sollte? (vgl. *Figur in orange*). Diese Frage fördert zugleich eine philosophische Betrachtungsweise: Ist Gesundheit der vollkommene Zustand des absoluten Glücklichen und der kompletten Beschwerdefreiheit bzw. der höchsten Leistungsfähigkeit? (vgl. *Figur in blau*). Die ethische Frage nach dem „guten“ bzw. „glücklichen“ Leben und die antike Lebenskunstphilosophie der Stoa (als auch Aristoteles und Epikur) können hier eine weitere Perspektive eröffnen: Ein gutes Leben besteht für sie in der Kontrolle unserer Affekte, die uns vorgaukeln, dass zum Beispiel Reichtum zum Glück führt oder die Begierden stets zu befriedigen sind. Dieses antike Gedankengut lässt sich wiederum mit den Themen der Positiven Psychologie, wie zum Beispiel der Resilienz-, der Achtsamkeits-, oder der Selbstregulationsforschung, verbinden.

Sowohl die Psychologie als auch die Philosophie beschäftigen sich mit Fragen der Subjektivität, unseren individuellen Empfindungen und den vielfältigen Bezugssystemen wie zum Beispiel objektivierten Messungen von Gesundheit, sozialen Normen und medizinischen Klassifikationen. Kategorisierungen, wie sie in medizinischen Lehrwerken aufgeführt sind sowie gebräuchliche Klassifikationssysteme (wie etwa ICD-11 in der psychologisch-psychiatrischen Praxis) bilden die Grundlage für die Klassifizierung einer Erscheinung als Krankheit, psychische Störung, Verletzung oder Behinderung. Dies sind deskriptive Festlegungen, die starke normative Implikationen haben. Homosexualität wird zum Beispiel noch heute in einigen Ländern

politische Fragestellungen aufzuwerfen (Wem gehört mein Körper? Was darf ich als Bürger/in mit ihm machen und was darf der Staat mit ihm machen, zum Beispiel hinsichtlich einer Impfpflicht? Wieviel Freiheit und Autonomie ist notwendig, um gesund zu bleiben? vgl. *Figur in rot*). Im Sinne einer salutogenetischen, bio-psycho-sozialen Betrachtungsweise aus psychologischer Sicht stehen Schutzfaktoren (versus Risikofaktoren) im Mittelpunkt, zu denen nicht nur biologisch-körperliche Aspekte zählen (vgl. *Figur in blau*), sondern beispielsweise Autonomieerleben (Anknüpfungsmöglichkeit an den vorherigen Punkt), Kohärenzgefühl und Anpassungsfähigkeit: Was fördert psychisches Wohlbefinden und welchen Stellenwert hat dieses neben dem körperlichen Wohlbefinden? Emotionale Faktoren beeinflussen Gesundheit und Krankheit und spielen eine wichtige Rolle bei der Entwicklung und dem Verlauf zahlreicher körperlicher (und psychischer) Erkrankungen. Negative emotionale Zustände wie starker Stress oder soziale Isolation (möglicherweise angedeutet durch die Aussage zum „westlichen Lebensstil“ der *Figur in grün*), aber auch ungesunde Lebensgewohnheiten (vgl. *Figur in rot*) können unser Immunsystem beeinträchtigen und erhöhen das Krankheitsrisiko. Gleichzeitig stellt sich hier die Frage nach der Selbstverantwortung (ebenfalls *Figur in rot*), aber auch jene der Selbstoptimierung (Querbezug zur Aussage der *Figur in blau*).

Bewusst offen gelassen wurde die Sprechblase der *Figur in rosa*. Hierdurch eröffnen sich weitere Möglichkeiten, den Concept Cartoon im Unterricht gezielt einzusetzen: Sei es durch die Ergänzung einer zusätzlichen Aussage/Position/Thematik durch die Lehrperson vorab oder durch das Einfügen einer auf die Aussage(n) einer oder mehrerer anderer Figuren bezogenen Überlegung durch die Schüler/innen selbst. Selbstverständlich bieten sich diverse Methoden an, mit denen der Concept Cartoon bearbeitet oder weiterentwickelt werden kann: So könnte zum Beispiel einer Schüler/innengruppe die Position einer Figur zugeordnet werden, die nach der philosophischen/psychologischen Durchdringung Fragen für Gedankenexperimente entwickelt soll. Als Beispiel: Angenommen, der Staat kümmert sich überhaupt nicht um die Gesundheit seiner Bürger/innen, welche Folgen sind dann möglich?

6. Fazit

Unser Beispiel zeigt die vielfältigen Anknüpfungspunkte und Verbindungen zwischen Psychologie und Philosophie auf, die mittels Concept Cartoons im Unterricht an konkreten gesellschaftlich relevanten Problemstellungen herausgearbeitet werden können. Das Denken der Schüler/innen kann dabei sowohl aus einer psychologischen als auch philosophischen Betrachtungsweise heraus auf unterschiedlichen Ebenen geschult werden: nicht nur inhaltlich/fachlich, indem zum Beispiel historische und andere Texte herangezogen werden, sondern auch im Hinblick auf das kritische Hinterfragen eigener und gesellschaftlich verbreiteter Auffassungen bis hin zu einer wissenschaftsphilosophischen Auseinandersetzung. Ob der Einsatz von Concept Cartoons lernwirksam ist, hängt jedoch – wie bei der Umsetzung aller Unterrichtsmethoden und -techniken – von der fachdidaktischen Kompetenz der Lehr-

kraft, den Voraussetzungen der Lernenden und dem Lernkontext ab. Im Hinblick auf den Ethikunterricht, der interdisziplinär ausgerichtet ist, häufig in der Sekundarstufe I beginnt und zunehmend aus interkulturellen Lerngruppen besteht, sollten Concept Cartoons zum festen Bestandteil der Lehramtsausbildung werden. Dasselbe gilt für PP-Lehramtsstudierende, deren Unterricht auf die Oberstufe ausgerichtet ist: Hier gilt es, sie darin zu schulen, fachspezifisch bzw. fachdidaktisch begründen zu können, welche psychologischen und philosophischen Kompetenzen *zentral* sind, um interdisziplinäre Problemstellungen zu erkennen und zu bearbeiten.

Literatur

- Arnold, J., Kremer, K. & Mayer, J. (2016). Concept Cartoons als diskursiv-reflexive Szenarien zur Aktivierung des Methodenwissens beim Forschenden Lernen. *Zeitschrift für Didaktik der Biologie*, 20, 33–43.
- Barke, H. D., Hazari, A. & Yitbarek, S. (2009). Students' Misconceptions and How to Overcome Them. In H. D. Barke, A. Hazari & S. Yitbarek (Hrsg.), *Misconceptions in Chemistry* (S. 21–36). Berlin/Heidelberg: Springer.
- Bohlmann, M. & Verfers, V. (2018). Vorstellungen von Philosophielernenden zum Konzept der Tat. In B. Bussmann & M. Tiedemann (Hrsg.), *Lebenswelt und Wissenschaft* (S. 141–162). Dresden: Thelem.
- Bovet, G. (2020). Entwicklungslinien der Fachdidaktik Psychologie. In P. G. Geiß & M. Tulis (Hrsg.), *Psychologie unterrichten: Fachdidaktische Grundlagen für Deutschland, Österreich und die Schweiz*. (S. 26–43). Stuttgart: UTB.
- Buchberger, W., Eigler, N. & Kühberger, C. (2020). *Mit Concept Cartoons politisches Denken anregen: Ein methodischer Zugang zum subjektorientierten politischen Lernen*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Burkard, A. & Martena, L. (2018). Zur Erforschung von Schülervorstellungen im Philosophieunterricht: Eine programmatische Skizze. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*, 3, 80–86.
- Bussmann, B. & Tulis, M. (2020). Fächerverbindender Psychologie- und Philosophieunterricht in Österreich. In P. G. Geiß & M. Tulis (Hrsg.), *Psychologie unterrichten: Fachdidaktische Grundlagen für Deutschland, Österreich und die Schweiz* (S. 296–315). Stuttgart: UTB.
- Ekici, F., Ekici, E. & Aydin, F. (2007). Utility of concept cartoons in diagnosing and overcoming misconceptions related to photosynthesis. *International Journal of Environmental and Science Education*, 4 (2), 11–124.
- Ethik & Unterricht 4/2019. *Bilderbuch und Comic*. Hannover: Friedrich Verlag GmbH.
- Feige, E.-M. & Lembens, A. (2020). Concept Cartoons im naturwissenschaftlichen Unterricht einsetzen. *MNU Journal*, 5, 370–376.
- Fenske, F., Klee, A. & Lutter, A. (2011). Concept-cartoons as a tool to evoke and analyze pupils judgements in social science education. *Journal of Social Science Education*, 10 (3), 46–52.
- Fischill, C. (2014). *Philosophie*. Linz: Veritas Verlag.
- Geiß, P. G. & Tulis, M. (2020). *Psychologie unterrichten: Fachdidaktische Grundlagen für Deutschland, Österreich und die Schweiz*. Stuttgart: Barbara Budrich/UTB.
- Guzzetti, B. J. (2000). Learning counter-intuitive science concepts: What have we learned from over a decade of research? *Reading Research Quarterly*, 16, 89–98.
- Habermas, J. (1977). *Erkenntnis und Interesse*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Hughes, S., Lyddy, F. & Lambe, S. (2013). Misconceptions about psychological science: a review. *Psychology Learning and Teaching*, 12, 20–31.
- Irwin, W., Conrad, M. T. & Skoble, A. J. (2001). *The Simpsons and Philosophy: The D'oh! of Homer*. Chicago: Open Court Publishing Company.
- Jatzkowski, A. (2021). Der Blick des Anderen: Anregungen zum unterrichtlichen Einsatz von Comic Creator Apps. In J. Peters & M. Peters (Hrsg.), *Philosophieren mit Comics und Graphic Novels* (S. 207–218). Hamburg: Meiner Verlag.
- Kattmann, U. (Hrsg.). (2017). *Biologie unterrichten mit Alltagsvorstellungen: Didaktische Rekonstruktion in Unterrichtseinheiten*. Hannover: Kallmeyer.
- Keogh, B. (1999). Concept cartoons, teaching and learning in science: an evaluation. *International Journal of Science Education*, 21 (4), 431–446.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Kühberger, C. (2017). Concept Cartoons für den Politik- und Geschichtsunterricht: Ein subjektorientierter Zugang zur Diagnostik und Methodik. *Informationen zur Politischen Bildung*, 41, 23–29.
- Laucken, U. & Schick, A. (1977). *Didaktik der Psychologie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Law, S. (2003). *Philosophie: Abenteuer Denken*. Würzburg: Arena Verlag.
- Lembens, A. & Steininger, R. (2012). Verstehendes Lernen durch Concept Cartoons. In S. Bernholt (Hrsg.), *Konzepte fachdidaktischer Strukturierung für den Unterricht* (S. 352–354). Münster: Lit-Verlag.
- Liessmann, K. P. (2006). *Theorie der Unbildung: Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*. Wien: Zsolnay Verlag.
- Lorenz, A., Ntemiris, N., Lépine, R. (2018). *Judith Butler: Philosophie für Einsteiger*. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Lukianoff, G. & Haidt, J. (2018). *The coddling of the American mind. How good intentions and bad ideas are setting up a generation for failure*. New York: Penguin Press.
- Martens, E. (2003). *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts: Philosophieren als elementare Kulturtechnik*. Hannover: Siebert Verlag.
- Martens, E. (2015). *Stechfliege Sokrates: Warum gute Philosophie weh tun muss*. München: C. H. Beck.
- McGovern, T. V., Corey, L., Cranney, J., Dixon, W. E., Holmes, J. D., Kuebli, J. E., Ritchey, K. A., Smith, R. A. & Walker, S. J. (2010). Psychologically literate citizens. In D. F. Halpern (Hrsg.), *Undergraduate education in psychology: A Blueprint for the future of the discipline* (S. 9–27). Washington DC: APA.
- Mitchell, W. J. T. (2018). *Bildtheorie*. Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Morris, M., Merritt, M., Fairclough, S., Birrell, N. & Howitt, C. (2007). Trialling concept cartoons in early childhood teaching and learning of science. *Australian Science Teachers Journal*, 53 (2), 42–45.
- Münix, G. (1996). *Wirklich? Philosophie für Einsteiger*. Leipzig: Klett Verlag.
- Nolting, H.-P. (1985). *Psychologie lehren: Zur Didaktik von Einführungen und Kurzstudien-gängen*. Weinheim: Beltz.
- OECD (2021). *21st-Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World*. Paris: OECD Publishing. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en> [01.06.2022].
- Papineau, D. & Selina, H. (2000). *Introducing Consciousness*. London: Icon Books.
- Peters, J. (2015). Bilder und Comics. In J. Nida-Rümelin, I. Spiegel & M. Tiedemann (Hrsg.), *Handbuch Philosophie und Ethik: Band 1: Didaktik und Methodik*. (S. 277–293). Paderborn: Schöningh Verlag.
- Peters, J. (2019). Mit Wort und Bild philosophieren: Gehören Bilder Bücher und Comics in den Philosophie und Ethik Unterricht? *Ethik & Unterricht*, 4, 8–13.
- Peters, J. & Peters, M. (2021). *Philosophieren mit Comics und Graphic Novels*. Hamburg: Meiner Verlag.
- Peters, J., Peters, M. & Rolf, B. (2021). *Philo praktisch 1*. Bamberg: C. C. Buchner Verlag.

- Pfister, J. & Zimmermann, P. (Hrsg.). (2016). *Neues Handbuch des Philosophieunterrichts* (1. Aufl.). Stuttgart: UTB.
- Praxis Philosophie & Ethik 2/2020. *Mit Bildern philosophieren*. Braunschweig: Westermann Bildungsmedien Verlag GmbH.
- Praxis Philosophie & Ethik 5/2020. *Hägar der Schreckliche – eine schrecklich philosophische Comicfigur*. Braunschweig: Westermann Bildungsmedien Verlag GmbH.
- Rettenwender, E. (2018). *Psychologie*. Linz: Veritas.
- Robinson, D. & Groves, J. (2011). *Philosophie: Ein Sachcomic*. Mülheim: TibiaPress.
- Rohbeck, J. (2000). *Methoden des Philosophierens*. Dresden: Thelem Verlag.
- Rolf, B. & Peters, J. (Hrsg.). (2015). *Philo Qualifikationsphase*. Bamberg: C. C. Buchner Verlag.
- Rösch, A. (Hrsg.). (2016). *Leben leben. Praktische Philosophie*. Stuttgart: Klett Verlag.
- Sämmer, G. (1999). *Paradigmen der Psychologie – Eine wissenschaftstheoretische Rekonstruktion paradigmatischer Strukturen im Wissenschaftssystem der Psychologie*. Dissertation. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Sanford, J. (Hrsg.). (2012). *Spider-Man and Philosophy*. Blackwell Philosophy and Pop Culture Series. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Sänger, M. (Hrsg.). (2014). *Philosophie Kolleg*. Bamberg: C. C. Buchner Verlag.
- Schmidt, D. & Arnold-Hofbauer, A. (Hrsg.). (2020). *Philosophischer Kompass: Anthropologie, Ethik, Erkenntnistheorie, Wissenschaftstheorie*. Leipzig: Miltzke Verlag.
- Sistermann, R. (2008). Unterrichten nach dem Bonbonmodell. *Zeitschrift für die Didaktik der Philosophie und Ethik*, 30 (4), 299–305.
- Spencer, L. & Krauze, A. (2012). *Die Aufklärung: Ein Sachcomic*. Mülheim: TibiaPress.
- Steininger, R. & Lembens A. (2013). Warum wird Wein „sauer“? Concept Cartoons als Gesprächsanlässe im kompetenzorientierten Chemieunterricht. *Unterricht Chemie*, 24 (133), 22–26.
- Tarmann, P. R. & Geiß, P. G. (2020). Psychologie- und Philosophieunterricht in Österreich: Rahmenbedingungen und Aufgaben. In P. G. Geiß & M. Tulis (Hrsg.), *Psychologie unterrichten: Fachdidaktische Grundlagen für Deutschland, Österreich und die Schweiz*. (S. 258–276). Stuttgart: UTB.
- Tulis, M. (2018). Da ist immer noch Luft drin! Zur Notwendigkeit einer didaktischen Konzeption kognitiver Umstrukturierungsprozesse im Psychologieunterricht. In M. Krämer, S. Preiser & K. Brusdeylins (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation XII* (S. 27–36). Herzogenrath: Shaker.
- Tulis, M. (2020). Konzeptverändernde Psychologiedidaktik: Eine Fortführung der Überlegungen von Seiffge-Krenke. In P. G. Geiß & M. Tulis (Hrsg.), *Psychologie unterrichten: Fachdidaktische Grundlagen für Deutschland, Österreich und die Schweiz*. (S. 158–186). Stuttgart: UTB.
- Vosniadou, S. (2013). Conceptual change in learning and instruction: The framework theory approach. In S. Vosniadou (Hrsg.), *International Handbook of Research on Conceptual Change* (S. 11–30). New York: Routledge.
- White, M. D. & Arp, R. (2008). *Batman and Philosophy. The dark knight of the soul*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- White, M. D. (Hrsg.). (2010). *Iron Man and Philosophy*. Blackwell Philosophy and Pop Culture Series. Hoboken: John Wiley & Sons.
- White, M. D. (2013). *Spiderman and Philosophy*. Blackwell Philosophy and Pop Culture Series. Hoboken: John Wiley & Sons.
- World Health Organization (2018). *International classification of diseases for mortality and morbidity statistics (ICD-11 Revision)*.
- Zeder, F. (2020). Geschichte der ersten 100 Jahre des Unterrichtsfaches „Psychologie und Philosophie“ in Österreich. In P. G. Geiß & M. Tulis (Hrsg.), *Psychologie unterrichten: Fachdidaktische Grundlagen für Deutschland, Österreich und die Schweiz*. (S. 239–257). Stuttgart: UTB.

Comics im Islamunterricht: Pädagogische und didaktische Perspektiven

1. Einleitung

Das Interesse am schulischen Islamunterricht¹ in Deutschland wächst seit zwei Jahrzehnten stetig. In religionspädagogischer Hinsicht entsteht damit für junge Muslim/innen eine willkommene Bildungsperspektive, im schulischen Kontext der eigenen Religion nach modernen pädagogischen Bildungsstandards und didaktischen Prinzipien zu begegnen.² Mit dem schulischen Islamunterricht geht eine Verstärkung des Bezugs religiöser Bildung zu der Lebenswirklichkeit der Schüler/innen einher. Ein solcher Lebensweltbezug des Unterrichts, der aus der Schüler/innenperspektive einen konkreten Zugang zu (oft) abstrakten oder historischen Inhalten des Religionsunterrichts ermöglichen kann, stellt nicht nur ein didaktisches Prinzip der Unterrichtsgestaltung dar, sondern auch einen Erfolgsgaranten für das Gelingen von Lehr-/Lern-Prozessen. Auch Islamlehrkräfte sehen ihre Aufgabe – nach den Ergebnissen unserer eigenen empirischen Studie zur Lehrer/innenprofessionalität von Islamlehrkräften – darin, den Lebensweltbezug sichtbar und verstehbar zu machen. Ausgehend von dieser Position bzw. Beobachtung stellen wir den Lebensweltbezug zum Thema dieses Beitrages her und fragen nach Potentialen und Grenzen, nach Chancen und Perspektiven von Comics in einem schüler/innenorientierten Islamunterricht.

Nach einer Einführung zum Stand der Forschung innerhalb der Islamischen Religionspädagogik erfolgt eine grobe Skizze der Grundzüge eines Islamunterrichts und dessen Bildungsgrundlage, den wir in unserer wissenschaftlichen Tätigkeit vertreten. Anschließend gehen wir in der Bearbeitung unseres Anliegens aus religionsdidaktischer Perspektive auf ein konkretes Beispiel aus der Bildungscomic-Reihe „Andi“ aus dem Jahr 2017 ein, die im Auftrag des Ministeriums für Inneres und Kommunales des Landes Nordrhein-Westfalen (Deutschland) erarbeitet wurde.

-
- 1 Vor dem Hintergrund unterschiedlicher Bezeichnungen des islamischen Unterrichts an öffentlichen Schulen in Deutschland (wie Islamischer Unterricht, Islamischer Religionsunterricht, Islamunterricht), bezieht sich die im Beitrag verwendete Bezeichnung „Islamunterricht“ auf alle Formen des islamischen Bildungsangebots an öffentlichen Schulen unabhängig seiner bekenntnisorientierten oder religionskundlichen Form.
 - 2 Die ersten Evaluationsergebnisse zur Etablierung des Islamunterrichts an öffentlichen Schulen in Deutschland zeigen eine hohe Akzeptanz und Zufriedenheit der muslimischen Schüler/innen mit dem Islamunterricht (vgl. Zusammenfassung der Ergebnisse bei Engelhardt, Ulfat & Yavuz, 2020, S. 6–7). Außerdem eröffnet sich mit dem Islamunterricht – nach den Ergebnissen der eigenen empirischen Studie – ein neuer Bildungsraum, in welchem die Schüler/innen die Möglichkeit bekommen, über alltagsnahe religiöse Inhalte zu reflektieren und wo ihre Erfahrungen in die Reflexionen miteinbezogen werden (Badawia, Topalović & Tuhčić, 2022).

2. Comics in den Lebenswelten von muslimischen Kindern und Jugendlichen

Die Lebenswelt junger Heranwachsender ist heute zunehmend durch Medien geprägt. Dies bezieht sich vor allem auf die Nutzung digitaler Medien (MPFS, 2021a, S. 10–12; MPFS, 2021b, S. 5–16), aber auch Printmedien wie Comics spielen in der Freizeitbeschäftigung von Kindern und Jugendlichen weiterhin eine wichtige Rolle. In der aktuellen repräsentativen KIM-Studie zum Medienverhalten von Sechs- bis Dreizehnjährigen geben vier Prozent an, regelmäßig Comics zu lesen, während es 30 Prozent einmal oder mehrmals in der Woche tun (MPFS, 2021a, S. 15). Außerdem haben acht Prozent der Befragten Vorbilder aus Comics (ebd., S. 26). In der aktuellen JIM-Studie wiederum wird zwar das Leseverhalten nicht erhoben, jedoch festgestellt, dass die zweitbeliebteste Fernsehsendung von Jugendlichen zwischen zwölf und neunzehn Jahren (17%) mit den „Simpsons“ eine Cartoonsendung ist (MPFS, 2021b, S. 45).

In den angeführten Studien wird die religiöse Zugehörigkeit nicht erhoben. Dennoch kann davon ausgegangen werden, dass muslimische Kinder und Jugendliche genauso in der Stichprobe vertreten sind. Eine empirische Datenbasis zum Comicrezeptionsverhalten von muslimischen Heranwachsenden im deutschsprachigen Raum fehlt bisher. Allerdings ist bekannt, dass Comics unter anderem ein Medium der Minderheiten sind (Ahrens, 2012, S. 12). Ob sich jedoch der Minderheitenstatus von muslimischen Kindern und Jugendlichen im deutschsprachigen Raum auf das Comicleseverhalten auswirkt, muss erst erforscht werden.

In den letzten beiden Jahrzehnten konnte ein Anstieg von Comics mit spezifisch islamisch-religiösen Inhalten beobachtet werden. Dabei deckt das Comic-Angebot jeden religiösen Geschmack ab.³ Prinzipiell kann zwischen folgenden Arten von Comics unterschieden werden: (1) *Suficomics*: Dabei handelt es sich in erster Linie um jene Comics, die die spirituellen Werte der islamischen Glaubens- und Handlungspraxis veranschaulichen. Solche Comics eignen sich im Rahmen von Bildungsprozessen insbesondere für die Wertebildung und Moralerziehung, wobei der Schwerpunkt auf der spirituell-ethischen Dimension der Religiosität liegt. *Suficomics* liegen sowohl als Webcomics vor wie auch als Printprodukte.⁴ (2) *Superheldencomics*: Diese Art von Comic ist im islamischen Kontext aktuell im Entstehen. Bekannt in diesem Genre sind vor allem die Arbeiten des kuwaitischen Künstlers Naif Al-Mutawa, die in der islamischen Welt jedoch kontrovers diskutiert werden. Die Reaktionen bewegen sich zwischen Ablehnung und Akzeptanz.⁵ In den Comics von Al-Mutawa erscheinen in Anlehnung an Gottes Namen und Eigenschaften 99

3 Zum Stichwort „Islamic comics“ siehe exemplarisch: <https://islamiccomics.org>; <https://www.suficomics.com>; <https://www.pinterest.de/janashalaby1/islamic-comics>; <https://www.comic.de/tag/islam>; <https://www.muslimmanga.org> [26.01.2022].

4 Vgl. etwa die Website „suficomics“: <https://www.suficomics.com/shop/> [17.04.2022].

5 Akzeptanz erfahren Comics im Sinne einer damit geschlossenen Marktlücke und eines potenziellen Leseangebots für junge Menschen mit religiösen Inhalten. Mit Ablehnung sind kontroverse theologische Positionen in Bezug auf die Darstellung einzelner Protagonisten wie auch der Verbindung von Gottes Eigenschaften mit den geschaffenen Eigenschaften der Comicfiguren gemeint.

Charaktere als Protagonist/innen, die den Leser/innen ethisch-moralische Werte des Islam näherbringen sollen, allerdings werden im Text weder Islam noch Propheten oder Geistliche erwähnt.⁶ Die Comics werden in gedruckter Form in englischer und arabischer Sprache herausgegeben und können beispielsweise im Rahmen von Bildungsprozessen unter anderem einer theologisch-ethischen Reflexion unterzogen werden. (3) *Muslim-Manga*: Diese Art von Comics stammt generell aus Japan und ist mehr oder weniger ein „transkulturelles Phänomen“ (Hepp, 2006, S. 8). Der Manga ist längst im europäischen Raum angekommen. Zielgruppe sind dabei vor allem junge Menschen zwischen acht und 25 Jahren (Kloos & Eggert, 2006, S. 41). Schätzungen aus dem Jahr 2010 zufolge machen Mangas etwa 70 Prozent der verkauften Comics in Deutschland aus (Bouissou, Pellitteri & Dolle-Weinkauff, 2010, S. 254–255), wobei eine breite Themenvielfalt von Romantik über Horror, Kriminalität, Sport bis hin zur Erotik abgedeckt wird. Auch in der muslimischen Comicszene ist der Manga längst präsent, und auch hier werden unterschiedliche Themenbereiche abgedeckt wie etwa Romantik, Komödie, Action und Fantasie.⁷ Aufgrund eines solchen breiten Themenfeldes und der Popularität besitzt der Manga durchaus religionspädagogische bzw. religionsdidaktische Relevanz und kann im Rahmen von Bildungsprozessen eingesetzt werden. (4) *Comicstrips*: Hier handelt es sich um eine kurze und in der Regel in sich abgeschlossene Narration in Comicform, die in muslimischen Kontexten vor allem die Lebenswelt sowie Erfahrungen muslimischer Communitys abzubilden bzw. zu reflektieren versucht. Im deutschsprachigen Raum erlangte hier insbesondere die Künstlerin mit dem Künstlernamen „Tuffix“ Bekanntheit;⁸ ihre Comics erzählen vor allem von Identitätssuche und von (anti-muslimischem) Rassismus, welcher beispielsweise im Bildungsprozess als Anforderungssituationen einer kritischen Analyse und Reflexion unterzogen werden können. (5) *Bildungscomics*: Diese Art von Comics wird speziell für Erziehungs- und Bildungszwecke produziert; der weiter unten vorgestellte Andi-Comic ist ein Beispiel für dieses Comic-Genre.⁹

Aufgrund der mangelnden empirischen Basis zum Rezeptionsverhalten von Comics unter muslimischen Kindern und Jugendlichen eröffnet sich hier ein neues Forschungsfeld innerhalb der Islamischen Religionspädagogik als einer vergleichsweise jungen Disziplin im deutschsprachigen Raum. Ausgehend von der Tatsache, dass Comics trotz wachsender Bedeutung digitaler Medien weiterhin in der Lebenswelt von jungen Heranwachsenden eine Rolle spielen, bedarf es tiefgründiger religionspädagogischer und religionsdidaktischer Reflexionen. Dies ist insofern nötig, als sich die Comicszene im europäischen Kontext mit spezifisch islamischen Inhalten gegenwärtig im Aufbruch befindet.

6 Vgl. „Allahs Superkräfte“, online abrufbar unter: <https://www.spiegel.de/kultur/gesellschaft/islamische-comic-helden-allahs-superkraefte-a-441488.html> [17.04.2022]. Vgl. auch The Arab Comics Project, online abrufbar unter: <https://arabcomixproject.weebly.com/the-99.html> [17.04.2022].

7 Mehr dazu unter: <https://www.muslimmanga.org/read/> [18.04.2022].

8 Mehr dazu unter: <http://tuffix.net/about/#.Yltnpy223fY> [15.04.2022].

9 Siehe www.andi.nrw.de [25.01.2022].

3. Comics als Gegenstand der Islamischen Religionspädagogik

Ausgehend von eigenen Erfahrungen mit dem Thema „Comics im Kontext religiöser Bildung“ vor vielen Jahren sind die Pro- und Contra-Argumente dieser kontrovers geführten Debatte immer noch präsent. Die zentrale Frage ist, ob die Darstellung von religiösen Persönlichkeiten und Gestalten im Medium des Comics aus theologischer Sicht überhaupt vertretbar ist oder nicht. Die Hauptargumente für und gegen Comics lassen sich folgendermaßen zusammenfassen: vor allem junge Menschen könnten durch das kunstvolle Medium der Comics zum Lesen prophetischer Geschichten und religiöser Inhalte angeregt werden, sodass sie sich mit den Protagonist/innen identifizieren und sich durch die enge Verknüpfung von Bild und Wort die Botschaften merken. Andererseits wird argumentiert, dass die Darstellungsform und überhaupt dieses literarische Genre weder religiöser Inhalte noch ehrwürdiger Glaubensgestalten wie Propheten und deren Familien und Jünger würdig sein kann. Kritiker/innen wenden ein, dass Comics vor allem junge Leser/innen in Phantasiewelten führen und sich negativ auf die Entwicklung der Lesekompetenz auswirken würden. Nicht selten werden Comics mit Gewalt und Sexismus in Verbindung gebracht und als Gegenstand religiöser Bildung für unwürdig erklärt.

Das Themenfeld „Comics und Cartoons in islamischer Erziehung“ genoss in den 1990er Jahren eine hohe Priorität in pädagogischen Gremien internationaler theologischer Zentren in der islamisch geprägten Welt. Im Jahr 2002 verabschiedete die *Moslem World League* in Mekka (MWL) auf der Grundlage einer breiten empirischen Untersuchung zu dem Thema ein Positionspapier, in dem die theologischen Bedenken insofern ausgeräumt werden konnten, sofern man eine Reihe von ethischen Kategorien berücksichtigte. Hierzu zählten vor allem der Verzicht auf die bildliche Gesichtsdarstellung der Hauptpropheten (Noah, Ibrahim, Mose, Jesus und Muhammad) und deren engster Familienmitglieder und Jünger. Ferner sollte dem Status eines Propheten genügend Würde eingeräumt werden, sodass dieser weder als eine Witzfigur noch in einer unwürdigen Haltung dargestellt werde. Comics und Cartoons sollen – so die Empfehlung des MWL – den ästhetischen Sinn und Geschmack für die Persönlichkeiten und der von ihnen vertretenen Inhalte im religiösen Kontext nicht verlieren.¹⁰

In ihrer umfassenden historischen Analyse der Haltung des Islams zu Bildern und zum Bilderverbot im Koran und in der modernen Theologie bietet die Islamwissenschaftlerin und Kunsthistorikerin Silvia Naef folgende hilfreiche Anhaltspunkte in diesem komplexen Diskurs: (1) Wenn man von Bildern im Verbreitungsgebiet des Islams spricht, dann muss zunächst präzisiert werden, dass es sich dabei nur um Bilder handelt, die Wesen mit „Lebensodem“ (*rûh*) darstellen (Naef, 2007, S. 11); (2) Die Betrachtung der Bilder in der differenzierten Ausdrucksweise des Korans,¹¹ die mit einer gewissen Feindseligkeit verbunden ist, geht auf die ursprüng-

10 Vgl. Archiv des Ägyptischen Fatwa-Amtes, Positionspapiere, Fatwa-Nr. 13236: <http://www.dar-alifta.org> [29.01.2022].

11 Der Koran unterscheidet zwischen „*tamâthil*“ (Abbild, bildliche Darstellung, Standbild), „*ansâb*“ (anzubetende Steine) und „*asnâm*“ (Götzenbild, v. a. aus Metall) (vgl. Naef, 2007, S. 12–13).

liche monotheistische Lehre des Islams zurück, die in der Anfangsphase entschieden jeglichen Kult ablehnte, der einer anderen Gottheit als dem einzigen Gott gewidmet war (ebd., S. 12); (3) Die Meinungen der muslimischen Rechtsgelehrten zum „Bilderverbot“ basieren demnach auf drei Prinzipien: auf dem Verbot, Götzenbilder anzubeten, auf dem Merkmal der Unreinheit sowie auf der Vorstellung, dass man nichts stellvertretend für Gott erschaffen solle (ebd., S. 25); (4) Kunsthistorische Befunde belegen die Entstehung der ersten illustrierten Manuskripte im 12. und 13. Jahrhundert, die in Ägypten, Syrien, Andalusien und im Irak hergestellt wurden (ebd., 33–72). Auf die Frage, ob es ein Bilderverbot im Islam gibt, unterscheidet Naef dementsprechend zwischen einer strengen Position der Geistlichen vor allem aus der wahhabitischen Glaubensrichtung und einer realistischeren Einstellung vieler Gelehrter, die einer schöpferischen Erfindungskraft des Menschen große Bedeutung einräumen und zweidimensionale Bilder akzeptieren (ebd., S. 131–138); (5) Als Fazit schreibt Naef: *„Das Bild bleibt nach wie vor aus der religiösen Praxis ausgeschlossen, ist aber im profanen Bereich erlaubt. Statt von einem ‚Bilderverbot‘ sollte man vielleicht besser von dem Umstand sprechen, dass dem Bild im Islam bestimmte Funktionen zukommen, die sich von denen unterscheiden, die das Christentum kannte und immer noch kennt.“* (ebd., S. 137).

Unser Anliegen in diesem Beitrag gilt allerdings nicht einer kritischen Analyse der Comics als Kunstform. Vielmehr geht es darum, religionspädagogische und didaktische Potenziale von Comics zu reflektieren. Denn innerhalb der Islamischen Religionspädagogik existieren kaum Arbeiten, die sich einer solchen Thematik widmen, insofern gilt dieser Beitrag unter anderem als Anstoß einer durchaus notwendigen religionspädagogischen Debatte. Denn der Anstieg von Comics mit spezifisch islamisch-religiösen Inhalten führt möglicherweise unter Kindern und Jugendlichen zu einer religiösen Selbstsozialisation, die wiederum einen Raum für Reflexion von Erfahrungen benötigt. Damit im Zusammenhang steht die Tatsache, dass inzwischen zahlreiche dieser Comicangebote online zugänglich sind. Die Aufgabe der Religionspädagogik wäre demnach, einen Rahmen zu schaffen, in welchem, so Manfred Pirner, *„die kritische Auseinandersetzung mit den religiösen Dimensionen der Medienkultur [als einem] Kernbereich der religiösen Bildung“* (2012, S. 160) erfolgt. Dies unter anderem auch, weil jungen Heranwachsenden nicht immer bewusst ist, dass *„hinter der Medienkultur immer auch massive kommerzielle, politische sowie weltanschaulich-religiöse Interessen und Machtbestrebungen und damit gezielte Beeinflussungsversuche stehen“* (ebd., S. 161). Im Kontext einer kompetenzorientierten Bildung bildet die Förderung von Urteilskompetenzen in einer inzwischen unübersichtlich werdenden Medienlandschaft *„eine Schlüsselqualifikation religiöser Bildung“* (Schröder, 2012, S. 563; Topalović & Tuhčić, 2022). Dabei muss sich die Reflexion im Rahmen von religiösen Bildungsprozessen nicht zwingend auf Comics mit spezifisch islamisch-religiösen Inhalten beschränken, sondern es können alle für den Bildungsprozess relevanten Comics herangezogen werden. In diesem Zusammenhang gilt: *„Die Beziehung zwischen Religion und Kultur ist nicht [immer] auflösbar“* (Kunstmann, 2004, S. 305). Dementsprechend behandeln zahlreiche Comics Themenbereiche, die von theologischer Natur sind, wie etwa Wertebildung, Spiritualität etc. Schließlich bergen

Comics vielfältige Potenziale für narrative Religionspädagogik im Kontext didaktischer Konzeptionen. Gerade im Kontext islamischer Bildung bilden Narrationen einen wesentlichen Bestandteil religiöser Tradition, wie etwa die Erzählungen über Propheten und Gesandte, die an zahlreichen Stellen im Koran zu finden sind. Dabei können mithilfe der Comics – unter Einhaltung theologischer und religionspädagogischer Prinzipien – ausgewählte koranische Erzählungen, Narrationen aus dem Leben des Propheten Muhammad oder anderer Propheten bearbeitet und im Rahmen von Bildungsprozessen im Sinne des narrativen Lernens (vgl. dazu Isik, 2021, S. 195; Ulfat, 2021, S. 57–62) reflektiert werden.

Die nachfolgenden Ausführungen sind darauf ausgerichtet, mithilfe von Comics bzw. der kritischen Reflexion von Comicinhalten die Urteils- sowie Handlungskompetenz der Schüler/innen im Islamunterricht zu fördern. Bevor wir dies anhand eines Beispiels erläutern, stellen wir unser konzeptionelles Grundverständnis von schulischem Islamunterricht theseartig vor. Ausgehend von der Tatsache, dass es sich beim Islamunterricht um eine vergleichsweise neue schulische Fachdomäne handelt, erachten wir es als sinnvoll, die Leser/innen unterschiedlicher didaktischer Fachdisziplinen mit den Zielen und dem Fachprofil des Islamunterrichts an öffentlichen Schulen vertraut zu machen, bevor didaktische Perspektiven vorgestellt werden.

4. Der andere Charakter des schulischen Islamunterrichts

Der schulische Islamunterricht hat im Laufe der letzten Jahrzehnte zwar eine gewisse Bekanntheit erlangt, dennoch sind viele noch nicht mit seinem Fachprofil vertraut. Mit dem Hinweis auf „den anderen Charakter“ des Islamunterrichts wird in religionspädagogischer Hinsicht eine wertneutrale Grenze zwischen dem Islamunterricht an staatlichen Schulen und dem herkömmlichen Gemeindeunterricht (oder dem sogenannten „Moscheeunterricht“) gesetzt. Als wertneutral wird diese Grenzziehung deshalb bezeichnet, weil unsererseits weder eine Auf- noch eine Abwertung des einen oder anderen Modells stattfindet. Der Islamunterricht ist im Vergleich zu den bisher etablierten Formen traditioneller Bildung nicht nur konzeptionell anders gestaltet, sondern findet gleichzeitig in einem anderen Kontext statt und unterliegt durch seinen Rechtsstatus in einem Kooperationsmodell zwischen Staat und Religionsgemeinschaft den in einem öffentlichen Bildungssystem für alle Fachdomänen geltenden Bildungsstandards. Theseartig stellen wir hier die Konturen unserer Konzeption eines staatlichen Islamunterrichts vor (vgl. auch Badawia & Topalović, 2022).

Im Islamunterricht sehen wir mehr als nur eine politische Maßnahme zur Integration von muslimischen Schüler/innen. Der Islamunterricht verfolgt das zweifache Ziel, a) das Leben und die Weltbezüge im Lichte eines aufgeklärten Verhältnisses von Offenbarung und Vernunft zu deuten und b) durch den Aufbau von Qualifikationen, Wissensstrukturen, Einstellungen und Werthaltungen junge Menschen darin zu befähigen, ihr Leben selbstbestimmt und reflexiv mithilfe religiöser Kompetenzen zu gestalten.¹²

¹² Mit dem Kompetenzbegriff sind hier im weitesten Sinne jene Fähigkeiten, Fertigkeiten und

Der moderne Islamunterricht stellt in seinem Status als Teil der allgemeinen Bildung an staatlichen Schulen weder eine systematische Einführung in die Grundlagen des Islams dar noch soll er muslimische Schüler/innen in die konkrete Ritualpraxis im Sinne einer Orthopraxie einführen. Er ist kompetenzorientiert ausgerichtet und will elementare Kompetenzen fördern.¹³ Mit der Förderung von Kompetenzen wie religions- und vielfaltssensiblen Wahrnehmen, Verstehen, Beschreiben, Deuten und Begründen sollen Schüler/innen in die Lage versetzt werden, mit (religiösen) Alltagskonflikten selbstständig und reflexiv umzugehen bzw. Problemlösungsansätze in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll zu entwickeln und umzusetzen.

Die Zielsetzung des schulischen Islamunterrichts will durch die Kompetenzförderung zu einer bejahenden Identifikation mit der Religion bzw. mit dem Glauben ermutigen, indem Schüler/innen in die Lage versetzt werden, eine verantwortliche und verantwortete Position gegenüber dem Glauben einzunehmen (Badawia, 2022, S. 336). Gerade um dieser Aufgabe gerecht zu werden, muss sich Islamunterricht *„den Inhalten konkreter Religion, den Inhalten ‚gelebter Religion‘ stellen“* (Porzelt, 2013, S. 106–107).

Aus didaktischer Perspektive liegt der Auftrag des Islamunterrichts darin, einen Rahmen zu schaffen, in dem die kritische Reflexion religiöser Tradition vor dem Hintergrund des aktuellen europäischen Diskurses erfolgt. Bei der Betrachtung religiöser Tradition bzw. religiöser Quellen entsteht ein Raum, in dem die religiöse Tradition und soziale Wirklichkeiten aufeinandertreffen und unter dem Blickwinkel der lebensweltlichen Bedeutung reflektiert werden. Demnach liegt die Aufgabe einer auf Kompetenzerwerb ausgerichteten Bildung auch darin, die Schüler/innen zu befähigen, ihre eigenen (religiösen) Erfahrungen und Perspektiven einzubringen und auch individuelle Lernwege einzuschlagen.

Im Vergleich zu einer ausschließlichen Wissensvermittlung an die Schüler/innenschaft durch die Lehrkraft stellen wir den Interaktionsbegriff als didaktischen Leitbegriff in den Mittelpunkt unseres didaktischen Denkens und Handelns. Damit rückt für uns der Mensch, das Subjekt, sprich die Schüler/innen als sinnverstehend miteinander Handelnde in den Fokus unterrichtlicher Analyse und Planung. Eine kritische und kontextorientierte Reflexion religiöser Fragen und Inhalte geschieht dabei in einer engen Kooperation zwischen den Lehrenden und Lernenden; sie bilden gemeinsam ein *„pädagogisches Gesamtsubjekt“* (Giest & Lompscher, 2006, S. 25). Damit wird daraufhin gearbeitet, (traditionelle) religiöse Inhalte und die Lebenswirklichkeit der Schüler/innen in Verbindung zu bringen, diese im kritischen Kom-

Haltungen gemeint, die das Individuum darin befähigen, variable Konflikt- und Problemsituationen lösen zu können (Weinert, 2001, S. 27–28.). Religiöse Kompetenzen im engeren Sinne und in religionspädagogischer Hinsicht äußern sich in verschiedenen Dimensionen wie beispielsweise religiöse Wahrnehmung, Beschreibung, Deutung, Begründung und Gestaltung und umfassen immer kognitive, emotionale und spirituelle Dimensionen der Wissens- und Handlungspraxis (Topalović, 2019, S. 28–31; Sajak, 2021, S. 344–345).

13 Inzwischen sind alle Lehrpläne in den einzelnen Bundesländern, in denen Islamunterricht an öffentlichen Schulen angeboten wird, kompetenzorientiert (Engelhardt, Ulfat & Yavuz et al., 2020, S. 3).

munikations- und Arbeitsprozess zu reflektieren und in alltägliche Handlungsperspektiven zu transformieren.

Im systematischen Horizont von Interaktionen nimmt der Begriff der Kommunikation einen zentralen Stellenwert ein. Damit geht für unser Grundverständnis religiöser Bildung einher, dass der Sinn der Wissensvermittlung auf der Ebene des Verstehens in den Vordergrund rückt. Das Verstehen avanciert in diesem Konzept zur tragenden Säule.

Die unterrichtliche Kommunikation ist kein Selbstzweck. Sie steht in einem engen Zusammenhang mit der Förderung des kritischen Denkens als einer essenziellen Kompetenz. Kritisches Denken wird im Kontext religiöser Bildung als ein Sammelbegriff für eine Reihe von Fähigkeiten verstanden, die im Rahmen des Islamunterrichts gefördert werden sollen. Beispielsweise handelt es sich dabei um kognitive Fähigkeiten wie Interpretation, Analyse, Erklärung, systematisches Schlussfolgern etc. Ferner handelt es sich beim kritischen Denken um eine allgemeine Haltung im Umgang mit Wissen im Alltag, die unter anderem durch Neugier, Offenheit, Klarheit, Sorgfalt und Durchhaltevermögen geprägt sein sollte.¹⁴

In der Langzeitperspektive steuert der Islamunterricht auf die religiöse Mündigkeit als Entwicklungsziel zu. Diese bedeutet im islamischen Sinne vor allem, *„die Menschen in die Lage zu versetzen, wenn sie glauben, zu wissen, warum sie glauben und eigenständig im Glauben zu handeln. Die Freiheit, ob ein Mensch überhaupt glaubt oder nicht, bleibt davon unberührt. Die religiöse Mündigkeit als Denk-, Sprach- und Handlungsfähigkeit sowie als Moment des Bewusstseins in der Religion setzt einen Glauben voraus. Insofern ist sie auch eine religionsimmanente Fähigkeit, das Herausbilden und Entwickeln eines Bewusstseins, wodurch ein Individuum zur eigenen Deutungshoheit gelangt, seine Bedingungen, Orientierungen und sein Engagement eigenständig gestaltet und nicht zuletzt seine Reflexionsgabe nutzt und übt.“* (Polat, 2010, S. 187)

Schließlich findet der Islamunterricht in einem gesellschaftlichen Kontext statt, der durch religiöse und weltanschauliche Pluralität gekennzeichnet ist. An kaum einem anderen Ort im öffentlichen Raum begegnen sich Menschen mit so unterschiedlichen religiösen und weltanschaulichen Einstellungen und Überzeugungen wie in der Schule. Im Rahmen schulischer Lehr- und Lernprozesse erleben die Schüler/innen teilweise sehr unterschiedliche Deutungshorizonte und haben die Möglichkeit, sich mit religiösen und/oder weltanschaulichen Wissensbeständen interaktiv auseinanderzusetzen und dabei zu erfahren, wie multiperspektivische Zugänge aussehen können. Ziel solcher Interaktionen ist es auch, sie bei der Entwicklung interreligiöser und pluralitätsfähiger Kompetenzen zu begleiten (vgl. dazu exemplarisch Schambeck, 2013, S. 56).

Ohne Anspruch auf Vollständigkeit belassen wir es an dieser Stelle bei diesen groben Zügen des hier vertretenden kritisch-kommunikativen Ansatzes des Islamunterrichts. Das Augenmerk liegt im Folgenden auf der Kompetenzorientierung.

14 Mehr dazu bei Kruse (2017, S. 14–40) und Pfister (2020, S. 13–19).

5. Didaktische Qualitätskriterien des Islamunterrichts: Die Rolle von Comics

Die Kompetenzorientierung erfordert im Vergleich zu den bisher praktizierten Formaten didaktischer Unterrichtsplanung und -gestaltung ein Umdenken: Der Unterricht ist vom Ende her zu denken; das heißt, dass die inhaltlichen und methodischen Überlegungen auf einen konsistenten Weg zum Kompetenzerwerb mit kumulativer Wirkung ausgerichtet sind (Reusser, 2014, S. 326–328). Eine solche Planung mit dem Ziel einer systematischen Förderung des Kompetenzerwerbs bedarf entsprechender Aufgabenformate, die nicht lediglich auf Prozesse des Reproduzierens, sondern vielmehr auf Prozesse des Reflektierens und Transferierens ausgelegt sind. In diesem Prozess sind sowohl die religiösen Inhalte und die Lebenswelt der Schüler/innen als auch die Methodik und Aufgabekultur in einen didaktischen Zusammenhang zu bringen (Topalović, 2019, S. 43–47). In diesem Kontext wird den „Anforderungssituationen“ eine wesentliche Rolle zugeschrieben.¹⁵ Mithilfe von Anforderungssituationen erlangt der schulische Islamunterricht eine Wirklichkeits- und Lebensnähe, zumal dadurch an realitätsnahe Kontexte und lebensbedeutsame Situationen angeknüpft wird. Damit bietet sich die Chance, die Schüler/innen als Subjekte des Lernens wahrzunehmen und dementsprechend den Islamunterricht subjekt- und lebensweltorientierter zu gestalten, was wiederum den Fokus mehr auf die Aneignung als auf die (bloße) Vermittlung von religiösen Inhalten lenkt. Es geht also in so einem kompetenzorientierten Lernprozess weniger darum, dass Lernende vorgefertigte Inhalte ohne entsprechende Reflexion aufnehmen, sondern vielmehr darum, Lernen als einen mehrstufigen Prozess zu gestalten, in dem religiöse Tradition reflektiert und ihre lebensweltliche Bedeutsamkeit ergründet wird. Didaktisch betrachtet lassen sich für die konkrete Unterrichtsgestaltung folgende Phasen bestimmen (Topalović, 2019, S. 45–47): (1) Die Unterrichtssequenz wird mit einer Anforderungssituation aus der Lebenswelt der jungen Heranwachsenden eröffnet (*Präsentation*). (2) Die Lernenden werden mithilfe von darauf bezogenen Aufgabenstellungen animiert, Fragen an den Inhalt zu stellen und sich am Gespräch zu beteiligen (*Diskussion*). Die offenen Fragen, die sich u. a. infolge der Diskussion entwickeln, bilden die gemeinsame Zielsetzung für den Unterricht und gleichzeitig den Übergang zu den anschließenden Lehr- und Lernprozessen. (3) In dieser Phase sind unterschiedliche Methoden des selbstgesteuerten und kooperativen Lernens einsetzbar, die in einer Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden verlaufen. Dies umfasst genauso Reflexionsprozesse, in denen – laut und leise – über den Lernprozess und Lerninhalt nachgedacht wird. (4) Die Lehrer/innen nutzen diese beiden Phasen zugleich zur Evaluation des Lernprozesses sowie der vorläufigen Lernergebnisse und geben anschließend den Schüler/innen eine Rückmeldung dazu. (5) Den Abschluss bildet die Phase der Reflexion bzw. des Transfers, in der u. a. darüber reflektiert wird,

¹⁵ Unter „Anforderungssituation“ können im Sinne des kompetenzorientierten Islamunterrichts soziale und religiöse Bedingungen des Handelns und Denkens gefasst werden. Dabei geht es bei der Bewältigung einer Situation weniger um die Reproduktion von Fachwissen – auch wenn dies miteingeschlossen ist – sondern vielmehr um die kreative und flexible Nutzung des Wissens, um in der entsprechenden Situation reflexiv und erfolgreich handeln zu können.

welche Bedeutung das Gelernte für die Schüler/innen persönlich hat. Hier schließt sich der Lernzyklus: Die Anforderungssituation erscheint an dieser Stelle in einer neuen Form und in neuem Kontext, die von Lernenden selbstständig mit dem Ziel der Übertragung in die eigene Lebenswelt reflektiert wird.

Ausgehend von jenem didaktischen Standpunkt, dass Unterricht ohne ein Medium nicht denkbar ist (Klauer & Leutner, 2012, S. 111), soll nun danach gefragt werden, wie Comics im Islamunterricht eingesetzt werden und welchen Mehrwert diese im Rahmen schulischer religiöser Bildung erzielen können. Religionsdidaktisch betrachtet bergen Comics vielfältige Potenziale, die vor dem Hintergrund des vorgestellten didaktischen Konzepts unterschiedliche Kompetenzdimensionen im Islamunterricht fördern können. Mithilfe kreativer bildlicher Darstellungen in Verknüpfung mit Text können Comics nicht nur bestimmte Inhalte vermitteln, sondern auch eine bewusste Wahrnehmung religiöser Phänomene und religiöser Fragen anregen. Gelingt es dabei, in lernpsychologischer Hinsicht an das Vorwissen und die Erfahrungen der Lernenden anzuknüpfen, dann können die Comics kognitive und emotionale Konflikte auslösen: In so einem Prozess begegnen sich (objektive) Ereignisse und (subjektive) Wahrnehmungen, die bei den Lernenden Zustimmung, Ablehnung, Irritation, Zweifel, etc. hervorrufen können. In dieser Phase spielen die subjektive Wahrnehmung und Deutung des Comics durch die Lernenden eine bedeutende Rolle, zumal sie mit Informationen und Situationen konfrontiert sind, die auch offen und mehrdeutig sein und erst in der subjektiven Interpretation eine persönliche Bedeutung erfahren können. Auch wenn Bilder von entsprechenden Texten begleitet sind, lassen sie dennoch Raum für eigene Wahrnehmungen und Interpretationen, die in der Regel durch Vorwissen und Vorerfahrungen bestimmt sind. In diesem Sinne determiniert die Darstellung immer auch die Wahrnehmung und umgekehrt. Aus diesem Grund sind Comics im Islamunterricht vor allem dann geeignet, wenn darin die Veranschaulichung wirklichkeitsnaher und existenzieller Lebensfragen erfolgt.

Aus didaktischer Perspektive eignet sich der Comiceinsatz als Einstieg in eine Unterrichtseinheit im Sinne einer Anforderungssituation. Dabei können Comics beispielsweise bis zu einer bestimmten Stelle gemeinsam gelesen werden, worauf Lernende den weiteren Handlungsverlauf selbstständig reflektieren und erarbeiten können. Die anschließende Präsentation kann als Text, Rollenspiel sowie mithilfe digitaler Formate (z.B. Videoaufnahmen) erfolgen. Die Anforderungssituation muss sich auch nicht unbedingt im Comic selbst befinden: sie kann andere lebensweltliche Fragen und Situationen thematisieren, die Reflexion wiederum kann mithilfe des Comics erfolgen. Hierfür ist von Bedeutung, dass die Lernenden im Rahmen von Lern- und Reflexionsphasen den Comic selbstständig deuten und mit der Anforderungssituation in Verbindung bringen, das heißt die Lernenden deuten den Comic, begründen ihre Argumentation und stellen Handlungsperspektiven vor. Im Plenum erfolgt anschließend eine gemeinsame Reflexion der Ergebnisse. Dies soll folglich anhand eines Beispiels konkreter veranschaulicht werden. Das Beispiel stammt aus der Bildungscomic-Reihe „Andi“ aus dem Jahr 2017, die im Auftrag des Ministeriums für Inneres und Kommunales des Landes Nordrhein-Westfalen erarbeitet

wurde. Das pädagogische Ziel dieser Reihe ist es, extremistischen bzw. antidemokratischen Agitator/innen durch überzeugende, an die Lebenswelt von Jugendlichen angepasste Argumentation gezielt entgegenzuwirken. Zielgruppe der Comics sind Jugendliche bzw. Schüler/innen zwischen 14 und 18 Jahren ohne geschlossenes extremistisches Weltbild. Die drei Hefte thematisieren den Rechtsextremismus (Andi 1), Islamismus (Andi 2) und Linksextremismus (Andi 3).¹⁶

6. Ein Unterrichtsbeispiel: Andi gegen Extremismus

In den letzten Jahren haben (neue) Ausprägungen des religiösen Extremismus nicht nur die gesellschaftlichen und medialen Debatten mitbestimmt, sondern auch ihren Niederschlag im bildungstheoretischen und sozialpädagogischen Diskurs erfahren. Denn die gegenwärtigen gesellschaftlichen Radikalisierungsprozesse – nicht zuletzt durch die Corona-Pandemie beschleunigt – fordern die liberale Öffentlichkeit heraus, sich zu ihren demokratischen Werten zu bekennen und diese durch verschiedene Formen von Friedens- und Demokratiebildung zu stärken. Im gesellschafts- und bildungspolitischen Diskurs wird in Bezug auf den islamistischen Extremismus dem schulischen Islamunterricht ein bedeutendes Präventionspotenzial zugeschrieben (Kiefer 2013; Badawia & Topalović, 2020). Vor dem Hintergrund der Gefährdung junger Menschen durch zunehmend aggressiv und polarisierend agierende Anhänger/innen des Islamismus wird hier der Standpunkt vertreten, dass ein unter staatlicher Aufsicht institutionell verankerter Islamunterricht als Schutzfaktor gegen Ideologisierung und Manipulation angesehen werden kann, sofern mit ihm die Bildungsstandards im Hinblick auf die Wissenschaftsorientierung der erstellten Lehrpläne sowie die universitäre Ausbildung der Lehrkräfte eingehalten werden. Es gibt derzeit außerhalb der öffentlichen Schulen kein Bildungsangebot für junge Muslim/innen, bei dem eine Kopplung von religiösen und an Menschenrechten orientierten Werten unter staatlicher Aufsicht gegeben ist. Damit hat der Islamunterricht das Potenzial, neben der Entwicklung auf Religion bezogener Kompetenzen die kritische Urteilskraft und die Fähigkeit zur Selbstreflexion zu fördern. Der Islamunterricht kann darüber hinaus interreligiöse Begegnungen ermöglichen, die in der Fachliteratur als wichtiges Element der Prävention sowie der Deradikalisierung beschrieben werden (Badawia & Topalović, 2020). Diese Überlegungen stimmen mit der Argumentationslinie des Pädagogen Dietrich Benner überein, welcher in der schulischen religiösen Bildung ein öffentliches Interesse wahrnimmt, das darauf beruht, dass Religion angesichts ihres sowohl Friedens- als auch Gewaltpotenzials und der damit einhergehenden fundamentalistischen Tendenzen aus sich selbst heraus Aufklärung betreiben und damit zur Gestaltung eines gerechten Zusammenlebens ihren besonderen Beitrag leisten kann (Benner, 2004, S. 10–12).

In der zweiten Ausgabe der Bildungscomic-Reihe „Andi“ wird das Thema „Islamismus“ behandelt, welches nun näher vorgestellt wird: Die Hauptakteur/innen des Comics sind Andi, der Protagonist der Comic-Reihe; Murat, der Verzweifelte, zumal

16 Siehe www.andi.nrw.de [25.01.2022].

seine Bewerbungen andauernd abgelehnt werden; Ayshe, die vernünftige und besonnene Schwester von Murat; und Harun, der durch sein demokratiefeindliches Auftreten auffällt. Die Handlung stellt sich folgendermaßen dar: Die Stimmung in der Schule ist am frühen Morgen getrübt. Murat hat wieder einmal auf seine Bewerbung eine Absage erteilt bekommen und ist emotional angeschlagen: „Du gehst weiter zur Schule, Andi. Ben kann bei seinem Onkel im Betrieb anfangen. Wir Muslime bleiben aussen (sic!) vor und können sehen, wo wir bleiben“ (S. 5). Der Versuch von Andi, ihn zu beruhigen, scheitert. In einer derart emotional geladenen Stimmung fängt die erste Stunde im Fach „Politik“ an. Anne ist mit dem Referat zum Thema „Aufklärung und Demokratie“ dran. Es dauert nicht lange und der neue Schüler Harun meldet sich zu Wort: „Von wegen Demokratie bringt Freiheit und Gleichheit. Demokratie funktioniert doch gar nicht, denn sie ist von Menschen gemacht. Nur Allah weiß, was für den Menschen das Beste ist. Alles andere führt zu Ungerechtigkeit“ (S. 7). Als die Lehrkraft versucht aufzuklären, reagiert Murat gereizt und bezweifelt dabei die Gerechtigkeit eines demokratischen Systems.



Abbildung 11.1: Auszug aus: IM NRW & Schaaff, P. (2017). *Andi. CoDeX, Comic für Demokratie und gegen Extremismus. Band 2. 4. leicht geänderte Auflage (Nachdruck)*. Düsseldorf: Ministerium des Innern des Landes Nordrhein-Westfalen (© IM NRW), S. 8.

Harun fühlt sich durch die Aussage Murats bestärkt: „Murat hat recht. Und nur wenn du Allahs Gesetz befolgst und alle das müssen, gibt es Gerechtigkeit auf der Welt“ (S. 8). Ayshe erinnert sich an dieser Stelle an die Ratschläge ihres Vaters, der sich auf den Koran beruft und entgegnet entschlossen: „So ein Quatsch! Gerechtigkeit durch Zwang? Das ist doch ein Widerspruch. [...] Nach dem Koran gibt es im Glauben keinen Zwang“ (S. 8).¹⁷ Harun belässt es nicht dabei. Nach der Schule konfron-

¹⁷ Dabei bezieht sich der Ratschlag des Vaters auf folgenden Vers, der im Comic als Zusatzinformation theologisch erläutert wird: „Es soll keinen Zwang geben in Sachen des Glaubens“ (Sure 2, Vers 256).

tiert Harun Murat mit weiteren fragwürdigen Positionen. Schließlich landen sie bei einem islamistischen Prediger, der Murat von der Ideologie des Islamismus zu überzeugen versucht: „Der Kampf findet auch im Internet statt. [...] Harun wird dir die Links zukommen lassen“ (S. 16).



Abbildung 11.2: Auszug aus: IM NRW & Schaaff, P. *Andi*. Band 2. (© 2017 IM NRW), S. 13.

Murat verbringt viel Zeit mit Harun und vernachlässigt dabei seine Freunde. Sein Umgang mit Ayshe wird dadurch rauer: „Es passt mir gar nicht, dass du dir diese westlichen Filme ansiehst. Und überhaupt: Andi ist ok und so ... aber ein muslimisches Mädchen trifft sich nicht einfach so mit Jungs“ (S. 18). Nachdem Andi eingreift und seinen Freund zur Vernunft zu bringen versucht, eskaliert die Situation noch mehr: „Ich habe in letzter Zeit den wahren Islam kennen gelernt, und der erlaubt es nicht, dass meine Schwester sich mit einem Ungläubigen abgibt“ (S. 18). Ayshe lässt sich so etwas nicht gefallen.



Abbildung 11.3: Auszug aus: IM NRW & Schaaff, P. *Andi*. Band 2. (© 2017 IM NRW), S. 19.

Erst als Harun eines Tages gegenüber Andi und Ayshe handgreiflich wird, begreift Murat wie er ideologisch manipuliert wurde: „Das geht zu weit. Du sagst, dass du nach Allahs Willen handelst, aber du benimmst dich total daneben. Ich will nicht, dass du meine Schwester anpackst. Und nicht meinen Freund. [...] Verschwinde, Harun! Geh“ (S. 27).



Abbildung 11.4: Auszug aus: IM NRW & Schaaff, P. Andi. Band 2. (© 2017 IM NRW), S. 28.

Die ideologisch gefärbten Argumentationen von Harun und dem islamistischen Prediger im Comic folgen den klassischen Argumentationsmustern, die sich genauso in der Lebenswelt von jungen Menschen wiederfinden können. Dies bestätigt auch der Wiener Religionspädagoge und Gefängnisseelsorger Ramazan Demir, der im Rahmen seiner Tätigkeit mit islamistisch orientierten Gefangenen klassische Irrtümer der Extremist/innen aufdecken konnte. Er offenbarte anhand von Erfahrungsberichten, wie eine fehlerhafte systematische Wissensvermittlung und lückenhafte Aufnahme theologischen Wissens zu einer einseitigen Überzeugung und gravierenden Verkürzungen in der Betrachtung der allgemeinen Zielsetzungen des Islam und folglich zu manipulierbaren theologischen Positionen führen kann (Demir, 2017, S. 145–194). Einer solchen Gefahr kann langfristig durch einen pädagogisch durchdachten Bildungsprozess begegnet werden, unter anderem auch mithilfe des hier vorgestellten Comics – wie nachfolgend dargestellt wird. Allerdings soll an dieser Stelle festgehalten werden, dass der schulische Islamunterricht nicht allein auf die Radikalisierungsprävention einzuschränken ist: er unterstützt im Rahmen der Allgemeinbildung die Persönlichkeitsentwicklung junger Muslim/innen in einer bedeutenden Dimension der menschlichen Welterschließung viel umfassender (Badawia, 2018; Badawia & Topalović, 2022). Auch gibt es selbstverständlich keine Garantie dafür, dass eine Person allein durch die Teilnahme an einem schulischen Islamunterricht gegen religiöse Radikalisierung und ein ideologisches „Abdriften“ immunisiert werden kann. Allerdings können der Islamunterricht und die Schule einen bedeutenden Beitrag dazu leisten.

Aufgrund vielfältiger inhaltlicher Dimensionen, die in den „Andi“-Comics behandelt werden, ergeben sich diverse Möglichkeiten für deren didaktischen Einsatz und Kompetenzförderung bei den Schüler/innen. Im Sinne eines kompetenzorientierten Islamunterrichts sollen an dieser Stelle drei Optionen zusammen mit den möglichen und zu fördernden religiösen Kompetenzen¹⁸ vorgestellt werden:

1. Die Lernenden lesen den Comic bis zu einer bestimmten Stelle. Im Anschluss daran wird im Plenum darüber reflektiert und in gemeinsamer Absprache zwischen Lehrenden und Lernenden eine Anforderungssituation mit entsprechender Aufgabenstellung bestimmt (Wahrnehmung- und Kommunikationskompetenz). Die Lernenden erarbeiten im Folgenden (beispielsweise in Gruppen) den weiteren Verlauf des Comics mit eigenen Argumentationen und Handlungsoptionen (Urteils- und Gestaltungs-kompetenz). Die anschließende Präsentation kann mithilfe vielfältiger methodischer Formate erfolgen. Dabei können die Lernenden den Comic weiterzeichnen, in Textform festhalten, als Rollenspiel vorspielen, in Form von Erklärvideos wiedergeben etc. Eine gemeinsame Reflexions- und Feedbackrunde im Plenum kann genauso abschließend eingeplant werden (Reflexionskompetenz).
2. Mehrere Szenen aus dem Comic werden als Anforderungssituationen bestimmt: Die Lernenden werden in Gruppen aufgeteilt. Dabei beschäftigt sich jede Gruppe zunächst mit einer Comic-Szene und erarbeitet mithilfe konkreter Aufgabenstellungen Lösungsvorschläge (Begründungs-, Kommunikations- und Urteilskompetenz). Im nächsten Schritt wird der Comic gelesen und mit eigenen Überlegungen in Verbindung gebracht (Reflexionskompetenz).
3. Die Lehrkraft präsentiert am Anfang einer Unterrichtseinheit eine Anforderungssituation aus dem Alltag, die sich auf die Thematik des Islamismus bezieht. Dabei kann die Situation in Form eines Fallbeispiels, einer bildlich dargestellten Szene, eines kurzen Videos etc. dargeboten werden. Die Lernenden sind zur Stellungnahme angehalten (Wahrnehmung- und Kommunikationskompetenz). Offene Fragen werden gesammelt und anschließend als Arbeitsaufträge formuliert. Mithilfe des Comics sollen anschließend Lösungen erarbeitet und vorgestellt werden (Begründungs- und Urteilskompetenz). Eine abschließende gemeinsame Reflexions- und Feedbackrunde im Plenum dient einem Rück- und Ausblick im Sinne folgender Fragen: „*Was wurde Neues gelernt?*“ oder „*Welche Handlungsperspektiven für den Alltag konnten erschlossen werden?*“ (Reflexions- und Gestaltungs-kompetenz).

18 Wie bereits oben angemerkt äußern sich religiöse Kompetenzen in verschiedenen Dimensionen wie beispielsweise religiöse Wahrnehmung, Beschreibung, Deutung, Begründung und Gestaltung (vgl. Topalović, 2019, S. 28–31; Sajak, 2021, S. 344–345).

7. Ausblick und Forschungsperspektiven

Der didaktische Zugang zu Chancen und Grenzen des Comics als Kunstform im Islamunterricht wurde in Anknüpfung an die Lebenswelt der Schüler/innen unternommen. Die Faszination der Comic-Lesekultur, auch im muslimischen Kontext, eröffnet nach unserer Einschätzung dem schulischen Islamunterricht als staatlichem Bildungsangebot eine Brücke in eine Kunstwelt und somit eine Erweiterung des Horizonts religionspädagogischer Wirkung. Um dies zu konkretisieren, halten wir es für erforderlich, sich der eigenen Position in Bezug auf Fachprofil und Ausrichtung des Islamunterrichts bewusst zu werden. Die vorgenommenen Markierungen lassen sicherlich noch eine Reihe von Desideraten erkennen, die vor allem die Fachdidaktik des relativ neuen Islamunterrichts betreffen.

Es konnte mithilfe eines Beispiels aufgezeigt werden, dass der Einsatz von Comics im Islamunterricht den Kompetenzerwerb fördern kann, insbesondere wenn der Comic die Lebenswelt junger Menschen berücksichtigt. Die islamische Fachdidaktik bewegt sich aktuell entlang einer Adaptierung bestehender religionsdidaktischer Konzepte und zunehmender Übergänge in die eigenständige Theoriebildung (Ballnus, 2019, S. 29–31). In diesem Sinne könnten Comics im Rahmen einer professionellen Zusammenarbeit von Theorie und Praxis einen Gewinn für die junge Fachdisziplin bringen. In diesem Zusammenhang sei genauso auf die Notwendigkeit der Erforschung von Lebenswelten junger Muslim/innen hingewiesen, die sich beispielsweise in den Comics für den schulischen Islamunterricht wiederfinden können. Dies wiederum würde eine realitätsnahe didaktische Gestaltung des Islamunterrichts befördern, insofern sich dieser damit noch stärker an Fragen und Bedürfnissen junger Menschen orientieren könnte.

Literatur

- Ahrens, J. (2012). Intermedialität, Hybridität. Wieviel Unbestimmtheit verträgt der Comic? In C. A. Bachmann, V. Sina & L. Banhold (Hrsg.), *Comics intermedial. Beiträge zu einem interdisziplinären Forschungsfeld* (S. 11–22). Essen: Bachmann.
- Badawia, T. (2018). Islamischer Unterricht in der pluralen Gesellschaft – Reflexionen zum Umgang mit dem eigenen Wahrheitsanspruch im Islam. In A.K. Weilert & Ph.W. Hildmann (Hrsg.), *Religion in der Schule. Zwischen individuellem Freiheitsrecht und staatlicher Neutralitätsverpflichtung* (S. 235–252). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Badawia, T. (2022). Wer ist bereit, diese ethischen Maximen zu übernehmen!? Zur Lernbarkeit von Moral als Auftrag religionsethischer Bildung an den öffentlichen Schulen. In E. Aslan (Hrsg.), *Handbuch Islamische Religionspädagogik* (S. 335–352). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Badawia, T. & Topalović, S. (2020). Möglichkeiten und Grenzen der Islamismusprävention durch die Institutionalisierung islamischer Bildung. In S. Hößl, L. Jamal & F. Schellenberg (Hrsg.), *Politische Bildung im Kontext von Islam und Islamismus* (S. 246–262). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Badawia, T. & Topalović, S. (2022). Kontextbezogen – Vernunftbasiert – Lebensweltorientiert. Bildungstheologische und didaktische Bestimmungen des Islamischen Religionsunterrichts. In: A. Kubik, S. Klinger & C. Saglam (Hrsg.), *Neuvermessung des Religions-*

- unterrichts nach Art. 7 Abs. 3 GG. Zur Zukunft religiöser Bildung* (S. 291–316). Göttingen: V&R unipress.
- Badawia, T, Topalović, S. & Tuhčić, A. (2022). Von einer „Phantom-Lehrkraft“ zum „Mister-Islam“. Explorative Studie zur Professionalität von Islamlehrkräften an staatlichen Schulen. Weinheim: Beltz/Juventa (in Druck).
- Ballnus, J. (2019). Islamischer Religionsunterricht im ‚Norden‘ und ‚Westen‘. Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen – ein Zwischenstand. *Religionspädagogische Beiträge*, 80, 24–32.
- Benner, D. (2014). Bildungsstandards und Qualitätssicherung im Religionsunterricht. *Religionspädagogische Beiträge*, 53, 5–19.
- Bouissou, J-M., Pellitteri, M. & Dolle-Weinkauff, B. (2010). Manga in Europe. A Short Study of Market and Fandom. In T. Johnson-Woods (Hrsg.), *Manga. An Anthology of Global and Cultural Perspectives* (S. 253–266). New York: Continuum.
- Demir, R. (2017). *Unter Extremisten. Ein Gefängnisbesorger blickt in die Seelen radikaler Muslime*. Wien: Edition.
- Engelhardt, J-F., Ulfat, F. & Yavuz, E. (2020). *Islamischer Religionsunterricht in Deutschland. Qualität, Rahmenbedingungen und Umsetzung*. Herausgegeben von der Akademie für Islam in Wissenschaft und Gesellschaft (AIWG). Bönnen: Verlag Kettler.
- Giest, H. & Lompscher, J. (2006). *Lerntätigkeit – Lernen aus kultur-historischer Perspektive. Ein Beitrag zur Entwicklung einer neuen Lernkultur im Unterricht*. Berlin: Lehmanns Media.
- Hepp, A. (2006). *Transkulturelle Kommunikation*. Konstanz: UTB.
- Isik, T. (2021). Ethik und ethische Bildung im Islam. In K. Lindner & M. Zimmermann (Hrsg.), *Handbuch ethische Bildung. Religionspädagogische Fokussierungen* (S. 191–196). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Kiefer, M. (2013). Dialog als Methode der Radikalisierung. Das Modelprojekt „Ibrahim trifft Abraham“. Verfügbar unter: https://www.vielfalt-mediathek.de/wp-content/uploads/2020/12/kiefer_dialog_als_mittel_der_radikalisierungspraevention.pdf [02.06.2022].
- Klauer, J. & Leutner, D. (2012). *Lehren und Lernen. Einführung in die Instruktionspsychologie*. Weinheim: Beltz.
- Kloos, N. & Eggert, S. (2006). „Das Manga lesen an sich ist spannend ...“. *Medien + Erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik*, 50 (3), 40–41.
- Kruse, O. (2017). *Kritisches Denken und Argumentieren*. Konstanz: UTB.
- Kunstmann, J. (2004). *Religionspädagogik. Eine Einführung*. Tübingen: UTB.
- MPFS – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2021a). *KIM-Studie 2020. Kindheit, Internet, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger*. Stuttgart: MPFS.
- MPFS – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2021b). *JIM-Studie 2020. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. Stuttgart: MPFS.
- Naef, S. (2007): *Bilder und Bilderverbot im Islam*. München: Beck.
- Pfister, J. (2020). *Kritisches Denken*. Stuttgart: Reclam.
- Pirner, M. L. (2012). Medienweltorientierte Religionsdidaktik. In B. Grümme, H. Lenhard & M. L. Pirner (Hrsg.), *Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik* (S. 159–172). Stuttgart: Kohlhammer.
- Polat, M. (2010). Religiöse Mündigkeit als Ziel des islamischen Religionsunterrichts. In M. Polat & C. Tosun (Hrsg.), *Islamische Theologie und Religionspädagogik. Islamische Bildung als Erziehung zur Entfaltung des Selbst* (S. 185–202). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Porzelt, B. (2013). *Grundlegung religiöses Lernen* (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: UTB.

- Reusser, K. (2014). Kompetenzorientierung als Leitbegriff der Didaktik. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32, 325–339.
- Sajak, C. P. (2021). Kompetenzorientierung. In U. Kropač & U. Riegel (Hrsgs.), *Handbuch Religionsdidaktik* (S. 341–352). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schambeck, M. (2013). *Interreligiöse Kompetenz*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schröder, B. (2012). *Religionspädagogik (Neue Theologische Grundrisse)*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Topalović, S. (2019). Der kompetenzorientierte Unterricht – Bausteine zur Entwicklung einer Didaktik für den islamischen Religionsunterricht. *HIKMA – Zeitschrift für Islamische Theologie und Religionspädagogik*, 10, 26–48.
- Topalović, S. & Tuhčić, A. (2022). Der Islamunterricht updated. Didaktische Antwort auf die Digitalisierung. Erscheint in: I. Nord (Hrsg.), *Religionsdidaktik reloaded? Zur digitalen Transformation im diversitätsorientierten Religionsunterricht. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen.
- Ulfat, F. (2021). Mit der Kraft der Narrationen in den Islamischen Religionsunterricht – Auf dem Weg zu einer narrativen Kompetenz. In F. Ulfat & A. Ghandour (Hrsgs.), *Islamische Bildungsarbeit in der Schule. Theologische und didaktische Überlegungen zum Umgang mit ausgewählten Themen im Islamischen Religionsunterricht* (S. 49–64). Wiesbaden: Springer VS.
- Weinert, F. (2001). Vergleichende Leistungsmessungen in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–32). Weinheim: Beltz.

Comics in der Bildnerischen Erziehung: Einsatzmöglichkeiten zwischen Bildkommunikation und ästhetischer Erfahrung

1. Einleitung: Frank Flöthmanns „Aschenputtel“

Eine schwarzweiße Figur zeigt – umringt von weißen, silhouettenhaften Tauben – ein strahlendes, rot umrandetes Lächeln. Oberhalb, neben und unter dieser quirligen Szene lachen, weinen und stänkern, in rot, schwarz, weiß und ein klein wenig grün gehalten, drei weitere Figuren. Zwölf unterschiedlich große, strikt geometrisch angeordnete Panels erzählen, versammelt auf einer Seite, den Teil eines vielen Kindern und Jugendlichen wohlbekannten Märchens: *Aschenputtel*. Ohne Worte wird mittels Zeichen stakkatoartig miteinander kommuniziert; in den Sprechblasen finden sich Piktogramme, Symbole und Satzzeichen. Die Bildsequenz, deren Leserichtung durch Pfeile vorgegeben wird, arbeitet mit reduzierten, exakt voneinander abgegrenzten Elementen, die – wie die Piktogramme, Symbole und Zeichen – einfach zu identifizieren sind. Auf insgesamt sechs Seiten erzählt der Illustrator und Comicautor Frank Flöthmann von Aschenputtels Wandlung von der Dienstmagd zur Prinzessin. Sein Comic ist nicht als separates Heftchen zu erwerben; vielmehr wird es als bildliche Kurzgeschichte innerhalb eines Buchs neben anderen Grimm'schen Märchen eingereiht und ist als solches im Fachhandel erhältlich.

1.1 Der Zugang der Bildnerischen Erziehung: Der Comic als besonderes Bild und sein Beitrag zur ästhetischen, künstlerischen und kulturellen Bildung

Flöthmanns Comic versammelt eine Reihe von Merkmalen, die für das Fach Bildnerische Erziehung (BE) von besonderem Interesse sind: Es zeigt einen markanten Stil, es folgt klaren formalen Gestaltungsprinzipien, es setzt unterscheidbare bildliche Elemente ein, es arbeitet auf mehreren Ebenen mit Bildern und symbolhaften Darstellungen in ihrer kommunikativen Funktion, es lädt zu einer Reflexion über die Eigenarten des Comics als separates Genre ein und es regt zu Überlegungen über dessen Präsentations- und Distributionsraum an. Da die Bildnerische Erziehung in erster Linie den Bildern (Bering & Niehoff, 2014) und der ästhetischen (Parmetier, 1987; Mollenhauer, 1990) wie auch künstlerischen (Selle, 1998; Buschkühle, 2004) Bildung gewidmet ist, orientiert sich der fachspezifische Zugang zu Comics vor allem an deren Bildlichkeit, Ästhetik und der Beziehung zum Künstlerischen wie auch ihrer Einordnung in die visuelle Kultur. Welche ästhetischen bzw. künstlerischen Möglichkeiten und Herausforderungen bietet der Comic, nicht zuletzt im Vergleich mit anderen Arten von Bildern? Welchen Stellenwert nimmt er innerhalb der visuellen Kultur ein? Im Unterschied zu den meisten anderen Fächern im Kanon der



Abbildung 12.1: Auszug aus: Flöthmann, F. (2013). „Aschenputtel“. In F. Flöthmann. *Grimms Märchen ohne Worte* (S. 36–41), S. 37. Köln: DuMont (© DuMont Buchverlag).

Beispiel die Integration von bildlichen wie auch textuellen Elementen, ist ein weiteres typisches Merkmal (Harvey, 2001, S. 75–76; Wilde, 2017, S. 111–112). Rahmenerzählungen, die Einführung von Charakteren, zeitliche und räumliche Bestimmungen werden ebenso wie die Klärung komplexer Bezüge häufig mittels Texten vorgenommen. Gesprächssituationen werden zudem oft unter Einsatz von Sprechblasen ebenfalls mit sprachlichen Mitteln inhaltlich gefüllt. Besonders spannend sind jene Entgrenzungen, in denen textuelle Elemente bildhaften Charakter bekommen und damit Bild und Text nicht mehr unterschieden werden können, wie das bei der Lautmalerei der Fall ist (Sanladerer, 2006, S. 145 ff.; Schüwer, 2008, S. 364).

In „Aschenputtel“ ist das Moment der sprachlichen Erzählung absent. Trotzdem aber rekurriert der Comic sehr deutlich auf die Multimodalität, mit der üblicherweise gearbeitet wird. Worte werden allerdings durch Piktogramme, Symbole und Zeichen ersetzt, wobei die Bilder unterschiedliche Funktionen übernehmen: Sie fungieren in den Sprechblasen als relativ problemlos zu decodierende Zeichen fast analog zum Text, indem sie durchaus zu einem sukzessiven Lesen anregen. In den Panels und außerhalb der Sprechblasen fungieren sie als dichte semantische Systeme, die in durch Pfeile geregelten Sequenzen geordnet sind. Multimodalität spielt hier also trotz der Absenz von Worten eine Rolle; neben der Sequenzialität ist sie für die Rezeptionsweise des Bildes bestimmend. Für die Bildnerische Erziehung ist dabei spannend, dass Comics anders als Einzelbilder rezipiert werden. Blickrichtungen sind durch die Anordnung der Panels und der Orientierung an der in der westlichen Kultur etablierten Leserichtung stärker geleitet als dies beim Einzelbild der Fall ist. Rezeptionsprozesse sind damit im Regelfall stärker vorstrukturiert als in der Einzelbildbetrachtung, die durch die Simultaneität der erscheinenden Bildaspekte mehr Freiheiten im Herstellen von räumlichen und zeitlichen Bezügen lässt oder – anders formuliert – unbestimmter bleibt (Sachs-Hombach, 2003).

1.2 Fachspezifische Fragen an den Comic und Herausforderungen für die Bildnerische Erziehung

Die Bildnerische Erziehung rückt bildliche Ausdrucks-, Gestaltungs- und Präsentationsweisen ins Zentrum des Unterrichtsgeschehens. Mit dem Fokus auf ästhetische und künstlerische Bildung betont sie Wirkungsbereiche, die von anderen Fächern, wenn überhaupt, nur peripher behandelt werden. Entsprechend lässt sich eine Reihe von fachspezifischen Fragen formulieren, die aus Sicht der BE für eine Beschäftigung mit Comics im Unterricht leitend sein kann:

- Welche bildlichen Gestaltungselemente lassen sich im Comic finden? Welche Aufgabe haben diese? Wie wirken sie? In welcher Beziehung stehen sie zu textuellen Elementen? Welches künstlerische Potential bzw. welche künstlerischen Strategien sind zu entdecken?
- An welchem Stil werden Anleihen genommen? Wie lässt sich dieser in die Geschichte der Kunst bzw. der visuellen Kultur einordnen?

- Was ist bei der eigenen Gestaltung von Comics zu beachten? Welche Wirkung kann mit welchen Strategien hervorgerufen werden?
- Wie können Comics präsentiert werden? Welche Rückwirkungen hat die Art der Ausstellung und Distribution auf die Wirkung des Comics?

Um den fachspezifischen Zugang zum Comic zu verdeutlichen, ist es sinnvoll, neben den Fragen, die sich aus Sicht der BE stellen lassen, auch die Herausforderungen aufzulisten, die der Comic für das Fach mit sich bringt. Bevor diese Herausforderungen neben den eben formulierten fachspezifischen Fragen im folgenden Teil noch detailliert in den Blick genommen werden, soll vorab eine systematisierende Übersicht der Erfassung des Spektrums dienen.

- Bild-Text-Relation: Da Comics mit ihrer sequenziellen Logik und multimodalen Struktur besondere Bilder darstellen, machen sie es notwendig, eingehend über die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen textuellen und bildlichen Darstellungsweisen nachzudenken und diese im Weiteren auch zur Anwendung zu bringen.
- Populärkultur vs. Hochkultur: Comics können als fester Bestandteil der Populärkultur verstanden werden. In der BE ist die Auseinandersetzung mit Populärkultur ein wesentlicher Aspekt kultureller Bildung. Diese kann erkundend, explorativ oder auch kritisch, abgrenzend von Statten gehen. Fragen nach der Funktions- und Wirkungsweise von Massenmedien werden in diesem Zusammenhang laut. Comics können aber ebenso in den Bereich der Hochkultur Eingang finden. Wenn dies der Fall ist, stellen sich Fragen nach dem künstlerischen Gehalt, der Logik des Kunstmarktes wie auch der Institutionalisierung.
- Jugendliche Lebenswelten: Comics sind oft Teil der Lebenswelt von Jugendlichen. Schüler/innen bringen damit nicht selten bereits Erfahrungen in der Rezeption, im Umgang mit und auch in der Gestaltung von Comics in den Unterricht mit ein. Manche Comics sind für sie dabei greifbarer und zugänglicher als andere. Vermarktungs- und Distributionsstrategien spielen hier neben Fragen der Institutionalisierung eine große Rolle, die auch im Unterricht nicht unberührt bleiben sollten, da sie ganz wesentlich darüber mitentscheiden, wie sich die (visuellen) Lebenswelten der Jugendlichen formieren.

2. Methodische Zugänge zu Comics in der Bildnerischen Erziehung

Als die Bildnerische Erziehung im deutschsprachigen Raum in den 1970er Jahren auf Comics reagierte, war das Genre bereits zum selbstverständlichen Teil jugendlicher Lebenswelten geworden. „Micky Maus“ und „Fix und Foxi“ waren zu dieser Zeit etwa zwei Jahrzehnte lang erhältlich und „Asterix“ immerhin seit Ende der 1960er Jahre im Umlauf. Die kunstpädagogische Ausrichtung der Visuellen Kommunikation machte nun erstmals massen- und popkulturelle Bilder – und damit auch den Comic – zum wesentlichen Bestandteil von Kunstunterricht. Dem Gedankengut der Frankfurter Schule folgend, sollte vor allem dem unkritischen Konsum solcher

Bilder entgegengewirkt werden. Es wurde also eine emanzipatorische und medienkritische Auseinandersetzung mit dem Comic angestrebt, um Schüler/innen für die Manipulation durch und eine mögliche Abhängigkeit von diesem wie anderen Massenprodukten zu sensibilisieren. Eine Auseinandersetzung mit Comics galt insofern deren Schutz (Grünewald, 1996a, S. 20). Seit diesem Vorstoß hat sich freilich einiges getan und die Möglichkeiten, die die Arbeit mit Comics im BE-Unterricht bieten, haben sich in verschiedene Richtungen weiterentwickelt. Wie verschieden diese Zugänge sein können, zeigt die Zeitschrift *Kunst + Unterricht*, die sich dem Thema unter unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen und mit jeweils neuen Impulsen bislang in vier Ausgaben gewidmet hat, die auch das Genre des „Comic“ herausfordern und an seine Grenzen bringen. In der ersten dieser Ausgaben aus dem Jahr 1970 wurde bereits für das Lesen, Analysieren und Herstellen von Comics im Kunstunterricht plädiert, gleichzeitig wurden darin ideologiekritische Stimmen laut (Grünewald, 2021, S. 153). Letztere waren in der Ausgabe aus dem Jahr 1989 unter dem Titel „Bildgeschichten“, die einen breit angelegten Vorstoß in das Feld machte, merklich verstummt. Die 1996 erschienene Ausgabe „Comics? – Comics!“ setzte sich für den Einsatz besonders innovativer Comics im Unterricht ein. Es wurde hervorgehoben, dass Comic nicht gleich Comic ist und somit der Kunstanpruch, den das Medium erheben kann, deutlich herausgestrichen (Grünewald, 1996a, S. 20; Grünewald, 1996b, S. 22). 2019 wurden titelgebend „Textfreie Bildgeschichten“ in den Mittelpunkt gestellt und deren vielseitiger Einsatz zwischen der Vermittlung sachlicher Informationen, dem Geben von Anweisungen und der Präsentation verschiedener Geschichten betont (Grünewald, 2019a, S. 1).

Auch in Schulbüchern hat die Auseinandersetzung mit Comics längst Einzug gehalten, wie ein Blick in aktuelle Ausgaben zeigt. Die österreichische Schulbuchreihe „Zeichen“ für die Sekundarstufe I (Czuray, Hochrainer & Krameritsch, 2016, S. 78–81) behandelt das Thema beispielsweise mit einem rezeptiv-reflexiven Schwerpunkt unter dem Titel „Zeit im Bild“ und spannt darin einen Bogen vom Teppich von Bayeux (1077) bis hin zum „Asterix“-Comic (1966) und der Tapiserie „Star Wars“ von Aled Lewis (2014). In der deutschen Reihe „Kunst“ kommen im „Arbeitsbuch 2“ für die Klassen 7 bis 10 als Verfahren sowohl die Bilderzählung als auch das Erklärende Zeichnen (Sowa, Glas & Seydel, 2010, S. 136–138) jeweils mit Hinweisen zur gestalterischen Umsetzung mit einem bildnerisch-praktischen Schwerpunkt zum Einsatz. Auch im österreichischen Lehrplan für Mittelschulen (2020) und AHS (2021) lässt sich die Auseinandersetzung mit Comics anbinden; so sollen Themen und Aufgabenstellungen im Fach Bildnerische Erziehung die Erschließung von „Zugängen zu den Bereichen bildende Kunst, visuelle Medien, Umweltgestaltung und Alltagsästhetik“ unterstützen. Als die drei Hauptkompetenzen, die im Unterricht geschult werden sollen, werden im Lehrplan der AHS-Oberstufe¹ Rezeption, Produktion sowie Dokumentation und Präsentation genannt. Entsprechend werden wir uns nun ausgewählten Zugängen zum Comic im Hinblick auf diese drei Felder exempla-

1 Die Vorschläge sind in weiten Teilen auch in der Unterstufe sowohl von AHS als auch MS umsetzbar. Die drei Kompetenzbereiche werden bislang in dieser Klarheit jedoch nur für die AHS Oberstufe im Lehrplan beschrieben.

risch widmen; teils in Anlehnung an die eben genannte Literatur und mit Blick auf den Ausschnitt aus Flöthmanns „Aschenputtel“ sowie auf weitere, ergänzende Beispiele.

2.1 Rezeption

Was die Rezeption von Comics anbelangt, so unterscheiden wir zwischen vier möglichen Zugängen, die je nach Kenntnisstand und Alter der Schüler/innen sowohl unabhängig voneinander als auch kombiniert im Unterricht zum Einsatz gebracht werden können. Rezeption kann erstens im Hinblick auf das Entschlüsseln des Bildes als Comicgeschichte, zweitens im Hinblick auf comicspezifische Gestaltungselemente und drittens im Hinblick auf Populär- und Hochkultur stattfinden. Viertens kann ein Schwerpunkt auf die Ästhetische Erfahrung gelegt werden.

2.1.1 Entschlüsseln des Bildes als Comicgeschichte

Einen Zugang bildet das Entschlüsseln des Bildes als ein Comic, in dem eine Geschichte erzählt wird. Der erste Schritt kann eine vorikonographische Beschreibung im Sinne von Panofsky (1994) sein, wobei es um ein größtmögliches Erfassen aller dargestellten Elemente geht. Hier stellt sich vor allem die Frage „Was sehe ich?“ mit den möglichen Konkretisierungen:

- Aus wie vielen Einzelbildern besteht der Comic?
- Was ist in den jeweiligen Einzelbildern zu sehen? Was ist in der Zusammenschau zu sehen?

Begonnen werden kann, den westlichen Lesegewohnheiten entsprechend, beim ersten Bild. Es kann aber auch den Schüler/innen überlassen werden, bei welchem Bild sie starten möchten.

Ein weiterer möglicher Schritt ist, eine ikonographische Analyse im Sinne von Panofsky (1994) vorzunehmen, um die Geschichte als solche zu begreifen. Ausgehend von den Beschreibungen der Einzelbilder kann der Verlauf der dargestellten Geschichte in den Blick genommen werden. Im Falle unseres Beispiels wird der Auszug aus „Aschenputtel“ vermutlich recht schnell entschlüsselt sein, weil davon ausgegangen werden kann, dass einige Schüler/innen mit dem Märchen bereits vertraut sind.²

2 Dies ist, vor allem, wenn es sich nur um einen Auszug handelt, nicht unbedingt leicht. Als Unterstützung kann den Schüler/innen in einem solchen Fall beispielsweise der Titel der Geschichte genannt werden. Mögliche Fragen sind:

- Wie verhält sich der Titel der Geschichte zur gezeigten Sequenz?
- An welchen Stellen der Geschichte ist nicht klar, was passiert? Woran liegt das?

Fragen, die hier gestellt werden können, sind:

- Woran habt ihr erkannt, dass es sich um das Märchen *Aschenputtel* handelt?
- Woran habt ihr die Figuren erkannt?
- Woran habt ihr erkannt, wie sich die jeweiligen Figuren in den Panels fühlen?

Nach Erfassen der gezeigten Sequenz kann die darin dargestellte Geschichte als ganze erzählt und es können Fragen danach gestellt werden, was davor bzw. danach passiert sein könnte, die mündlich oder schriftlich beantwortet werden können. Besonders beim schriftlichen Erzählen bietet sich der fächerübergreifende Unterricht mit Sprachen an. Die BE stellt für das Darstellen der Vor- und Nachgeschichte daneben bildnerisch-produktive Zugänge bereit.

2.1.2 Erarbeiten comicspezifischer Gestaltungselemente

Beim Entschlüsseln der Comicgeschichte kamen bereits einige typische Gestaltungselemente zumindest implizit zum Ausdruck. Auf solche Elemente kann gesondert und gezielt eingegangen werden, insbesondere dann, wenn die Schüler/innen sich zum ersten Mal mit dem Genre auseinandersetzen.

Ein Fokus kann auf den Zeichenstil und die Farbgebung gelegt werden. Mit Blick auf den Auszug aus „Aschenputtel“ bieten sich folgende Fragen an:

- Wie würdet ihr den Zeichenstil in der Sequenz beschreiben?
- Woran erinnert euch die Art der Darstellung der Figuren?
- In welchen Farben ist die Sequenz gehalten?
- Wenn ihr an andere Comics denkt, worin ähneln sich Farben und Zeichenstil? Wo erkennt ihr Unterschiede?

Anhand solcher Fragen kann erarbeitet werden, dass comictypische Vereinfachungen bei Flöthmann durch die piktogrammartige Darstellung auf die Spitze getrieben werden. Das gleiche gilt für den ebenso typischen reduzierten Einsatz von Farben.

In Bezug auf den Gebrauch von Text ist Flöthmanns „Aschenputtel“ eher ungewöhnlich, weil Wörter durch Zeichen ersetzt wurden. Ein Vergleich mit Comics, die die Schüler/innen bereits kennen, bietet sich deswegen an und kann mit Blick auf folgende Fragen erfolgen.

- An welchen Stellen kommt im Comic normalerweise Text zum Einsatz?
- Wie verhält es sich damit im Beispiel „Aschenputtel“?
- Inwiefern wäre Flöthmanns Comic auch dann verständlich, wenn das Märchen unbekannt wäre?
- Inwiefern könnte Sprache hier Abhilfe schaffen?
- An welchen Stellen wäre sie besonders notwendig, an welchen Stellen nicht?

Die Sprechblasen, die bei Flöthmann mit Zeichen gefüllt sind, könnten gemeinsam mit den Schüler/innen durch Wörter ersetzt werden.

Zeichen und zeichenhafte Darstellungen können jedoch auch als eigenständiges comictypisches Element betrachtet werden. Einen möglichen Zugang bildet die Frage:

- Wie werden in „Aschenputtel“ Gefühle mittels Zeichen dargestellt?

Eine Vielzahl an Gefühlen wird hier vor allem über die Körperhaltung und die Münden zum Ausdruck gebracht. So beispielsweise in dem Panel, in dem sich Aschenputtels Stiefmutter mit ihren beiden Töchtern stolz erhoben und strahlend in Abendgarderobe auf den Weg zum Ball macht, während Aschenputtel gebückt und niedergeschlagen – in dieser Darstellung ganz ohne Mund – zurückbleibt. Die einzelnen Figuren werden trotz der Einfachheit der Darstellung durch Verwendung eindeutiger Merkmale, wie Aschenputtels Lockenfrisur, wiedererkannt. Der von Gabriele Lieber und Bettina Uhlig (2017) betonte Zeichencharakter von Bildern in Comics zeigt sich hier besonders deutlich. Eine mögliche weiterführende Frage an die Schüler/innen lautet:

- Kennt ihr aus eurem Alltag weitere Formen des Einsatzes von Zeichen in Comics?

Typisch wären beispielsweise Herzen für Liebe oder auch Tränen für Schmerz und Trauer.

Um darüber hinaus der Sequenzialität des Comics nachzugehen, kann beispielsweise das letzte Panel betrachtet werden, welches eine Frau in rotem Abendkleid in einiger Entfernung von einem Schloss zeigt. Mögliche Fragen sind:

- Was erzählt uns dieses Bild alleine?
- Inwiefern ist es von den anderen Bildern abhängig, um eine verständliche Geschichte zu erzählen?
- Inwiefern ist das Lesen von Comics mit dem Lesen von Sprache oder mit dem Betrachten von Einzelbildern vergleichbar?

In der Diskussion solcher Fragen wird deutlich, dass ein einzelnes Panel den Rückschluss auf das Märchen *Aschenputtel* nicht zulässt. Erst in der Sequenz bildet sich die Geschichte. Gerade so zeigt sich, inwiefern Comics sowohl Bildern als auch der Sprache ähnlich sind. Dabei lohnt es sich, nicht nur die Panels, sondern auch die Aussparungen zwischen ihnen in den Blick zu nehmen (Grünwald, 2019b, S. 47), um festzustellen, ob es sich um eine enge oder eine weite Bildfolge handelt, ob also die Einzelbilder örtlich und/oder zeitlich eng beieinander oder weit voneinander entfernt liegen. Betrachtet werden kann beispielsweise die Folge der drei Bilder, die beim bereits erwähnten Bild startet, welches die Stiefmutter mit ihren Töchtern beim Aufbruch zum Ball zeigt, um anhand dessen zu erörtern:

- Inwiefern unterscheiden sich die Sprünge zwischen den Bildern?
- Was heißt das für die Lesbarkeit der Geschichte?

Der Sprung zum folgenden Bild, das Aschenputtel am Grab ihrer Mutter zeigt, führt in eine völlig neue Szenerie und ist damit deutlich größer als zum nächsten, auf wel-

chem Aschenputtel, immer noch am Grab ihrer Mutter, auf magische Weise ein Ballkleid erhält.

2.1.3 Der Comic zwischen Populärkultur und Hochkultur

Comics sind für die Rezeption im BE-Unterricht auch deswegen von Interesse, weil sie in ihren verschiedenen Ausführungen sowohl der Hoch- als auch der Populärkultur zugeordnet werden können. Der Comic bietet sich deswegen an, um das Spannungsverhältnis, aber auch den Übergang zwischen beiden deutlich zu machen. Dieses Spannungsverhältnis kann beispielsweise über den Präsentationsraum vermittelt werden. Ob Bilder als Kunst anerkannt werden oder nicht, hängt u. a. von ihrem Ausstellungsort und Fragen nach Original und Reproduktion ab. Um darüber ins Gespräch zu kommen, kann Flöthmanns „Aschenputtel“ zum Beispiel Roy Lichtensteins „M-Maybe (a girl's picture)“ (1965) gegenübergestellt werden. Das Bild zeigt auf 152 x 152 cm in für Lichtenstein typischer Rasterästhetik und im Comic-Stil das Gesicht einer blonden Frau mit traurigem Blick vor New Yorker Großstadtkulisse. In der Gedankenblase der Frau findet sich der Satz *„M-maybe he became ill and couldn't leave the studio“*. Zu sehen ist das Gemälde im Museum Ludwig in Köln. „Aschenputtel“ kann darüber hinaus einem den Schüler/innen bekannten Comic, wie beispielsweise der „Micky Maus“, gegenübergestellt werden. Mögliche Fragen für eine Diskussion sind hierbei:

- An welchen Orten sollte man die gezeigten Bilder eurer Ansicht nach rezipieren? Warum?
- Inwiefern hängt der Ort der jeweiligen Präsentation (im Museum, im Buch, in Heftform) mit der Wertigkeit des jeweiligen Bildes zusammen?
- Welche Rolle spielen dabei Original und Reproduktion?
- Was bedeutet der Ort der jeweiligen Präsentation (im Museum, im Buch, in Heftform) für die Zugänglichkeit des jeweiligen Bildes?
- Was macht ihr mit gelesenen Comicheftchen? Was macht ihr mit gelesenen Comic-Büchern?

Über solche Fragen können Diskussionen über den Comic als Wegwerfprodukt bis hin zum Sammler/innenobjekt initiiert werden, aber auch darüber, wie sich der Umgang mit einem Buch zu der mit einem Heftchen verhält. Weiters kann im Rahmen der Auseinandersetzung mit der Rolle des Museums beim Bestimmen von Hochkultur an kritische kunstpädagogische Diskurse angeknüpft werden, die sich mit der Zugänglichkeit von Kunst ebenso wie kulturellen Machtverhältnissen auseinandersetzen (Mörsch, 2019; Beitel, Jaschke & Sternfeld, 2019).

Ein Zugang zur Reflexion des Verhältnisses von Kunst- und Populärkultur ist auch über das Genre des Comics alleine möglich. Spätestens mit dem 1989 im Rowohlt-Verlag in deutscher Übersetzung erschienenen Comic „Maus“, dem 1992 ein zweiter Band folgte, wurde das Genre in den deutschen Medien als Kunst anerkannt. Der in „Maus“ behandelten Thematik Auschwitz wurde *„eindringliche*

Wirkung“ und damit einhergehend der Status der „Kunst“ (FAZ 3.8.1992 zitiert nach Grünewald, 1996a, S. 16) attestiert.

Grünewald betont die Bedeutung von ästhetisch besonders herausfordernden Bildgeschichten (1996b, S. 22), die im Unterricht zum Einsatz kommen können. Darin sieht er eine Möglichkeit, einem automatischen Lesen von Comics entgegenzuwirken, welches sich aufgrund des alltäglichen Konsums „gleichförmiger Comics“ (Grünewald, 1996a, S. 20) einschleifen kann, um stattdessen dem Nicht-Vertrauten gegenüber neugierig und offen zu bleiben. Der Einsatz von Flöthmanns Comic im Unterricht zielt in diese Richtung und kann, wie im letzten Absatz skizziert, mit leicht lesbarer Lektüre aus dem Alltag von Schüler/innen in Verbindung gebracht werden. Auf diese Weise kann spezifischen ästhetischen Elementen und Strategien unterschiedlicher Ausprägung in einem Genre nachgespürt werden, welches direkt in der Lebenswelt der Schüler/innen verhaftet ist. Die Auseinandersetzung mit Comics ist somit Teil eines vor allem mit der Verbreitung digitaler Bilder gewachsenen kunstpädagogischen Diskursfeldes, welches die ästhetischen Potentiale jugendkultureller Bildwelten erforscht und auslotet (Gunkel, 2018; Richard, Gunkel & Müller, 2020).

2.1.4 Ästhetische Erfahrung in der Comic-Rezeption

In Erweiterung zu den bereits erwähnten rezeptiven Ansätzen bietet ein Fokus auf die ästhetische Erfahrung Gelegenheit, nicht-operationalisierbare Momente in der Begegnung mit dem Artefakt zu betonen (Baum, 2013; Kruse & Sabisch, 2013; Sabisch, 2018). Das „*Sehbegehren mitsamt den unverfügbaren Dimensionen*“ (Kruse & Sabisch, 2013, S. 11) spielt hier ebenso eine Rolle wie Emotionen (Führer, 2020), körperlich-sinnliche Regungen (Liebau & Zirfas, 2008; Shusterman, 2012) oder rätselhaft empfundene Empfindungen (Baum, 2013). Gerade mit Blick auf Comics ist die Thematisierung ästhetischer Erfahrung in der BE interessant, weil sie auf die Grenzen der Versprachlichung in der gemeinsamen Auseinandersetzung mit Bildgeschichten hinweist (Sabisch, 2018). Eng verbunden mit dem ästhetischen Erfahren ist das Miterleben des durch Bildgeschichten Erzählten. Neben dem inhaltlichen Erschließen einer Geschichte sind das ästhetische Empfinden, das Mitfühlen, die Übernahme von Perspektiven der Figuren und das Urteilen über Verhaltensweisen wesentliche Aspekte der Auseinandersetzung mit Comics, die in der BE in den Blick gerückt werden können.

Mit Bezug zu den hier bislang angesprochenen Comics ist insbesondere die Auseinandersetzung mit der emotionalen Wahrnehmung gewinnbringend. So kann zum Beispiel den in den Bildern dargestellten Gefühlen entlang folgender Fragen nachgespürt werden:

- Welche Gefühle werden in den Bildern gezeigt?
- Wie werden diese Gefühle deutlich?
- An welchen Stellen ist ein tatsächliches, affektives und starkes Mitfühlen möglich?

- An welchen Stellen erkennt ihr zwar die Gefühle als solche, fühlt sie aber selbst beim Wahrnehmen nicht?

Eine solche Diskussion kann auch zurückgebunden werden an Rezeptionsgewohnheiten, die die Schüler/innen aus ihrem Alltag kennen. Etwa anhand der Aufforderung:

- Nennt Beispiele für Bilder, bei denen ihr besonders stark mit den dargestellten Figuren mitfühlt!

Ein Fokus kann auch auf sinnlich-leibliche Aspekte des Wahrnehmens und die Selbstreflexion gelegt werden. Ästhetische Erfahrungen stören mitunter das eingeübte Wahrnehmen und öffnen den Blick für anderes und Neues. Um solche Prozesse eines intensivierten und bewussten Wahrnehmens anzuregen, können die im Comic fehlenden Bilder thematisiert werden, die (in der Regel) den Lesefluss nicht stören. Aus Flöthmanns Bildsequenz wird beispielsweise das achte Bild digital entfernt und durch ein weißes Panel ersetzt. Aschenputtel präsentiert hier der Stiefmutter die sortierten Hülsenfrüchte und wird von ihr darauf hingewiesen, dass sie trotz getaner Arbeit nicht zum Ball mitkommen darf, weil sie kein passendes Kleid hat. Mögliche Fragen dazu sind:

- Welches Bild fehlt?
- Welche Information bekommen wir damit nicht?

Im Anschluss daran kann weiter gefragt werden:

- Welches Bild fehlt noch?
- Welche weitere Information bekommen wir damit nicht?

Darüber kann eine Diskussion in Gang gesetzt werden, dass in allen Zwischenräumen Bilder fehlen und darüber nachgedacht werden, was wir alles nicht erfahren. Was beispielsweise passiert mit Aschenputtels schwarzem Kleid, das sie am Friedhof trägt? Lagert sie es dort? Wie weit ist der Weg vom Friedhof zum Schloss? Es kann die Frage gestellt werden:

- Warum stören uns die Leerstellen zwischen den Panels normalerweise nicht?

Hierfür lohnt es sich auch, die unter 2.1.2 bereits angesprochenen engen und weiten Bildfolgen in den Blick zu nehmen. Die Sehgewohnheit, ausschließlich dem Handlungsverlauf zu folgen und dabei die Zwischenräume zu ignorieren, kann durch diese Verschiebung des Fokus bei der Betrachtung hinterfragt werden. Dadurch wird eine Reflexion des eigenen Wahrnehmens ermöglicht, das den Leseprozess von Comics mitbestimmt.

2.2 Produktion

In der BE ist die rezeptive Auseinandersetzung stark mit der Produktion von Comics verwoben. Fragen nach dem Wie des Wahrnehmens, Entschlüsselns, Lesens und

Kontextualisierens von Bildern sind verknüpft mit Fragen nach dem Wie des Gestaltens, des Arrangierens von und Kommunizierens mittels Bildern. Trotz dieser engen Verschränkung möchten wir nun aus Gründen der analytischen Schärfung den produktiven Umgang mit drei unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen separat ausbuchstabieren, um Ideen für eine gezielte Vertiefung gestalterischer Aspekte im Unterricht zu geben. Da die Produktion von Comics viele unterschiedliche Ebenen umfasst, wie das Ausdenken einer Geschichte, den Entwurf der handelnden Figuren samt *Character Design*, die zeitliche Anordnung, die Entwicklung der Dramaturgie der Erzählung, das Nachdenken über den Ort der Handlung, das Kreieren von Atmosphären u.v.m., eignen sich gestalterische Aufgaben insbesondere für kollaborative Arbeitsformate.

2.2.1 Comicspezifische Bildgestaltung: Der reflexive Zugang

Da der Comic, wie bereits dargelegt, ein spezifisches Bild ist, kann in der Produktion seine Spezifik zu einem expliziten Thema gemacht werden. Wird dieser Schwerpunkt in der Gestaltung gelegt, so geht es im Unterricht nicht nur darum, einen Comic zu machen, sondern auch darum, über die Möglichkeiten und Grenzen des Genres Comic im Tun zu reflektieren.

Zunächst ist es dazu notwendig, die genrespezifischen Gestaltungselemente zu erarbeiten, wie oben (2.1.2.) dargelegt. Darüber hinaus kann in einem explorativen Ansatz zum Beispiel über den Vergleich der Funktionsweise eines einzelnen Bildes mit der einer Bildsequenz erfolgen. Eine Gestaltungsaufgabe, die sich für die Oberstufe (Sekundarstufe II) eignet³ und gleichsam den sukzessiven und multimodalen Charakter von Comics im Tun greifbar macht, könnte lauten:

- Erstellt jeweils ein Einzelbild und eine Bildsequenz, die die Fabel „Der Löwe und die Maus“ erzählt! Ihr könnt euch für eure Gestaltung an den folgenden Bildbeispielen orientieren: Flöthmanns „Aschenputtel“, Stan Lees „Spiderman“, Laokoon-Gruppe, Rembrandts „Ganymed“ (1635), Muntean und Rosenblums „Untitled („We are nothing but...““ (2019).

Die Bildbeispiele machen auf unterschiedliche Spezifiken von Einzelbildern und Bildsequenzen aufmerksam, die von den Schüler/innen entdeckt und entlang der eigenen Gestaltung angewandt werden können. Die drei gewählten Einzelbilder (bzw. die Laokoon-Gruppe als Skulptur) verdichten Ereignisse und arbeiten – in je unterschiedlicher Weise – stark mit der Suggestivität von räumlichen Konstellationen, Bewegungen, Haltungen, Mimik und Gestik. Anders als die Panels einer Bildsequenz müssen sie ein Davor und Danach in einem einzigen Bild konzentriert darstellen. Sie verzichten, mit Ausnahme von Muntean und Rosenblums Werk, gänzlich auf wortsprachliche Ergänzungen oder Rahmungen. Durch den Gebrauch einer Rahmenerzählung in „Untitled („We are nothing but...““ wird allerdings zudem klar,

3 Mit einer entsprechenden Anpassung der Comic-Beispiele und Bildbeispiele würde sich die Gestaltungsaufgabe für die Unterstufe (Sekundarstufe I) adaptieren lassen.

dass in einem Einzelbild eingesetzte Textpassagen eine andere Gestaltungsfunktion übernehmen als in Bildsequenzen. In „Spiderman“ zeigt sich der comictypische Einsatz von Wortsprache in Sprech- und Gedankenblasen wie auch in Rahmenerzählungen. „Aschenputtel“ wiederum verweist auf eine andere Art des Umgangs mit Sprechblasen, indem diese mit kulturell spezifisch codierten Zeichen arbeitet.

Das explorative Erarbeiten comicspezifischer Gestaltungselemente im Vergleich mit der Erzähkraft von Einzelbildern leitet nicht nur zur produktiven Auseinandersetzung über, sondern regt auch zum Nachdenken über Grenzen und Möglichkeiten des jeweiligen Genres an.

Neben diesem explorativen und vergleichenden Zugang bieten sich eine Reihe von anderen Möglichkeiten an, die auf die Gestaltung des Comics als spezifisches Bild reflektierend abzielen. Es könnte zum Beispiel ein Panel aus einem Comic herausgelöst (Grünewald, 2019b, S. 47; 2.1.2.) und den Schüler/innen folgende Aufgabe gestellt werden:

- Gestaltet drei Bilder, die darstellen, was vor (oder nach) dem Bild passiert! Überlegt euch dazu zunächst die Geschichte, die dargestellt ist. Ihr könnt für die Gestaltung der Bildsequenz auch Wörter, Zeichen und/oder Symbole benutzen.

Umgekehrt könnte aber ebenso ausgehend von einer Bildsequenz ein einzelnes Bild erstellt werden, um hiermit auf die spezifischen Erfordernisse der sequentiellen und der statischen bildlichen Erzählung hinzuweisen. Eine Möglichkeit wäre es, ein Titelbild zu gestalten, etwa für eine bereits existierende Geschichte oder für eine, die erst noch entworfen werden muss (Maset & Maset, 1996, S. 15).

Nach der Erfüllung der Aufgabe können die Ergebnisse miteinander und mit dem Originalcomic verglichen werden, um gemeinsam über die Gestaltungselemente nachzudenken. Zudem können in einem Ansatz, der auf die Arbeit mit bestehenden Comics zielt, die Panels eines Comics zerschnitten und von den Schüler/innen neu zusammengesetzt werden, wobei im Nachhinein über die unterschiedlichen Geschichten gesprochen wird, die dabei entstanden sind.

2.2.2 Bildliche Kommunikation mittels Comics: Der pragmatische Zugang

Comics vermitteln Wissen in einer anderen Art und Weise als Texte. Ansätze wie das „Iconic Concept Mapping“ (Penzel, 2015) versuchen verständlich zu machen, inwiefern Bilder (in Kombination mit Texten) manchmal besser geeignet sind, Sachverhalte zu erklären und zu vermitteln als alleinstehende Texte. Penzels Zugang fokussiert nicht auf Bildsequenzen. Das anschauliche Potential von Bildern und Bild-Text-Kombinationen in Form von Comics zeigt sich aber nicht zuletzt in einem eigenen Sub-Genre, das sich in den letzten Jahren großer Beliebtheit erfreut: den Graphic Guides. Graphic Guides machen sich die Anschaulichkeit von Bildern zu Nutze, um mitunter komplexe Sachverhalte zu erklären. Für den BE-Unterricht bietet ein produktiver Zugang zum Comic als einem Instrument des Erklärens und Vermittelns von Wissen die Gelegenheit, die genrespezifischen Möglichkeiten zu einem

gezielten Einsatz zu bringen. Besonders für den fächerübergreifenden Unterricht ist dieser Ansatz spannend. So könnte eine Aufgabenstellung im fächerübergreifenden Unterricht BE und Biologie und Umweltkunde wie folgt lauten:

- Entwerft im Stil von Flöthmanns „Aschenputtel“ einen Comic, der die Ansteckung mit einer Viruserkrankung und den Verlauf der Verbreitung des Virus im Körper erklärt! Versucht, wie Flöthmann die entsprechenden Vorgänge mittels Zeichen, Symbolen und Piktogrammen, die ihr aus dem Biologie-Unterricht kennt, und ohne Worte darzustellen.

Gerade beim pragmatischen Zugang ist es wichtig, zu überlegen, ob eine zentrale Figur erklärend oder zeigend im Comic auftritt. Entsprechend ist auch das Character-Design von speziellem Interesse, denn die Instanz, die erklärend im Comic auftritt, sollte auch als solche erkenn- und anerkennbar sein. Der pragmatische Ansatz kreist daher ganz zentral um Fragen danach, was am besten wie, von wem, wann und wo vermittelt werden kann.

2.2.3 Ästhetische Wirkungen durch Comics hervorrufen: Der künstlerische Zugang

Neben dem reflexiven und dem pragmatischen Zugang zur Produktion hegt die BE, wie bereits erwähnt, großes Interesse an künstlerischen Auseinandersetzungen. Insofern ist es wichtig, Comics nicht auf spezifische Bilder und pragmatische Kommunikationsinstrumente zu beschränken, sondern ebenso die künstlerische Weise des Gestaltens von Comics anzuregen.

Werden künstlerische Aspekte in den Vordergrund gerückt, so geht es nicht mehr darum, den Comic als Werkzeug oder Instrument zu begreifen, sondern ihn als für sich wertvoll zu erachten. Hierbei kann seine ästhetische, also die sinnlich-leibliche, emotionale und selbstreflexive Wirkung in den Blick genommen werden. Für die Gestaltung ist in diesem Fall wichtig, dass der Comic nicht primär etwas erzählen oder erklären will, sondern dass er auf einer ästhetischen Ebene wirksam wird. Ebenso zentral ist es, einen eingeübten und selbstverständlichen Umgang mit dem Comic gezielt zu unterbrechen, damit eine neue Art der Auseinandersetzung möglich wird. Irritationen und Störungen, wie sie auch für Prozesse des ästhetischen Erfahrens (2.1.4.) zentral sind, können hier als Ausgangspunkt dienen.

Didaktisch angeleitet werden können Störungen und Irritationen durch eine Verschiebung des Fokus beim Gestalten des Comics. Es kann zum Beispiel das Hauptaugenmerk auf die Farbigekeit gelegt werden und entsprechend mit dem Einsatz von Farben experimentiert werden. Eine Aufgabenstellung könnte dabei sein, Farben einzusetzen, die intendierten Stimmungen oder Atmosphären zuwiderlaufen, um danach ein stärkeres Bewusstsein für die Wirkungen von Farben zu entwickeln. Ähnlich kann statt Farben auf Formen, räumliche oder zeitliche Konstellationen fokussiert werden. Egal, welcher Fokus gelegt wird, es ist bei solchen Aufgabenstel-

lungen essentiell, zu einer Auseinandersetzung anzuregen, die einem bereits eingeübten Gestaltungsmuster entgegensteht, um eine Blickwendung zu ermöglichen.

Die künstlerisch motivierte Produktion kann auch aus einem konfrontierenden Vergleich von Comics, die der Populär-, mit solchen, die der Hochkultur zugeordnet werden (2.1.3.), resultieren. Künstlerischer Anspruch unterscheidet sich von pragmatischem Nutzen und bloßer Unterhaltung; um der Bandbreite dieses „mehr als“ nachzuspüren, ist es erforderlich, unterschiedliche Ausdrucksformen kennenzulernen.

Ganz allgemein ist es bei der künstlerischen Gestaltung besonders wichtig, der Entfaltung der eigenen Ausdrucksweisen der Schüler/innen Raum zu geben und in diesem Zusammenhang offene Räume für ein freies Tun zu schaffen, in dem eine Auseinandersetzung mit den Comics ohne Zwang erfolgt. Auch ein spielerischer Ansatz kann dabei unterstützen, vielfältige, vielleicht auch für das Genre ungewöhnliche, Gestaltungsmomente einzusetzen und mit diesen zu experimentieren; frei nach dem Ansatz der ästhetischen Forschung (Kämpf-Jansen, 2001), die darauf abzielt, das Selbstverständliche durch künstlerische Interventionen zu entfremden und in neuem Licht erscheinen zu lassen.

2.3 Dokumentation und Präsentation

Bezüglich der Präsentationsformen der Comics unterscheiden wir zwischen der Präsentation von bereits vorhandenen Comics und der Präsentation von Comics, die von den Schüler/innen selbst gestaltet wurden.

2.3.1 Präsentation bereits vorhandener Comics

Was Überlegungen zur Präsentation von bereits vorhandenen Comics angeht, so lohnt es sich, noch einmal an die verschiedenen Orte der Präsentation zu denken, die oben im Feld der Rezeption bereits angesprochen wurden. Neben dem Museum gibt es da sowohl das Buch als auch die Heftform. Barbara Margarethe Eggert und Anna Maria Loffredo (2020) fragen danach, was passiert, wenn Comics nicht auf der Couch sitzend gelesen werden, sondern wenn sie an die Wand gehängt oder in einer Vitrine präsentiert werden. Gemeinsam mit den Schüler/innen können demgemäß ganz unterschiedliche Präsentationsformen überlegt und ausprobiert werden. Comichefte können dafür zerschnitten werden, besonders ansprechende Einzelbilder können groß kopiert, eventuell gerahmt und tatsächlich an die Wand gehängt werden, Einzelcomics in einer Vitrine präsentiert werden. Die Gestaltung eines ganzen Raumes bietet sich dafür besonders an. Gleichzeitig können Comics auch einfach zum Lesen ausgelegt werden. Auf diese Weise können wiederum Fragen nach Massen- und Hochkultur diskutiert werden, auf die wir bereits oben eingegangen sind. Diese können sowohl beim Erarbeiten eines Präsentationskonzeptes in der Klasse als auch

mit anderen Klassen, die zur Comic-Ausstellung eingeladen werden, diskutiert werden.

2.3.2 Präsentation der eigenen Comics

Es bietet sich an, selbstgestaltete Comics der ganzen Klasse oder aber auch einer größeren Öffentlichkeit in der Schule zu präsentieren. So wird den Schüler/innen eine Möglichkeit (zumindest der schulinternen) Verbreitung ihrer eigenen Ideen, Vorstellungen und kreativen Arbeiten im Comic mit an die Hand gegeben. Wie es Elke Zobl (2011) für Zines (nicht nur) im Kunstunterricht beschreibt, erlangt die Arbeit mit Comics gerade durch diese Handlungsbefähigung einen emanzipatorischen Charakter. Gleichzeitig ist die durchdachte Präsentation von Schüler/innenarbeiten in der Schulöffentlichkeit auch von Relevanz, um das Fach Bildnerische Erziehung, welches immer noch als randständig betrachtet wird, zu stärken (Loffredo, 2014). Ausgewählte Schüler/innenarbeiten können beispielsweise in der Schülerzeitung abgedruckt werden. Es bietet sich aber auch das Einrichten einer Comicleseecke an, in der Kopien der Comics zum Lesen ausgelegt werden. Wird das Thema in unterschiedlichen Jahrgangstufen mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung behandelt, so können die Entwürfe von Comicheld/innen oder Titelseiten an die Wand gehängt werden. Solch eine Comicleseecke kann beispielsweise bei Elternsprechtagen für Abwechslung der Eltern sorgen, die oftmals mit Wartezeiten zwischen den einzelnen Terminen rechnen müssen. Wenn diese Präsentationsform gewählt wird, macht es vorab Sinn, beim Festlegen des Formats an leichte Kopierbarkeit zu denken. Etwa, indem eine A4-Seite als Layout vorgegeben wird.

3. Fazit

Der BE-Unterricht, so wurde deutlich, bietet äußerst vielfältige Möglichkeiten für die Auseinandersetzung mit Comics, die vor allem in den Bereichen Rezeption, Produktion und Präsentation angesiedelt sind. Schlaglichtartig haben wir auch auf das fächerübergreifende Potential verwiesen, das das Genre Comic bereitstellt. Neben dem textuellen Verfassen der Geschichten, für das sich eine Zusammenarbeit mit (Fremd)Sprachen anbietet, sind wir auf das Gestalten von Graphic Guides eingegangen, welches (keineswegs nur) fächerübergreifend mit der Biologie sinnvoll im Unterricht Anwendung finden kann. Beide Zugänge machen die spezifischen Vorgehensweisen und Expertisen unterschiedlicher Fächer besonders deutlich, weil sie von einem Gegenstand ausgehen (im einen Fall vom Comic selbst, im anderen von der Verbreitung eines Virus), der unterschiedlich beleuchtet wird. Gerade der Comic eignet sich aufgrund der vielseitigen Gestaltungs- wie Einsatzmöglichkeiten ganz besonders für einen fächerübergreifenden Einsatz. Es lohnt sich jedenfalls darüber nachzudenken, wie solche fächerübergreifenden Einsatzmöglichkeiten noch ausse-

hen können. Der vorliegende Band bildet, wie wir meinen, dafür eine hervorragende Grundlage.

Literatur

- Baum, M. (2013). Blickwechsel und Denkspiel: Das Bilderbuch medienphilosophisch betrachtet. In I. Kruse & A. Sabisch (Hrsg.), *Fragwürdiges Bilderbuch: Blickwechsel – Denkspiele – Bildungspotentiale* (S. 23–34). München: kopaed.
- Beitl, M., Jaschke, B. & Sternfeld, N. (Hrsg.). (2019). *Gegenöffentlichkeit organisieren. Kritisches Management im Kuratieren*. Berlin: De Gruyter.
- Bering, K. & Niehoff, R. (2014). *Bildkompetenz: Eine kunstdidaktische Perspektive*. Oberhausen: Athena.
- Boehm, G. (Hrsg.). (1994). *Was ist ein Bild?* München: Fink.
- Buschkühle, C. (2004). *Kunstpädagogen müssen Künstler sein. Zum Konzept künstlerischer Bildung*. Hamburg: Hamburg University Press.
- Czuray, J., Hochrainer, E. & Krameritsch, H. (Hrsg.). (2016). *Zeichen 2*. Wien: ÖBV.
- Eggert, B. M. & Loffredo, A. M. (Hrsg.). (2020). *Ran an die Wand, rein in die Vitrine? Internationale Positionen zum Ausstellen von Comics in der pädagogischen und musealen Praxis*. München: kopaed.
- Führer, C. (2020). Grafisches Erzählen zwischen subjektiver Involviertheit und genauer Text-Bildwahrnehmung. Zur Rekonstruktion von Rezeptionsherausforderungen im Schreibunterricht der Sekundarstufen. *Medien im Deutschunterricht*, 2, 1–21.
- Grünewald, D. (1996a). Comics? Comics! Plädoyer für innovative Comics im Kunstunterricht. *Kunst + Unterricht*, 208, 16–21.
- Grünewald, D. (1996b). Comic-Experimente. *Kunst + Unterricht*, 208, 22–34.
- Grünewald, D. (2019a). Zu diesem Heft. *Kunst + Unterricht*, 437/438, 1.
- Grünewald, D. (2019b). Textfreie Bildgeschichten. *Kunst + Unterricht*, 437/438, 47–50.
- Grünewald, D. (2021). Comics, Kunst und Unterricht. In F. Billmeyer (Hrsg.), *Wieder gelesen: Hermann K. Ehmers Analyse einer Doornkaatwerbung: 50 Jahre danach mit Original-Text von 1970* (S. 150–166). Hannover: fabrico.
- Gunkel, K. (2018). *Der Instagram-Effekt: Wie ikonische Kommunikation in den Social Media unsere Visuelle Kultur prägt*. Bielefeld: Transcript.
- Harvey, R. C. (2001). Comedy at the Juncture of Word and Image. In R. Varnum & C. T. Gibbons (Hrsg.), *The Language of Comics: Word and Image* (S. 75–96). Jackson: University Press of Mississippi.
- Kämpf-Jansen, H. (2001). *Ästhetische Forschung: Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung*. Köln: Salon-Verlag.
- Kruse, I. & Sabisch, A. (Hrsg.). (2013). *Fragwürdiges Bilderbuch: Blickwechsel – Denkspiele – Bildungspotentiale*. München: kopaed.
- Lessing, G. E. (1987). *Laokoon oder über die Grenzen der Malerei und Poesie* [1766]. Stuttgart: Reclam.
- Liebau, E. & Zirfas, J. (Hrsg.). (2008). *Die Sinne und die Künste: Perspektiven ästhetischer Bildung*. Bielefeld: transcript.
- Lieber, G. & Uhlig, B. (2017). Einführung: Erzählung. *IMAGO. Zeitschrift für Kunstpädagogik*, 5, 2–9.
- Loffredo, A. M. (2014). *Kunstunterricht und Öffentlichkeit. Kunstdidaktische Konzepte und Reflexionen zu Unterricht mit analogen und digitalen Anteilen im Kontext der Systemtheorie*. Oberhausen: Athena.
- Maset, M. & Maset, P. (1996). Im Zeichen des BATMAN. *Kunst + Unterricht*, 208, 12–15.
- McCloud, S. (1993). *Understanding Comics: The Invisible Art*. New York: William Morrow.

- Mitchell, W. J. T. (1992). The Pictorial Turn. *Artforum*, 30, 89–94.
- Mollenhauer, K. (1990). Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewissheit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 4, 481–494.
- Mörsch, C. (2019). *Die Bildung der A_n_d_e_r_e_n durch Kunst: Eine postkoloniale und feministische historische Kartierung der Kunstvermittlung*. Wien: Zaglossus.
- Panofsky, E. (1994). *Ikonographie und Ikonologie*. In E. Kaemmerling (Hrsg.), *Bildende Kunst als Zeichensystem. Ikonographie und Ikonologie: Band 1: Theorien – Entwicklung – Probleme* (S. 207–225). Köln: DuMont.
- Parmentier, M. (1987). Ästhetische Bildung zwischen Avantgardekunst und Massenkultur. *Neue Sammlung*, 28, 63–74.
- Penzel, J. (2015). Anschaulichkeit im Denken, Lernen und Erklären: Eine Transferleistung der Kunstpädagogik. *BÖKWE*, 4, 22–24.
- Richard, B., Gunkel, K. & Müller, J. (Hrsg.). (2020). *#cute: Eine Ästhetik des Niedlichen zwischen Natur und Kunst*. Frankfurt: Campus.
- Sabisch, A. (2018). *Bildwerdung: Reflexionen zur pathischen und performativen Dimension der Bilderfahrung*. München: kopaed.
- Sachs-Hombach, K. (2003). *Das Bild als kommunikatives Medium: Elemente einer allgemeinen Bildwissenschaft*. Köln: Halem.
- Sanladerer, R. (2006). *Bild und Wort: Elemente des Comic und deren Gestaltungsmöglichkeiten im Kunstunterricht*. Norderstedt: BoD.
- Schüwer, M. (2008). *Wie Comics erzählen: Grundriss einer intermedialen Erzähltheorie der grafischen Literatur*. Trier: WVT.
- Selle, G. (1998). *Kunstpädagogik und ihr Subjekt. Entwurf einer Praxistheorie*. Oldenburg: Isensee.
- Shusterman, R. (2012). *Thinking Trough the Body: Essays in Somaesthetics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sowa, H., Glas, A. & Seydel, F. (Hrsg.). (2010). *Kunst: Arbeitsbuch 2*. Stuttgart: Klett.
- Wilde, L. (2017). Comic. *Image*, 26, 105–124.
- Zobl, E. (2011). A Kind of Punkrock Teaching Machine. Queer-feministische Zines im Kunstunterricht. *Art Education Research*, 3. Verfügbar unter: https://blog.zhdk.ch/iae-journal/files/2012/02/eJournal-AER-no-3_Zobl.pdf [01.06.2022].

Lehrpläne

- Lehrplan Bildnerische Erziehung, allgemeinbildende höhere Schulen, BGBl. Nr. 88/1985 zuletzt geändert durch BGBl. II Nr. 411/2021 vom 28.09.2021.
- Lehrplan Bildnerische Erziehung, Mittelschule, BGBl. II Nr. 185/2012 zuletzt geändert durch BGBl. II Nr. 379/2020 vom 31.08.2020.

Der Einsatz von Comics und (Concept) Cartoons im naturwissenschaftlichen Unterricht

1. Einleitung: Ziele und Besonderheiten der naturwissenschaftlichen Fächer

Der naturwissenschaftliche Unterricht in den Fächern Biologie, Chemie und Physik verfolgt im Wesentlichen drei Hauptziele. Die Schüler/innen sollen lernen, (1) naturwissenschaftliche Phänomene zu verstehen und sich darüber auszutauschen, (2) naturwissenschaftliche Erkenntnismethoden (Experimente, Versuche, Beobachtungen etc.) zur Erschließung facheinschlägigen Wissens zu nutzen und (3) auf Basis ihres Wissens und der gewonnenen Erkenntnisse Chancen und Risiken naturwissenschaftlicher Erkenntnisse zu erkennen, Schlüsse zu ziehen, Handlungsoptionen abzuwägen und verantwortungsvolle Entscheidungen zu treffen (BMBWF, 2021).

Dabei sind einige Besonderheiten der naturwissenschaftlichen Fächer zu berücksichtigen. Beispielsweise sind naturwissenschaftliche Inhalte häufig schwierig zu verstehen. Das ist darauf zurückzuführen, dass viele Themen zumindest ein grundlegendes Verständnis von hochkomplexen biologischen, biochemischen, chemischen und physikalischen Vorgängen voraussetzen, die sich darüber hinaus auch noch unserer direkten Beobachtung entziehen. Über die Schuljahre hinweg wird der Unterricht dabei immer komplexer und abstrakter, wodurch das Interesse bei den Schüler/innen über die Schullaufbahn abnimmt. Während Biologie für Schüler/innen in der Sekundarstufe I noch sehr interessant ist, gilt Physik als unpopulär (Muckenfuß, 1995; Müller, 2006; Willems, 2007) und das Fachinteresse nimmt, auch im Vergleich zu anderen mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern, im Laufe der Schulzeit stark ab (Hoffmann, Häußler & Lehrke, 1998; Holstermann & Bögeholz, 2007; Kessels & Hannover, 2006; Stampfl & Saurer, 2016). Häufig genannte Gründe für diese Entwicklungen sind (Häußler & Hoffmann, 1995; Kessels & Hannover, 2006):

- die hohe Komplexität physikalischer Inhalte,
- die marginalen Bezüge der physikalischen Lerninhalte zur Lebenswelt und
- das Fehlen von als interessant wahrgenommenen Lernkontexten.

Zusätzlich ist zu berücksichtigen, dass Inhalte, die in der Schule gelernt wurden, im Licht neuer Forschungsergebnisse schon veraltet sein können. Da viele dieser Inhalte direkt auf wichtige Bereiche unseres Lebens wirken, wie beispielsweise auf unsere Gesundheit, ist ein grundlegendes Verständnis aber wichtig, etwa wenn es darum geht, fundierte Entscheidungen zu treffen.

Im Sinne der *scientific literacy*, also der naturwissenschaftlichen Grundbildung, sollen Schüler/innen nicht nur Kenntnisse über und Kompetenzen zu naturwissenschaftlichen Inhalten in der Schule erwerben, sondern auch im Alltag mit anderen Personen darüber adäquat kommunizieren können (Arnold, Kremer & Mayer, 2016).

Die Integration von (natur-)wissenschaftlichen Themen und Informationen in den Alltag und in die Alltagssprache fällt vielen Lernenden aber nicht gerade leicht. Sie benötigen daher Zeit und auch Raum in der Schule, um dies zu üben und so ihre Kompetenzen dahingehend zu verbessern.

In diesem Beitrag betrachten die Autorinnen (Sach-)Comics, Cartoons und Concept Cartoons als probate Mittel zur Vermittlung naturwissenschaftlicher Inhalte. Es werden dabei nur unbewegte Bilder, also keine Filme oder Zeichentrickfilme für den Einsatz im Unterricht herangezogen bzw. beleuchtet. Da es für den Einsatz von Comics bzw. Cartoons im schulischen naturwissenschaftlichen Kontext noch wenig Literatur und Material gibt, soll dieser Beitrag als Vorstellung möglicher Beispiele dienen und so zu einer weiteren thematischen Auseinandersetzung anregen.

2. Comics im naturwissenschaftlichen Unterricht – Einsatzmöglichkeiten und Herangehensweise

Wie bereits ausgeführt sind für den naturwissenschaftlichen Unterricht drei Kompetenzbereiche von Bedeutung (BMBWF, 2021):

- Umgang mit Fachwissen
- Erkenntnisgewinnung durch naturwissenschaftliche Methoden (z. B. Experiment, Untersuchung, Beobachtung, Messung)
- Schlüsse ziehen, Bewerten, Entscheiden, Handeln.

Comics lassen sich grundsätzlich in allen drei Kompetenzbereichen einsetzen. Besonders geeignet sind sie jedoch für den Erwerb von Fachwissen. Da die Einsatzmöglichkeiten und methodischen Zugänge in allen drei Bereichen variieren, werden wir jeden der Bereiche einzeln beleuchten und mögliche Herangehensweisen skizzieren.

2.1 Umgang mit Fachwissen

Der Umgang mit Fachwissen beinhaltet zum einen die Vermittlung naturwissenschaftlichen Fachwissens durch die Lehrperson, zum anderen aber auch die Verarbeitung und Kommunikation des Wissens durch die Schüler/innen. Im Rahmen des naturwissenschaftlichen Kompetenzmodells können Comics im Bereich des Fachwissens somit den Kompetenzen „Informationen aus unterschiedlichen Medien entnehmen“ und „Informationen in unterschiedlichen Quellen darstellen und kommunizieren“ zugeordnet werden (BIFIE, 2011). In den Bildungsstandards sowie in den Lehrplänen werden Comics zwar nicht explizit als Medien der Wissenskommunikation erwähnt, wohl aber Diagramme, deren Bearbeitung ähnliche kognitive Prozesse erfordert, wie sie beim Lesen oder Erstellen von Comics zu beobachten sind (Almeida, 2017). Genau wie Diagramme enthalten auch Comics ein komplexes Zusammenspiel von Text und Bild. Dies ermöglicht eine verständliche Vermitt-

lung naturwissenschaftlicher Konzepte und wirkt sich darüber hinaus positiv auf die Motivation der Schüler/innen aus (Hosler & Boomer, 2011).

Ein Vorteil von Comics in der Vermittlung von naturwissenschaftlichem Fachwissen liegt darin, dass viele Menschen mit diesem Medium vertraut sind und auch zum Vergnügen Comics lesen. Darüber hinaus ergeben sich aber auch Vorteile für die Vermittlung von Wissen. McDermott (2018, S. 1) stellt beispielsweise fest, dass *„ein effektiver Comic schwer verständliche Information effizient vermitteln, schwer verständliche Konzepte beleuchten und Metaphern schaffen kann, die viel einprägsamer sein können, als eine einfache Beschreibung des Begriffs selbst“*.

2.1.1 Comics zur Vermittlung und Kommunikation von naturwissenschaftlichem Wissen

Comics können dazu verwendet werden, naturwissenschaftliche Inhalte darzustellen. Diese Möglichkeit ist besonders hilfreich, um naturwissenschaftliche Phänomene anzusprechen, die nicht direkt beobachtbar sind. In den Naturwissenschaften sind viele der frei erhältlichen Informations-Comics in Englisch verfasst und eignen sich somit auch nur zur Verwendung in der Sekundarstufe II. Aber auch im deutschen Sprachraum findet der Comic zur Vermittlung naturwissenschaftlicher Inhalte eine immer größere Verbreitung.¹ Bisher findet man aber – verglichen mit anderen (vor allem nicht naturwissenschaftlichen) Unterrichtsfächern – für den Chemieunterricht noch wenige überprüfte und für das breite Lehrpublikum zugänglich gemachte Comics bzw. (Concept) Cartoons, wobei erstere deutlich weniger oft zu finden sind als letztere, sodass in der Regel für den Einsatz im Unterricht ein vorheriges, eigenes Gestalten nötig wird.

Comics können durch ihre sehr einprägsame Darstellung auch dazu genutzt werden, gängige Lernendenvorstellungen zu naturwissenschaftlichen Inhalten infrage zu stellen. So werden beispielsweise Bakterien in Comics häufig als Bösewichte charakterisiert (Morel, Peruzzo, Juele & Amarelle, 2019). Tatsächlich sind Bakterien aber für viele Bereiche unseres Lebens wichtig. Ein anderes Beispiel findet sich in den Marvel-Comics: Hier wird der Protagonist Peter Parker von einer radioaktiv verseuchten Spinne gebissen, wodurch er Superkräfte entwickelt und zu Spider-Man wird. Dass radioaktiv verstrahlte Lebewesen anderen Lebewesen Superkräfte verleihen können, ist wissenschaftlich gesehen natürlich ein Fehlkonzept. In weiterer Folge

1 Hier einige Beispiele aus der Sachcomic-Reihe von Infocomic: „Epigenetik“ (Ennis & Pugh, 2018); „Evolution“ (Evans & Selina, 2011); „Quantentheorie“ (McEvoy & Zarate, 2017); „Teilchenphysik“ (Whyntie & Pugh, 2014) oder „Zeit“ (Callender & Edney, 2013). Aber auch zu der Zeichentrick-Serie „Es war einmal das Leben“ sind Comicbücher zu unterschiedlichen humanbiologischen Themen erschienen, z. B. Band 2: „Das Gehirn“ (Gaudin & Minte, 2019). Weitere relevante Publikationen sind „Biotechnologie in Cartoons“ (Renneberg & Berkling, 2015), „Quirky Quarks: Mit Cartoons durch die unglaubliche Welt der Physik“ (Lemmer, Bahr & Piccolo, 2016) oder „Das Geheimnis der Quantenwelt“ (Damour & Burniat, 2017). Das Leben bedeutender Wissenschaftler/innen ist in der Form von Graphic Novel Biografien erschienen: „Hawking: Sein Leben als Graphic Novel“ (Ottaviani & Myrick, 2019) oder „Marie Curie: Ein Licht im Dunkeln“ (Østerfelt, Andersen & Blaszczyk, 2020).

können fehlerhafte Lernendenvorstellungen auch aufgegriffen werden, um sie in einem Comic richtig zu stellen.

Im Sinne der Kommunikation und Diskussion naturwissenschaftlicher Inhalte sind Comics nicht nur im lehrer/innenzentrierten Unterricht verwendbar. Durch den Einsatz von Comics werden Schüler/innen einerseits dazu angeregt, auch im naturwissenschaftlichen und damit in einem vordergründig nicht sprachlich orientierten Unterricht ihre sprachlichen Kompetenzen zu stärken, indem eine vereinfachte Sprache in Kombination mit Bildern verwendet wird, sodass darin vorkommende Fachbegriffe oder auch für die Lernenden neue Wörter aus dem bildlich-sprachlichen Kontext vergleichsweise leicht erschlossen werden können. Mithilfe der dargebotenen Darstellungsform (ohne komplexe Formeln oder Fachbegriffe) sollen die Schüler/innen andererseits zu einer „*vertiefte[n] Auseinandersetzung mit lebensweltlichen sowie wissenschaftlichen Erklärungsansätzen angeregt werden*“ (Feige & Lembens, 2020, S. 370).

Die Möglichkeiten, Comics im Bereich der naturwissenschaftlichen Informationsvermittlung einzusetzen, sind vielfältig. Doch wie wirkt ihr Einsatz im Unterricht? Hosler & Boomer (2011) untersuchten in einer Studie die Auswirkung der Arbeit mit einem Comic zum Thema „Optische Täuschungen im Unterricht“ auf die Einstellungen von Studienanfänger/innen zur Biologie, zu Comics sowie zu den präsentierten Inhalten. Dabei zeigte sich, dass die Arbeit mit dem Comic Inhaltswissen signifikant verbesserte. Dieser Effekt zeigte sich verstärkt bei Studierenden mit geringem Vorwissen. Auch die Einstellung zur Biologie konnte verbessert werden. Je größer die Akzeptanz der Studierenden gegenüber Comics war, desto deutlicher war der Zuwachs an positiver Einstellung zur Biologie.

2.1.2 Comics als Ankermedien zur Kontextualisierung von Wissen

Kontextualisierung hat in naturwissenschaftlichen Lehr- und Lernsettings bereits seit längerem Tradition und wurde in den letzten Jahren in unterschiedlichen Projekten, wie etwa Chemie im Kontext (CHiK) (Demuth, Gräsel, Parchmann & Ralle, 2008), Biologie im Kontext (BiK) (Bayrhuber et al., 2007) und Physik im Kontext (piko) (Duit & Mikelskis-Seifert, 2010), umgesetzt. Dabei werden mit Kontextualisierung bzw. Kontextorientierung verschiedene Ziele verfolgt. Durch die Einbettung von Lerninhalten in für Schüler/innen sinnstiftende Kontexte sollen das Interesse an und die Motivation in den naturwissenschaftlichen Fächern gefördert werden (Nawrath & Komorek, 2013; Parchmann & Kuhn, 2018; Watzka & Girwidz, 2015). Weiters wird betont, dass durch die Schaffung von anwendungsbezogenen Lernumgebungen, die sich durch eine besondere Nähe von Lern- und Anwendungssituationen auszeichnen, der Wissenstransfer auf lebensweltliche, reale Situationen (fernab des schulischen Settings) erleichtert werden kann. In diesem Zusammenhang wird kontextorientiertes Lernen oft als Ansatz genannt, wenn es darum geht, träges in praxisrelevantes Wissen überführen zu wollen (Duske, 2017; Müller, 2006).

Die Forderung nach Kontextorientierung lässt sich auch aus schulpolitischer Sicht argumentieren. Laut Weinert (2001, S. 27) sind Kompetenzen *„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“*

Diese überfachliche Definition verdeutlicht die Wichtigkeit des Wissenstransfers und damit verbunden die Anwendbarkeit von erworbenem Fachwissen in unterschiedlichen (lebensweltlichen) Kontexten. Expliziter gefordert wird dies etwa im österreichischen Lehrplan der AHS-Oberstufe Physik (9.-12. Schulstufe), wonach Lernende *„Fachwissen in unterschiedlichen Kontexten anwenden“* (BMBWF, 2021, S. 190) können sollen. Bei der Wahl passender Kontexte müssen aus fachdidaktischer Sicht *vorgebliche Kontexte* (Müller, 2006), bei welchen Authentizität vorgetäuscht wird, auf jeden Fall vermieden werden. Comics können an dieser Stelle einen wichtigen Beitrag leisten, da sie auf vielfältige und komplexe Weise Kontexte liefern, die für den naturwissenschaftlichen Unterricht passend aufbereitet und beispielsweise in Form von kontextorientierten Lernmedien eingesetzt werden können. Sie können dazu entweder direkt als Lernmaterial (siehe Beispiel Kapitel 3 dieses Beitrages) eingesetzt oder durch zusätzliches Material, beispielsweise durch Sachtexte (Schulbuch, Informationsblatt) oder einen Einführungstext, ergänzt werden.

So werden in der Physikdidaktik neben den bereits entwickelten Aufgabenformaten, welche auf Lernankern aus Zeitungsartikeln (Kuhn, 2010) oder Werbetexten (Vogt, 2010) basieren, auch Comicaufgaben als mögliche *Ankermedien* in Aussicht gestellt. Als Ankermedien (bzw. Lernanker) werden Materialien (z. B. Zeitungsartikel, Videos) bezeichnet, mit deren Hilfe Lernende Aufgabenstellungen leichter bewältigen können und die das Interesse bzw. die Motivation zur Auseinandersetzung mit den fachlichen Inhalten fördern sollen. Dafür sollen mittels unveränderter Auszüge aus Comicheften (z. B. „Superman“) Aufgaben gemäß des von Kuhn (2010) entwickelten Modifizierten Anchored Instruction-Ansatzes (MAI-Ansatz) generiert und im Unterricht eingesetzt werden. Da Text und Layout der Comics unverändert bleiben, die Inhalte in den Comics jedoch Fiktion sind, handelt es sich bei Comicaufgaben um fiktional-authentische MAI-Anker (Kuhn, Bernshausen, Müller & Müller, 2010a; Kuhn, Bernshausen, Müller & Müller, 2010b; Kuhn, 2011).

Um aus Comicheften (MAI-)Ankermedien für den Unterricht zu entwickeln, müssen vorerst in der Handlung des Comics enthaltene naturwissenschaftliche Inhalte eruiert werden. Ein für dieses Vorhaben passender Kontext findet sich etwa in „Batman: Hush“ von Loeb, Lee und Williams (2009): Batman verfolgt mit seinem Flugzeug „WayneTech Air Glide 3“ das feindliche Flugobjekt „LexCorp Gulf Stream 5“. Um den Feind zu überwinden, dringt Batman über eine seitliche Kabinentür in das Flugzeug ein. Sofort wird von einem Crewmitglied ein Defekt der Seitentür über den Boardcomputer bemerkt. Nachdem Batman in das Flugzeug eingedrungen ist, sinniert er über den Druckverlust in der Kabine durch das Öffnen der Seitentür während des Flugs. Sein Fazit lautet: *„Travelling at this velocity, an experienced*

pilot will decrease altitude as slowly as possible to counteract the loss of cabin pressure.“ (o.S.)

Ein anderes Beispiel zeigt, wie Batman eine auf naturwissenschaftlichem Wissen beruhende List anwendet, um im Kampf gegen Superman und dessen übermenschliche Kräfte bestehen zu können. So gibt Batman vor, während des Kampfes eine Gasleitung manipuliert zu haben, wodurch sich der Ort des Kampfes mit brennbarem Gas füllt. Auf diese Weise kann er Superman vom Einsatz seines Hitzestrahls abhalten (Loeb et al., 2009, o.S.).

Weitere naturwissenschaftliche Kontexte, welche sich in Comics finden lassen, umfassen

- die Illustration naturwissenschaftlicher Gesetzmäßigkeiten, z.B. die Bündelung von Sonnenstrahlen durch eine Sonnenbrille und die Darstellung des Strahlengangs in Disneys „Lustiges Taschenbuch. Urlaubszeit“ (2010, S. 19).
- die Darstellung von technischen Geräten, deren Konstruktion und/oder die Thematisierung ihres Nutzens, z. B. die Erfindung eines technischen Geräts zur Anlockung von Fledermäusen in „Batman Year One“ (Miller & Mazzucchelli, 2005, S. 58).
- Darstellungsformen und die Relevanz von Forschung und forschenden Personen, zum Beispiel die Entstehung von Superkräften durch Wissenschaft (Kakalios, 2008, S. 33–34).

2.1.3 Schüler/innen gestalten Comics zur Darstellung von naturwissenschaftlichem Wissen

Nicht nur die Bereitstellung von Comics kann gewinnbringend für den naturwissenschaftlichen Unterricht sein: Bei ausreichender Zeit kann den Lernenden die Gestaltung von Comics nähergebracht und (eventuell gemeinsam mit anderen Schulfächern, wie beispielsweise der Bildnerischen Erziehung) die Kriterien guter Comics bzw. (Concept) Cartoons dargelegt werden. Im Anschluss daran können die Schüler/innen (gerne auch in Kleingruppen) selbst kreativ werden und entweder frei in ihrer Wahl oder zu einem vorgegebenen Thema einen Comic entwickeln und umsetzen, den eine andere Kleingruppe anschließend zur Betrachtung und Diskussion verwenden kann. Zur Hilfestellung kann die Lehrperson fertige Comic-Vorlagen anbieten. Hier kann in mehrfacher Weise ein Lerneffekt verbucht werden: Die Schüler/innen setzen sich mit naturwissenschaftlichen Inhalten intensiv auseinander, sodass eine sinnvolle (grafische wie auch sprachliche) Gestaltung samt Formulierung von Fragestellungen möglich ist. Sie lernen die Konventionen der Comicerstellung kennen. Sie können selbst kreativ werden und gestalterisch tätig sein. Danach präsentieren die Schüler/innen ihre Werke vor Publikum. Sie reflektieren ihre eigene Arbeit und die Arbeit der anderen Schüler/innen. Die fertigen Comics können dann einer breiten Öffentlichkeit, zum Beispiel in Form einer Schulzeitung bzw. eines Schulcomics, zugänglich gemacht werden.

2.1.4 Concept Cartoons zur Darstellung von und Kommunikation über Lernendenvorstellungen

Concept Cartoons bieten unterschiedliche Erklärungen zu einem Phänomen an. Sie zeigen eine (heterogene) Gruppe von Personen (meist Jugendliche bzw. Lernende), die sich über einen Sachverhalt hinsichtlich ihrer Vorstellungen und Meinungen mittels Sprechblasen austauschen bzw. Ideen diskutieren. Das zentrale Thema dieser Sachverhalte sind üblicherweise Alltagssituationen, die einen naturwissenschaftlichen Hintergrund bieten, den es zu entdecken bzw. zu verstehen gilt (Lembens, 2012). Mithilfe der Concept Cartoons lassen sich Präkonzepte sowie typische Fehlvorstellungen Lernender darstellen und entsprechend diskutieren, gegebenenfalls auch adaptieren. Durch die verschiedenen dargelegten Äußerungen (Sprechblasen) erhalten die Schüler/innen die Möglichkeit, ihre Präkonzepte zu überprüfen und jene Konzepte zu verwerfen, die sich ihnen während der Diskussion als falsch erweisen. So können die Lernenden anhand der Concept Cartoons den *Conceptual Change* hinsichtlich ihrer Prä- und Fehlkonzepte realisieren (Barke, Harsch, Kröger & Marohn, 2018; Keogh & Naylor, 1999). Es besteht aber auch die Möglichkeit, die Vorstellungen der Schüler/innen mit einem Concept Cartoon zu erheben, indem eine oder mehrere Sprechblasen im Concept Cartoon frei bleiben und die Schüler/innen sie mit ihren eigenen Vorstellungen füllen. Bei der Gestaltung von Concept Cartoons ist es wesentlich, auf eine entsprechende Heterogenität der dargestellten Lernenden zu achten (Geschlecht, Ethnie, Kleidungsstil usw.), um die Schüler/innen gleichermaßen anzusprechen. Neben einer altersadäquaten Sprache sollten zudem die Texte der Sprechblasen möglichst kurz gehalten werden, um auch Spielraum für die eigenen Ideen und Interpretationen der Schüler/innen zu lassen. Damit die Diskussion der Lernenden zielführend und erkenntnisbringend sein kann, sollten Fragestellungen passend zum Concept Cartoon angeboten werden.

Die Zeitschrift „molecool“ des Verbands der Chemielehrer/innen Österreichs, die sich an Schüler/innen der Sekundarstufe I richtet und chemische und naturwissenschaftliche Themen aufbereitet, beinhaltet in jeder Ausgabe einen Comic, in welchem sich der Protagonist Olli an Experimenten versucht, sich mit neuen naturwissenschaftlichen Themen auseinandersetzt oder auch mit seinen bisherigen Vorstellungen konfrontiert wird (bei Interesse: Den Link zur Zeitschrift finden Sie am Ende des Literaturverzeichnisses). Im unten angeführten Comic (Abbildung 13.1) hat Olli bereits entsprechende Vorstellungen über Radioaktivität, die allerdings – wie die Reaktion seiner Mitschülerin bereits verrät – fehlerhaft sind bzw. durch zusätzliches Wissen adaptiert werden sollten. Ausgehend von diesem Comic können Lernende ihr eigenes Wissen zum Thema „Radioaktivität“ kritisch hinterfragen und dazu angeregt werden, sich mit dem Thema weiter auseinanderzusetzen.



Abbildung 13.1: Comic zum Thema „Tritiumgaslampe“, aus: *molecool. Strahlend schön? Radioaktiv!*, Ausgabe 66, Winter 2021/22, S. 16, © J. Schwendinger.

Der Nutzen, den Concept Cartoons und auch Comics für den Chemieunterricht liefern, findet in der heutigen Forschung immer mehr Beachtung. So greifen auch Gesellschaften, wie beispielsweise die GDCh, die Gesellschaft Deutscher Chemiker, die Idee auf und stellen auf ihrer Homepage unter dem Slogan „Chemie ist, wenn...“ Cartoons zur Verfügung, unter denen weiterführende Informationen zu finden sind (Link zur Homepage ebenfalls am Ende der Literaturangaben).

2.2 Erkenntnisse gewinnen

Nach Mayer (2007) untergliedert sich der Bereich „Erkenntnisse gewinnen“ in drei Unterbereiche: Charakteristika der Naturwissenschaften (*Nature of Science*), Wissenschaftliche Untersuchungen (*Scientific Inquiry*) und Wissenschaftliche Arbeits-

techniken (*Practical Work*). Bei der Planung und praktischen Umsetzung naturwissenschaftlicher Erkenntnismethoden (Beobachtung, Betrachtung, Untersuchung, Experiment) bieten Comics wenig Unterstützungsmöglichkeiten. Im Bereich der *Nature of Science (NoS)* sind sie aber durchaus einsetzbar.

Wissen über die Charakteristika der Naturwissenschaften soll im schulischen Unterricht aktiv gefördert werden. Hinweise dazu finden sich etwa im Lehr- und Bildungsauftrag, wenn zum Beispiel die Vermittlung des Modelldenkens als ein Unterrichtsziel festgelegt wird. Gelingen soll dies einerseits durch eine fachspezifische Auseinandersetzung, beispielsweise durch „*bewusstes Beobachten physikalischer Vorgänge*“ sowie durch „*Verstehen und altersgemäßes Anwenden von typischen Denk- und Arbeitsweisen*“, und andererseits anhand des Aufzeigens eines überfachlichen, komplexeren Umweltbegriffs durch das Zusammenspiel unterschiedlicher Unterrichtsfächer (BMBWF, 2021, S. 97).

Um NoS zu fördern, nennen Höttecke & Schecker (2021) unterschiedliche Zugänge. Eine Idee wäre es nun, diese Zugänge für den Einsatz von Comics im naturwissenschaftlichen Unterricht wie folgt zu adaptieren:

- (1) Durchführung eines historisch orientierten NoS-Unterrichts in Form von historischen Fallbeispielen, welche aus (Sach-)Comics entnommen und anschließend durchgespielt werden;
- (2) Generierung von (historischen) Fallvignetten mithilfe von Inhalten aus (Sach-)Comics sowie
- (3) Entwicklung von Black-Box-Experimenten, die in (Sach-)Comics erwähnt werden.

2.3 Bewerten, Entscheiden, Handeln

Im Kompetenzbereich „Bewerten – Entscheiden – Handeln“ können Comics eingesetzt werden, um unterschiedliche Meinungen zu einem Inhalt zu verdeutlichen und so die Bewertung von naturwissenschaftlichen Erkenntnissen zu fördern, aber auch um das wissenschaftliche Argumentieren zu unterstützen.

2.3.1 Nutzung fiktional-authentischer Kontexte

Sollen Comics in unterrichtlichen Settings zum Einsatz kommen, müssen naturwissenschaftliche Inhalte zuerst eruiert und herauskristallisiert werden, da naturwissenschaftliche Kontexte (siehe 2.1.1. in diesem Beitrag) in den Handlungsstrang des Comics eingebettet und mit diesem verflochten sind – etwa, indem Protagonist/innen selbst über naturwissenschaftliche Sachverhalte debattieren und/oder naturwissenschaftliches Wissen, z.B. zur Erreichung eines Ziels oder zur Lösung eines Problems, anwenden. Aus dieser Verflechtung von naturwissenschaftlichem Wissen und Storyline resultiert eine besondere Art fiktionaler Authentizität, über die eine

(fiktionale) Alltagsrelevanz hergestellt werden kann und zugleich praxisrelevante Anwendungsgebiete für Lernende im Unterricht geschaffen werden können.

So könnten etwa die in Comics enthaltenen Motive (zwischenmenschliche Konflikte, Dilemmata, historische Ereignisse, globale Herausforderungen etc.) als Anknüpfungspunkte für eine naturwissenschaftliche Auseinandersetzung im Unterricht nutzbar gemacht und die Bezüge, zum Beispiel zu Gesellschaft, Mensch bzw. dem menschlichen Körper, Naturphänomenen etc., naturwissenschaftlich beleuchtet werden. Die Nutzung von Comics kann gemäß der Formulierung „*Standpunkte begründen und aus naturwissenschaftlicher Sicht bewerten*“ den Kompetenzen „*Bedeutung, Chancen und Risiken der Anwendung von naturwissenschaftlichen Erkenntnissen auf persönlicher, regionaler und globaler Ebene erkennen, um verantwortungsbewusst zu handeln*“ und „*Entscheidungskriterien für das eigene Handeln entwickeln und aus naturwissenschaftlicher Sicht überprüfen*“ (BMBWF, 2021) zugeordnet werden.

2.3.2 Comics in naturwissenschaftlich orientierten, außerschulischen Entscheidungsräumen

Comics werden auch eingesetzt, um Chancen und Risiken von naturwissenschaftlichen Anwendungen zu verdeutlichen und um Handlungsentscheidungen informiert zu gestalten. So wurden Comics im englischsprachigen Raum als erfolgreiches Medium eingesetzt, um die Gesellschaft über die Themen Fitness, Diabetes oder Krebs zu informieren (Krakow, 2017; McDermott, Partridge & Bromberg, 2018; Tarter, Woodson, Fechter, Vanchiere, Olmstadt & Tudor, 2016). Aber auch im deutschsprachigen Raum werden Comics im Gesundheitsbereich eingesetzt. An der Charité Berlin etwa wurde untersucht, ob sich Comics dazu eignen, Patient/innen vor einer Herzoperation über die Operation und mögliche Risiken aufzuklären (Gao, 2021). Auch hier erwies sich der Einsatz von Comics als zielführend.

3. Anwendungsbeispiel: Ein Concept Cartoon zum Thema „Chemisches Gleichgewicht – Löslichkeitsprodukt und Löslichkeit“

3.1 Fachlicher Hintergrund zu „Chemisches Gleichgewicht – Löslichkeitsprodukt und Löslichkeit“

Löst man zur Verdeutlichung des Löslichkeitsproduktes in einem Experiment ein schwer lösliches Salz schrittweise in Wasser, so können die Schüler/innen anfangs beobachten, dass sich das Salz in Wasser löst. Ab einer bestimmten Menge ist dies jedoch nicht mehr möglich, sodass sich bei weiterer Salzzugabe zu der bereits gesättigten Salzlösung ein Bodensatz bildet. Dennoch lösen sich immer wieder Ionen aus dem Salz und werden an die Lösung abgegeben, während Ionen aus der Lösung wieder in das feste Salz „eingegliedert“ werden – der Prozess unterliegt, auch wenn man

dies durch Beobachtung nicht erkennen kann, dem chemischen Gleichgewicht. Die Formelsprache der Chemie kann dies durch eine entsprechende Kennzeichnung mittels eines Reaktionspfeils (\rightleftharpoons) darstellen.

Da sich diese Vorgänge aber nicht mit dem freien Auge wahrnehmen lassen und auch die Formelsprache oftmals zu Verständnisschwierigkeiten seitens der Lernenden führt, könnte zur besseren Veranschaulichung der Vorgänge auf Teilchenebene für das „chemische Gleichgewicht – Löslichkeitsprodukt und Löslichkeit“ ein entsprechender Concept Cartoon entwickelt und den Schüler/innen vorgelegt werden. Eine weitere Möglichkeit bestünde darin, die Lernenden eigenständig einen Comic bzw. (Concept) Cartoon zeichnen zu lassen.

3.2 Typische Lernendenvorstellungen

Wird im Chemieunterricht das Thema „Chemische Bindung – Ionenbindung und Salze“ durchgenommen, muss zunächst der Begriff „Salz“ genauer betrachtet werden. Aus dem Alltag kennen Lernende das Kochsalz, das umgangssprachlich meist einfach Salz genannt wird, chemisch richtiger aber als Natriumchlorid bezeichnet werden sollte. Wenngleich Lernende Kalk ebenfalls aus ihren Alltagserfahrungen kennen und damit Ablagerungen und deren Entfernung durch Entkalkungsmittel assoziieren, wird Kalk meist nicht mit dem Begriff Salz in Verbindung gebracht. Die Bedeutung des Wortes „Salz“ aus dem Alltag muss vom chemischen Begriff „Salz“, der übergeordnet für eine Gruppe von Verbindungen aus geladenen Teilchen – sogenannten Ionen – steht, zunächst im Unterricht unterschieden und ein Umdenken der Lernenden bezüglich des Begriffs und dessen Verwendung initiiert werden. Danach können Beispiele für Salze thematisiert werden, wie beispielsweise Kochsalz oder Kalk, sowie deren Eigenschaften, darunter auch deren Löslichkeit.

Das Auflösen von Salz – genauer: Kochsalz – ist für Menschen kein unbekannter Vorgang: Häufig muss das zum Kochen benutzte Wasser ausreichend gesalzen werden, um entsprechend Geschmack zu erhalten. Dabei lässt sich beobachten, dass das zugegebene Kochsalz vollständig gelöst wird. Lernende vermuten daher häufig, von diesen Alltagserfahrungen ausgehend, dass Salze grundsätzlich gut löslich seien.

3.3 Umsetzung der Lernendenvorstellung in einem Concept Cartoon

Das Auflösen unterschiedlicher Salze und die dabei zu beobachtenden Prozesse sind für Lernende oftmals schwierig zu benennen und zu begreifen, da die sichtbaren Veränderungen nicht den auf Teilchenebene tatsächlich stattfindenden Vorgängen entsprechen (siehe 3.1. in diesem Beitrag). Um Lernenden bezüglich der verschieden stark ausgeprägten Fähigkeit von Salzen, in Wasser gelöst zu werden, eine bessere Vorstellung der Vorgänge zu ermöglichen, würde sich die Verwendung eines Concept Cartoons eignen. In der folgenden (eigens angefertigten) Abbildung werden daher gängige bzw. mögliche Lernendenvorstellungen genannt:



Abbildung 13.2: Concept Cartoon zum Thema „Chemische Bindung – Ionenbindung und Salze“, © Simone Suppert & Herwig Geroldinger.

Wie bereits zuvor beschrieben, lassen sich Salze hinsichtlich ihrer Löslichkeit in gut und schwer lösliche Salze einteilen. Insofern kommen im Concept Cartoon die Beobachtungen und Vorstellungen zu tragen, dass sich das Salz vollständig auflöst, dass sich aufgrund des Bodensatzes das Salz offenbar gar nicht auflöst bzw. dass sich ein Teil löst, ein anderer Teil aber nicht lösen kann oder dass es sich bei dem Bodensatz gar um einen neuen Stoff handelt.

3.4 Mögliche Aufgaben in der Arbeit mit dem Concept Cartoon

Die Darstellung des Phänomens und die Behauptungen der im Concept Cartoon dargestellten Personen sollen die Lernenden dazu anregen, eine kritische Distanz zu ihren bisherigen Vorstellungen zu entwickeln und so den Anstoß geben, die tatsächlichen Vorgänge zu hinterfragen und schließlich einen Konzeptwechsel vorzunehmen. Der Einsatz des Concept Cartoons zu Beginn der Auseinandersetzung mit diesem Thema bietet sich somit an, er kann aber auch zur Wiederholung des Themas herangezogen werden.

Die (häufig zu Beginn der Besprechung des Themenbereichs vorzufindende) Annahme, Salze würden sich gut und restlos in Wasser lösen, muss entsprechend revidiert werden. Das Konzept der Sättigung einer Lösung kann nun anhand der zentralen Abbildung des Glases mit Wasser und Bodensatz erläutert werden. Jedoch können nicht alle Vorgänge auf Teilchenebene anhand der Grafik identifiziert und thematisiert werden – dazu könnte entweder ein zweiter Concept Cartoon herangezogen oder das Experiment durchgeführt werden. Unter Umständen bedarf es auch weiterer Ausführungen durch die Lehrkraft.

4. Fazit

Der Einsatz von Comics und Concept Cartoons bietet vor allem im Bereich des Umgangs mit naturwissenschaftlichem Fachwissen Einsatzmöglichkeiten, während die Kompetenzbereiche „Erkenntnisgewinnung“ sowie „Bewerten, Entscheiden und Handeln“ damit weniger unterstützt werden können. Besonders bei Schüler/innen, die mit Comics als Medium vertraut sind, können sie genutzt werden, um effektiv schwer verständliche Informationen zu vermitteln (McDermott et al., 2018). Comics sind zudem dazu geeignet, sowohl Inhaltswissen zu erhöhen als auch die Einstellung zum Fach zu verbessern (Hosler & Boomer, 2011).

Problematisch ist aber die geringe Anzahl probater Materialien, die für den Unterrichtseinsatz aktuell zugänglich sind. Dies wurde besonders mit Blick auf den Chemieunterricht deutlich. Besonders in deutscher Sprache finden sich kaum adäquate Unterrichtsmaterialien.

Neben den naturwissenschaftlich-fachlichen Inhalten stellt auch die in Comics und Cartoons verwendete Sprache mögliche Hindernisse dar: Im Klassenverband vorherrschende heterogene Sprachkompetenzen müssen bei der Wahl der Comics und Cartoons jedenfalls berücksichtigt werden, um den potenziellen Zuwachs naturwissenschaftlich-fachlichen Wissens nicht durch Sprach- und Lesekompetenzschwierigkeiten zu erschweren.

Wird dies beachtet, kann eine im Vergleich zu Sachtexten oder Fachliteratur (vereinfachte) Sprache in den Comics bzw. Cartoons die Kommunikationsfähigkeit über naturwissenschaftliche Phänomene und Prozesse im Sinne einer *scientific literacy* schulen.

Zusätzlich kann durch Kontextualisierung von naturwissenschaftlich-fachlichen Inhalten das Verständnis von und das Interesse an naturwissenschaftlichen Fächern per se gefördert werden.

Neben der Verwendung von originären oder von Lehrpersonen erstellten (Sach-) Comics und (Concept-)Cartoons ermöglicht die selbstständige Gestaltung durch Lernende eine intensive sprachliche sowie inhaltlich-fachliche Auseinandersetzung mit naturwissenschaftlichen Themen, wodurch der Wissenserwerb und die naturwissenschaftlichen Kompetenzen der Schüler/innen ebenfalls verbessert werden können. Vor allem komplexe, nicht direkt „greifbare“, im Unterricht vorzeigbare sowie sprachlich schwieriger zu kommunizierende Inhalte können durch die Darstellungen in Comics und Cartoons für die Schüler/innen bei ausreichender zeitlicher Befassung nachvollziehbar und verständlich dargebracht werden.

Literatur

- Almeida, H. (2017). From comics to biology diagrams: Structure and inference in visual narratives of transformation. *Visual Communication*, 16 (1), 85–108.
- Arnold, J., Kremer, K. & Mayer, J. (2016). Concept Cartoons als diskursiv-reflexive Szenarien zur Aktivierung des Methodenwissens beim Forschenden Lernen. *Biologie Lehren und Lernen – Zeitschrift für Didaktik der Biologie*, 20 (1), 33–43. Verfügbar unter: <https://zdb.uni-bielefeld.de/index.php/zdb/article/view/1636> [01.06.2022].
- Barke, H.-D., Harsch, G., Kröger, S. & Marohn, A. (2018). *Chemiedidaktik kompakt. Lernprozesse in Theorie und Praxis*. Berlin: Springer Spektrum.
- Bayrhuber, H., Bögeholz, S., Elster, D., Hammann, M., Hößle, C., Lücken, M., Mayer, J., Nerdel, C., Neuhaus, B., Prechtel, H. & Sandmann, A. (2007). Biologie im Kontext [Biology in context]. *MNU*, 60, 282–286.
- BIFIE (2011). *Kompetenzmodell Naturwissenschaften 8. Schulstufe*, Verfügbar unter: https://www.bifie.at/system/files/dl/bist_nawi_kompetenzmodell-8_2011-10-21.pdf [15.12.2021].
- BMBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung), *Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, Fassung vom 15.12.2021*. Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> [15.12.2021].
- Demuth, R., Gräsel, C., Parchmann, I. & Ralle, B. (2008). *Chemie im Kontext. Von der Innovation zur nachhaltigen Verbreitung eines Unterrichtskonzepts*. Münster: Waxmann.
- Duit, R. & Mikelskis-Seifert, S. (2010). *Physik im Kontext. Konzepte, Ideen, Materialien für effizienten Physikunterricht*. Seelze: Friedrich Verlag.
- Duske, P. (2017). *Bilingualer Unterricht im Fokus der Biologiedidaktik. Auswirkungen von Unterrichtssprache und -kontext auf Motivation und Wissenserwerb*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Feige, E.-M. & Lembens, A. (2020). Einsatzmöglichkeiten von Concept Cartoons im naturwissenschaftlichen Unterricht. *Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht. Organ des Deutschen Vereins zur Förderung des Mathematischen und Naturwissenschaftlichen Unterrichts e.V.*, 2020 (5), 370–376.
- Gao, L. (2021). *Comics in der Patientenaufklärung: Einfluss auf Patientenverständnis, Patientenzufriedenheit und Angstabbau am Beispiel der Linksherzkatheteruntersuchung ggf. mit koronarer Stentimplantation* (Doctoral dissertation). Charité Berlin.
- Häußler, P. & Hoffmann, L. (1995). Physikunterricht – an den Interessen von Mädchen und Jungen orientiert. *Unterrichtswissenschaft*, 23 (2), S. 107–126. Verfügbar unter: <https://>

- www.pedocs.de/volltexte/2013/8124/pdf/UnterWiss_1995_2_-Haeussler_Hoffmann_Physikunterricht.pdf [16.10.2020].
- Hoffmann, L., Häußler, P. & Lehrke, M. (1998). *Die IPN-Interessenstudie Physik*. Kiel: IPN.
- Holstermann, N. & Bögeholz, S. (2007). Interesse von Jungen und Mädchen an naturwissenschaftlichen Themen am Ende der Sekundarstufe I [Gender-specific interests of adolescent learners in science topics]. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 13, 71–86.
- Hosler, J. & Boomer, K. B. (2011). Are comic books an effective way to engage nonmajors in learning and appreciating science? *CBE – Life Sciences Education*, 10 (3), 309–317.
- Höttecke, D. & Schecker, H. (2021). Unterrichtskonzeption für Nature of Science (NOS). In T. Wilhelm, H. Schecker & M. Hopf (Hrsg.), *Unterrichtskonzeptionen für den Physikunterricht. Ein Lehrbuch für Studium, Referendariat und Unterrichtspraxis* (S. 401–434) (eBook). Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/978-3-662-63053-2> [15.12.2021].
- Kakalios, J. (2008). *Physik der Superhelden*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Keogh, B. & Naylor, S. (1999). Concept cartoons, teaching and learning in science: an evaluation. *International Journal of Science Education*, 21 (4), 431–446. Verfügbar unter: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/095006999290642> [15.12.2021].
- Kessels, U. & Hannover, B. (2006). Zum Einfluss des Image von mathematisch-naturwissenschaftlichen Schulfächern auf die schulische Interessenentwicklung. In M. Prenzel & L. Allolio-Näcke (Hrsg.), *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms* (S. 350–369). Münster: Waxmann.
- Krakow M. (2017). Graphic Narratives and Cancer Prevention: A Case Study of an American Cancer Society Comic Book. *Health Commun*, 32 (5), 525–528.
- Kuhn, J. (2010). *Authentische Aufgaben im theoretischen Rahmen von Instruktions- und Lehr-Lern-Forschung. Optimierung von Ankermedien für eine neue Aufgabenkultur im Physikunterricht*. Wiesbaden: Vieweg+Teubner.
- Kuhn, J. (2011). Zeitungsaufgaben und Co.: Einsatz und Effektivität authentischer Lernmedien im Physikunterricht. *Plus Lucis*, 1 (2), 11–17.
- Kuhn, J., Bernshausen, H., Müller, A. & Müller, W. (2010a). Spiderman und andere Superhelden: ‚Comicaufgaben‘ als Beispiele für Science Fiction im Unterricht. *PdN-Phis*, 59 (1), 18–24.
- Kuhn, J., Bernshausen, H., Müller, A. & Müller, W. (2010b). Authentizität und fiktionale Authentizität: Zeitungsartikel und Comic für das Lernen von Physik. In D. Höttecke (Hrsg.), *Entwicklung naturwissenschaftlichen Denkens zwischen Phänomen und Systematik* (S. 152–154). Münster: Lit.
- Lembens, A. (2012). Chemielernen und Gender – Zugänge für ALLE ermöglichen. In H. Amon, I. Bartosch, A. Lembens. & I. Wenzl (Hrsg.), *Gender_Diversity-Kompetenz im naturwissenschaftlichen Unterricht. Fachdidaktische Anregungen für Lehrerinnen und Lehrer*. (S. 39–54). Klagenfurt am Wörthersee: IMST.
- Mayer, J. (2007). Erkenntnisgewinnung als wissenschaftliches Problemlösen. In D. Krüger & H. Vogt (Hrsg.), *Theorien in der biologie-didaktischen Forschung* (S. 177–186). Berlin: Springer.
- McDermott J. E., Partridge M. & Bromberg Y. (2018). Ten Simple Rules for Drawing Scientific Comics. *PLoS, Comput Biol*, 14 (1), 1–10.
- Morel, M., Peruzzo, N., Juele, A. R. & Amarelle, V. (2019). Comics as an educational resource to teach microbiology in the classroom. *Journal of microbiology & biology education*, 20 (1), 1–4.
- Muckenfuß, H. (1995). *Lernen im sinnstiftenden Kontext. Entwurf einer zeitgemäßen Didaktik des Physikunterrichts*. Berlin: Cornelsen.
- Müller, R. (2006). *Physik in interessanten Kontexten*. IPN. Verfügbar unter: <https://www.tu-braunschweig.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=62524&to-ken=51fa1aba-6d0a6527114c2bd27350cfef71bbdd76> [29.09.2020].

- Nawrath, D. & Komorek, M. (2013). Kontextorientierung aus Sicht von Physiklehrkräften. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 19, 233–257. Verfügbar unter: <https://docplayer.org/14672902-Kontextorientierung-aus-sicht-von-physiklehrkraeften-context-based-physics-instruction-teachers-beliefs.html> [16.10.2020].
- Parchmann, I. & Kuhn, J. (2018): Lernen im Kontext. In D. Krüger, I. Parchmann & H. Schecker (Hrsg.), *Theorien in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung* (S. 193–208). Berlin & Heidelberg: Springer.
- Stampfl, M. & Saurer, W. (2016). Verstehen, Interesse und Fachsprache im Physikunterricht. In B. Hinger (Hrsg.), *Zweite Tagung der Fachdidaktik 2015. Sprachsensibler Sach-Fach-Unterricht – Sprachen im Sprachunterricht*. Innsbruck: Innsbruck University Press. Verfügbar unter: https://www.uibk.ac.at/iup/buch_pdfs/zweite-fachdidaktik/10.152033122-51-2.pdf [28.08.2022]].
- Tarver, T., Woodson, D., Fechter, N., Vanchiere, J., Olmstadt, W. & Tudor, C. (2016). A Novel Tool for Health Literacy: Using Comic Books to Combat Childhood Obesity. *Journal of Hospital Librarianship*, 16 (2), 152–159.
- Vogt, P. (2010). *Werbeaufgaben im Physikunterricht. Motivations- und Lernwirksamkeit authentischer Texte*. Wiesbaden: Vieweg+Teubner.
- Watzka, B. & Girwidz, R. (2015). Einfluss der Kontextorientierung und des Präsentationsmodus von Aufgaben auf den Wissenserwerb und die Transferleistung physikalischer Inhalte. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 21, 187–206. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/s40573-015-0034-8> [20.04.2022].
- Weinert, F. E. (2001). Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.) *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim: Beltz.
- Willems, K. (2007). *Schulische Fachkulturen und Geschlecht. Physik und Deutsch – natürliche Gegenpole?* Bielefeld: transcript Verlag.

Comics

- Callender, C. & Edney, R. (2013). *Zeit. Ein Sachcomic*. Überlingen: TibiaPress.
- Damour, T. & Burniat, M. (2017). *Das Geheimnis der Quantenwelt*. München: Knesebeck.
- Ennis, C. & Pugh, O. (2018). *Epigenetik: Ein Sachcomic*. Mülheim an der Ruhr: TibiaPress.
- Evans, D. & Selina, H. (2011). *Evolution: Ein Sachcomic*. Mülheim an der Ruhr: TibiaPress.
- Gaudin, J. C. & Minte (2019). *Es war einmal das Leben: Band 2: Das Gehirn*. Bielefeld: Splitter Verlag.
- Lemmer, B., Bahr, B. & Piccolo, R. (2016). *Quirky Quarks: Mit Cartoons durch die unglaubliche Welt der Physik*. Berlin & Heidelberg: Springer.
- Loeb, J., Lee, J. & Williams, S. (2009). *Batman: Hush*. New York: DC Comics.
- Lustiges Taschenbuch (2010). *Urlaubszeit* (Ausgabe 405). Berlin: Egmont Ehapa.
- McEvoy, J. P. & Zarate, O. (2017). *Quantentheorie: Ein Sachcomic* (6. Aufl.). Mülheim an der Ruhr: TibiaPress.
- Miller, F. & Mazzucchelli, D. (2005). *Batman: Year One*. New York: DC Comics.
- Østerfelt, F. A., Andersen, A. C. & Blaszczyk, A. (2020). *Marie Curie: Ein Licht im Dunkeln*. München: Knesebeck.
- Ottaviani, J. & Myrick, L. (2019). *Hawking: Sein Leben als Graphic Novel*. Hamburg: Rowohlt.
- Renneberg, R. & Berkling V. (2015). *Biotechnologie in Cartoons*. Berlin: Springer Spektrum.
- Whyntie, T. & Pugh, O. (2014). *Teilchenphysik: Ein Sachcomic*. Mülheim an der Ruhr: TibiaPress.

Links zu den im Artikel genannten Quellen

VCÖ – „molecool“. Verfügbar unter: <http://hp.vcoe.or.at/web/index.php/jugend.html> [01.06.2022].

GDCh – „Chemie ist, wenn...“. Verfügbar unter: <https://www.gdch.de/netzwerk-strukturen/fachstrukturen/ag-chemie-und-gesellschaft/projekte-und-veranstaltungen/cartoons.html> [01.06.2022].

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1.1:	Graham, A. (2015). <i>Wurzel</i> , aus: <i>Gießener Allgemeine Zeitung</i> , 08.08.2015 (© Alex Graham).....	18
Abbildung 1.2:	Giovannetti, L. (1954), <i>Das Murmeltier, über das die Welt schmunzelt</i> , München: Heyne (© Luigi Giovannetti / Heyne), a (Panel 2), b (Panel 3), c (Panel 7).....	22
Abbildung 1.3:	Grünewald, D. (1984), <i>Test: Sprechblase/Redner, Wie Kinder Comics lesen</i> , Frankfurt: Dipa (© Dietrich Grünewald).....	24
Abbildung 1.4:	Graham, A. (2009), <i>Wurzel</i> , aus: <i>Gießener Allgemeine Zeitung</i> , 13.10.2009 (© Alex Graham).....	25
Abbildung 1.5:	Landschulz, D. (2020), <i>Schnappschuss</i> , aus: <i>STERN</i> , 16.07.2020 (© Dorthe Landschulz).....	27
Abbildung 1.6:	Edisak (2019), in B. Steiner & N. Fritz (Hrsg.), <i>Congo Stars</i> , Köln: Buchhandlung Walther König (© Edisak), S. 108.....	29
Abbildung 1.7:	Kasongo, I. (2019), in B. Steiner & N. Fritz (Hrsg.), <i>Congo Stars</i> , Köln: Buchhandlung Walther König (© Inakale Kasongo), S. 109.....	30
Abbildung 1.8:	Grünewald, D. (2021), <i>Frosch/Auto/Wasser</i> (© Dietrich Grünewald).....	33
Abbildung 1.9:	Graham, A. (2015). <i>Wurzel</i> , aus: <i>Gießener Allgemeine Zeitung</i> , 13.06.2015 (© Alex Graham).....	37
Abbildung 1.10:	Anonymisierte Schüler/innenarbeit (Sekundarstufe II; Ost-Schule Gießen).....	38
Abbildung 3.1:	Auszug aus: Bryant, C., McDonald, J., Dobby, N., Haward, J., & Erskine, G. (2013). <i>Macbeth. The Graphic Novel</i> . Birmingham: Classical Comics Ltd. (© Classical Comics), S. 8, Verwendung mit freundlicher Genehmigung des Verlags.....	69
Abbildung 4.1:	Chabouté, Ch. (2017). <i>Rules are Rules!</i> In Ch. Chabouté, <i>The Park Bench</i> . London: Faber & Faber (© Christophe Chabouté), S. 26.....	91
Abbildung 5.1:	Auszug aus: Janvier, M: (1999). <i>Rob, Wed & Co: Rock n' Gaule</i> , aus: Kammerhofer, A., Bernklau, S., Darras, I., Fischer, G., Gauvillé, M., Hiort, G., Jambon, K., Putnai, M., Rösner, J. & Spiekermann, R. (2017). <i>Cours intensif Autriche 1: Schülerbuch: GERS A1/A2</i> . Stuttgart: Klett (© Bamboo Édition), S. 145, Verwendung mit freundlicher Genehmigung des Verleges.....	105
Abbildung 5.2:	Auszug aus: Zep (1993). <i>Titeuf: Tome 2. La Cantine</i> , aus: Luner, Truxa-Pirierras & Wladika (2017). <i>Bien fait! Modulaire 1: Lehrbuch: Europäischer Referenzrahmen A1, A2</i> . Wien: Hölder-Pichler-Tempsky (© Editions Glénat), S. 68, Verwendung mit freundlicher Genehmigung des Verleges.....	110
Abbildung 5.3:	Liniers (2021). <i>Macanudo</i> , aus: <i>El País semanal</i> , 28.02.2021, S. 4. (© Liniers, Ricardo Siri), Verwendung mit freundlicher Genehmigung des Autors.....	113
Abbildung 6.1:	Die emanzipierte Prisca entscheidet sich nach einem glücklich überstandenen Abenteuer, Silvanus zu heiraten. Auszug aus: Šimko, D. & Roloff (1997). <i>Prisca et Silvanus. Augusta Raurica deleta (Augster Museumshefte 20)</i> . Reinach: boehm (© Römermuseum Augst), S. 33, Verwendung mit freundlicher Genehmigung von Römermuseum Augst.....	127
Abbildung 6.2:	Auszug aus: Lepage, E. & Michel, S. (2019). <i>Die Fahrten des Odysseus</i> . Bielefeld: Splitter (© Splitter Verlag / Emmanuel Lepage / Sophie Michel / René Follet), S. 174–177, Verwendung mit freundlicher Genehmigung des Verleges.....	139
Abbildung 7.1:	Auszug aus: Bailly, P. & Fraipont, C. (2013). <i>Kleiner Strubbel. Band 1: Trubel im Gemüsebeet</i> . Berlin: Reprodukt, 2013 (© Reprodukt Verlag), S. 3, Verwendung mit freundlicher Genehmigung des Verleges.....	148

Abbildung 7.2:	Auszug aus: Trondheim, L. & Yoann (2011). <i>Fennek</i> . Berlin: Reprodukt, 2013 (© Reprodukt Verlag), S. 58, Verwendung mit freundlicher Genehmigung des Verlages.	150
Abbildung 7.3:	Doppelseite aus: Bermejo, L. (2020): <i>Batman: Noël</i> . Stuttgart: Panini (© Panini Verlag), S. 62–63.....	153
Abbildung 8.1:	Drei zentrale Achsen für die Funktionalisierung von Comics, Grafik des Autors.....	166
Abbildung 8.2:	Allgemeines Analyseblatt für die erste Begegnung mit einem Comic, aus Ammerer (2022).....	169
Abbildung 8.3:	Thematische Hinsichten bei der Comicanalyse, Grafik des Autors.....	170
Abbildung 8.4:	Auszug aus: Kleist, R. (2016). <i>Castro. Graphic Novel paperback: Band 11</i> . Hamburg: Carlsen Verlag (© 2010 Carlsen Verlag), S. 223–224, Verwendung mit freundlicher Genehmigung des Verlages.	173
Abbildung 8.5:	Franqui und Castro, undatiertes Foto, Fotograf/in, Bearbeitung und © unbekannt, übernommen aus: https://en.wikipedia.org/wiki/File:Castro_Franqui_Franqui_erased.jpg	174
Abbildung 9.1:	Kartocomic „Die Welt des Rosenhandels“, Abbildung des Autors, © Frederik von Reumont 2018, CC-BY-NC-ND.....	191
Abbildung 10.1:	Cartoon zu den Themen „Philosophie des Geistes“ und „Wissenschaftsphilosophie“, aus: Bussmann, B. (2014). <i>Was heißt: sich an der Wissenschaft orientieren? Untersuchungen zu einer lebensweltlich – wissenschaftsbasierten Philosophiedidaktik am Beispiel des Themas „Wissenschaft, Esoterik und Pseudowissenschaft</i> . Münster: Lit Verlag, S. 101, © Bettina Bussmann.	202
Abbildung 10.2:	Concept Cartoon zum Thema „Gehirn“, aus: Lahmer, K. (2018). <i>Kernbereiche Psychologie & Philosophie: Anleitungen zum Verstehen – Anregungen zum Denken</i> . Wien: E. Dörner (© Dörner Verlag), S. 40. Verwendung mit freundlicher Genehmigung des Verlags und des Grafikers.	207
Abbildung 10.3:	Concept Cartoon für die interdisziplinäre Erarbeitung des Themas „Gesundheit – Krankheit“ im Psychologie- und Philosophieunterricht, Grafik der Autorin © Bettina Bussmann.....	210
Abbildung 11.1:	Auszug aus: IM NRW & Schaaff, P. (2017). <i>Andi. CoDeX, Comic für Demokratie und gegen Extremismus. Band 2</i> . 4. leicht geänderte Auflage (Nachdruck). Düsseldorf: Ministerium des Innern des Landes Nordrhein-Westfalen (© IM NRW), S. 8.	226
Abbildung 11.2:	Auszug aus: IM NRW & Schaaff, P. <i>Andi. Band 2</i> . (© 2017 IM NRW), S. 13.....	227
Abbildung 11.3:	Auszug aus: IM NRW & Schaaff, P. <i>Andi. Band 2</i> . (© 2017 IM NRW), S. 19.....	227
Abbildung 11.4:	Auszug aus: IM NRW & Schaaff, P. <i>Andi. Band 2</i> . (© 2017 IM NRW), S. 28.	228
Abbildung 12.1:	Auszug aus: Flöthmann, F. (2013). „ <i>Aschenputtel</i> “. In F. Flöthmann. <i>Grimms Märchen ohne Worte</i> (S. 36–41), S. 37. Köln: DuMont (© DuMont Buchverlag), Verwendung mit freundlicher Genehmigung des Verlages.	234
Abbildung 12.2:	Comics im BE-Unterricht, © Iris Laner.....	235
Abbildung 13.1:	Comic zum Thema „Tritiumgaslampe“, aus: <i>molecool. Strahlend schön? Radioaktiv!</i> , Ausgabe 66, Winter 2021/22, S. 16, © J. Schwendinger.	260
Abbildung 13.2:	Concept Cartoon zum Thema „Chemische Bindung – Ionenbindung und Salze“, © Simone Suppert & Herwig Geroldinger.....	264

Autorinnen und Autoren

Heinrich Ammerer, PD MMag. Dr., ist Universitätsdozent für Geschichts- und Politikdidaktik an der Universität Salzburg. Seine Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Psychogenese historischer Vorstellungen sowie der Theorie, Empirie und Pragmatik des konzeptuellen Lernens.

Margot Anglmayer-Geelhaar, Mag. Dr., ist Universitätsassistentin am Fachbereich Altertumswissenschaften der Universität Salzburg. Sie lehrt und forscht im Bereich der Didaktik der alten Sprachen. Ihre Forschungsschwerpunkte bilden die Geschichte des altsprachlichen Unterrichts in Österreich sowie die Analyse von Latein- und Griechischlehrplänen.

Tarek Badawia, Prof. Dr., ist Inhaber des Lehrstuhls für islamisch-religiöse Studien mit Schwerpunkt Religionspädagogik/Religionslehre an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in der Theorie und Praxis der Islamischen Religionspädagogik sowie in der empirischen Bildungsforschung zu Islam, Schule und Migration.

Alexandra Budke, Dr., ist Professorin für Humangeographie und ihre Didaktik am Institut für Geographiedidaktik der Universität zu Köln. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Argumentation, Politische Bildung, interkulturelles Lernen, sprachsensibler Fachunterricht und neue Medien für den Geographieunterricht.

Bettina Bussmann, Assoz.-Prof. Dr., ist Assoziierte Professorin für Philosophie und ihre Didaktik an der Universität Salzburg. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen zurzeit in der interdisziplinären Didaktik und der Wissenschaftsphilosophie, dem Philosophieren mit Kindern sowie der Empirischen Ethik.

Agustín Corti, Assoz.-Prof. Dr., ist Assoziierter Professor für spanische und hispanoamerikanische Literatur- und Kulturwissenschaft sowie Fachdidaktik an der Universität Salzburg. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in der Comic- und der (Auto-)Biographieforschung, im Bereich der Kultur- und Interkulturalitätsdidaktik in Settings plurizentrischer Sprachen sowie der *visual literacies* und der Lehrwerkforschung.

Maria Eisenmann, Prof. Dr., ist Universitätsprofessorin an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg und hat den Lehrstuhl für Fachdidaktik – Moderne Fremdsprachen im Neuphilologischen Institut inne. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen des globalen Lernens (BNE), in der Literatur- und Kulturdidaktik, in der Erforschung (digitaler) Medienkompetenz sowie in der Differenzierung im Fremdsprachenunterricht.

Markus Engels, Dr., ist Akademischer Rat für Literaturwissenschaft und ihre Didaktik an der Universität Duisburg-Essen. Seine Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich medienkulturwissenschaftlicher und mediendidaktischer Zugänge zu analogen und digitalen medialen Gegenständen, insbesondere mit Modellen der Narratologie, der Semiotik und der Diskursanalyse.

Dietrich Grünewald, Prof. Dr. habil., war o. Prof. für Kunstwissenschaft und Kunstdidaktik an der Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz, emeritiert 2013. Forschungsschwerpunkte nach der Emeritierung: Bildgeschichte, Visuelle Satire.

Silvia Alexandra Havlena, Mag., ist wissenschaftliche Assistentin an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig. Ihr Forschungsschwerpunkt in der Physikdidaktik liegt in der Kontextorientierung von Physikunterricht mit Fokus auf Physik in fiktionaler Literatur.

Sylvia Kesper-Biermann, Prof. Dr., ist Universitätsprofessorin für historische Bildungsforschung an der Universität Hamburg. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in der transnationalen Bildungsgeschichte, der Strafrechts- und Kriminalitätsgeschichte sowie der Comicforschung.

Iris Laner, Prof. Dr., ist Universitätsprofessorin für Fachdidaktik Bildnerische Erziehung an der Universität Mozarteum Salzburg.

Monika Neuhofer, Dr., ist Senior Lecturer für französische Fachdidaktik an der Universität Salzburg sowie Lehrerin für Deutsch und Französisch an einem Salzburger Gymnasium.

Markus Oppolzer, Assoz.-Prof. Dr., ist Assoziierter Professor für englische Fachdidaktik und Literaturwissenschaft an der Universität Salzburg. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in der Literatur- und Kulturdidaktik, in der Comic- und Auto-/biographieforschung sowie in der unterrichtlichen Nutzung visueller narrativer Medien.

Ulrike Preußner, Prof. Dr., ist Professorin für Literaturdidaktik an der Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft der Universität Bielefeld. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen gegenstandsbezogen in den Bereichen Bilderbuch- und Comicforschung und aus didaktischer Perspektive in den individuellen Zugängen von Kindern zu literarästhetischen Gegenständen in Vorlesegesprächen und Schreibsituationen.

Frederik von Reumont, MA MSc, ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Geographiedidaktik der Universität zu Köln. Sein Forschungsschwerpunkt liegt im geographischen Lernen mit Comics und Karten im Schulunterricht.

Iris Schiffl, PD MMag. Dr., ist Universitätsdozentin für Biologiedidaktik an der Universität Salzburg. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich Forschendes Lernen und differenzierte Gestaltung von naturwissenschaftlichem Unterricht.

Birke Sturm, Ass.-Prof. Mag. Dr., ist Assistenzprofessorin für Fachdidaktik Bildnerische Erziehung an der Universität Mozarteum Salzburg.

Simone Suppert, Mag., ist Lehrende und Forschende der Didaktik der Chemie an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig und Lehrerin an einem Gymnasium in Salzburg. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich des fächerverbindenden Unterrichts, insbesondere der Chemie und Literatur.

Said Topalović, Dr., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Erlangen-Nürnberg. Seine Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der islamischen Religionspädagogik und Fachdidaktik.

Maria Tulis-Oswald, Mag. Dr., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachbereich Psychologie und Dozentin für Psychologiedidaktik an der Universität Salzburg. In ihrer Forschung beschäftigt sie sich mit fehlerhaften (alltags-)psychologischen Konzepten sowie individuellen und kontextuellen Bedingungen für einen adaptiven, lernförderlichen Umgang mit Fehlern und Hindernissen beim Lernen.

