

Matthes, Eva; Mehwald, Ann-Kathrin

Comics in didaktischen Kontexten – notwendige Unterscheidungen

Kesper-Biermann, Sylvia [Hrsg.]; Strunk, Anna [Hrsg.]: Comics in Bildungskontexten. Entwicklungen, Diskurse, Praxis. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 97-110. - (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuch- und Bildungsmedienforschung)



Quellenangabe/ Reference:

Matthes, Eva; Mehwald, Ann-Kathrin: Comics in didaktischen Kontexten – notwendige Unterscheidungen
- In: Kesper-Biermann, Sylvia [Hrsg.]; Strunk, Anna [Hrsg.]: Comics in Bildungskontexten. Entwicklungen, Diskurse, Praxis. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 97-110 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-346482 - DOI: 10.25656/01:34648; 10.35468/6208-06

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-346482>

<https://doi.org/10.25656/01:34648>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.

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-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

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@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

Comics in didaktischen Kontexten – notwendige Unterscheidungen

Abstract

Based on general didactic and educational media theory, this article deals with necessary distinctions: centrally between comics and educational comics; associated with this, with various didactic methods and degrees of educational comics, which we explain using three examples. We also touch on current approaches to comics didactics based on competencies – and production-orientated teaching concepts. At the end of the article, we reflect on the possibilities and challenges of didacticising the medium of comics.

Schlagwörter: Comicdidaktik, edukative Comics, politische Bildung, kompetenzorientierter Unterricht

1 Einleitung

Die didaktische Wahrnehmung von Comics erlebte in den letzten 70 Jahren einen immensen Wandel: von der Ablehnung als „Schmutz- und Schundliteratur“ zur didaktischen Vereinnahmung, neutral formuliert: zur Anregung und Unterstützung von Lernprozessen.

Parallel zu der immensen Ausweitung des Comic-Marktes in der Bundesrepublik Deutschland seit Anfang der 1950er Jahre entstand ein Kampf gegen die Lektüre von Comics vor allem auch außerhalb der Schule, da diese bis Ende der 1960er Jahre weitestgehend konsensuell als Schullektüre völlig verpönt waren. Eine pädagogische Debatte wurde durch den renommierten Kinder- und Jugendliteraturforscher Malte Dahrendorf ausgelöst, der 1971 in der Zeitschrift „Jugendschriften-Warte“ eine Veröffentlichung mit dem Titel „Vorüberlegungen zu einer Didaktik der Comic Strips“ vorlegte, die viele ablehnende Repliken erfuhr. Auffällig ist die in dieser Zeit dominierende ideologiekritische Perspektive, die auch der Beitrag Dahrendorfs widerspiegelt (vgl. Dolle-Weinkauff, 1990, v.a. S. 96ff. u. S. 235ff.; Grünewald, 2000, S. 77ff.; Kesper-Biermann, 2022, v.a. S. 49ff.).

Eine wichtige, in Beiträgen zu Comics im Unterricht nicht immer klar vollzogene bzw. bewusst gemachte Differenzierung nahm Wolfgang Kempke in seinem Beitrag in der „Jugendschriften-Warte“, ebenfalls aus dem Jahr 1971, vor. Er unterschied ganz deutlich zwischen „Comics“ und „educational“ oder „pädagogischen Comics“ (1971, S. 17) und erläuterte den Ursprung letzterer in der Erziehung amerikanischer Soldaten im Zweiten Weltkrieg mit einem Spannungsverhältnis zwischen Aufklärung und Manipulation (ebd.).

In diesem Beitrag geht es vor diesem Hintergrund zum einen darum, den Einsatz von Comics als Massenmedien zu Lernzwecken von der Erstellung genuiner edukativer Comics nachdrücklich zu unterscheiden. Letztere sollen zudem auf ihre unterschiedlichen Didaktisierungsgrade und -weisen hin untersucht werden. Betrachtet werden drei Comics, die wir bewusst ausgewählt haben, um die Bandbreite verschiedener Didaktisierungsweisen exemplarisch darzustellen. Gleichzeitig liegt der Fokus auf edukativen Comics aus der politischen Bildung: *Alphabet des Ankommens* (2017), ein Projekt des Deutschen Comicvereins, thematisiert Fluchterfahrungen, *Marion unterwegs* des Evangelischen Pressedienstes (Högerle et al., 1976/77) befasst sich mit Armut in Brasilien, und der dreiteilige Bildungscomic *Andi* des nordrhein-westfälischen Verfassungsschutzes (Andi 1-3, Innenministerium NRW, 2010–2017) steht für schulische Extremismusprävention.

2 Notwendige begriffliche Klärungen

Zu Beginn soll eine kurze definitorische Annäherung an Comics stehen, die für den Beitrag leitend ist.

Der Begriff *Comic* ist aus dem Englischen entlehnt, womit karikaturistische Bildgeschichten im England des 18. Jahrhunderts bezeichnet wurden. Allgemein bedeutet das englische Adjektiv *comic* „komisch“, „lustig“, „drollig“. Bei einem Comic handelt es sich also – zumindest von der Wortbedeutung, aber auch seinem Ursprung her – um ein Unterhaltungsmedium. Dieses zeichnet sich durch seinen erzählenden Charakter, die Gleichzeitigkeit von gezeichnetem Bild und Text, Bildreihungen, Texte in Sprechblasen und deutliche, manchmal deftige (Umgangs-)Sprache aus. Allerdings ist a) darauf hinzuweisen, dass es keine einheitliche Definition von Comics gibt und b) inzwischen längst auch ernste Stoffe in Comicform dargeboten werden (vgl. Schüwer, 2005, S. 3f.).

In Lehr-/Lernkontexten sind, wie bereits angesprochen, zwei Formen des Comiceinsatzes klar zu unterscheiden: a) Die Einbettung von Comics in einen didaktischen Rahmen; b) die Konzeption von Comics als genuine Bildungsmedien oder – anders formuliert – die Transformation von Comics in Bildungsmedien.

Dieser Unterscheidung liegt in diesem Beitrag folgendes Verständnis von Bildungsmedien zugrunde:

Ein Bildungsmedium (Lehr-/Lernmedium) ist ein Medium, das etwas (einen objektivierbaren Inhalt i.w. Sinne) durch den*die Autor*in als inhärente Lehrkraft didaktisch aufbereitet zeigt, das die potentiellen Adressat*innen lernen, begreifen, verstehen, üben oder auch anwenden sollen (vgl. Prange, 2011; Sünkel, 2002).

Ein von seiner Grundstruktur bzw. Intention her nicht didaktisiertes Medium kann von einer lehrenden Person im Sinne eines Bildungsmediums verwendet werden, wenn von ihr didaktische Funktionen an es herangetragen werden bzw. es für didaktische Funktionen in Anspruch genommen wird, die einem Bildungsmedium inhärent sein, aber auch darüber hinausgehen können.

Diese Aussagen lassen sich auf Comics übertragen:

Es gibt Comics oder besser: comicartige Medien, die speziell zum Zwecke des Lernens gedacht und gemacht sind; hierfür finden sich in der Literatur recht unterschiedliche Bezeichnungen: Häufig trifft man auf den Begriff „Bildungscomics“ (vgl. etwa Handreichung Andi 1, Grumke et al., 2011, S. 3), aber auch die Begriffe „edukative Comics“ (z. B. Anglmayer-Geelhaar, 2022, S. 126), „didaktische Comics“ (Anglmayer-Geelhaar,

2022, S. 127), „Lerncomics“ (Gundermann, 2017, S. 48) oder „Lehrcomics“ (Högerle et al., 1976) sind gebräuchlich. Diese Comics werden oft von Bildungsmedienverlagen oder anderen Bildungsinstitutionen, aber auch Wissenschaftler*innen und Lehrkräften selbst gestaltet oder zumindest initiiert.

Daneben finden nicht explizit zu Lernzwecken konzipierte Comics in den Unterricht Eingang, um von den Lehrkräften evtl. unter impliziter Bezugnahme auf fachdidaktische Diskussionen/Vorschläge festgesetzte didaktische und/oder medienpädagogische Zwecke zu erfüllen.

Vor diesem Hintergrund sind auch zwei zentrale Formen des Comiceinsatzes im Unterricht zu unterscheiden:

a) Edukative Comics weisen bei ihrer Verwendung im Unterricht eine doppelte Didaktisierung auf: die ihnen inhärente und den jeweiligen didaktisierenden Zugriff der Lehrperson. Diese doppelte Didaktisierung kann gleichsinnig oder konträr verlaufen, also die inhärente Zielsetzung und Methodik verstärken oder dieser entgegenwirken (vgl. Sünkel, 2002, S. 162f.). Vor allem für Letzteres ist aber Voraussetzung, dass die Lehrperson vor Ort die dem Comic innewohnende bzw. beigegebene Didaktisierung durchschaut und kritisch reflektiert. So kann dann ggf. nicht zuletzt auch gemeinsam mit den Schüler*innen ein kritischer, metaperspektivischer Blick auf die spezifische Didaktik des edukativen Comics gerichtet werden (vgl. Stein, 2003; Anglmayer-Geelhaar, 2022, S. 136).

b) Authentische, nicht didaktisierte Comics werden mit Hilfe einer „Comic-Didaktik“ (Grünewald, 1982; vgl. auch Oppolzer, 2022, S. 81) für Unterrichtszwecke brauchbar gemacht; es erfolgt also ein (fach-)didaktisierender Umgang mit diesen Medien.

Eine weitere Verwendungsform ist zumindest noch zu erwähnen: Die Benutzung von Comics als nicht didaktisierte Medien im Unterricht als Auflockerungselemente in genuinen Bildungsmedien, wie etwa die Präsentation von Ausschnitten von „Asterix“ in lateinischer Sprache in dem Modul „Heiteres und Hintergründiges“ in der Lehrbuchreihe „Medias in res“ oder verschiedener Comicfiguren im Lehrwerk „Deutsch aktiv“ für Erwachsene (vgl. Kesper-Biermann & Strunk, 2024).

Im Zentrum dieses Beitrags stehen „edukative Comics“. Diese unterscheiden sich in Graden und Weisen ihrer didaktischen Gestalt. Um diese Unterschiede erkennen zu können, ist es nötig, zentrale Spezifika edukativer Comics zu benennen (vgl. etwa Anglmayer-Geelhaar, 2022, S. 126ff.; Högerle et al., 1976, S. 7f.; Näpel, 2016, S. 34):

Im Zentrum steht hierbei die auf Aneignung zielende Vermittlung von Wissen und/oder Einstellungen/Orientierungen, z. B. durch die Bereitstellung von Hintergrundinformationen, erläuternden Einführungen, Begriffsklärungen/Glossaren, Zeittafeln, geographischen Hilfestellungen, Literaturverweisen innerhalb des Comics. Als weitere didaktische Mittel dienen verschiedene Formen der Elementarisierung von Sachverhalten und adressat*innenbezogene Identifikationsmöglichkeiten. Manchmal finden sich auch Aufgabenstellungen (vgl. hierzu Hellmich, 2017, 2019). Zu edukativen Comics existieren zudem oft (Lehrkräfte-)Handreichungen und/oder Arbeitsblätter; aber auch Anstöße für eigenständige Reflexion.

3 Edukative Comics mit unterschiedlichen Graden und Arten ihrer Didaktisierung

3.1 Alphabet des Ankommens

Das *Alphabet des Ankommens* (2017), ein Projekt des Deutschen Comicvereins, wurde zwar nicht direkt als Bildungscomic konzipiert, bietet in zwölf verschiedenen Comicreportagen jedoch aufklärende Perspektiven auf Migration, die für Lernkontexte von der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) aufbereitet wurden. Journalist*innen und Illustrator*innen entwickelten Anfang 2017 in einem von der bpb geförderten Workshop Comics, die die diversen Erfahrungen Geflüchteter bei Neuanfängen in Deutschland behandeln (vgl. Mounajed & Semel, 2018a). An das Projekt schließt die bpb eine Handreichung für Pädagog*innen (ebd.) sowie zwölf Arbeitsblätter für die Sekundarstufe und Erwachsenenbildung (Mounajed & Semel, 2018b) an. Nicht nur aufgrund der Einbettung in die politische Bildung ist die Comicreihe interessant für diesen Beitrag, sondern auch wegen der Comicreportage in ihrer Bedeutung als einer in Deutschland wenig anerkannten journalistischen Textgattung. Zudem ist die Erwähnung der Comicserie mit ihren Unterrichtsmaterialien auf der Website der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft für die Einordnung als Bildungsmedium zu betonen (GEW, 2018).

Trotzdem stellt das *Alphabet des Ankommens* unter den edukativen Comics einen Sonderfall dar, denn die Autor*innen richten sich nicht dezidiert an Lernende und dementsprechend ist den Comics keine offensichtliche Didaktik eingeschrieben. In der Handreichung wird betont, dass aus dem begrenzten Rahmen des Workshops Ergebnisse hervorgegangen seien, die teils roh wirken könnten, was „jedoch nicht deren Botschaft oder Substanz“ mindere (Mounajed & Semel, 2018a). Für den Einsatz im Unterricht ergeben sich daraus Herausforderungen, auf die Mounajed und Semel (2018a) aufmerksam machen: „Mitunter arbeiten sie plakativ oder mit Vorurteilen bzw. Halbwahrheiten und setzen notwendiges Hintergrundwissen voraus“. Gerade das kann aber als Stärke des Comics für Bildungskontexte gesehen werden, da im Entwicklungsprozess einer Comicreportage eine Auseinandersetzung mit der eigenen Wahrnehmung der Reporter*in geschieht, die dann in Bild und Text übertragen wird. Aus didaktischer Sicht lässt sich dieser subjektive Faktor als Einladung an Lernende verstehen, die Annäherung an ein Thema durch die Brille der Journalist*in zu sehen. Beispielsweise wird die Reporterin Nathalie Frank selbst in dem Comic „Es geschah in Lichtenberg“ dargestellt und ihre Begegnung mit einem interkulturell arbeitenden Musiklehrer nachvollziehbar gemacht (Frank & Allon, 2017). Lernenden wird über die Comicreportage nahbarer, was die Journalist*innen bei ihrer Feldrecherche für das *Alphabet des Ankommens* erfahren haben, ohne dass eine Positionierung zu den dargestellten Fällen vorgegeben wird. Damit sind nicht nur die Erzählungen Ausschnitte mit offenen Enden, sondern auch die Meinungsbildung bleibt freigestellt. Diese Offenheit kann als didaktisches Instrument dienen: Persönliche Erlebnisse Lernender können in Auseinandersetzung mit Migrationserfahrungen aus den Comics, ergänzt um Zeitgeschichte, in der Formierung einer eigenen Positionierung münden. Diese nicht-direktive Didaktik, im Sinne einer „Aufforderung zur Selbsttätigkeit“ (Benner, 2001, S. 80), ermöglicht Lernenden die Entwicklung einer Sichtweise, die von der der Comicautor*innen und Lehrenden abweichen darf.

Die Reporter*innen und Illustrator*innen aus zehn verschiedenen Ländern zeigen schwierige Themen, wie Diskriminierung durch Migrations- und Wohnpolitik, Überforderung

mit der deutschen Bürokratie, Konfrontation mit dem Fremdsein, Perspektivlosigkeit und Traumatisierungen Geflüchteter, aber auch Hoffnungsvolles, wie das Gemeinschaftsgefühl im Fußballverein FC Lampedusa, Unterstützung von Freiwilligen sowie das verbindende Potenzial von Essen, Musik und Kunst (vgl. alphabetdesankommens.de, 2017). Nicht nur die Inhalte unterscheiden sich, auch die Zeichenstile, der Umfang sowie ernsthafte und humorvoll gefärbte Reportagen variieren. Exemplarisch behandeln Christina Heuschen und Magdalena Kaszuba in „Das passende Puzzlestück“ den Prozess der Selbst-Befähigung eines aus Mali geflüchteten Jugendlichen im Tanztheaterprojekt HAJUSOM Hamburg (vgl. Heuschen & Kaszuba, 2017). Auf acht Seiten führen die Bilder vom Veranstaltungsort, einem Bunker, zum Proberaum, über die tanzende Gruppe zum Ensemblemitglied Abou, hin zu den Leiterinnen Dorothea Reinicke und Ania Faas, die die Bedeutung von HAJUSOM für junge Geflüchtete erläutern, weiter in die Situation von Abous Herkunftsland Mali und die Einflussfaktoren Flucht, Migration sowie Theatertanz auf Abous Entwicklung, schließlich zu seiner Vision Maschinenbau zu studieren (ebd.). Neben Elementen der Oral History, auf Basis Abous geteilter Erfahrungen, wird das Thema Flucht durch eine in die Comichandlung eingefügte Quelle des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge zu Asylanträgen (ebd., S. 2), einen Einschub der Autorin zu Fluchtursachen (ebd., S. 5) und Bedingungen in Mali (ebd., S. 7) sowie abschließend einen angehängten Online-Artikel „the struggle for mali“ des *Guardian* aufbereitet (ebd., S. 9). Letzteres wird mit der Website von HAJUSOM unter dem Punkt „Wer mehr wissen will...“ aufgeführt. Diese Liste stellt die letzte Seite eines jeden *Alphabet des Ankommens*-Comics dar. Das schrittweise Heranführen an die persönliche Geschichte eines Geflüchteten, die sodann mit weiterführenden Informationen zu Hintergründen unterfüttert wird, kann als Bildungsangebot gesehen werden. Diese Verweise stellen eine Einladung an Lernende dar, sich über den Comic hinaus selbstständig mit Quellen auseinanderzusetzen. Darüber hinaus spricht aus dem Comic eine aufklärerische Absicht, die Diskriminierung thematisiert. Kritische Aussagen der Projektverantwortlichen zu wirtschaftlich verzweckter Förderpolitik (ebd., S. 5f.) sowie zu Integration, die als „Einbahnstraße“ bezeichnet wird, junge Geflüchtete mit einem „Puzzlestück“ alleinlassend (ebd., S. 6), sind titelgebend und erhalten mit der Problematisierung von Bildungsungleichheit betroffener Geflüchteter (ebd., S. 8) zusätzliche Gewichtung. Ästhetisch untermauert wird dieser am Ende des Comics platzierte Aspekt mit einer sich schließenden Tür.

In diesem Zusammenhang sind die von der bpb gestellten Arbeitsblätter heranzuziehen, die jeden Auftrag zu den zwölf Comicreportagen mit Motiven des Projekts und Besonderheiten des Genres sowie Angaben zu Autor*innen einleiten. Damit ist didaktisch ein Rahmen gesetzt, in dem an Lernende eine medienanalytische Vorgehensweise herangetragen wird. Die folgenden Arbeitsaufträge werden jeweils mit Kommentaren der bpb für Lehrpersonen ergänzt (vgl. Mounajed & Semel, 2018a). Exemplarisch lautet die Aufgabe 3 „Überprüfen Sie ausgehend von M1 die Relevanz solcher Projekte wie HAJUSOM für die Integration von Geflüchteten“ (Mounajed & Semel, 2018b). Die zugehörige Anlage M1 enthält einen Textausschnitt über erfolgreiche Integration, der Lernenden die wichtige Rolle zivilgesellschaftlicher Akteur*innen aufzeigt. Die Handreichung verweist zudem auf soziale Netze als Auffangmöglichkeit bei Herausforderungen durch Migration (vgl. Mounajed & Semel, 2018a). Insgesamt sind die Arbeitsaufträge mit bis zu vier Aufgaben übersichtlich gehalten und sollen „kognitive wie kreative Zugänge“ (ebd.) ermöglichen. Zusammenfassend zeichnet sich der Grad bzw. die Art und Weise der Didaktisierung dadurch aus, über zum Nachdenken anregende Comics komplexe Themenzugänge zu

eröffnen und über im Anhang ausgewählte weiterführende Informationen die Inhalte zu vertiefen. Darüber hinaus finden sich meist nur aus einem Satz bestehende Arbeitsaufträge, die um eine knappe Handreichung ergänzt werden.

3.2 Marion unterwegs

Der zweiteilige Comic *Marion unterwegs* des Evangelischen Pressedienstes, erschienen 1976/77 (Högerle et al.), ist mit seiner Intention, Schüler*innen über die Ausbeutung von Entwicklungsländern aufzuklären, im Kontext der Friedensbewegung um 1970/80 zu sehen (vgl. Jüngst, 2010, S. 75)¹. Das wird in einer speziellen Didaktisierung im Comic sichtbar, die sich insbesondere inhaltlich zeigt. Nach einer fünfwöchigen Reise durch den ländlichen Nordosten Brasiliens fliegt die Münchnerin Marion Ziegler zu ihrem Onkel Geraldo, der Leiter eines deutschen Konzerns mit Sitz in São Paulo ist (vgl. Högerle et al., 1977, S. 1). Während Marion die luxuriöse Seite der Stadt genießt, konfrontiert sie Teresa, die ihr auf ihrer Reise bereits begegnet ist, mit dem Elend der Arbeiter*innen und zeigt ihr die Favelas. Zunächst fassungslos über die ihr bisher nicht bewussten Zustände in den Slums, Arbeitslosigkeit, Alkoholabhängigkeit, Prostitution und Gangkriminalität, will Marion Teresa aus ihrer Situation helfen, die Teresa jedoch ausweglos erscheint. Schließlich gelingt es Marion über ihren Onkel Geraldo einen Arbeitsplatz für Teresas Mann zu beschaffen, was die Familie kurzfristig entlastet (ebd.).

Grammes (1998) leitet aus der Handlung einen „Nord-Süd-Dialog“ (S. 308) ab, bei dem Marions reicher Onkel für den Norden steht, die Bewohner*innen der Favelas für den Süden und Marion als Heldin und Repräsentantin für die Lesenden, die den Norden für die Verelendung der Armen im Süden verantwortlich macht. Diese Pole werden zusätzlich in der bildlichen Darstellung der Reichen mit weißen und der Armen mit schwarzen Gesichtern untermalt (vgl. ebd. S. 312). Am Ende des Comics erzählt Marion ihren Freund*innen in der Heimat von ihrer Reise, die „am liebsten [...] sofort etwas unternehmen“ (Högerle et al., 1977, S. 8) würden. Daraus spricht eine politische Botschaft, die in Lesenden ein Engagement gegen die dargestellte Ungerechtigkeit wecken will. Grammes (1998) merkt in diesem Zusammenhang die „technokratische(...) Form der 68er-Pädagogik“ an: „das richtige emanzipatorische Bewußtsein könne per Arbeitsbogen in die Subjekte ‚hineingetragen‘ werden“ (S. 314).

Mit Jüngst (2010) ließe sich *Marion unterwegs* als „(p)olitical campaign“ (S. 75)-Comic bezeichnen. Auch wenn im Comic eine Weltsicht präsentiert wird, die in Verbindung zur Friedensbewegung stehend durchaus sympathisch wirken könne, sollten propagandistische Elemente benannt werden (vgl. ebd.): Durch eine Personifizierung der politischen Deutung in Kombination mit Bildern werde Lesenden erschwert, in Distanz zum Inhalt zu treten (vgl. ebd., S. 76). In dem vorliegenden Comic komme „strategische Wissensverwendung“ (Grammes, 1998, S. 324) zum Tragen, da die Entwickler*innen von *Marion unterwegs* die Dependenztheorie (ebd.) in Charakteren darstellen, die menschlich und nahbar wirken: Marion will Teresa und ihrer Familie helfen, deren Arbeit wegen Modernisierungsprozessen wegrationalisiert wurde (vgl. Högerle et al., 1977, S. 4). Demgegenüber steht der reiche Onkel Geraldo, der in kapitalistischem Interesse für die Maschinen argumentiert und Arbeitslose abwertet (vgl. ebd. S. 6). In seiner Person, „verzerrt zur inhumanen Karikatur des Unternehmers“ (Grammes, 1998, S. 315), ließe sich die Modernisierungstheorie erkennen. Gleichzeitig verkörpert er die Ignoranz des globalen

¹ Vgl. dazu auch den Beitrag von Tilman Grammes in diesem Band.

Nordens gegenüber der Armut, für die, im Sinne der Dependenztheorie, Industrieländer verantwortlich sind: „Diese Probleme werden nicht heute, nicht hier und nicht von uns gelöst“ (Högerle et al., 1977, S. 6). Bei Lesenden des Comics könnte durch die Übersetzung dieser theoretischen Konzepte in menschliche Charaktere der Eindruck entstehen, es gäbe mit Marion eine moralisch einwandfreie Seite, die in einem „praktisch-politischen Handlungsappell“ (Grammes, 1998, S. 314) mündet, und den Gegenpol des Onkels dazu. Zugespißt formuliert: Wer die Botschaft des Comics richtig aufnimmt, engagiert sich für Entwicklungsländer und die armen Menschen oder steht auf der gegnerischen Seite für Industrie und Maschinen ein. Diesen Anteil politischer Comics bezeichnet Jüngst (2010) als „strongly behaviour-regulating“ (S. 76), wobei nicht ausgeschlossen sei, dass ein solcher Comic lehrreiche Informationen enthalten könne. Damit zusammenhängend spricht Jüngst (2010) von „popularising information“ (ebd.). Die Verbreitung von Wissen sei demnach immer ein „act of empowerment“ (ebd., S. 75), auch wenn dieses eingefärbt von propagandistischen Elementen sei. Erneut sei auf die spezielle Didaktik verwiesen, die in Bezug zum Veröffentlichungszeitraum von *Marion unterwegs* 1976/77 steht: Informationen zu Entwicklungsländern an Schüler*innen weiterzugeben, wenn auch moralisch eingefärbt, lässt sich in dieser historischen Phase als Reform damaliger Lehrpläne deuten. Solche Inhalte seien vorher „aus den Curricula ausgeblendet“ (Grammes, 1998, S. 312) worden.

Dass bei der Vermittlung von Verelendung in Entwicklungsländern ausgerechnet ein edukativer Comic als Format gewählt wird, wirkt aus didaktischer Sicht sinnvoll. Ausgehend von der Überlegung, dass Schüler*innen in den 70er/80er Jahren erstmals im Unterricht mit diesem Thema in Berührung kamen, galt es ein Medium zu wählen, das eine Brücke zur Lebenswelt der jungen Menschen baut. Allein durch die räumliche Trennung erscheinen die Probleme des globalen Südens für junge Menschen in Deutschland alltagsfremd. Jüngst (2010) betont die Bedeutung von Lebensnähe für die Popularisierung wissenschaftlichen Wissens (S. 81). Wo diese nicht besteht, können edukative Comics Alltäglichkeit konstruieren. In dem Charakter Marion findet sich ein solcher Versuch: Bis sie in ihrem Brasilienurlaub das erste Mal mit der Armut in den Favelas konfrontiert wurde, hat sie sich in ihrem Alltag nicht mit dem Thema befassen müssen. Didaktisch betrachtet ist Marion die Brücke zu Schüler*innen, denen das Leben in einem Armutsviertel unbekannt ist. Grammes (1998) bezeichnet diese Methode als „künstlich inszenierte [...] Alltäglichkeit“ (S. 314).

In erster Linie ist die Didaktik bei *Marion unterwegs* in die Handlung eingebettet. Vereinzelt werden in der Fußzeile Wörter erklärt, geographische Hinweise gegeben oder knappe Informationen eingeschoben, die das Format des edukativen Comics unterstreichen, jedoch nicht allein ausschlaggebend dafür sind. Am Ende des Comics verweisen die Autor*innen auf zugehörige Arbeitsmaterialien („Nr. 11-12/79: Dritte Welt am Beispiel Brasilien: Hinweise auf pädagogische Materialien“) (Högerle et al., 1977, S. 8).

3.3 Andi

Ein markanter Grad der Didaktisierung befindet sich in den drei *Andi*-Heften des nordrhein-westfälischen Verfassungsschutzes (Andi 1-3, Innenministerium NRW, 2010–2017). Die „Bildungscomics“, die Rechtsextremismus, Islamismus und Linksextremismus an Schulen behandeln, wollen über informative Panels, angehängte Glossare und zwei Handreichungen für den Politikunterricht Extremismusprävention leisten (vgl. Grumke

et al., 2011, S. 3). „CoDeX“ – Comic für Demokratie und gegen Extremismus – steht auf der Titelseite für die Extremismustheorie des Verfassungsschutzes: eine demokratische Mitte mit unproblematischen politischen Einstellungen, die sich klar von extremistischen Randgruppen unterscheidet (vgl. Arbeitskreis Extremismusbegriff, 2012).

Inhaltlich wird Extremismus in den Comics mit einem über alle Ausgaben beständigen dramaturgischen Rezept vermittelt: Zunächst treffen Andi, der Held und Demokrat der Erzählung, und seine Schulfreund*innen auf Extremist*innen, die sie mit ihrem Weltbild „indoktrinieren“ wollen. Im ersten Comic verbreiten drei Mitschüler*innen rechtsextremistische Propaganda, im zweiten Teil sympathisiert Murat mit dem Islamismus und im dritten Band schließt sich Ben Linksextremist*innen an. Das Merkmal der Gewaltbereitschaft lässt sich als gemeinsamer Nenner der extremistischen Positionen in allen drei Bänden wiederfinden. Den Kern der Erzählung in den *Andi*-Comics bildet eine Diskussion im Sozialwissenschaftsunterricht mit Frau Czlowiek, die Konflikte über den Verweis auf die freiheitlich-demokratische Grundordnung befriedet (Innenministerium NRW, 2010–2017). Aus dem sich wiederholenden Aufbau kann darauf geschlossen werden, dass durch die Bedienung ähnlicher Muster die Identifizierung nicht-demokratischer Positionen erleichtert werden soll.

Wird im Unterricht mit den *Andi*-Comics gearbeitet, treffen mehrere Didaktikebenen aufeinander: Zum einen die Handlung des Comics, die für sich stehend einen Bildungsauftrag beinhaltet, sowie die zusätzlichen Infotafeln, die diesen expliziter an die Schüler*innen heranbringen. Hier ist die in den Comic eingeschriebene Didaktik der Autor*innen präsent, die ein Extremismusverständnis an Schüler*innen vermitteln wollen. Des Weiteren steckt im Comic eine fiktive Lehrerin, Frau Czlowiek, die die freiheitlich-demokratische Grundordnung repräsentiert. Hinzu kommen die beiden Handreichungen. Im Zusammentreffen der Didaktik des Materials zu Andi mit der Unterrichtsgestaltung Lehrender kann es zu Diskrepanzen zwischen der Lehrkraft und den Positionen des Verfassungsschutzes kommen. Erwähnenswert ist in diesem Zusammenhang der Diskurs linksgerichteter Akteur*innen um die *Andi*-Comics, die die Legitimation des Verfassungsschutzes, als politisch bildende Instanz aufzutreten, in Frage stellen (vgl. Arbeitskreis Extremismusbegriff, 2012). Es handele sich um eine rechtliche Grauzone, die der Verfassungsschutz überschreite (vgl. ebd., S. 53f.). Die Kritik am Verfassungsschutz als Herausgeber von *Andi* kann dazu anregen, die didaktische und politische Vereinnahmung von Comics zu reflektieren.

Der Umfang der Handreichungen variiert mit 96 Seiten zu *Andi 1* (Rechtsextremismus) und 56 Seiten zu *Andi 2* (Islamismus). Beginnend mit dem Aufbau der Handreichung in „Bausteinen“ lässt sich bereits eine Didaktisierung feststellen: Grumke et al. (2011) begründen dies mit der „vorgegebene[n] kompetenz- und methodenorientierte[n] schulformübergreifende[n] Rahmenvorgabe ‚Politische Bildung‘“ (S. 4). Diese umfasst Sach-, Methoden-, Urteils- und Handlungskompetenz (ebd., S. 5), wobei der Eindruck erweckt werden kann, die Comics seien Lehrenden nur häppchenweise zumutbar. „Die Stundenvorschläge und Arbeitsblätter sollen subjektorientiertes Lernen ermöglichen“, um die „Lerndimensionen Wahrnehmung, Reflexion und Ausdruck“ (Grumke et al., 2011, S. 6) zu fördern. Schüwer (2005) hat zum Nutzen von Comics im Unterricht festgehalten: „[sie] werden so nicht als etwas Vorgegebenes, Statisches in den Blick genommen, sondern als ein Angebot an die Leser zur Sinnbildung [...]“ (S. 6). Demnach scheint der Verfassungsschutz das Potenzial seines Comics zu verschenken, mit seinen Bildern und Inhalten für sich zu sprechen und Lesende eine eigene Sinnbildung vollziehen zu lassen. Stattdessen

steckt der Verfassungsschutz den genauen Weg zum Lernziel Extremismusprävention über Kompetenzlisten ab.

Die Entwickler*innen von *Andi* betonen in Vorworten und Einleitungen, Alltagsbezüge über ihre Bildungscomics zu jugendlichen Lebenswelten herzustellen (vgl. Ridwan et al., 2009, S. 1, 4; Grumke et al., 2011, S. 3). „Probleme werden nicht abstrakt geschildert, sondern an der Alltagswelt der Jugendlichen festgemacht“ (Springenberg-Eich, 2009, S. 1). Der Alltag von Jugendlichen wird als herausfordernd beschrieben und darin ein Risiko für Radikalisierung vermutet (vgl. Ridwan et al., 2009, S. 1, 4; Grumke et al., 2011, S. 3). Wirksam dagegen sei ein „positiver Bezug auf die freiheitliche demokratische Grundordnung“ (Grumke et al., 2011, S. 3). Beim Comic *Andi 1* wird das besonders deutlich, wenn Frau Czlowiek die Verbreitung einer Rechtsrock-CD an Schüler*innen verurteilt und das damit begründet, dass dies gegen die freiheitlich-demokratische Grundordnung verstoße (vgl. Innenministerium NRW, 2017a, S. 12 f.). Magda und Norbert bekennen sich dazu; die Ansprache der Lehrkraft bleibt aber unpersönlich. Es wirkt, als wäre die Szene nur Mittel zum Zweck – eine verkünstelte Erweiterung der eingeschobenen Infobox zur freiheitlich-demokratischen Grundordnung, die erklärt, Rechtsextremismus sei abzulehnen, weil er unvereinbar mit jener sei (vgl. ebd., S. 14). Im Comic ließe sich eine lebendige Geschichte erzählen, mit Charakteren, mit denen sich Schüler*innen identifizieren könnten. Bei *Andi* jedoch wird unter plakativen Rollen vergeblich nach echten Jugendlichen gesucht. In die steril anmutende Klassenzimmerdebatte werden Begriffsklärungen eingefügt: Verfassungsfeindlichkeit, Rechtsstaat und Nationalstolz. Als wäre das noch nicht eindeutig aus der Sequenz hervorgegangen, wird der freiheitlich-demokratischen Grundordnung eine weitere Seite im Glossar gewidmet (vgl. ebd., S. 40). In einem Arbeitsauftrag der Handreichung heißt es: Schüler*innen sollen „die Bedeutung exemplarischer Grundrechte für die Demokratie kennen und auf ihr Leben übertragen“ (Grumke et al., 2011, S. 62). Das Wissen aus den Infoboxen soll den Schüler*innen die Anwendung ermöglichen, Aussagen aus dem Comic hinsichtlich ihrer Vereinbarkeit mit der freiheitlich-demokratischen Grundordnung abzuwägen. Diese Übung kann Schüler*innen zwar zugänglich machen, dass Beschimpfungen nicht mit dem Grundgesetz vereinbar sind, wie sich das in ihren Alltag übertragen lässt, wird wohl kaum deutlich. Daran kann sich nur ein Beispiel nehmen, wer wie Frau Czlowiek auf diskriminierendes Verhalten mit einem Vortrag zur freiheitlich-demokratischen Grundordnung reagiert. „Lest und erlebt selbst“ (Innenministerium NRW, 2017a/b, S. 2), was der Bildungscomic *Andi* didaktisch vorgibt!

4 Comic-Didaktik

Seit Ende der 1960er Jahre hat sich eine vielfältige „Comic-Didaktik“ etabliert, die, wie oben bereits erwähnt, in den 1970er Jahren ideologiekritisch ausgeprägt war. Ab den 1980er Jahren ist das didaktische Interesse an Comics abgeebbt. Aktuell dominiert die Integration von Comics in und ihre Fruchtbarmachung bzw. – kritischer formuliert – ihre Funktionalisierung für einen kompetenzorientierten Unterricht. Neben der Lektüre/ Analyse vorhandener Comics geht es angesichts des gegenwärtig stark betonten produktionsorientierten Unterrichts immer auch um das Weiterentwickeln der vorgegebenen oder sogar das Erstellen eigener Comics. Hierfür müssen allerdings jeweils ganz unterschiedliche Voraussetzungen und Kenntnisse vorliegen. Nur im dritten der hier noch kurz zu skizzierenden drei Beispiele klingt im Blick auf diese notwendige Differenzierung ein gewisses Problembewusstsein an.

4.1 Förderung von Kompetenzen durch Comics im Grundschulunterricht

Annemarie Niklas hat 2023 den Basisbeitrag in der Zeitschrift „Grundschulmagazin“ zum Thema Comics geschrieben. Ihr geht es dabei um die „Potentiale aktueller Comic-Kultur für einen kompetenzorientierten Grundschulunterricht“ (2023, S. 2; im Orig. fett).

Die Begründung für den Comiceinsatz möchten wir den Leser*innen nicht vorenthalten: „Comics sind, gemäß der Studie TaMoLi von 2019, nach wie vor die Lieblingsfreizeitlektüre von Jungen [...] – ein guter Grund, ihnen im Unterricht Platz einzuräumen“ (ebd.). Niklas beschreibt dann vier Kompetenzfelder und erläutert, wie für diese Comics hilfreich eingesetzt werden können; konkrete Beispiele bringt sie nicht: Lese- und Sehverstehenskompetenz, Literarische Rezeptionskompetenz, Medienkompetenz sowie Schreib- und Gestaltungskompetenz (ebd., S. 4f.). Bei letzterer geht es dann nahtlos zur Weitergestaltung oder sogar Eigenentwicklung von Comics durch die Schüler*innen über (vgl. ebd., S. 5). Ihr Fazit lautet, dass sich die „Vorliebe [der Kinder; E.M.] für Comics für die Förderung vielfältiger Kompetenzen nutzen“ lasse (ebd., S. 5).

4.2 Förderung von geographischen Kompetenzen durch Comics

Von Reumont und Budke gehen in ihrem Beitrag „Geographisches Lernen mit Comics“ (2022) von den Kompetenzen aus, die im Geographieunterricht erworben werden sollen und erläutern – ebenfalls allgemein, ohne ihre Ausführungen an konkreten Comics zu illustrieren – welche besonderen Möglichkeiten das Genre Comic bietet, nämlich räumliche Orientierungskompetenzen, Kompetenzen zur Erkenntnisgewinnung, kommunikative Kompetenzen, Beurteilungskompetenzen zu vermitteln und auch das Fachwissen zu fördern (vgl. ebd., S. 181–186).

Allerdings beklagen von Reumont und Budke in ihrem Beitrag, dass es „[l]eider [...] nicht viele Comics“ gebe, „die speziell für die Vermittlung von geographischen Inhalten gemacht worden sind und dementsprechend möglichst viele der [in ihrem voranstehenden Text allgemein; E. M.] genannten Möglichkeiten in sich vereinen und ihr Potenzial in Hinsicht der Förderung geographischer Kompetenzen voll ausschöpfen“ (ebd., S. 190). Entsprechende didaktische Comics wären also der Königsweg. Sie formulieren weiter:

„Viele Aspekte geographischen Wissens können anhand existierender Comics angerissen 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“ (ebd.).

Hier tritt die Authentizität des Mediums hinter der gewünschten didaktischen Brauchbarkeit zurück – ohne dass den Autor*innen dabei der Unterschied zwischen Comics und edukativen Comics bewusst zu sein scheint. Die Lösung für das von ihnen beklagte Defizit liegt für sie dann in einem von ihnen selbst erstellten didaktischen „Karto-Comic ‚Die Welt des Rosenhandels‘“ (ebd.).

Dieser Comic soll von den Schüler*innen in Comicform erweitert werden, indem zum Beispiel weitere Protagonist*innen, die bisher in jenem nicht vorkommen, hinzugefügt werden (vgl. ebd., S. 193).

4.3 Förderung von Kompetenzen anhand des Holocaust-Comics *Maus*

Meike Wulf entwickelt eine Unterrichtseinheit zum Holocaust-Comic *Maus* für die Sekundarstufe II. Es geht ihr dabei darum, den Schüler*innen „einen methodisch alternativen Zugang zum Thema ‚Holocaust‘“ (2006, S. 2) zu bieten und hierfür „das bei Jugendlichen beliebte Genre ‚Comic‘“ zu nutzen, „das eigenständig zwischen Kunst-, Literatur- und Filmgeschichte steht“ (ebd.). Hierbei würde auch der Kontrast zu „‘funny’ Comics“ (ebd.) deutlich werden, „denn ‚Maus‘ ist inhaltlich wie künstlerisch anspruchsvoll“ (ebd.).

Auch Wulf möchte mit dieser Unterrichtseinheit die Schüler*innen dabei unterstützen, Kompetenzen zu entwickeln. Sie illustriert die Möglichkeiten dazu – im Gegensatz zu den voranstehenden Beispielen – eindrücklich an dem Comic *Maus* (vgl. ebd., S. 2–4). Sie nennt folgende „Sachkompetenzen“, die sich die Schüler*innen aneignen sollen: Sie sollen *Maus* „als Form der historischen Reportage kennenlernen“ (ebd., S. 5) und „sie setzen sich mit zentralen Aspekten des Holocaust auseinander“ (ebd.), bezogen auf den „eigentlichen Kampf ums Überleben“ wie auch auf „das Leben danach“ (ebd.). Außerdem führt sie folgende Methodenkompetenzen an: Die Schüler*innen „rekapitulieren Begriffe zur Analyse von Filmen, indem sie diese auf Comics übertragen“ (ebd.), und sie „wägen Chancen und Nutzen von Zeitzeugenberichten ab“ (ebd.).

Wulf fühlt sich zudem ebenfalls dem Konzept des produktionsorientierten Unterrichts verpflichtet und fügt ihrer Unterrichtseinheit deshalb noch eine zweite Sequenz hinzu, in der die Schüler*innen in Gruppen die Erinnerungen des Lübecker Überlebenden Josef Katz bearbeiten müssen (vgl. ebd., S. 4). In diesem Kontext sollen die Schüler*innen nach Wulf folgende Sachkompetenz erwerben: Sie „reflektieren auf der Basis eigener Produkte Grenzen zwischen Fiktion und Realität“ (S. 5). Allerdings weist Wulf auch auf die „Nachteile produktionsorientierter Verfahren“ (S. 4) hin. „Von besonderer Problematik erscheint, dass das Ergebnis aus ästhetischer Sicht kaum an ‚Maus‘ heranreichen kann“ (ebd.). Allerdings überwiegen bei geschicktem didaktischem Umgang ihrer Meinung die Vorzüge durchaus, die einen entsprechenden Unterrichtsauftrag rechtfertigen (vgl. ebd., S. 4f.).

5 Abschließende Betrachtungen

Die Geschichte von Medien zeigt einen sehr ähnlichen Verlauf (vgl. etwa Caruso, 2019; Hoffmann-Ocon, 2022; Link, 2022). Zunächst überwiegen die Skepsis und Sorge, dass jene in Lernkontexten großen Schaden anrichten könnten und – vor allem – Kinder und Jugendliche davor generell oder zumindest vor ihrer zu frühen Nutzung bewahrt werden müssten. Um die Vorzüge der jeweiligen Medien, ihre jeweilige in der Gesellschaft verbreitete Attraktivität für Lehr-/Lernkontexte fruchtbar zu machen und das als schädlich und gefährlich Postulierte zu minimieren, erfolgt dann einerseits ihre Transformation in ein didaktisiertes, bestimmte gewünschte inhaltliche Botschaften oder aktuell stärker: bestimmte Kompetenzen vermittelndes Medium: Buch – Lesebuch; Film – Lehrfilm; Radio – Schulfunk; Fernsehen – Schulfernsehen; Software – Lernsoftware, Video – Lehrvideo; digitale Spiele – Educational Games und eben auch Comics – Edukative Comics. Dieser Prozess ist immer mit sehr hohen Erwartungen und dann jeweils auch eintretenden Enttäuschungen bezüglich der Verbesserung des Lernens verbunden. Andererseits entwickelt sich eine jeweils spezifisch auf das authentische, nicht-didaktisierte Medium bezogene (Fach-)Didaktik, die dessen genrespezifischen Möglichkeiten für das Lernen fruchtbar

zu machen versucht: z. B. Literaturdidaktik, Filmdidaktik, Informatikdidaktik – und eben auch Comicdidaktik.

In beiden Bereichen gibt es mehr oder weniger überzeugende Beispiele, wie auch die voranstehenden Ausführungen gezeigt haben. Feststeht: Kein Medium ist vor seiner Didaktisierung sicher. Dies ist einerseits naheliegend: In Lehr-Lernkontexten bedarf es attraktiver (Ver-)Mittler zwischen Individuum und Welt. Lehrpersonen erschienen hierfür noch nie als ausreichend, sobald möglich wurden ihnen sozusagen Verstärker für ihre Vermittlung zur Seite gestellt. Wenn Lehrpersonen für ihre Vermittlungsbemühungen ein Medium heranziehen, dem im Blick auf die jeweiligen Lernenden aktuell eine besondere Attraktivität zugeschrieben wird, unterstreichen sie damit ihre Modernität, ihren Lebensweltbezug und ihre Lernendenorientierung. Sie arbeiten gegen die Vorstellung an, dass Schule oder ein anderer Lernort lebensfremd seien.

Kritisch zu reflektieren ist bei allen didaktischen Vereinnahmungen von Comics u. E. immer Folgendes: Wird dem Medium dabei seine Authentizität, seine Spezifik genommen? Wird es dadurch entzaubert oder gar als eigene Kunstform bis zur Unkenntlichkeit entstellt? Sind sich die Lehrpersonen der nachlassenden Motivierung durch ein beliebtes Alltagsmedium (häufig zu Unterhaltungszwecken genutzt) durch dessen „Verschulung“ bewusst? Wird der propagierte Lebensweltbezug überzogen? Aber auch: Nutzen sie die Möglichkeiten und Notwendigkeiten des Comiceinsatzes zur generellen Stärkung der *kritischen* Medienkompetenz der Lernenden?

Speziell für edukative Comics gilt u. E., dass diese eine überzeugende Orientierungs- und Reflexionshilfe, nicht zuletzt auch bei sensiblen, gesellschaftlich umstrittenen Themen, darstellen *können*. Allerdings müssen hierfür in unserem Verständnis dringend genügend Denkfreiräume für die Lernenden bestehen bleiben, die Didaktisierung sollte also sozusagen nur in „homöopathischen Dosen“ erfolgen und zum selbständigen Denken anregen. Ansonsten kann gerade das Medium Comic auch leicht zum Manipulationsmittel werden.

Literatur

- alphabetdesankommens.de (2017). *Alphabet des Ankommens. 12 Comicreportagen über den Neuanfang in einem fremden Land von Journalist_innen und Zeichner_innen aus 10 Ländern*. <https://alphabetdesankommens.de/>.
- Anglmayer-Geelhaar, M. (2022). Comics im altsprachlichen Unterricht. In H. Ammerer & M. Oppolzer (Hrsg.), *Was kann der Comic für den Unterricht leisten? Fachdidaktische Perspektiven auf ein subversives Erzählmedium* (S. 123–142). Waxmann.
- Arbeitskreis Extremismusbegriff (2012). *Schulverweis für Andi! Warum der Verfassungsschutz mit seiner Bildungsarbeit gegen „Extremismus“ scheitert*. UNRAST-Verlag.
- Benner, D. (2001). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Juventa.
- Caruso, M. (2019). *Geschichte der Bildung und Erziehung. Medienentwicklung und Medienwandel*. Schöningh.
- Dahrendorf, M. (1971). Vorüberlegungen zu einer Didaktik der Comic Strips. *Jugendschriftenwarte*, 23 (12), 42–43.
- Dolle-Weinkauff, B. (1990). *Comics. Geschichte einer populären Literaturform in Deutschland seit 1945*. Beltz.
- Frank, N. & Allon, D. (2017). *Es geschah in Lichtenberg*. In Alphabet des Ankommens. <https://alphabetdesankommens.de/esgeschahinlichtenberg/>.
- GEW (2018). *Comicreportagen im „Alphabet des Ankommens“*. <https://www.gew.de/aktuelles/detailseite/comic-reportagen-im-alphabet-des-ankommens>.
- Grammes, T. (1998). *Kommunikative Fachdidaktik*. Leske + Budrich.
- Grünewald, D. (1982). *Comics. Kitsch oder Kunst? Die Bildgeschichte in Analyse und Unterricht. Ein Handbuch zur Comic-Didaktik*. Beltz.
- Grünewald, D. (2000). *Comics*. Niemeyer.
- Grumke, T./Ohlendorf, M./Rinke, K. & Wollmann, J. (2011). *Demokratie – Rechtsextremismus. „Andi 1“: Handreichung für den Politikunterricht*. In Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen & Ministerium für Inneres und Kommunales des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). https://www.im.nrw/sites/default/files/media/document/file/Handreichung_Andi_1.pdf.
- Gundermann, C. (2017). *Jenseits von Asterix. Comics im Geschichtsunterricht*. (2. Aufl.). Wochenschau-Verlag.
- Hellmich, M. (2017). *Ovid. Verwandlungsgeschichten. Ein Comic als Ovid-Lektüre*. (2., durchges. Aufl.). V & R.
- Hellmich, M. (2019). *Caesar. Der Gallische Krieg. Ein Comic als Caesar-Lektüre*. (2., durchgeseh. Aufl.). V & R.
- Heuschen, C. & Kaszuba, M. (2017). *Das passende Puzzlestück*. In Alphabet des Ankommens. <https://alphabetdesankommens.de/daspassendepuzzlestueck/>.
- Högerle, E., von Maydell, H.-J. & Schneider, A. (1977). *Marion unterwegs*. epd-Dritte Welt-Information, (S. 12–13), 1–8.
- Högerle, E., Rusch, S. & Uzkoreit, H.-J. (1976). Bildung durch Bilder. Lehrcomics für den Sachunterricht. *epd-Entwicklungspolitik*, 18, 7–9.
- Hoffmann-Ocon, A. (2024). Kino – Gefahrenort oder Bildungsanstalt? Pädagogische Debatten zu einem neuen Medium im Kanton Zürich 1900–1930. In D. Balcke, J. Benecke, A. Richter, M. Schmid & H. Schulz-Gade (Hrsg.), *Bildungsmedien im wissenschaftlichen Diskurs* (S. 261–272). Klinkhardt.
- Innenministerium NRW (2010). *Andi 3*. (2. Aufl.). https://www.im.nrw/sites/default/files/media/document/file/Comic_Andi_3.pdf.
- Innenministerium NRW (2017a). *Andi 1*. (8., leicht veränderte Aufl.). https://www.im.nrw/sites/default/files/media/document/file/Comic_Andi_1.pdf.
- Innenministerium NRW (2017b). *Andi 2*. (4., leicht veränderte Aufl.).
- Jüngst, H. (2010). *Information Comics. Knowledge transfer in a popular format*. Frankfurt/M.: Lang.
- Kempkes, W. (1971). Informationen über Comics, Educational Comics und ihre schulische Verwendung. In *Jugendschriften-Warte* (23), H. 3, 10–11; H.5, 17–19.
- Kesper-Biermann, S. (2022). Geschichte des Comics und seiner (pädagogischen) Rezeption im deutschsprachigen Raum. In H. Ammerer & M. Oppolzer (Hrsg.), *Was kann der Comic für den Unterricht leisten? Fachdidaktische Perspektiven auf ein subversives Erzählmedium* (S. 43–55). Waxmann.
- Kesper-Biermann, S. & Strunk, A. (2024). „Ich bin für ‚Marsmenschen‘ in Deutschlehrwerken“ – eine Revolution der Bildungsmedien für den DaZ-Unterricht in den 1980er Jahren? In E. Matthes, C. Ott, S. Schütze & D. Wrobel (Hrsg.), *Kontinuität und Wandel von Wissen in Bildungsmedien* (S. 146–154). Klinkhardt.
- Link, J.-W. (2024). Der Rundfunk als schulisches Bildungsmedium in der Weimarer Republik. In D. Balcke, J. Benecke, A. Richter, M. Schmid & H. Schulz-Gade (Hrsg.), *Bildungsmedien im wissenschaftlichen Diskurs* (S. 249–260). Klinkhardt.
- Mounajed, R. & Semel, S. (2018a). *Zum Einsatz der Comic-Reportagen im Unterricht. Handreichung für Pädagoginnen und Pädagogen*. <https://www.bpb.de/themen/migration-integration/alphabet-des-ankommens/260139/zum-einsatz-der-comic-reportagen-im-unterricht/>.

- Mounajed, R. & Semel, S. (2018b). *Arbeitsblatt: Das passende Puzzlestück*. <https://www.bpb.de/themen/migration-integration/alphabet-des-ankommens/261438/arbeitsblatt-das-passende-puzzlestueck/>.
- Näpel, O. (2016). Geschichtskultur, Comics, Geschichtsunterricht. *Historische Sozialkunde. Geschichte – Fachdidaktik – Politische Bildung*, (2), 33–48.
- Niklas, A. (2023). Kompetenzen durch Comics. Die Potenziale aktueller Comic-Kultur für einen kompetenzorientierten Grundschulunterricht. *Grundschulmagazin*, (5), 2–5.
- Oppolzer, M. (2022). Comics im Englischunterricht. In H. Ammerer & M. Oppolzer (Hrsg.), *Was kann der Comic für den Unterricht leisten? Fachdidaktische Perspektiven auf ein subversives Erzählmedium* (S. 79–98). Waxmann.
- Prange, K. (2011). *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik*. (2. Aufl.). Schöningh.
- Reumont, F. von & Budke, A. (2022). Geographisches Lernen mit Comics. In H. Ammerer & M. Oppolzer (Hrsg.), *Was kann der Comic für den Unterricht leisten? Fachdidaktische Perspektiven auf ein subversives Erzählmedium* (S. 179–195). Waxmann.
- Ridwan Bauknecht, B., Grumke, T., Hamidzadeh Hamudi, D. C., Ohlendorf, M., Rinke, K. & Yakar, H. (2009). *Demokratie – Islam – Islamismus. Andi2: Handreichung für den Politikunterricht*. In Landeszentrale für politische Bildung Nordrhein-Westfalen, Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen & Innenministerium des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). https://www.im.nrw/sites/default/files/media/document/file/Handreichung_Andi_2.pdf
- Schüwer, M. (2005). Teaching Comics. Die unentdeckten Potenziale der grafischen Literatur. *Der fremdsprachliche Unterricht*, (73), 2–8.
- Springenberg-Eich, M. (2009): Vorwort. In Landeszentrale für politische Bildung Nordrhein-Westfalen, Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen & Innenministerium des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), *Demokratie – Islam – Islamismus. Andi2: Handreichung für den Politikunterricht*.
- Stein, G. (2003). Vom medien-kritischen Umgang mit Schulbüchern: mehr als nur „eine didaktische Innovation“. In: E. Matthes & C. Heinze (Hrsg.), *Didaktische Innovationen im Schulbuch* (S. 233–254). Klinkhardt.
- Sünkel, W. (2002). *Phänomenologie des Unterrichts. Grundriß der theoretischen Didaktik*. (2. Aufl.). Beltz.
- Wulf, M. (2006). *Die Verarbeitung des Holocaust im Comic – Unterrichtsmaterialien zu Art Spiegelman: Maus I und II*. <https://www.meinunterricht.de/arbeitsblaetter/dokument/die-verarbeitung-des-holocaust-im-comic-unterrichtsmaterialien-zu-art-spieg-a-5e7de05e04b94200129d5356/>

Autorinnen

Matthes, Eva, Prof. Dr.

Lehrstuhlinhaberin für Pädagogik an der Universität Augsburg. *Schwerpunkte:* Geschichte von Erziehung und Bildung, Disziplingeschichte, Erziehungs- und Bildungstheorien, Bildungsmedienforschung und Allgemeine Didaktik.
E-Mail: eva.matthes@phil.uni-augsburg.de

Mehwald, Ann-Kathrin

wissenschaftliche Hilfskraft am Lehrstuhl für Pädagogik.
Schwerpunkte: Politik und Bildung, Comics, Inklusion, Reformpädagogik
E-Mail: ann-kathrin.mehwald@uni-a.de