

Comics im Deutschunterricht
Aspekte eines Curriculums für die Förderung
comicbezogener Kompetenzen

Masterarbeit
zur Erlangung des akademischen Grades

Master of Education

im Studiengang

Master of Education für das Lehramt an Gymnasien und Oberschulen, Fach Deutsch (FB 10)

in der Fachdidaktik Deutsch



vorgelegt von

Luisa Ruser

Erstgutachter: Prof. Dr. Matthis Kepser

Zweitgutachter: Dr. Stefan Schallenberger

eingereicht im August 2021

mit Prüfung abgeschlossen im Oktober 2021

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung.....	1
2.	Gegenstandsbereich „Comic“.....	2
2.1	„Comic“ – eine Begriffsdiskussion.....	2
2.2	Comicbezogene Fachterminologie.....	5
2.3	Medialität des Comics.....	7
2.4	Eine kurze Geschichte des Comics.....	11
3.	Comics im Deutschunterricht.....	14
3.1	Eine Bestandsaufnahme.....	14
3.2	Potenziale für die Didaktiken des Deutschunterrichts.....	15
4.	Aspekte eines Comiccurriculums.....	20
4.1	Ansätze für die Nutzung des Comics im Deutschunterricht.....	20
4.1.1	Adaption des Filmbildungs-Modells.....	22
4.1.2	Das Filmbildungsmodell für die sprachorientierten Fächer.....	23
4.2	Konzeption eines Comiccurriculums für den Deutschunterricht.....	24
5.	Verbindlichkeit und Anwendbarkeit.....	41
6.	Fazit.....	61
7.	Literaturverzeichnis.....	63
8.	Anhang.....	iii

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Der Blockkommentar in verschiedenen Variationen. Das Blockkommentar kann mit der Figur im Bild („Deadpool“) kommunizieren (Gischler/Dazo 2010/2014, S. 3) oder als Erzählblase verbalsprachlichere Züge bekommen (Tardi 2016).	6
Abbildung 2: Die Zeichenmodalitäten und die materielle Oberfläche bzw. der Canvas eines Mediums (Wildfeuer et al 2020, S. 152).....	10
Abbildung 3: Eine Zeichenressource kann unterschiedliche Zeichenmodalitäten realisieren (Darstellung aus Cohn/Ehly 2016, S. 18).	11
Abbildung 4: Die Schüler*innen werden angeregt, die Umsetzbarkeit von Ereignissen mit der „Sprache der Zeichen“ zu prüfen (in Gramlich/Menzel 1973, S. 45).	20
Abbildung 5: Die Darstellung deutschdidaktischer Potenziale von Kuzminykh (2015, S. 76).....	21
Abbildung 6: Das Filmbildungsmodell für die sprachlichen Fächer von Blell et al. (2016, S. 41).....	23
Abbildung 7: Visualisiertes Modell des Comiccurriculums.	25
Abbildung 8: Die verschiedenen Positionen der „Blasen“ zeigen, wie unterschiedlich die Augenbewegung von der lesenden Person mit dem Fokus auf den Sprechblasen (links) und die der Person mit dem Fokus auf den Bildelementen (rechts) sein können (Bucher/Boy 2018, S. 18).	29
Abbildung 9: Panel-Architekturen von „Multicell-Types“ (Bateman et al. 2018, S. 132).	31
Abbildung 10: Navigation paths (aus Bucher/Boy 2018, S. 192).....	31
Abbildung 11: Panelarchitektur, die den grafischen Aufbau der Narration aufschlüsselt (aus Packard et al. 2019, S. 69).....	32

1. Einleitung

Comics sind seit nunmehr 100 Jahren Massenmedium der internationalen Mediengesellschaft. Indes ist der Comic eine weitestgehend unterschätzte, wenn auch nunmehr akzeptierte Literaturform (vgl. Wrobel 2015, S. 226). Der Comic wird als Literaturgattung im Literaturunterricht verortet (vgl. Kepser/Abraham 2016, S. 54), ihm wurde im Deutschunterricht trotz seines Beitrags zu erfolgreichen Medienkooperationen vergleichsweise wenig Aufmerksamkeit geschenkt (vgl. ebd., S. 201). Die Studie „TAMoLi“ (siehe Siebenhüner et al. 2019) hat neben den JIM- und KIM-Studien bewiesen, dass der Comic von 40 Prozent der befragten Schüler*innen¹ zur präferierten Freizeitlektüre gezählt wird und des Weiteren für 23 Prozent aller Schüler*innen als Schullektüre interessant wäre. Die Diskrepanz lässt Rückschlüsse auf das ‚Standing‘ von Schullektüre aus der Perspektive der Schüler*innen zu (dazu Maiwald 1999, S. 19 f): die Befürchtung einerseits, der Literaturunterricht würde die Lektüre ‚vermiesen‘; der Anspruch andererseits, Schullektüre müsse Anforderungen gerecht werden, die der Comic *per se* nicht erfüllen könne. Es sollte sich angesichts der Studien-Ergebnisse die Frage gestellt werden, wie Comics im Unterricht einzubinden seien. An dieser Fragestellung anknüpfend, unternimmt diese Arbeit den Versuch, Comics im Deutschunterricht als Literaturform einzubetten, um sie für den Aufbau langfristiger Kompetenzen zu nutzen. Gleichzeitig soll dem genussvollen Lesen, das nicht operationalisierbar ist, Beachtung geschenkt werden. Diesbezüglich muss der Deutschunterricht differenzieren: Es gilt die Schüler*innen, die schon Comics lesen, zu fordern; diejenigen, die aufgehört haben, zurückzugewinnen und jene, welche Comics noch für sich entdecken könnten, an die Lektüre heranzuführen (vgl. Kepser/Abraham 2016, S. 204). Dabei soll der Comic weder eine Ganzschrift ersetzen, noch im Schatten einer anderen Gattung verhandelt werden. Eine derartige Comicdidaktik sollte dem Comic als eigenständiges Medium begegnen und ihn als Textsorte erleben, nutzen und verstehen lassen. Abgesehen von physischen Fähigkeiten erfordert dies pragmatische, emotionale und kognitive Kompetenzen (vgl. Kepser/Abraham 2016, S. 214). Mit der Motivation, den Comic im Deutschunterricht konstant als Literaturform etablieren zu wollen, wird ein Comiccurriculum für die Förderung comicbezogener Kompetenzen entwickelt. Da der Großteil der Schüler*innen angesichts der marginalen Position des Comics im Deutschunterricht eine Förderung comicbezogener Kompetenzen benötigt, wird der Aspekt der Förderung im Titel dieser Arbeit hervorgehoben. Ziel ist es, am Ende dieser Arbeit Aspekte entwickelt zu haben, die eine Etablierung von Comics als Unterrichtsgegenstand im Deutschunterricht ermöglichen.

Um den Comic als literarische Gattung begreifen zu können, wird zunächst der Gegenstandsbereich „Comic“ ausdifferenziert. Der Begrifflichkeit „Comic“ ist das erste Unterkapitel (Kap. 2.1) gewidmet worden, da sich um den Begriff des Comics viele Definitionsversuche versammeln. Anschließend wird

¹ In dieser Arbeit wird mit dem Gendersternchen eine gendersensible Sprache verwendet.

dem Comic als multimodales Medium im Kontext einer internationalen Medienkultur Beachtung geschenkt (Kap. 2.3). Da die Etablierung des Comics als internationales Phänomen auf historische Medienentwicklungen zurückzuführen ist, wird das zweite Kapitel mit einer komprimierten Übersicht zum geschichtlichen Hintergrund abgeschlossen (Kap. 2.4). Nach einer Bestandsaufnahme (Kap. 3.1) werden Potenziale für den Deutschunterricht gesammelt (Kap. 3.2). Da sich das Comiccurriculum am Filmcurriculum (Kap. 4.2) nach Blell et al. (2016) orientiert, wird in Kapitel 4.1 begründet, inwiefern Zusammenhänge und Anknüpfungspunkte von Film und Comic festzustellen sind und welche Ansätze die Adaption des Filmcurriculums für das Comiccurriculum bietet. Im Kapitel 4.2 werden Erklärungen zu den tabellarischen Curricula (Anhang, S. iv-xx) festgehalten. Die gegenstandsbezogenen und didaktischen Begründungen für die Konzeption der Lernaufgaben (Anhang, S. xxi-xxxii) werden in Kapitel 5.1 angeführt. In Kapitel 6 wird mit einer kritischen Würdigung und der Sammlung der Resultate dieser Arbeit abgeschlossen.

2. Gegenstandsbereich „Comic“

Für die Betrachtung des Gegenstandes ist zunächst zu klären, welche Diskurse sich um die Begrifflichkeit abbilden, inwiefern „Comic“ als ein Medium bestimmt werden kann und wie sich die historische Genese des Mediums bis zum heutigen Stand vollzogen hat.

2.1 „Comic“ – eine Begriffsdiskussion

Stelle man sich die Frage „Was ist ein Comic?“, käme man abseits von Beispielen, Beschreibung von Stilen, Genres, Autoren und vielen weiteren Aspekten des Comic-Begriffs kaum zu einer lückenlosen Definition. Die Kontingenz des Begriffs liegt darin begründet, dass der „Comic“ „ein kulturell vielfach verschieden verwendeter Begriff ist und kein Fachterminus“ (Packard 2016, S. 56). Dass dennoch Versuche unternommen werden, den kontingenten Begriff „Comic“ in unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen und Forschungstraditionen systematisch zu definieren und vereinheitlichend zu beschreiben, sei nach Packard ein Überbleibsel comicwissenschaftlicher „Apologie und Legitimitätssuche“ (ebd.).

Der Begriff „Comic“ ist ein aus der englischen Sprache entlehnter Begriff, der sich in seiner ursprünglichen Bedeutung auf das Komische (engl.: *comic*) und Humorvolle bezieht (vgl. Knigge 2004, S. 11), das zunächst karikaturistische Bildgeschichten des 18. Jahrhunderts in England und später komische Streifen (engl.: *comic strips*) auf Zeitungsseiten ab dem 20. Jahrhunderts in den USA prägte (vgl. Grünewald 2000, S. 3). Die Bezeichnung *comic* hat sich als Kurzform des amerikanischen *comicstrips* gegen parallele Bezeichnungen wie *new humor* oder *funnies* durchgesetzt (vgl. Knigge 2016, S. 6; Frahm 2010, S. 8). Mit dem Erreichen eines Massenpublikums über Abbildungen in Zeitungen verstreute sich der Begriff international und funktioniert bisweilen als *pars pro toto*. Heutzutage ist der Begriff weder auf die

witzige Komponente noch auf ein materielles Trägermedium beschränkt, sondern fungiert als „unscharfer Sammelbegriff“ (Grünewald 2000, S. 3), dessen Präzision sich die im Folgenden exemplarisch vorgestellten Forscher*innen mitsamt verschiedenen Positionen, die die Begriffsdiskussion beeinflussen, angenommen haben:

- 1) Der ‚Vorreiter‘: Der Comic-Autor und -Zeichner Will Eisner hat einen der ersten Definitionsversuche gewagt, in welchem er den Comic als einen Teil der „*Sequential Art*“ (dt.: Sequentielle[n] Kunst) begreift (Eisner 1985, S. 7). Nach dieser Definition wird die sequenzielle Anordnung künstlerisch gestalteter Panels als gestaltungs- und bedeutungs-, sowie sinnstiftendes Hauptelement der Comics hervorgehoben.
- 2) Die ‚narratologische‘ Tendenz: Eine narratologischer ausgerichtete Position im Definitionsdiskurs vertritt Jakob F. Dittmar, der auf die narrative Funktion von sequenziell gestalteten Bildern hinweist (vgl. Dittmar 2011, S. 39). An diese Tendenz knüpft die narratologische (dazu in Packard et al. 2019, S. 73-112) und narratoästhetische (siehe Kurwinkel 2017) Comicanalyse an.
- 3) Die ‚kulturhistorische‘ Tendenz: Der Comicforscher, Literatur- und Kunstdidaktiker Dietrich Grünewald subsumiert Comics unter die Kategorie „Bildgeschichte“ (vgl. Grünewald 2000, S. 3). In einer frühen Forschungsarbeit mit dem Titel „Wie Kinder Comics lesen“ (1984) prägt Grünewald das Schlagwort „Prinzip Bildgeschichte“, den kulturhistorischen Werdegang stets betonend. Das narrative Bild steht in Grünewalds Ausführungen zur Einordnung des Comics im Vordergrund und reiht das Phänomen „Comic“ in eine kausale Kulturgeschichte des narrativen Bildes ein.
- 4) Die ‚semiotische‘ Tendenz: Stephan Packard definiert in seiner Monografie „Anatomie des Comics. Psychosemiotische Comicanalyse“ (2006) den Comic mithilfe „semiotische[r] Gemeinsamkeiten“ (vgl. Packard 2006, S. 70). Nach Auflistungen von potentiellen Comictypologien gemäß eines „groben, intuitiven und extensionalen Begriff[s] von Comics“ verfährt er so, dass er die Kreise um diesen weiten Comic-Begriff im Sinne eines erkenntnistheoretischen Vorgehens nach Abduktion, Induktion und Deduktion sensu Charles S. Peirce enger zieht.
- 5) Die ‚komiktheoretische‘ und ‚diskursanalytische‘ Tendenz: Ole Frahm fokussiert in seiner Comic-Theorie die „parodistische Ästhetik“ (Frahm 2010, S.17), welche das „Verhältnis zwischen Zeichen und ihrer Referenz“ (ebd., S. 33) *ad absurdum* führt. Frahm betont, dass Zeichen im Comic ein ambivalentes Verhältnis zur Wirklichkeit eingehen, da sie konventionalisierte Zeichen einer Gesellschaft – wie die Darstellung von Stereotypen – nutzen und sie gleichzeitig parodieren oder verfremden, sodass der Deutungsspielraum von den Zeichen im Comic stets von Kontingenz gekennzeichnet ist (vgl. ebd., S. 37). Kritikfähig wird nicht das Zeichen im

Comic, sondern der gesellschaftliche Umgang mit Zeichen in entsprechenden diskursiven Praktiken.

Diese Perspektiven sollen lediglich einen Ausblick auf die Möglichkeiten geben, den Comic definieren und für eine bestimmte Ausrichtung einer wissenschaftlichen Fragestellung nutzen zu können. An die Vielfalt der wissenschaftlichen Auseinandersetzungen zum Comic schließt die Einführung zur *Comicanalyse* (2019) von Packard et al. an. Diese Einführung stellt ein Angebot dar, interdisziplinäre Zugänge (semiotisch, multimodal, narratologisch, genretheoretisch, intersektional, interkulturell) für comicbezogene Forschungsinteressen zu nutzen. Aus jenem Sammelband entstammt folgende Problematisierung einer Definitionsabsicht für den Sammelbegriff „Comic“:

Comics sind keine wohldefinierten Gegenstände oder stellen gar letztgültig zu lösende Fragestellungen für die Analyse dar, sondern nur, wer sich eine bestimmte Aufgabe stellt, wer also zum Beispiel herausfinden will, wie die Kategorie ›Gender‹ in einem bestimmten Comic dekonstruiert wird, wie ein anderer mit Genreerwartungen und -konventionen spielt oder welche kulturellen Besonderheiten aus dem Kontext eines Comics diesen prägen – nur wer also eine klare Frage stellt, wird auch die Antwort auf diese Frage in der Comicanalyse darstellen können. (Packard et al. 2019, S. 2)

Die in dieser Arbeit bevorzugte Verwendung des „unscharf[en] und nicht umfassend definierbar[en]“ Sammelbegriffs „Comic“ (Grünwald 2000, S. 4) resultiert aus der vorangegangenen Problematisierung einer einheitlichen Comicdefinition. Der Problematisierung der Begriffsbestimmung kann des Weiteren nicht aus dem Weg gegangen werden, indem weitere Begrifflichkeiten in den Raum gestellt werden, die ebenfalls unzureichende Abgrenzungsversuche darstellen. Dies lässt sich besonders an dem Begriff „Graphic Novel“ veranschaulichen: Der Begriff der „Graphic Novel“ intendiert dazu, (lange, tiefergehende, autobiographische) Comics in Buchform als literarische Werke zu veredeln, beispielsweise durch Akzentuierung auf romanähnliche Erzähltiefe (vgl. Eder 2016, S. 157) – mit der Konsequenz, dass dem Comic (inklusive der historischen Entwicklung des „Indie Comics“ oder des „Alternative Comics“) fälschlicherweise unterstellt wird, er wäre grundsätzlich literarisch minderwertiger (vgl. Frahm 2010, S.35; Giesa 2020, S. 47). Schlussendlich ist das Kriterium der Trennschärfe unzureichend erfüllt.

Für die Fragestellung dieser Arbeit liegt der Fokus auf dem Nutzbarmachen des populärkulturell geprägten Comics und seiner heutigen Formate, Genres und Verarbeitungen für Prozesse des Erlebens, Nutzens und Verstehens im Deutschunterricht. Die Vielfalt der Begriffsdefinitionen schränkt den Gegenstand nicht ein, wenn die Absicht verfolgt wird, die Vielfalt abbilden zu wollen. Welcher Ansatz für die Analyse des Gegenstandes im Unterricht verfolgt wird, sollte je nach Ausrichtung des Unterrichtsvorhabens entschieden werden. Da Begrifflichkeiten in diskursiven Sprachpraktiken konstruiert

werden (vgl. Neubert/Reich 2000, S. 44), erschöpft sich die Frage nach dem ‚Wesen‘ des Comics nicht in einer singulären Definition.

2.2 Comicbezogene Fachterminologie

Comics weisen medienästhetische Gestaltungsmittel auf, die für eine gelingende Kommunikation – ob zu kommerziell, wissenschaftlich oder didaktisch ausgerichteten Zwecken – mit Sprache erfassbar sein müssen. Vor dem Hintergrund didaktischer Anwendbarkeit wird sich auf ein begriffliches Instrumentarium reduziert, dennoch sei für weiterführende Beschreibungen und Benennungen auf Cohns „visuelle Grammatik“ verwiesen (Cohn 2013). Da Comics ein internationales Phänomen sind und die Hochzeit der US-amerikanischen Comicindustrie das Vokabular geprägt und es international ‚exportiert‘ hat, besteht das Fachvokabular primär aus englischen Begriffen² (vgl. Dinter/Krottenthaler 2007, S. 21). Übersetzungen und kulturspezifische Termini existieren selbstverständlich in vielen Sprachen (vgl. Lefèvre 2009) und sind keineswegs nur auf den jeweiligen Sprach- und Kulturraum beschränkt. Beispielhaft seien die japanischsprachigen Mangas zu nennen, welche aus dem einst kulturspezifischen Umgang mit Zeichenkonventionen des Comics mittlerweile eine international erklär- und benennbare „Manga-Formensprache“ etabliert haben (vgl. Packard et al. 2019, S. 195-201; Cohn/Ehly 2016; Cohn 2013, S. 153-172). Im Bewusstsein darüber, dass die kurze Einführung dieses Kapitels in das für diese Arbeit zentrale Comicvokabular nicht die terminologische Vielfalt des gesamten Internationalen Comicvokabulars abbilden kann, wird sich auf ein Minimal-Fachvokabular beschränkt, um zentrale Phänomene des Comics benennbar zu machen.

Die grobe Unterteilung in Bild- und Schriftebene ist eine rein formale. Streng semiotisch gedacht wären die Elemente schlichtweg als comicspezifische Elemente der Zeichenebene einzuordnen, die in Kombination unterschiedliche Modi der Zeichenperformanz realisieren (womit man bei der Beschreibung multimodaler Phänomene wäre, siehe Kapitel 2.3). Die Erklärungen zu dem Fachvokabular sind Grünwald (2000), McCloud (2001), Dittmar (2011), Abel/Klein (2016), Packard et al. (2019) entnommen und werden an dieser Stelle kurz zusammengefasst:

Auf der Ebene des Bildes ist eines der meistgenannten zeichentragenden Comicelemente das *Einzelbild* (*panel/box*). Der vom *panelframe/Habitus* (Dicke, Form und Farbe der das Panel umrandenden Linien) gerahmte Panelinhalt dient in Kombination mit dem *Panelraster* (*grid/panel grid*) der Vorgabe der

² Englischsprachige Fachbegriffe, die sich in der internationalen Kommunikation über Comics und ihre Gestaltungsmittel etabliert haben, werden durch Kursivschreibung hervorgehoben. Die der Fachliteratur entnommene „originale“ Schreibweise wird beibehalten und nicht gemäß den Konventionen für den Gebrauch von Anglizismen angepasst, da die Begriffe einem international genutzten Begriffs-Repertoire angehören. Dementsprechend sollte es auch das Ziel sein, für eine internationale Kommunikation internationale, d. h. englische, und nicht nationale Rechtsschreib-Konventionen zu beachten. Einmalig werden deutschsprachige Fachbegriffe im Zuge der Begriffserklärung kursiv hervorgehoben, jedoch im nachfolgenden Textfluss nicht mehr als Fachwort kursiv markiert.

Leserichtung von einer Panelsequenz. Im großen Ganzen steuert die intentional gestaltete *Seitenarchitektur* (*layout*; frz. *mise en page*), ob und wie eine Geschichte oder ein Sachverhalt vermittelt und gelesen wird. Beispielsweise werden häufig großformatige oder einseitige *panels* (*splash panel* oder *splash page*) als erstes *panel* genutzt, um eine Geschichte zu eröffnen, eine Orientierung (z.B. der Umgebung; Kennenlernen zentraler Figuren) in der *storyworld* (dt.: Erzählwelt) zu ermöglichen oder auch, um einen Ausblick auf das Geschehen zu bieten. Gelegentlich wird gar eine ganze Doppelseite für ein *panel* in Anspruch genommen, in diesem Fall lässt sich vom *two page spread* oder *double-page spread* sprechen. Die Sequenzierung des *panels* auf einer Seite wurde vom Comiczeichner und -forscher Will Eisner (1985) und in dessen Folge von Scott McCloud (2001) als ein Hauptmerkmal für die Lesart sequenzieller Kunst erklärt, woran sich viele comicwissenschaftliche Publikationen angeschlossen haben, dementsprechend ausdifferenziert ist das Fachvokabular zur Beschreibung der „Panelpropositionen“ (Packard 2006, S. 67). Des Weiteren können Auslassungen (*gutter*), auch *Rinne*, *Zwischenraum* oder *Hiatus* genannt, als Zeichenelement zum Überbrücken von zwei Panels oder als Auslassung fungieren. Nach McCloud (2001) ist das *gutter* für den Comic elementar, da dadurch die Leser*innen via *Induktion/Schließung/Inferenz* die Informationslücken mit ihren eigenen Vorstellungen überbrücken müssen (*closure*; Anm.: *closure* bezeichnet im Englischen sowohl den Prozess, als auch das Produkt). Diese Überbrückungstätigkeit ist bei der Realisierung von Bewegung notwendig und wird durch *Bewegungslinien* (*speedlines/motion lines*) zusätzlich unterstützt, um die Art und Weise der Bewegungen (z.B. schwankend, drehend etc.) darstellen zu können. Für die Panelsequenz- und die Perspektivenanalyse werden Begrifflichkeiten aus der Filmanalyse übernommen (vgl. McCloud 2001, S. 16; Abel/Klein 2016, S. 84-86), was von der Nähe und der historisch fast zeitgleich einsetzenden Medienentwicklung von Comic und Film herrührt (vgl. Schikowski 2014, S. 18).



Abbildung 1: Der Blockkommentar in verschiedenen Variationen. Der Blockkommentar kann mit der Figur im Bild („Deadpool“) kommunizieren (Gischler/Dazo 2010/2014, S. 3) oder als Erzählblase verbalsprachlichere Züge bekommen (Tardi 2016).

Auf der Ebene, die die Sprache und die Schrift betrifft, ist das prominenteste Gestaltungsmittel die *Sprechblase* (*word balloon*). Ästhetisch knüpft die *Denkblase* (*thought bubble*) an die Sprechblase an, realisiert jedoch die Verbildlichung innerer Sprache, Gedanken und Bilder (vgl. Kepser 2020, S. 8). Das

Blockkommentar (caption) ist meist an das *panelframe* angegliedert, kann allerdings in manchen Fällen beispielsweise auch als Erzählstimme in einer *Erzählblase* neben der Sprechblase aufgeführt sein (siehe Abb. 1).

Als *lettering* wird generell die Beschriftung bezeichnet, die typographische Gestaltung der Buchstaben hingegen wird durch standardisierte (*Schrift-/fonds*) benennbar. Traditionell handschriftliches *lettering* bildet ein eigenständiges künstlerisches Detail der Gesamtkomposition, aus maschinellen *fonds* kann man lediglich kulturelle Anpassung oder ökonomische Aspekte der Produktionsbedingungen ableiten (vgl. Kepser 2020, S. 5). Die Geräusche werden mithilfe von *soundwords*, Schalllinien und im Falle von musikalischen Reizen als Notenschrift oder Liedtext-Zitate visualisiert (vgl. ebd., S. 13). Die häufig verwendeten und mit Comics assoziierten Geräusche sind phonetische *soundwords* (<BOOM>) (*Onomapoetika*) und morphemische *soundwords* (<STÖHN>) (vgl. ebd., S. 11-15; Wilde 2017). *Piktogramme* (auch *icon*) sind verbildlichte Metaphern und verstärken im direkten Zusammenhang mit Sprechakten oder Geräuschen die Intonation, können Worte ersetzen oder alleinstehend (wie über dem Kopf kreisende Spatzen für Schwindel, Ohnmacht oder „Sterne sehen“) Gefühlszustände ausdrücken.

2.3 Medialität des Comics

Ein Comic wird wie der Film, das Buch oder die Zeitung als ein Medium bezeichnet, anhand dessen sich beispielsweise eine Medienanalyse³ durchführen lässt, um seine Materialität, seine Elemente oder Wirkungsweise herauszuarbeiten. In Christian A. Bachmanns Monografie „Metamedialität und Materialität im Comic“ (2016) ist der Comic „Medium graphischer Narration“ (Bachmann 2016, S. 20). Begriffliche Unterscheidung oder zumindest eine theoretische Grundlage, anhand dessen die Medialität von dem zu untersuchenden Gegenstand bestimmt werden kann, ist notwendig, um die kommunikative Funktion und die medialen Spezifika auf eine gemeinsame Medialität zurückzuführen (vgl. Packard 2016, S. 58).

Zunächst kann festgehalten werden: Der Begriff „Medium“ kann unterschiedlich ausgelegt werden. Der kultursoziologische Ansatz von Siegfried J. Schmidt von Medium als „Kompaktbegriff“ (Schmidt 2003, S. 354) führt vier Komponenten an, die die Medialität auf folgenden Ebenen bestimmen: „konventionalisierten Kommunikationsmitteln“, „Techniken“, „Medienangeboten“ und „Institutionen bzw. Organisationen“ (vgl. Schmidt 1993, S. 253 f.). Angewendet auf den Comic ergeben sich folgende Beschreibungen seiner Medialität (dazu auch Packard 2016, S.58-60):

1. Die **konventionalisierten Kommunikationsmittel** sind „alle materiellen Gegebenheiten, die zeichenfähig sind“ (Schmidt 2003, S. 254). Die semiotische Herangehensweise fokussiert den

³ Der Comicforscher Stephan Packard benutzt den Medienbegriff implizit schon im Titel seiner Monografie „Anatomie des Comics. Psychosemiotische Medienanalyse“ (2006).

konventionalisierten Zeichengebrauch eines Mediums (vgl. Frederking et al. 2018, S. 21). Der Comic kombiniert comicspezifische konventionalisierte Zeichen wie die Sprechblase, das Blockkommentar (siehe Kapitel 2.2) und greift gleichzeitig auf comicspezifische Kommunikationssysteme zurück. Kommunikationssysteme, die nicht nur im Comic Verwendung finden, wie die geschriebene und gesprochene Sprache werden jedoch so eingebettet, dass sie Sprache visualisieren. Bilder werden in die *panels* eingefügt und so aneinandergereiht, dass ein zusammenhängender Sinn entstehen kann. Töne und weitere Sinneswahrnehmungen (z.B. Frieren durch „zitternde“ Linien) können im Printcomic nur visuell dargestellt werden. Im Zuge der Digitalisierung sind Webcomics entstanden, die comicspezifische Zeichenkonventionen nutzen und doch mit den Mitteln des Webs Bilder, Sprache und Töne audiovisuell wiedergeben können.

2. Die Veröffentlichung von Printcomics in Zeitschriften ist an spezifische **Medientechnologien** gebunden, die mit dem Aufkommen der Comics Ende des 19. Jahrhunderts die Produktions- und Rezeptionsformen der Comicstrips vorgab. Comics sind in ihrem seriellen Auftreten durch die Verbreitungen über die Medialität der Zeitungen geprägt worden. Die Materialität der Zeitung hat zu gedruckten, kleinformatigen und monochromen Bilderreihen geführt. Comics sind im Printformat in Zeitungen, Magazine, Flugblätter, Werbung und Bücher integriert oder füllen mit eigenständigen Geschichten ganze Bücher. Heutzutage sind Comics in analogen wie auch in digitalen Medienformaten wiederzufinden. Das digitale Angebot von Comics geht jedoch über eine reine Digitalisierung von Printcomics hinaus. Die Übertragung von Printformaten nach DIN-Norm auf zollbasierte Formate der Bildschirme beeinflusst das Leseerlebnis in erheblichem Maße (vgl. Packard 2016, S. 60), denn die Zoomfunktion des Readers ersetzt keine physische Fokussierung des Auges und stört den Lesefluss. Webcomics haben sich an die Technologien angepasst, die mithilfe von Algorithmen möglich geworden sind. Immer schwieriger wird es, die Grenze zwischen Webcomics, Webcartoons, Webanimés, Webmemes und eingebetteter Webkommunikationssysteme zu ziehen. Innerhalb der Auswahl an Oberflächen ergeben sich starke technologische Unterschiede, die sich zwar nach der Definition zu Punkt 1 von Schmidt ähnlich strukturierte Kommunikationssysteme (z.B. konventionalisierte Nutzung von Bild und Schrift) aufweisen und doch verschiedene technologische Mittel verwenden. Comics können heutzutage schlussendlich eine große Bandbreite an Schreib-, Druck- und Computer-/Smartphone-/Internet-Technologien benutzen.
3. Auf die **sozialsystemische Komponente** wird nun nur kurz eingegangen, da die meisten Comics zwar an gesellschaftlich konstituierte Organisationen und Institutionen gebunden sind und dementsprechend durch sie in Auftrag gegeben oder finanziert werden, doch in der Vermarktung ökonomischen und rechtlichen Vorgaben unterliegen. Der zunehmende Erfolg der frühen

Comicstrips und *comic books* brachte den meisten Comickünstler*innen jedoch selten ein konstantes Einkommen (Abel/Klein (2016), S. 42). Es scheint eher der Leidenschaft der Künstler*innen zu verdanken sein, die dazu führte, dass Comickünstler*innen die stilistische und materielle Palette erweiterten und damit ihre Arbeit und die dahinerstehenden Erfolge der Industrie ‚am Leben erhielten‘⁴. Noch heutzutage müssen Comicgestalter*innen weitere Einkünfte finden, die sie finanziell stützen (ebd.). Eine curriculare Empfehlung zur umfangreichen Nutzung von Comics in der Institution ‚Schule‘ könnte möglicherweise einen Beitrag dazu liefern, der Comicbranche den Zugang zu Fördergeldern zu verschaffen⁵.

4. Die Medienangebote werden durch die vorangegangenen drei Punkte geprägt. Die Comicangebote variieren in Stil, künstlerischer Technik, Inhalt und Genre, der Technologie und letztendlich auch im Preisrahmen. Die Medienangebote sind zahlreich und sind Teil des ‚Gesamtmediensystem[s]‘ der Gesellschaft (Schmidt 2003, S. 355).

Die Mediensysteme sind nach Schmidt von Wirklichkeiten geprägt, die aus einer Gesellschaft von ‚Systemwirklichkeiten‘ hervorgeht (Schmidt 2002, S. 25). Für die Medialität des Comics bedeutet das, dass Comics auf Wirklichkeiten referenzieren und wiederum in Wirklichkeiten hineinwirken können, denn ‚Comics sind Teil der Massenkultur, sie wenden sich an ein (national nicht begrenztes) Publikum, das oftmals [...] gar nicht gezielt die Comicrezeption in den Vordergrund rückt, gleichwohl aber mit diesen Figuren lebt und sie als Teil des eigenen Alltags wahrnimmt‘ (Frahm 2016, S. 41). Frahm verweist damit auf die kulturelle Stellung des Mediums. Schmidts Medienbegriff fragt nach der Nutzung eines Mediums für Prozesse der Kommunikation und der Wirklichkeitskonstruktion.

Der Frage, wie Bedeutung durch Mediennutzung entstehen kann, geht die Multimodalitätsforschung nach. Die multimodalen Analysen von zeitgenössischen Medien- und Zeichenkonventionen arbeiten mitunter die kulturellen, historischen und sozialen Prägungen heraus, die zu einer bestimmt ‚Deutungsrichtung‘ von Zeichenkonventionen führen (vgl. Jewitt 2014, S. 16). Dass zunächst Zeichen in Zeichen-Kooperationen, in sogenannten Zeichenmodalitäten, Bedeutung erzeugen können, ist Gegenstand multimodaler Analysen. Um die kommunikative Funktion von Zeichen zu betonen, wird von ‚semiotic resources‘ gesprochen, mit deren Möglichkeiten Texte, Artefakte und Darbietungen zur Kommunikation genutzt werden können (vgl. ebd., S. 17). Eine multimodal ausgerichteter Medienbegriff bezieht ähnlich wie Schmidt kulturelle, materielle und semiotische Dimensionen ein:

⁴ Diesen Kreislauf könnte mit Schmidt als ‚selbstorganisierend‘ (Schmidt 2003, S. 355) bezeichnet werden.

⁵ Die Filmförderung des Ministeriums für Kultur und Wissenschaft von Nordrhein-Westfalen fördert den Erhalt der Filmszene unter anderem durch ‚Vorhaben zur Vermittlung des künstlerischen Films an Kinder und Jugendliche‘ (Ministerium für Kultur und Wissenschaft des Landes Nordrhein-Westfalen 2021).

Ein Medium ist ein historisch bedingter Ort des Einsatzes und der Mobilisierung von den zum Gebrauchszeitpunkt mit dem Medium assoziierten Zeichenmodalitäten zur Erfüllung verschiedener kommunikativer Zwecke. (Wildfeuer et al. 2020, S. 151)

Blickt man mithilfe dieser Theorie auf die Medialität des Comics, ist der Comic nicht nur ein visuelles Medienangebot, sondern lässt mittels Kompositionen aus visualisierten Zeichen eine Kohärenz entstehen, die sich nicht im Bereich des Abbildenden erschöpft, sondern weit in assoziative Bereiche vordringt, an Erfahrungen, Erinnerungen, Wahrnehmungsgewohnheiten anknüpft und Bedeutung entstehen lässt. Entgegen McLuhans These, das Medium sei die Nachricht, merken Wildfeuer et al. an, dass es „nie das Medium selbst [ist], das Bedeutung realisiert“, sondern durch die Zeichenmodalitäten und die materiellen Eigenschaften des Mediums erzeugt wird (Wildfeuer et al. 2020, S. 152).

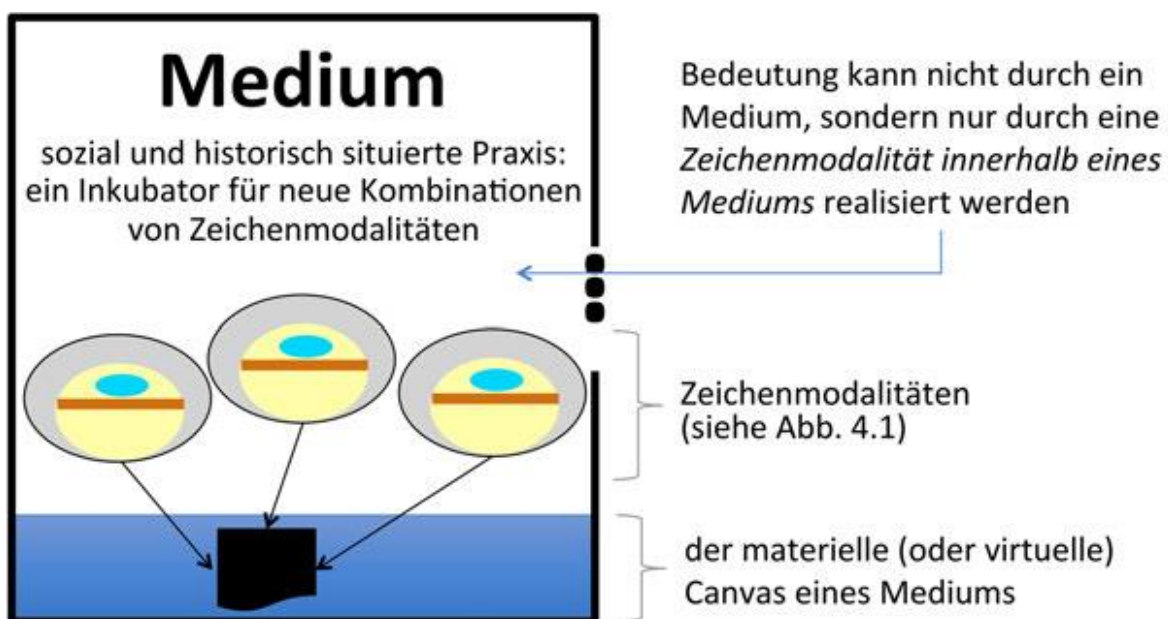


Abbildung 2: Die Zeichenmodalitäten und die materielle Oberfläche bzw. der *Canvas* eines Mediums (Wildfeuer et al 2020, S. 152).

Der Comic ist ein multimodales Medium, da Zeichen als Zeichenmodalitäten so kooperieren, dass aus ihnen Bedeutung entnommen werden kann. Demnach wären Comics „as multimodal texts, often (but not always) using combination of words, images, and panel arrangements in order to communicate“ zu verstehen (Mickwitz 2016, S. 5 f). Die von dem Künstler oder der Künstlerin im „visual design“ (Kress/van Leeuwen 2006) festgehaltenen Linien, Farben, die Schrifttypographie, die Größe und die Anordnung der Abbildungen sorgen dafür, dass aus der Kombination dieser Zeichenressourcen (vgl. Kress 2010, S. 5-8) von den Leser*innen abgeleitet werden kann, was im Comic ‚passiert‘. Beispielsweise ist ein Wassertropfen eine Zeichenressource, die im Gesicht einer Figur je nach Positionen des Tropfens verschiedene Bedeutungen entstehen lassen kann: Als Tropfen (eines Wasserfalls) unter dem Auge symbolisiert er Traurigkeit; als Tropfen auf der Stirn kann er Stress ausdrücken; kommt der

Tropfen aus der Nase, kann er gemäß der Manga-Zeichensprache sexuelle Lust, aber auch Müdigkeit ankündigen (vgl. Cohn/Ehly 2016).



Abbildung 3: Eine Zeichenressource kann unterschiedliche Zeichenmodalitäten realisieren (Darstellung aus Cohn/Ehly 2016, S. 18).

Die Ebene der Materialität ist für die Multimodalitätstheorie eine weitere Ebene, die an der Bedeutungskonstruktion beteiligt ist (Kress/van Leeuwen 2006, S. 216). Der Aspekt der „Medientechnologie“ eines „Medienangebots“ wird in der multimodalen Analyse als eine semiotische Komponente verstanden:

Verschiedene Materialitäten bieten unterschiedliche Optionen für semiotische Spuren an: So wird der gedruckte Comic keine bewegten Zeichen enthalten, der Webcomic kann dagegen bewegte Bilder ebenso aufnehmen wie einen Soundtrack. (Packard 2016, S. 60)

Der Comic ist als kommunikatives Artefakt ein Medium, das vor allem für die Literatur- und Mediendidaktik Handlungsfelder bietet (siehe Kapitel 4). Mit Schmidts Kompaktbegriff „Medium“ kann das Handlungsfeld Comic mit dem „sich selbst organisierende[n] systemische Zusammenwirken dieser vier Komponenten unter jeweils konkreten sozio-historischen Bedingungen“ (Schmidt 2003, S. 355) erfasst werden. Als Text, der die Zeichenmodalitäten des Mediums „Comic“ nutzt (vgl. Wildfeuer et al. 2020, S. 165) kann das Zusammenwirken der Zeichen gegenstandsbezogen analysiert werden. Wird ein Comic als literarischer Text zum Gegenstand des Unterrichts (vgl. Kepser/Abraham 2016, S. 53), können mit dem ‚Comic als Medium‘ kommunikative und gesellschaftliche Praktiken im Sinne von Schmidt analysiert werden oder mit dem ‚Comic als (multimodale) Textsorte‘ verfahren werden, indem die Bedeutungskonstruktion beim Lesen wie auch die Inhalte, Stile, Arten und Kontexte zum Thema gemacht werden (vgl. Lange 2011, S. 37-41).

2.4 Eine kurze Geschichte des Comics

Kombinationen von Bild und Schrift sind in der Geschichte der Menschheit ein vielgenutztes Mittel zur Übermittlung von Informationen sowie für den künstlerischen und literarischen Ausdruck. Auch, wenn das „Erzählprinzip Bildgeschichte“ (Grünwald 1984, S. 24) eine Konstante in der Menschheitsgeschichte darstellt, ist diese historische Herangehensweise jedoch nur insofern auf den Comic anwendbar, als dass Comics an die über Generationen sozialisierten visuellen Sehgewohnheiten anknüpfen konnten. Der kulturhistorische Ansatz, der mediale Paradigmenwechsel und „prähistorische“ Comics

weit vor dem 19. Jahrhundert untersucht, wird nicht weiterverfolgt. Die Begriffswendung dieser gerade einmal 150 Jahre alten Form der Bildgeschichte verweist auf Entwicklung von spezifischen ästhetischen Mitteln für die Ausgestaltung der Erzählung (Kapitel 2.2), die sowohl an ihre Publikationsform (z.B. Zeitung, Serie, Buchformat) wie auch an ökonomische und kunstästhetische Innovationsfreude (z.B. Sprechblase, *caption*, *speedlines*) gebunden sind. Sich der Argumentation von Mazur und Danner anschließend wird der Comic als internationales Phänomen betrachtet:

Comics' history proper then comes into focus through the work of Swiss caricaturist Rodolphe Töpffer, the (early) manga of Ippei Okamoto and Rakuten Kitazawa, the British series *Ally Sloper* and the explosion of 'the funnies' in late nineteenth- and early twentieth-century American newspapers, it becomes clear that, however one wants to define the genesis of the form, it is profoundly international. (Mazur/Danner 2014, S. 7)

Comics haben sich weltweit in den zwanziger und dreißiger Jahren vor allem im japanischen, französischen, US-amerikanischen und franko-belgischen Sprachraum entwickelt (ebd., S. 7). Dank der Alphabetisierungsambitionen und der Vervielfältigungsmöglichkeiten mittels Flachdrucks wurden die Comics für die breite Bevölkerung rezipierbar (vgl. Knigge 2016, S. 3) und haben im Gegensatz zu rein schriftsprachlichen Romanlektüren ein visuelles Angebot für die zunehmende Anzahl an Leserinnen und Leser des 19. und 20. Jahrhunderts geschaffen. Das serielle Erzählen mithilfe von Bildern breitete sich in der Fotografie und dem Film aus und war sowohl Erkenntnis- als auch Inspirationsquelle für die Künste und Wissenschaften. Die graphische Darstellung von Handlungsfolgen sensibilisieren damit für neue und standardisierte Lesarten von Bild-Text-Kombinationen, die der Comic nutzt (vgl. Knigge 2016, S. 4; Schikowski 2014, S. 12). Die *funnies*, welche sich zum Ende des 20. Jahrhunderts als ein Service in US-amerikanischen und britischen Zeitungen⁶ manifestierten, wurden aufgrund ihrer streifenartigen Anordnung ebenfalls mit dem Begriff *comic strips* besetzt (vgl. Knigge 2016, S. 6). Die frühen Einflüsse der Karikatur lebten zunächst in den bespaßenden Comicstrips weiter. Mit dem Comicstrip *Little Nemo in Slumberland*⁷ von I. Winsor McCay schon 1905 eine neue Ära ein: Ein zunehmender Lebensweltbezug, eine der Literatur angenäherten Erzählhaltung und die Serialität in Form von Fortsetzungs-Strips bildet sich heraus (ebd., S. 6 f). Zugunsten ökonomischer Interessen wurde die Bekanntheit von Comicstrip-Figuren genutzt, um die Figuren auf Werbeplakaten Waren präsentieren zu

⁶ Die Veröffentlichung von Comic Strips in Zeitungen hat zwei Hauptgründe: Zum einen wurden Zeitungen ab der Mitte des 19. Jahrhunderts wegen neuer Druckverfahren schneller gedruckt und haben der Bevölkerung wegen verbesserten Schienenverkehrs schneller Informationen überliefern können, zum anderen waren Comic Strips für Leseanfängerinnen und -anfänger zugänglicher und motivierten folglich den Zeitungskauf dieser Leserguppe (vgl. Gordon 2020, S. 14).

⁷ Little Nemo von McCay tritt 1911 nach zahlreichen Veröffentlichungen in Zeitungen zum ersten Mal im Film auf. Unter der Regie von J. Stuart Blackton wurde die Animation in einem 10-minütigen Kurzfilm mit dem Titel „Winsor McCay, the Famous Cartoonist of the N.Y. Herald and His Moving Comics“ (siehe: https://www.youtube.com/watch?v=2f8tfSHIU_g; Zugriff: 24.08.21).

lassen und bei Werbeaktionen als Maskottchen genutzt zu werden (vgl. Gordon 2020, S. 20). Neben *Little Nemo* und wenigen Ausnahmen blieben die Comic Strips in den USA weiterhin an kurzformatigen Witz-Streifen orientiert, bis sie in den 30er Jahren von den erfolgreichen *comic books* abgelöst wurden. Nach Zeitleisten, die sich an US-amerikanischen Comic-Entwicklungen orientieren, bricht ab den dreißiger Jahren (der Erstveröffentlichung von DC's Superhelden-Comics) das Goldene Zeitalter der Comic-Hefte an (vgl. Rhoades 2008, S. 4). Die ersten farbigen Hefte, wie beispielsweise die *Funnies on Parade*, wurden veröffentlicht (ebd., S. 10 f). Das standardisierte amerikanische Comic-Heft differenziert sich in der Folge seines großen Erfolges vielfältig hinsichtlich des Stils, des Genres und der Inhalte aus. Während des zweiten Weltkrieges spielte der Superhelden-Comic eine wichtige Rolle für die moralische Gegenüberstellung von Gut und Böse und für den Motivationsschub für das US-Militär durch die Identifikation mit Superhelden wie *Superman* und *Captain America* (vgl. Knigge 2016, S. 12).

Europäische Comic Hefte haben einen zeitlich versetzten Werdegang. Trotz weit verbreiteter Bildergeschichten von Wilhelm Busch oder dem von Goethe bewunderten Rodolphe Töpffer haben sich die Comics in Heftform zunächst aus der Form moralisierender Kinderzeitschriften entwickelt (vgl. Beaty 2020, S. 57). Die europäische Bildgeschichte orientiert sich zunächst noch an der Vermittlung von bürgerlichen Werten und wagt sich in Frankreich erst 1925 mit *Zig et Puce* an den US-amerikanischen Sprechblasen-Stil heran. Besonders in Belgien entwickelt sich eine Tradition der *bandes dessinées*. Hergés *BD's* wurden in den 20'er und 30'er Jahren über die belgischen Grenzen hinweg bekannt und prägten den Zeichenstil des *ligne claire* (vgl. Mazur/Danner 2014, S. 12). Die Form der Comics variiert im Vergleich zu den nordamerikanischen Comics hinsichtlich des Umfangs und der *BD*-typischen Hardcover-Bindung. Eins von zahlreichen Beispielen liefert Tim und Struppi (frz.: Tintin) von Hergé: nach dem Erfolg einzelner Comic Strips von Tintins Abenteuern, die in einer belgischen Zeitschrift für Kinder erschienen, wurden besonders erfolgreiche Teile der Comic-Strip-Serien in einem Hardcover-Buch zusammengefasst und im Buchhandel verkauft (vgl. Beaty 2020, S. 57). Charlier und Goscinny's *Astérix* machten den franco-belgischen *bandes dessinées* derart erfolgreich, dass Nicolas Labarre über den zeitgenössischen *BD* zu sagen vermag: „Comprendre la bande dessinée contemporaine implique de comprendre *Astérix*“⁸ (Labarre 2018, S. 5).

Eine weitere Hochburg der Comics ist in Japan zu verorten. Mit einer reichen Kultur an Bildgeschichten haben japanische Zeichnerinnen und Zeichner einer Kombination aus *manga* (schnelle, hastige, unsaubere Zeichnung) und zunehmender nordamerikanischer Comiceinflüsse aufgegriffen (vgl. Lunning 2020, S. 72). Zeichnerin Machiko Hasegawa, Osamu Tezuka sowie weitere *mangaka/manga shi* (Manga Künstler; Power 2009, S. 10) erfunden eigene Techniken und fanden das Interesse einer breiten

⁸ „Den zeitgenössischen Comic/Graphic Novel zu verstehen impliziert das Verständnis von *Astérix*.“ (Labarre 2018, S. 5; Eigene Übersetzung).

Öffentlichkeit der 60'er Jahre (vgl. Knigge 1996, S. 241). Sozialer Umbruch und wirtschaftlicher Aufschwung führten zu vielen jungen Leserinnen und Mangazeichnerinnen. Jugendromane und Adoleszenz wurden vermehrt zum Thema der neuen Zielgruppe: den mangalesenden und -produzierenden Teenagern (vgl. Mazur/Danner 2014, S. 14). Das Manga-Spektrum beschränkt sich keineswegs nur auf die Rezipient*innengruppe der Teenager. Da der japanische Manga historisch an die kunstvollen *ezoshi* aus der Edo-Zeit anschließt (vgl. Power 2009, S. 24), sind die Mangas wie die *ezoshi* funktional und stilistisch an verschiedenen Zielgruppen ausgerichtet, weshalb pauschalisierende Annahmen von lediglich *einer* Zielgruppe nicht der Realität entsprechen. Der Manga ist – wie viele andere Comictraditionen auch – nicht mehr auf einen nationalen Kulturraum beschränkt. Da interkulturelle Einflüsse zum Entstehen des transkulturellen Handlungsfeldes „Comic“ geführt haben, sei der Begriff „Comic“ der Oberbegriff für die Gesamtheit der historisch und stilistisch unterschiedlich geprägten Subformen, die im transkulturellen Handlungsfeld „Comic“ seit dem Ende des 19. Jahrhunderts entstanden sind.

3. Comics im Deutschunterricht

Comics nehmen in der kulturwissenschaftlichen Forschung einen festen Platz ein. Die (literatur-)wissenschaftlichen Diskurse um die Akzeptanz dieses Mediums müssten im Angesicht der zahlreichen international vertretenen Studiengänge zu Media und Comic Studies längst der Vergangenheit angehören. Sich dem Verständnis der Deutschdidaktik als *eingreifende Kulturwissenschaft* nach Kepser (2013) anschließend stellt sich die Frage, wieso „Comic“ als kulturelles Handlungsfeld gesellschaftlich präsent ist, doch als Unterrichtsgegenstand in der Didaktik nur marginal beachtet wird (vgl. Kepser/Abraham 2016, S. 201). Dieses Kapitel nimmt den deutschdidaktischen Bestand an comicbezogener Forschung wahr und wird als Reaktion auf die Randständigkeit des Comics im Deutschunterricht Potenziale für die Nutzung von Comics im Deutschunterricht formulieren.

3.1 Eine Bestandsaufnahme

Ende der 70er Jahre setzte zwar eine differenziertere Auseinandersetzung mit Comics ein, was mit der Erweiterung des Text- und Literaturbegriffs in Verbindung gebracht werden kann (vgl. Baumgärtner 1974, S. 27; Gundermann 2007, S. 32; Kepser/Abraham 2016, S. 201). Trotz dessen haben es Comics selten bis in die heutigen Lehrmaterialien geschafft (vgl. Kuzminykh 2015, S. 75). Zu beobachten ist, dass Comics in der schulischen Praxis wenn überhaupt, nur als Unterrichtsmedium oder im Zusammenhang mit ‚niedrigschwelligen‘ Methoden eingebracht werden. So wird beispielsweise bei der beliebten Aufgabe, Panels chronologisch zu ordnen (wie in Giesa/Leowald 2013, S. 3; Bjegac/Waczek 2015, S. 18; Albrecht 2012, S. 54), hauptsächlich kognitive Intelligenzleistung messen (vgl. Kepser 2019, S. 51). Dazu passend haben empirische Comicforschungen (Bateman et. al 2018) die Relevanz der Panelanordnung und der Linienführung geprüft – mit dem Ergebnis, dass sich die Bedeutung aus den multimodalen

Wirkungen aller eingebundenen Elemente (z.B. Leserichtung, Farbe, Figurenposition, Blockkommentar, Perspektive) konstruiert. Dementsprechend muss die „falsche“ Panelreihenfolge das globale Verständnis der Narration nicht signifikant irritieren. Chrononormistische Kausalitätstests müssen diesbezüglich an ihre Grenzen stoßen. Auch aus didaktischer Sicht greift diese „Ordnungsaufgabe“ ins Leere (vgl. Kepser 2019, S. 51). Es ist des Weiteren zu bemerken, dass Comics, ähnlich wie der Film (vgl. Blell et al. 2016, S. 19), wenn überhaupt, als Unterrichtsmedium und nicht als Unterrichtsgegenstand eingebracht werden (vgl. Staiger/Arnold 2020, S. 4), was dazu führt, dass comicbezogenen Kompetenzen vernachlässigt werden. Ungeachtet dessen, dass der Comic einer langfristigen Einführung in den Deutschunterricht bedarf, wird die handlungs- und produktionsorientierte Aufgabe, Comics zu einer literarischen Vorlage zu produzieren, auch in fachdidaktischen Unterrichtsbeispielen zeitnah von den Schüler*innen eingefordert (z.B. Orlitsch/Poier 2015, S. 56; kritisch dazu Kepser/Abraham 2016, S. 206 f). Um dieser komplexen Produktionsaufgabe gerecht zu werden, ist eine angemessene Vorbereitung auf die Aufgabe sinnvoll und kann im Fächerverbund mit Kunst, den Fremdsprachen und als Verknüpfung von Wahlpflichtkurs und außerschulischen Lernorten erfolgen (dazu Dinter/Krottenthaler 2007).

Im curricularen Bereich schulischer Bildung sind Comics zumindest in 11 Bundesländern⁹ nicht gänzlich ignoriert worden. In den unterschiedlich angelegten Lehrplänen/Bildungsplänen werden Comics in allen Fällen für die unteren Klassen der Sekundarstufe I als beispielhaftes Unterrichtsmedium aufgelistet. Im Saarländer Lehrplan für die 7. Und 8. Klasse des Gymnasiums werden Comics in dem Kompetenzbereich 2 („Lesen – Mit Texten und Medien umgehen) zum Thematisieren des Medienverbands empfohlen (vgl. Ministerium für Bildung und Kultur Saarland 2014, S. 20). Außerdem wird im Kompetenzbereich 4 („Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“) vorgeschlagen, Comics zu verwenden, um direkte in indirekte Rede zu transferieren (vgl. ebd., S. 41). Grundsätzlich sollte für die Literaturform des Comics im Blick behalten werden, welche Kompetenzen mit welcher spezifischen Besonderheit des Mediums aufgebaut und gefördert werden können. Da die Verwendung des Mediums an sich keine dem Comic inkorporierte Kompetenzvermittlung garantiert, sollten Äußerungen und Unterrichtsbeispiele zu Comics in schulischen Kontexten, obgleich input- oder outputorientiert, durchaus kritisch hinsichtlich des Lernerfolgsversprechens betrachtet werden.

3.2 Potenziale für die Didaktiken des Deutschunterrichts

Das didaktische Potenzial des Comics ist vielfältig und nicht nur auf die Deutschdidaktik beschränkt (zu Comics in der Geschichtsdidaktik bspw. Mounajed 2009; Gundermann 2007).

⁹ Dazu zählen Hamburg, Niedersachsen, Sachsen-Anhalt, Mecklenburg-Vorpommern, Berlin, Sachsen, Thüringen, Nordrhein-Westfalen, Saarland, Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz

Für die Nutzung von Comics im Deutschunterricht lassen sich Begründungen für die Umsetzung von deutschdidaktischen und pädagogischen Zielen finden. Einen Grund stellt der motivationale Aspekt dar, der die Comics für den Unterricht attraktiv macht (vgl. Grünwald 1984, S. 91; Hoffmann/Naujok 2015, S. 249). In einer Untersuchung antworteten 295 Schüler*innen Ende der 70er Jahre auf die Frage „Warum liest du Comics?“ mehrheitlich folgendermaßen:

„Sie (die Comics) sind spannend und lustig, man hat Freude daran. Ich lese genauso gerne wie die Erwachsenen Bild-Zeitung.“

„Comics sind spannend, lustig und helfen zum Weiterbilden im Lesen (man liest ja nicht nur poetische Sachen).“

„Weil sie spannend und auch lustig sind. Manchmal wirken sie wie ein Film. Sie bringen Abwechslung.“

(Burgdorf 1976, S. 64 f.)

Der Spaß am Lesen von Comics stellt als affektive Komponente der Lesekompetenz eine starke **personale Begründung** dar. Der Comic als „attraktiver Lesestoff“ (dazu Meteling 2018) kann zum eigenständigen Lesen motivieren, dennoch kann es vorkommen, dass durch *literacy*-fokussierte Methoden des Literaturunterrichts – beispielsweise durch das „*close reading*“ von Comics (Dolle-Weinkauff 2011, S. 25) – die Lesemotivation abnehmen *kann* (vgl. Fingerhut 2008, S. 31). Hinzu kommt die altersbedingte Diskrepanz vom Interesse an Comics (vgl. Kepser/Abraham 2016, S. 204). Eine Comicdidaktik des Deutschunterrichts sollte demnach berücksichtigen, dass die Lektüre- und Methodenauswahl an die Altersgruppe und den tatsächlichen ‚Erwartungshintergrund‘ angepasst wird. Zumindest vor dem Hintergrund der personalen Begründung ist das „Lesen als Vorstellungsbildung“ dem „Lesen als Textanalysieren“ (Fingerhut 2008, S. 21) vorzuziehen.

Nach **entwicklungspsychologischen Begründungen** knüpfen Bilderbücher an die „kindliche Erfahrungswelt an, an Alltagsroutinen, Spielen, Malen und Erzählen“ und trainieren mit konkreten Lese-Unterstützungen die sprachliche und kognitive Entwicklung von Kindern (Rau 2013, S. 9-11). Demnach sind Bilderbücher in der frühen Kindheit von elementarer Bedeutung für die Sprachentwicklung und die Entwicklung der *literacy* (ebd., S. 15). *Literacy* bezeichnet, entsprechend einer funktional-pragmatischen Ausrichtung des Lernens, die Befähigung zum literarischen Verstehen (vgl. Schilcher/Pissarek 2018, S. 18). Insbesondere die *emergent literacy*, das Präkonzept von kognitiver, sprachlicher und literarischer Kompetenz, aktiviere das vorrangig bildliche Erfassen, sowie das raumbezogene Vorstellungsvermögen (*representational insight*) von Ort- und Raumkonzepten (vgl. ebd., S. 110), auf die der Nachwuchs evolutionsbedingt angewiesen sei (vgl. ebd., S. 105). Zusammenfassend eignen sich Bilderbücher nach dieser Auffassung für die (sprachliche) Thematisierung jener Raumkonzepte, wozu die Entwicklung der Raumvorstellung und des dazugehörigen Vokabulars zählt (vgl. ebd., S. 108). Comics

knüpfen demnach an die frühen Erfahrungen mit Bilderbüchern an, mithilfe derer Entwicklungsaufgaben, welche die individuelle Bedeutsamkeit (vgl. Kepser/Abraham 2016, S. 20-22) betreffen, bewältigt werden können (vgl. Hoffmann/Naujok 2015, S. 249).

Eine weitere übergreifende Begründung ist der Verweis auf die **ästhetische Erfahrung**. Der Kunst- und Deutschdidaktiker Grünewald beteuert, Comics hätten ein verbindendes ästhetisches Phänomen – „das Prinzip Bildgeschichte“ (Grünewald 1984; Grünewald 2000). In den vielfältigen Erscheinungsformen der Comics versteht Grünewald jene „als Artefakte, die der Interpretation bedürfen, [deshalb] sind (auch) Comics Kunst“ (vgl. Grünewald 2010., S. 16). Entschieden schließt sich Grünewald der franko-belgischen Einordnung in die „Neunte Kunst“ an (vgl. Grünewald 2000, S. 2), widersetzt sich allerdings der alltagssprachlich genauso wie im Wert-Diskurs zu Comics oft gebrauchten Gleichsetzung von *ästhetisch* und *qualitativ hochwertig* (vgl. Grünewald 2010, S. 15). Kunstdidaktiker*innen haben sich laut Peez auf die „Strukturmomente ästhetischer Erfahrung“ geeinigt (Peez 2012, S. 25). In der Deutschdidaktik sind Spinners elf Aspekte literarischen Lernens (2006) Dreh- und Angelpunkt der Auseinandersetzung zur literar- und kultur-ästhetischen Bildung. Nach Spinner hat „[ä]sthetische Erfahrung [...] die Offenheit für ästhetische Erfahrung im Alltag und in den Künsten zum Ziel“ und stellt in zehn Grundkategorien ästhetischer Bildung Ziele für den Literaturunterricht vor (Spinner 2013, S. 17-34):

1. Sinnliche Wahrnehmung und Synästhesie
2. Blick für Detail und Komposition
3. Ästhetische Zeit-Erfahrung
4. Atmosphärisches Erleben
5. Imagination
6. Begriffliches und begriffsloses Verstehen
7. Symbolisches und parabolisches Verstehen
8. Differenzerfahrung (Alterität, Verfremdung)
9. Reflektierte Subjektivität
10. Unabschließbarkeit der Sinnbildung

(Spinner 2013, S. 18)

Aus dieser umfangreichen Auflistung wird erkenntlich, dass ästhetische Erfahrung ein subjektives Erlebnis ist, das mit einer curricular geregelten Outcome-Orientierung des angewandten Kompetenzbegriffs kaum vereinbar ist. Die Einforderung von ästhetischen Erfahrungen ist

nicht als Kapitulation zu verstehen, denn es gibt keinen Grund, die Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern nur auf die objektivierbaren Dimensionen zu beschränken. Persönlichkeitsbildung und die Entwicklung von Fremdverstehen etwa sind legitime Ziele von Literaturunterricht, die sich nicht über vergleichbare Stufen des erreichten Grades beschreiben lassen (vgl. Rieckmann/Gahn 2013, S. 7).

Trotz dessen sind objektivierbare Dimensionen der *literacy* genauso wie die Aspekte ästhetischer Erfahrung Teil des Deutschunterrichts. Ein semiotisches Kompetenzmodell zum literarischen Lernen, das diese zwei Pole in Einklang zu bringen versucht, wird von Anita Schilcher und Markus Pissarek (2018) vorgestellt.

Da das Fach Deutsch ein sprachliches Fach ist, in dem kommuniziert wird und Kommunikation das Mittel für den Austausch zwischen Kulturen ist, gilt es sich zu fragen, wie **interkulturelle Kommunikation** gelingen kann, ob sie mithilfe der Bildung untereinander vermittelbar ist und wie dafür kommuniziert werden muss. Nach dem von der Kulturministerkonferenz seit 1996 stetig aktualisierten Beschluss zur „Interkulturelle[n] Bildung und Erziehung in der Schule“ ist interkulturelles Lernen eine Aufgabe schulischen Lernens (vgl. Beschlüsse der Kultusministerkonferenz 2013, S. 2). Da sich Kulturen aus Individuen zusammensetzen und sie eine Kultur als „autonomes, funktionales System“ sozial und evolutionär herausgebildet haben, sind Widersprüchlichkeiten genauso Teil der Kultur wie des Individuums (Heringer 2014, S. 212). Dementsprechend sind Verallgemeinerungen von Kulturstandards gar nicht so standardisiert, wie begrifflich angenommen, besonders dann nicht, wenn durch Globalisierung und Migrationsbewegungen kulturelle ‚Indizien‘ verblassen. Der Begriff der „Transkulturalität“ setzt dort an, indem davon ausgegangen wird, dass „kulturelle Determinanten heute quer durch die Kulturen hindurchgehen, so dass diese nicht mehr durch klare Abgrenzung, sondern durch Verflechtungen und Gemeinsamkeiten gekennzeichnet sind“ (Welsch 2010, S. 42). Der Comic enthält als ein internationales, sich transkulturell bereicherndes Medienphänomen Hinweise auf kulturelles Wissen, das Comics als „Symbolträger und kulturelle Erinnerungsmarker“ weitertragen (Kuzminykh 2015, S. 75). Diese Marker sind allerdings nicht nur in der stilistischen (z.B. Manga; *ligne claire*) oder inhaltlichen Ausrichtung (z.B. Weltkriegs-, Holocaust-, DDR-Literatur) des Comics zu finden, sondern auch in der Darstellung vom ‚Fremden‘ (Näpel 2010; 2011) oder von dem „Stuff“ (Jenkins 2020), der die Comic-Räume symbolisch bevölkert. In der Auseinandersetzung mit dem Comic als Kulturartefakt sei zu unterscheiden, ob sich der Kulturbegriff auf die Differenz zwischen Kulturen bezieht (siehe Höhne 2001) oder auf „gemeinsamen Erfahrungen, [die] in den Menschen in einer Kulturgemeinschaft produktiv und rezeptiv wirksam [sind]“ (Ingendahl 1991, S. 232). Um eine kulturell vielfältige Gesellschaft zu ermöglichen, können im Unterricht Differenzkonstruktionen kritisch reflektiert werden und transkulturelle Kommunikation als Chance gesehen werden – für das Lernen mit all dem „Material, mit dem die Menschen ihren (materiellen und sozialen) Erfahrungen Ausdruck verleihen, Sinn und Bedeutung geben und [...] wiederum neue Erfahrungen möglich machen kann“ (Moebius 2012, S. 17). Angelehnt an Rösch (1997, S. 25 f.) ergeben sich Analyse Kriterien für kulturelle und literarische Artefakte:

Analyse...

- ... der Darstellung von diskriminierten Gruppen und ihrer Interaktion untereinander;

- ... von Bewertungen und Klassifizierungen durch den Text hinsichtlich Fremdheit/Andersartigkeit (durch bspw. Stereotypisierung);
- ... des Aufgreifens von interkulturellen oder transkulturellen Praktiken
- ... der Unterstützung von Fremdverstehen und der „Anregung zur kulturellen Selbstreflexion“ (Rösch 1997, S. 26) und zu einem transkulturellen Blick hinsichtlich der Persönlichkeitsbildung im Kontext von transkulturellen Prägungen in den globalisierten Gesellschaften dieser Welt.

Der Abbau von Differenzierungskategorien hat in der Auseinandersetzung mit „Kultur“ eine ebenso starke Relevanz für die Auseinandersetzung mit „Inklusion“. **Barrierearmer Deutschunterricht** ist der Idealzustand, für den der Weg zu inklusiven Lernarrangements geebnet wird und mit den allgemeinen Grundsätzen (Artikel 3), sowie besonders mit dem Artikel 21 „Bildung“ der UN-Behindertenrechtskonvention (2017) begründbar ist. Dass mithilfe des Medienangebotes des Comics alle „Spezifika des Begriffs *Inklusion*“ (Textor 2015, S. 27 f.) einbezogen werden können, sollte nicht der Anspruch sein, der an ein Medium, sondern an den Unterricht gestellt wird. Vielmehr ist der Fokus darauf zu legen, welche Lernarrangements mit dem Comic als Unterrichtsgegenstand im System einer inklusiven Schule umgesetzt werden können. Außerschulisch beeindruckende Projekte, in denen Menschen mit Beeinträchtigung zu Protagonisten des Comics werden (z.B. *Der Umfall* von Mikael Ross, 2018), im Rahmen derer umfassende Comicbeschreibungen für blinde Menschen angelegt werden¹⁰ oder Projekte, in denen taktile Comics in Zusammenarbeit mit blinden Menschen entwickelt werden (vgl. Dittmar 2016, S. 3). Besonders in den taktilen Comics steckt großes Potenzial für die ganze Klasse, denn „[e]in Seiteneffekt dieses neuen Comicformats ist, dass es uns viel darüber verrät, wie Comics erzählen“ (ebd., S. 12). Die Schriftzeichen der taktilen Comics funktionieren in ihrem Zusammenwirken ähnlich multimodal wie visuell wahrnehmbare Zeichen und geben Auskunft über Figurenkonstellationen, Rede- oder Gedankenanteile, Geräusche und verknüpfen die Einzelteile zu einem Gesamtbild¹¹ (vgl. ebd., S. 12). Die *Shapes* sind beim *Shapereading*¹² reliefartig angelegt und lassen den Lesenden die Narrationen meistens in Sequenzen ertasten. Diese kreative Schrift arbeitet entweder eigenständig oder in Kombination mit anderen Schriften, wie beispielsweise der normierten Brailleschrift. Die Lesekompetenz verlässt mit dem *Shapereading* die Kodierung des lateinischen Alphabets und basiert im Fall des taktilen Comics *life* „auf der Lesekompetenz von Punktschrift und dem Lesen von Einzelbildern in taktilen Rastern, Reliefs und auch Modellen“ (Dittmar 2016, S. 9). Taktile Comics sind für die ganze Klasse mit oder ohne

¹⁰ <https://blog.dzbleesen.de/2018/02/06/wie-barrierefreie-comics-entstehen/>

¹¹ Eine sehbeeinträchtigte Autorin berichtet für den DeutschlandfunkKultur über eine Ausstellung im Schweizer Luzern, die sich dem Comiclesen mithilfe des *Shapereadings* widmet: https://www.deutschlandfunkkultur.de/comics-fuer-blinde-und-sehbeeintraechtigte-bilder-charakter.2156.de.html?dram:article_id=383040 (Zugriff: 24.08.21)

¹² Zum *Shapereading*: <https://shapereader.org/> (Zugriff 24.08.21); <https://ilanmanouach.com/about/> (Zugriff 24.08.21)

sehbeeinträchtigte Schüler*innen bereichernd, um für die Alltagserfahrungen von sehbeeinträchtigten Menschen zu sensibilisieren, aber auch für vertiefende Auseinandersetzungen mit konsekutiven Comicspezifika (z.B. die Sequenzialität der Bilder) und verschiedene Schriftsprachen zu ermöglichen. Außerdem inkludieren verschiedene Zugänge, mitunter der Zugang über taktile Comics, eine größere Lerngruppe als repetitive Zugangsmuster (vgl. Kepser/Abraham 2016, S. 48).

4. Aspekte eines Comiccurriculums

In diesem Kapitel werden zunächst bisherige Ansätze vorgestellt, die sich der Comicdidaktik gewidmet haben. In dessen Folge wird dem vom Filmcurriculum nach Blell et al. (2016) adaptierte Comiccurriculum Beachtung geschenkt.

4.1 Ansätze für die Nutzung des Comics im Deutschunterricht

Ein bezeichnendes Unterrichtskonzept für die semiotischen Ansätze der Comicdidaktik entstammt den 1970er Jahren und findet sich im ersten Heft der Fachzeitschrift *Praxis Deutsch* (1973). Unter dem Hefttitel „Sprache der Zeichen“ ist ein Beitrag verfasst worden, der sich den „Zeichen in Comics“ (Gramlich/Menzel 1973, S. 43-46) widmet. Das ambitionierte Konzept für die vierte Klasse beachtet primär die Zeichenanalyse, mit dem Ziel, „über Kritik mit rationalen Argumenten die Schüler zu distanzieren Lesern zu machen“ (ebd., S. 43).

Zeicheninhalt	Zeichenträger
G wundert sich	Denkblase mit einem Fragezeichen
G schwitzt	Schweißtröpfchen um den Kopf
G rennt, läuft schnell	Wölkchen unter den Füßen
MM ist entsetzt	ihm geht der Hut hoch
MM muß niesen	zackige Blase, die platzt, darin Haatschiiii
G schnarcht	Denkblase mit Baumstamm, der zersägt wird, zzzz-Geräusche
G denkt	Denkblase usw.

Abbildung 4: Die Schüler*innen werden angeregt, die Umsetzbarkeit von Ereignissen mit der „Sprache der Zeichen“ zu prüfen (in Gramlich/Menzel 1973, S. 45).

Begründungen für eine Comicdidaktik sind von Grünewald (1984) dargelegt worden. Indem er danach fragt, wie Comics von Kindern gelesen werden, sammelt er (bis heute) Argumente für die Aktualisierung der didaktischen Relevanz des Comics (vgl. Grünewald 1984, S. 13). Das deutschdidaktische Interesse schwand und hinterließ eine lange ‚Durststrecke‘ der Comicdidaktik (vgl. Kepser 2020, S. 22). Gegenwärtig scheint sich das didaktische Interesse an den multimodalen Artefakten wieder zu

verstärken (siehe z.B. Praxis Deutsch H. 232, 2012; Praxis Deutsch H. 252, 2015; Abraham/Sowa 2016; Der Deutschunterricht H. 5, 2020).

Einen Modellansatz für die Nutzung von Comics für den Deutschunterricht liefert Ksenia Kuzminykh (2015). Kuzminykh fokussiert sich auf die Kompetenzbereiche, die mit dem Gegenstand *Graphic Novel* in den Unterricht einfließen können. Das schlicht gehaltene Modell lässt dort viel Freiraum, wo eigentlich Kompetenzfelder, Kompetenz-Teilbereiche und spezielle Anforderungen hätten formuliert werden können. Trotzdem bietet dieses Modell, das in seiner Vagheit für viele Medien im Deutschunterricht adaptiert werden kann, eine erste Übersicht über die vielen übergeordneten Kompetenzbereiche und Forschungsrichtungen. Schlussendlich muss berücksichtigt werden, dass Kuzminykh die Aspekte ihrer Übersicht (Abb. 5) „Potenziale“ und nicht lehrplanreife Kompetenzanforderungen nennt (Kuzminykh 2015, S. 76).

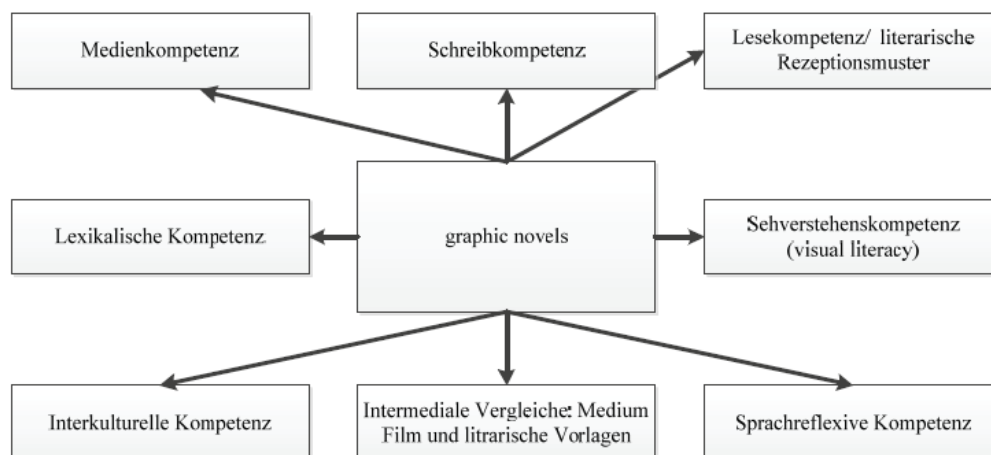


Abbildung 5: Die Darstellung deutschdidaktischer Potenziale von Kuzminykh (2015, S. 76).

Die Graphic Novel wird von Tilman von Brand (2020, S. 29-33) als Ganzschrift Beachtung geschenkt. In einem kurz gehaltenen Kapitel werden Fachbegriffe und Analysekatoren eingeführt, die für eine Graphic-Novel-Didaktik hilfreich sein können. Da der Comicdidaktik bislang wenige deutschdidaktische Modelle gewidmet wurden (vgl. Meurer 2011, S. 140), möchte die nun folgende Konzeption des Comiccurriculums einen Beitrag für eine Comicdidaktik des Faches Deutsch liefern. Verstehe man Comics als Artefakte, die zur „neunten Kunst“ gekrönt wurden und seit fast 150 Jahren im kulturellen Handlungsfeld Literatur mitmischen, ist es doch verwunderlich, dass Comics im Deutschunterricht keine Integration erfahren haben, wodurch den Schüler*innen die Teilhabe am Handlungsfeld Literatur in Hinblick auf comicbezogene Kompetenzen nur lückenweise ermöglicht wurde.

4.1.1 Adaption des Filmbildungs-Modells

Die Nähe von Comic und Film ist keine zufällige, sondern entspringt einer medienhistorischen Genese mitsamt zahlreichen intermedialen Einflüssen (vgl. Dunger et al. 1974; Schikowski 2014, S. 18; Kepser/Abraham 2016, S. 205; Meteling 2018, S. 197). Zudem überschneiden sich Zeichenkonventionen beider Medien hinsichtlich ihrer „synästhetische[n] Kombination aus ikonischen, indexikalischen und symbolischen Zeichen *sensu* Charles S. Peirce“ (Kepser / Abraham 2016, S. 205), sodass trotz distinktiver Medienspezifika von Film und Comic, jene synästhetischen Kombinationen transmedial wirksam sind. Durch die transmedialen Story-Verbünde fanden gelegentlich auch Gestaltungsmittel des Comics in den Film. Einen positiven Anklang fand die Comicästhetik im Superhelden-Film jedoch selten (vgl. Jeffries 2017, S. 2). Anders herum hat die Filmbranche nicht unwesentlich von der Comic-Industrie profitiert. Die ursprünglich als Comic-Verlage gestarteten Unternehmen *DC (Detective Comics)* und *Marvel (vorher Timely Comics)* sind große Produktionen mit *Warner Bros. (DC)* und *Paramount Pictures (Marvel)* eingegangen und bringen den Film- und Fernsehgesellschaften millionenschwere Umsätze mit Comicverfilmungen ein (Statista 2021), was wiederum Auswirkungen auf die Comicbranche hat:

As comic-book companies see themselves more as film companies, to what extent does cart drive the horse, with perhaps the development of comic-book readership, new characters and new talent being neglected. (Gordon et al. 2007, S. xvi)

Nicht nur das Konglomerat aus Comic- und Filmindustrie hat nennenswerte Produktionen hervorgebracht. Im Bereich der Text-Adventure-Game- und Videospieldindustrie sind Einflüsse des Comics wahrzunehmen (dazu Wershler et al. 2020). Beispielsweise basiert das Text-Adventure-Game *B.C.'s Quest for Tires* (1983)¹³ der Computerspielfirmen Sydney Development und On-Line Systems auf dem täglich erschienenen Comicstrip *B.C.* von Johnny Hart. Obwohl die Verflechtungen von Comics und Computerspielen schon in den frühen (US-amerikanischen) Computerspiel-Ären präsent waren, ist „[a] detailed analysis of these early computer programs [...] one of the many components of the history of digital comics that remains to be written“ (Wershler et al. 2020, S. 255).

Dem Comic als eigenständige Medienform Rechnung tragend und gleichzeitig den filmischen Einflüssen Aufmerksamkeit schenkend, wird in diesem Kapitel die Adaption des Filmcurriculums von Blell et al. (2016) vorgenommen. Zunächst wird das Filmbildungsmodell vorgestellt und diskutiert, um einen Einblick in das Modell zu verschaffen. Anschließend wird das adaptierte Comicmodell eingeführt und mit Erklärungen zu den Kompetenzfeldern versehen. Die ausformulierten Kompetenzerwartungen sind den tabellarischen Auflistungen (Anhang, S. iv-xx) zu entnehmen.

¹³ Das 3,5 Minuten lange Longplay gibt es auf: <https://www.youtube.com/watch?v=xu2c6-Oa6dY> (Zugriff: 24.08.21)

4.1.2 Das Filmbildungsmodell für die sprachorientierten Fächer

Das 2016 veröffentlichte „Modell zur sprach- und kulturübergreifenden Filmbildung“ von Blell et al. formuliert Kompetenzen für die sprachlich orientierten Fächer, was sowohl die Deutschdidaktik, als auch die Fremdsprachendidaktiken einbezieht. Die Konzeption des Modells ergibt sich aus zwei übergeordneten Notwendigkeiten (vgl. Blell et al. 2016, S. 17 f.):

- a) den Unterrichtsgegenstand Film in den Bildungsplänen der Bundesländer zu verankern, damit Schüler*innen filmbezogene Kompetenzen erwerben und dadurch am kulturellen Handlungsfeld Film teilhaben können und
- b) dabei die sprachlichen Kompetenzanforderungen der sprachbezogenen Fächer einzubinden.

Das Filmbildungsmodell fokussiert sprachbezogene *und* gegenstandsbezogene Kompetenzen. Zur Erschließung des Handlungsfeldes Film in den sprachbezogenen Fächern setzen die Fachdidaktiker*innen der sprachlichen Fächer den Kompetenzbereich „Film erleben, Film nutzen, Film verstehen“ als Ausgangspunkt für affektive, pragmatische und kognitive Lernprozesse im Handlungsfeld Film (vgl. ebd., S. 20). Die Kompetenzfelder „Film analysieren“, „Film kontextualisieren“ und „Film gestalten“ werden von dem Superfeld „Filmbezogen sprachlich handeln“ umschlossen (Abb. 6), wodurch sprachliches Handeln in allen Kompetenzfelder relevant ist.

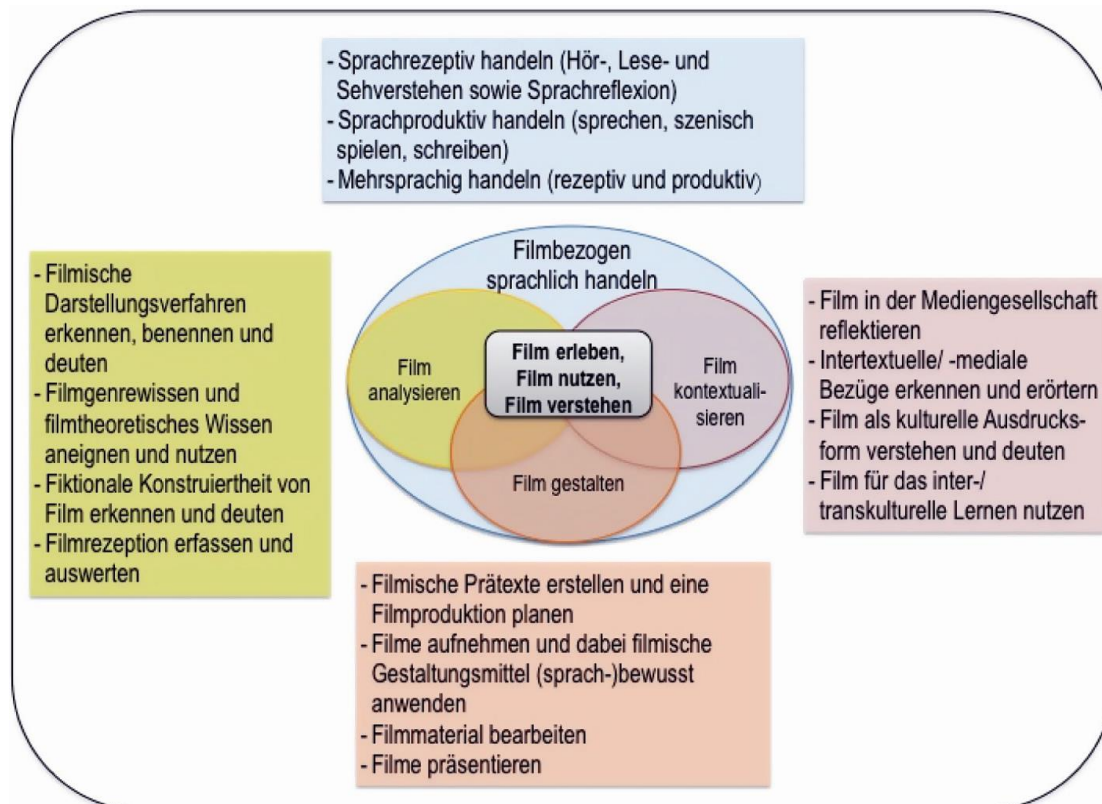


Abbildung 6: Das Filmbildungsmodell für die sprachlichen Fächer von Blell et al. (2016, S. 41).

Die detailliert aufgeschlüsselten Kompetenzerwartungen sind den Kompetenzfeldern entsprechenden tabellarischen Auflistungen zu entnehmen (siehe ebd., S. 43-51). Die Kompetenzformulierungen orientieren sich an den maximalen Kompetenzerwartungen nach Abschluss der Sekundarstufe II und werden nach den Anforderungsbereichen I-III eingeteilt. So können die Kompetenzerwartungen im Verbund der sprachlichen Fächer unabhängig von der Klassenstufe erarbeitet werden. Dadurch umgeht das Modell klassenspezifische Anforderungen, die mit der Einführung weiterer Fremdsprachen zeitlich unterschiedlich getaktet sein können. Die Anforderungsbereiche I-III entsprechen drei Niveaustufen, „wobei die weitest gehenden Erwartungen wohl nur vom Fach Deutsch eingeholt werden können, was dessen Leitfunktion für die schulische Filmbildung noch einmal herausstreicht“ (Kepser/Abraham 2016, S. 215). Für die übergreifende Zusammenarbeit der sprachlichen Fächer ist die klassenunabhängige Kompetenzformulierung unvermeidbar, die einzelnen sprachlichen Fächer sind dennoch an Lehrpläne und Bildungspläne gebunden, in welchen die Erwartungen meist für die Doppeljahrgänge von der fünften bis zur 12. bzw. 13. Klasse formuliert sind.

4.2 Konzeption eines Comiccurriculums für den Deutschunterricht

Dem kompetenzorientierten Comiccurriculums für den Deutschunterricht liegt die Konzeptionierung gemäß der Medienkompetenz nach Groeben (2002a; 2002b) und der literar-ästhetischen Bildung nach Spinner (2006; 2008) zugrunde. Das „Konzept *Medienkompetenz*“ (Groeben 2002a, S. 11-22) zeichnet sich durch die Betonung kommunikativer Praktiken im Umgang mit Medien aus (Groeben 2002a, S. 15). Durch den von Groeben angewendeten Medienbegriff, der die Informations-, Kommunikations-, Sozialisations- und Enkulturationsfunktion einbezieht, wird das Handeln und Interagieren Voraussetzung für einen kompetenten Umgang mit Medien (vgl. ebd.). Mit dieser Kompetenz-Konzeption soll der Fokus auf schülerseitige „kognitive, motivationale, [und] emotionale“ Entwicklungen verstärkt werden (ebd., S. 16). Der Vorteil von Groebens Konzept der Medienkompetenz liegt in dem „mittleren Abstraktionsniveau“ dieses Kompetenzbegriffs,

d.h. es sind also zu konkretistische Teilaspekte von Medienbezug ebenso zu vermeiden wie zu abstrakte Generalisierungen, die eine empirische Operationalisierung des Konstrukts praktisch unmöglich machen würden (Groeben 2002b, S. 160).

Die Kompetenzerwartungen des konzipierten Comiccurriculums lassen sich demnach als Kompetenzerwartungen von Lernprozessen im Umgang mit den medienspezifischen Eigenheiten des Comics lesen. Es wurde davon abgesehen, bei der Konzeption des Curriculums nur empirisch prüfbare und medienunspezifische Kompetenzformulierungen einzubeziehen, wie sie aus den Bildungsstandards und Kerncurricula bekannt sind.

Um Comics im Deutschunterricht überhaupt zu etablieren, muss diesem Medium ein Platz als Unterrichtsgegenstand im Deutschunterricht aktiv zugewiesen werden. Ein Comiccurriculum füllt diesen zugewiesenen Platz mit Kompetenzen, die der Medialität und Ästhetik des Comics gerecht werden. Nach den Ausführungen zur Medialität des Comics (Kapitel 2.3) und der Betonung von Gemeinsamkeiten *und* Differenzen von Comic und Film müsste erkenntlich werden, dass sich die Kompetenzerwartungen für die Filmbildung nicht eins zu eins auf die Kompetenzerwartungen einer Comicbildung übertragen lassen. Der Comic wird als ein eigenständiges Medium angesehen, das dennoch inter- und transmediale Bezüge auf anderen Medien (wie dem Film) aufweist. Auf Adaption des Filmbildungsmodells von Blell et al. (2016) ist die Adaption der visuellen Modellierung zurückzuführen und hat zu dem in Abbildung sieben gezeigten Modell geführt.

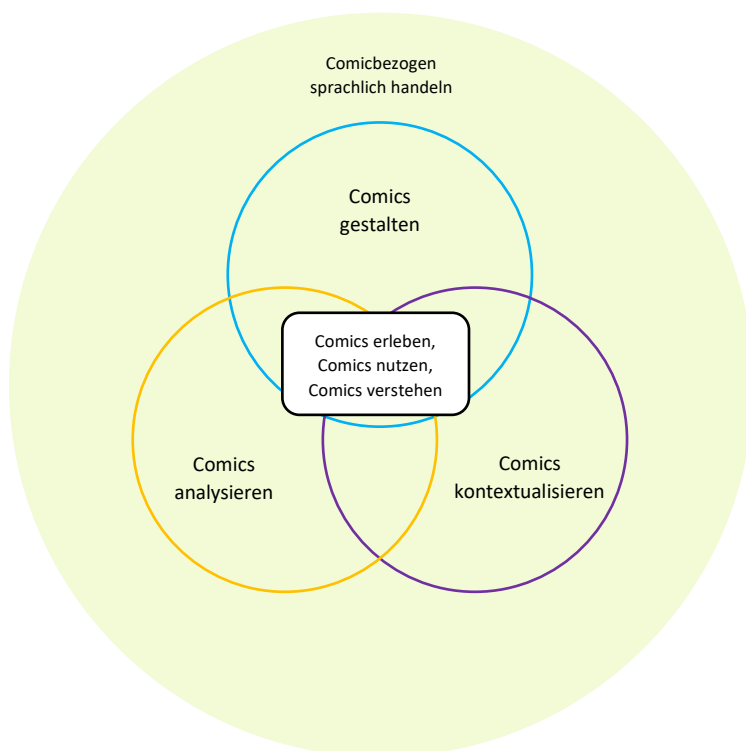


Abbildung 7: Visualisiertes Modell des Comiccurriculums.

Die comicbezogenen Kompetenzen des Comiccurriculums (Anhang, S. iv-xx) wurden im Sinne eines Spiralcurriculums angelegt. Dadurch bauen die Kompetenzen, die in den Doppeljahrgängen erreicht werden, aufeinander auf. Es wird das Ziel verfolgt, eine Comicdidaktik in den Klassenstufen zu verankern und dafür zu plädieren, dass den Schüler*innen ermöglicht wird, in der Abstufung nach Doppeljahrgängen Kompetenzerwartungen erreichen zu können. Dieses ambitionierte Ziel kann jedoch leicht ins Wanken geraten: Werden comicbezogene Kompetenzen aus Gründen nicht in den passenden Jahrgängen aufgebaut, müssten sie theoretisch aufgeholt werden. Dies bedeutet, dass die Kompetenzerwartungen von der Lehrkraft an die Klassenstufe angepasst werden müssten. Da einige Kompetenzformulierungen nicht zwangsweise comicspezifisch sind, könnten beispielsweise comicbezogene

Kompetenzen auch mit film- oder computerspielbezogenen Kompetenzen abgedeckt und durch comicspezifische Kompetenzen erweitert werden.

Die wichtigsten Stichwortgeber für die Konzeption des Spiralcurriculum für eine Comicdidaktik sind Blells, Kepsers, Grünewalds und Surkamps "Modell zur sprach- und kulturübergreifenden Filmbildung", Kammerer und Kepser in ihrem Beitrag zum "Dokumentarfilm im Deutschunterricht" und Spinner (2006) in der ergänzten Übersicht von Abraham in Kepser und Abraham (2016, S. 117 f.) mit den "Aspekten literarischen Lernens".

Der Kompetenzbereich „Comic erleben, Comic nutzen, Comic verstehen“

Der Kompetenzbereich „Comic erleben, Comic nutzen, Comic verstehen“ ist den Kompetenzfeldern und Teilbereichen übergeordnet. Es soll darum gehen, dem Comics als Gegenstand gerecht zu werden und gleichzeitig zum Erwerb literarischer, sprachlicher und medialer Kompetenzen beizutragen. Neben den mit dem Titel angesprochenen kognitiven, affektiven und pragmatischen Dimensionen der Medienkompetenz werden ebenfalls ethische, soziale und ästhetische Dimensionen berücksichtigt (dazu Abraham/Knopf 2019, S. 6).

Der Gegenstand „Comic“ zeichnet sich durch ein international verstreutes Spektrum an Traditionen, Stilen, Autor*innen und Themen aus. Die im Deutschunterricht beliebten Comic-Adaptionen von Literatur-Klassikern sind explizit als Adaptionen zu verhandeln (dazu Schmitz-Emans 2012), die nur einen Bruchteil des Comic-Spektrums darstellen. Da sich das gesellschaftliche literarische Leben nicht nur in Kanon-Rezeptionen erschöpft und sich stattdessen fortlaufend aktualisiert, sollten ebenfalls zeitgenössische literarische Texte und Gattungen in den Blick geraten. Eine Comicdidaktik kann ihren Beitrag dazu liefern. Ein zentrales Stichwort ist der Lebensweltbezug, denn 6 Prozent der befragten Kinder zwischen 6 und 13 Jahren lesen laut der KIM Studie von 2018 täglich und 32 Prozent mindestens einmal wöchentlich Comics (vgl. KIM 2018, S. 12). Bei Jugendlichen zwischen 12 und 19 Jahren sind nach der JIM-Studie von 2008¹⁴ 3 Prozent täglich, 6 Prozent wöchentlich Leser*innen von Comics (vgl. JIM 2008, S. 12). In der Auswertung von den Daten der Studie „TAMoLi“ haben Siebenhüner et al. (2019) festgestellt, dass 42 Prozent der 2173 befragten Schüler*innen des Sekundarbereichs sich für Comics als Freizeitlektüre interessieren. Circa die Hälfte der Schüler setzen den Comic als Genre-/Themenpräferenz in der Kategorie der Freizeitlektüre auf den ersten Platz; bei den Schülerinnen sind es nur 32,1 Prozent. 20 Prozent haben sich fürs Nutzen von Comics als Schullektüre ausgesprochen, wohingegen der Anteil von Comics im Korpus der Unterrichtstexte von den 116 Lehrpersonen nur bei 0,2 Prozent liegt (vgl. Siebenhüner et al. 2019, S. 56 f). Comics werden demnach trotz einer signifikanten Relevanz

¹⁴ Die JIM-Studie hat 2008 das letzte Mal den Comickonsum von Jugendlichen abgefragt.

in der Lebenswelt der Schüler*innen nur eine verschwindend geringe Bedeutung in der Textauswahl der Lehrer*innen zuteil.

Die Nutzung von Comics würde diesen Auswertungen nach zufolge „zum Abbau der oft vorhandenen Kluft zwischen Freizeit und Schullektüre“ (Dahrendorf 1977, S. 149) beitragen. Für eine entsprechende Praxis des Einbezugs von schülerseitiger Freizeitlektüre argumentiert Maiwald (1999). Der Comic ist als literarisches Artefakt kultureller Praxis ein berechtigter Gegenstand der Deutschdidaktik (vgl. Kepser/Abraham 2016, S. 53). „Freizeitlektüre“ in den Unterricht einfließen zu lassen ist insofern sinnvoll, als dass unbekannte und anspruchsvolle Comics in den Unterricht eingebunden werden sollten, um einerseits an die Leseerfahrungen anzuschließen und andererseits diese „Alterität“ zur Bewältigungsaufgabe werden zu lassen (Maiwald 1999, S. 19). In den höheren Klassen wird es relevant, das Comic-Spektrum in seiner Komplexität zu begegnen, um ältere Schüler*innen (wieder) für Comics zu begeistern zu können.

Kompetenzfeld „comicbezogen sprachlich handeln“

Der Deutschunterricht ist ein sprachliches Fach, das in seiner „Einheit des Faches Deutsch“ (Steinig/Huneke 2015, S. 14) alle Tätigkeiten mit sprachbezogenen Tätigkeiten verbindet. Die Bildungsstandards für das Fach Deutsch (2004) kategorisieren die Kompetenzen deshalb durchweg unter den Sprachhandlungen „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“, „Sprechen und Zuhören“, „Schreiben“ und „Lesen - mit Texten und Medien umgehen“ (Beschlüsse der Kultusministerkonferenz 2004, S. 8). Unter diese Kompetenzbereiche fallen sprachrezeptive (Zuhören, Lesen), sprachproduktive (Sprechen), sprachreflexive (Sprache und Sprachgebrauch untersuchen) Handlungen und medienbezogene Lesekompetenzen (ebd., S. 7). Den Kompetenzformulierungen nach zufolge ist „[d]ie deutsche Sprache [...] vom fachlichen Grundverständnis her Medium, Gegenstand und Unterrichtsprinzip zugleich“ (ebd., S. 7). Die Medialität der geschriebenen Sprache unterscheidet sich hinsichtlich der Konventionen der Zeichennutzung (Alphabet, Rechtschreibung, Zeichensetzung, Layout) von denen der gesprochenen Sprache (Betonung, Mimik, Gestik) (vgl. Wildfeuer et al. 2020, S. 62). In der Etablierung dieser Unterscheidung sind funktionale Unterschiede von Sprache angelegt, die eigene schriftkulturelle und sprachkulturelle Kompetenzen notwendig machen (vgl. Steinig/Huneke 2015, S. 15 f). Im Bewusstsein darüber, dass der Sprachbegriff verschiedene Funktionen der sprachlichen Kommunikation einfasst, unterteilt das Kompetenzfeld comicbezogene sprachliche Handlungen in die Teilbereiche

- sprachrezeptiv handeln und
- sprachproduktiv handeln.

Die sprachlichen Anteile im Comic sind nicht Grund allein für das Kompetenzfeld „comicbezogen sprachlich handeln“. Im Superfeld „comicbezogen sprachlich handeln“ sind die für den

Deutschunterricht relevanten sprachlichen Handlungen angesiedelt, sodass auf Comics reagiert, mit Comics sprachlich umgegangen und mit Sprache ausgehandelt wird. Wegen der besonderen Stellung der sprachlichen Handlungen im Deutschunterricht werden nur den Teilbereichen dieses Kompetenzfeldes gesonderte Erklärungen zuteil.

Teilbereich „sprachrezeptiv handeln“

Die comicbezogenen sprachrezeptiven Leistungen könnte mit dem im folgenden verwendeten Begriff „Lesen“ gefasst werden. Das Lesen arbeitet auf der „Prozessebene“, der „Subjektebene“ und der „soziale Ebene“ (vgl. Rosebrock/Nix 2020, S. 15) und greift damit die kognitiven, emotionalen und sozialen Aspekte des Lesens auf. An Stelle des Begriffs des Lesens von Comics greifen Packard et al. auf den peirceschen Begriff der „*semiosis* [...] this tri-relative influence“ (Peirce 1998, S. 411) zurück, der

sowohl die spezifische Kombination von mehreren semiotischen Elementen und die gegenseitigen Wechselwirkungen, die durch ihre Kombination entstehen, als auch den Prozess der aktiven Bedeutungskonstruktion aus den einzelnen Elementen durch die Rezipierenden [bezeichnet] (Packard et al. 2019, S. 59).

Die Bedeutung der objektseitigen Wechselwirkungen der Zeichen und der subjektseitigen Bedeutungskonstruktion für das (Comic)Lesen fließt in das in dieser Arbeit vertretene Verständnis vom Lesen ein. Beim Lesen von Comics laufen viele Teilprozesse ab, „an de[nen] lesendes Verstehen, Sehverstehen, die Wahrnehmung von Formen und Farben, das Dekodieren von Soundeffekt-Zeichen und anderen symbolischen Zeichen der Comic-Sprache sowie die Erfassung der panel-Sequenz, der panel-Komposition und das Seitenlayout beteiligt sind“ (Hallet 2012, S. 4). Multimodal zu lesen ist etwas, was wir in Bruchteilen einer Sekunde tun, indem viele Stimuli miteinander verknüpft werden (vgl. Li et al. 2016, S. 187). Dies lässt uns in alltäglichen Situationen des Mimik- und Gestiklesens (ebd.) wie auch aus Print- oder Webcomics multimodal auftretende Informationen verarbeiten. Unter dem Stichwort *multimodal literacy* tritt das tägliche Medienlesen in den Vordergrund, das die „ever-changing nature of media“ (Tobin 2019, S. 104) mit tagtäglich Identifikations- und Interpretationsarbeit bewältigen muss. Wegen der alltäglichen Rezeptionserfahrungen mit Text-Bild-Kombinationen (z.B. Werbung) knüpft das Comicslesen an alltägliche Bewältigungsaufgaben an (vgl. Meteling 2018, S. 197). Comicbezogene Lesekompetenzen zu entwickeln bedeutet, die konstitutiven Elemente, Inhalte und Zusammenhänge erkennen und deuten zu können. Dadurch wird den Schüler*innen ermöglichen, als Leser*innen in der zunehmend bildbasierten Welt kulturell teilzuhaben.

Werden Zeichenarrangements zum Thema gemacht, indem kleinschrittig das Vorwissen, das uns zu einem Leseindruck verhilft, bewusst machen und „Annahmen über die Kommunikatoren und unterstellten Kommunikationsprinzipien ‚interaktiv‘ erschlossen werden“ (Bucher 2017, S. 672), können Leseprozesse erstens reflektiert und zweitens mit der Fokussierung auf ausgewählte Zeichenmodalitäten um „überlesene“ Aspekte erweitert werden. Für die allgemeine Hochschulreife wird die

Kompetenzanforderung „im Leseprozess ihre auf unterschiedlichen Interpretations- und Analyseverfahren beruhenden Verstehensentwürfe überprüfen“ (KMK 2012, S. 18) gestellt und lässt den Raum, Verstehensentwürfe zu reflektieren. Leseaufträge können die Multimodalität des Comics nutzen. Dabei liest eine Gruppe vorrangig die schriftsprachlichen Elemente im Comic, die andere Gruppe beachtet vorrangig die Bildebene im Leseprozess (wie in Abb. 8). Werden die Ergebnisse festgehalten und danach die Fokusse getauscht, können die Informationen ergänzt werden. Ein ähnliches Vorgehen schlägt Kurwinkel mit der Methode des reziproken Lesens vor (Kurwinkel 2017, S. 188 f). Durch das Anvisieren von Schriftsprache oder ‚Bildsprache‘ sind Unterschiede im Textverstehen vorherzusehen. Die empirische Studie von Bucher und Boy hat via *eyetracking* (Abb. 8) und Abfragen zum Textverständnis die Erkenntnis geliefert, „that participants who read the speech bubbles more carefully achieve a more profound comprehension of the story as well as the implied information“ (Bucher/Boy 2018, S. 189).

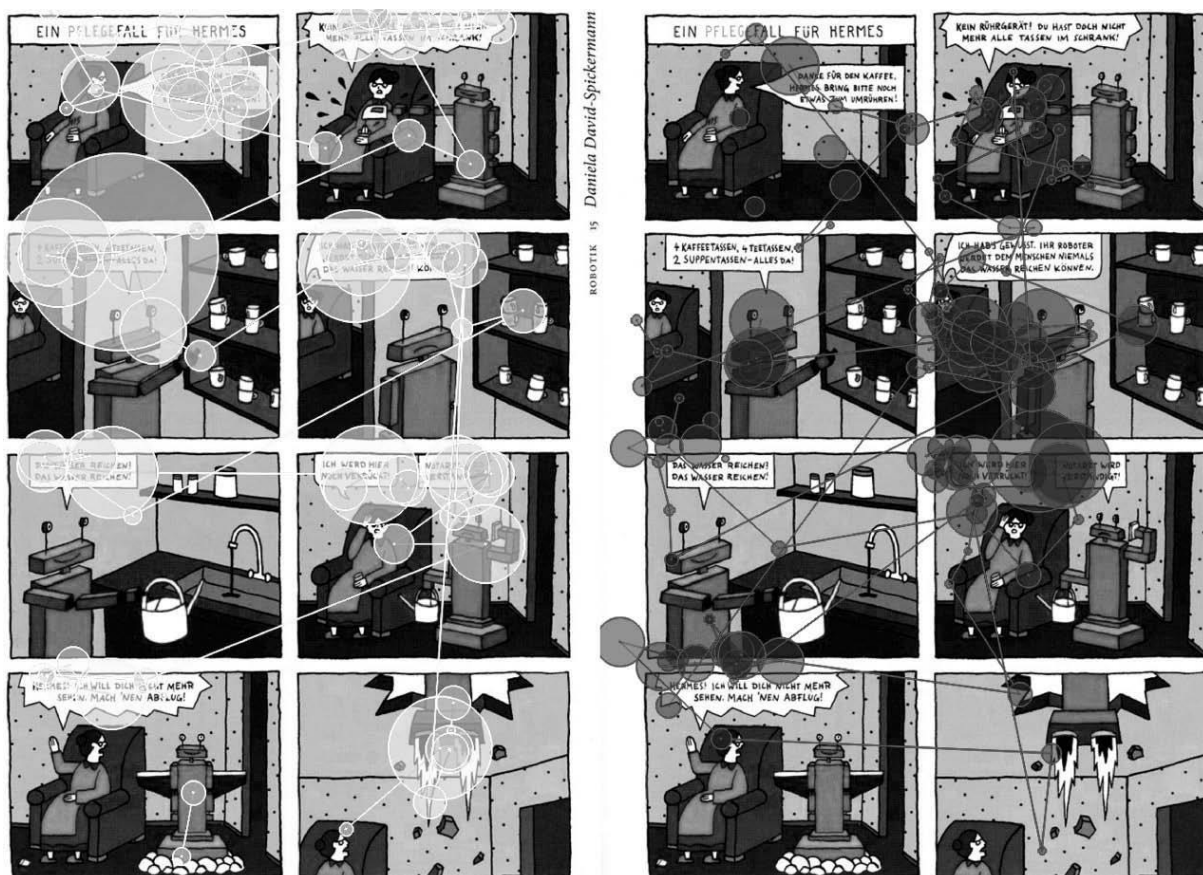


Abbildung 8: Die verschiedenen Positionen der „Blasen“ zeigen, wie unterschiedlich die Augenbewegung von der lesenden Person mit dem Fokus auf den Sprechblasen (links) und die der Person mit dem Fokus auf den Bildelementen (rechts) sein können (Bucher/Boy 2018, S. 18).

Als Fördermittel „zur Unterstützung des Leselernprozesses“ (Stengel/Dinges 2001, S. 165) erfreut sich der Comic großer Beliebtheit. Die Idee, unter Zuhilfenahme von Comics die Lesekompetenzen zu fördern, ist keine neue (siehe bspw. Burgdorf 1976, S. 66 ff). Grünwald beharrt sich in einer Studie von 1984 „Wie Kinder Comics lesen“ darauf, dass Comics „nicht als lesefördernde Vorübung für

Textliteratur missverstanden werden dürfen“ (Grünewald 1984, S. 176). Trotz dessen ist die „weitgehend undiskutierte Annahme [beobachtbar], dass das Erzählen in Bildern geringere Verstehenskompetenzen erfordere“ (Meteling 2018, S. 198). Diese Annahmen widersprechen dem hohen Aufwand, der für das intensive Lesen von Comics gefragt ist und unterschätzen die Rezeptionsanforderungen des Comics, „die von vielen immer noch nicht recht klassifiziert und zugeordnet werden kann“ (ebd., S. 199). Die Illustration in Comics ist grundsätzlich kein additives Hilfsangebot und wirkt auch nicht durchweg additiv zum Schrifttext. Durch die Multiplikation mit allen bedeutungstragenden Zeichen wird die Bedeutung subjektseitig konstruiert. „Das Lesen von Comics [ist] eine Kulturtechnik [...], die es zu erlernen und einzuüben gilt“ (ebd.) und die angesichts der Randständigkeit von Comics im (Lese-)Unterricht einer Förderung bei allen Schüler*innen bedarf.

Die „Neuen Medien“ (ebd., S. 36) haben darüber hinaus vom Deutschunterricht eingefordert, „Wege [zu] erkunden, wie die neuen Medien in unseren Deutschunterricht integriert werden können“ (ebd., S. 37). Ein Ansatz wäre, Sprache nicht in zwei monomodal nebeneinander herlaufenden Systemen, sondern im multimodalen Zusammenwirken von Zeichen zu erfassen (vgl. Wildfeuer et al. 2020, S. 45), um die kommunikative Funktion von Zeichen (nicht nur in *Neuen Medien*) herauszuarbeiten. Die Digitalisierung wirkt auf die Sprach- und Zeichenrezeption ein, sodass die Rezipient*innen auch einen Umgang mit der neuen „materialen Oberfläche“ (Deppermann et al. 2016, S. 5) von medialen Darstellungen entwickeln müssen. Anzumerken sei hierbei, dass digitale Comics kein neues Phänomen sind. Schon 1988 wurde von *Infocom* der *Infocomic* mit dem Titel *ZorkQuest: Assault on Egreth Castle*¹⁵ veröffentlicht, welcher mit den Grenzen zwischen Comics, Text-Adventure-Games und Videogames spielt. Philippe Wampfler fordert (2017) für eine umfassende Umsetzung daher nicht nur die Überholung eines „bildungsbürgerlichen Literaturverständnisses“ (Wampfler 2017, S. 13), das *Medien* und *Literatur* voneinander abgrenzt (vgl. ebd., S. 6) und damit u.a. digitalisierte Wirklichkeit verkennt, sondern auch Handlungsbedarf auf der politischen, bildungssystemischen und technischen Ebene (vgl. ebd., S. 13 f). Die wissenschaftliche Forschung von Boelmann hat zudem gezeigt, dass der Kompetenzerwerb im Bereich der literarischen Bildung nicht an ein spezifisches (traditionelles) Trägermedium gebunden sein muss (vgl. Boelmann 2012, S. 99). Diverse Bilderbuch-Apps eröffnen ein Feld der großen Möglichkeiten für die Nutzung, den Genuss und das Verstehen digitaler Comics/Bilderbücher (vgl. Knopf 2019; Eckle/Schneider 2019; Brodt/Jakobs 2019).

Die letzte Zeile mit den Kompetenzerwartungen von dem Teilbereich „zeichenrezeptiv handeln“ ist unter dem Stichwort Handlungsfolge und Narration angeführt. Die auf den Comic übertragbare Aussage „[e]in *fiktionales* Bilderbuch ist ein *narrativer* Text“ (Kurwinkel 2017, S. 47) bietet sich nicht nur für fiktionale Comics an, auch faktuale Comics sind sequenziell narrativ (vgl. Mosbach 2019, S. 82 ff.;

¹⁵ Longplay: https://www.youtube.com/watch?v=rN_QHJuW0WM (Zugriff : 24.08.21)

Mickwitz 2016, S. 2). Für die Informationsentnahme, die das Folgen einer Narration ermöglicht, spielt die mit der „Logic of Narration“ sensibel verzahnte „Logic of Design“ (Bucher/Boy 2018, S. 192) eine bedeutende Rolle. Die einzelnen Panels stehen in „intersemiotische[r] Relation“ (Packard et al. 2019, S. 69) zum Design. Wie unterschiedlich die Panels angelegt sein können, zeigt die Übersicht der Abbildung 9. Dementsprechend unterschiedlich prägt das Design mit seinen gefüllten Panels die Bedeutungserzeugung.

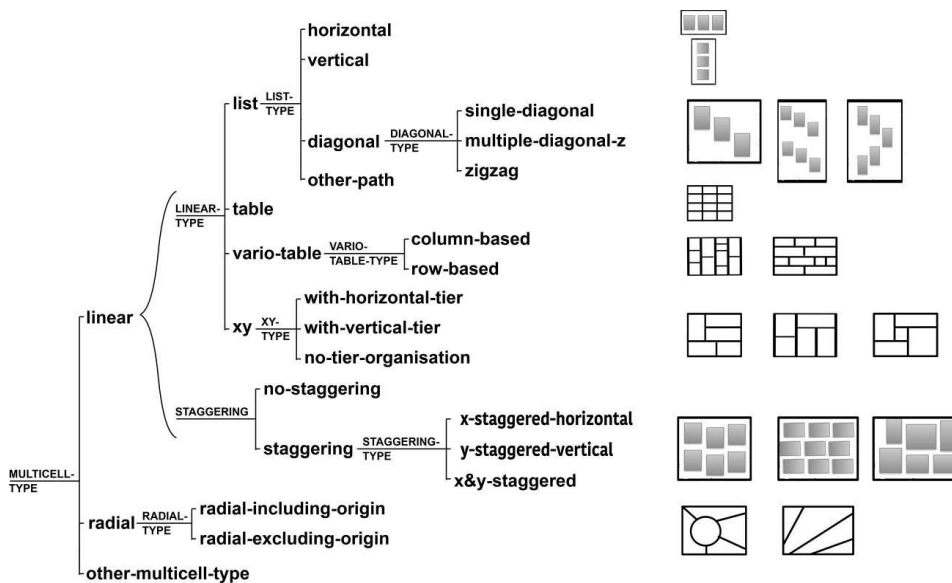


Abbildung 9: Panel-Architekturen von „Multicell-Types“ (Bateman et al. 2018, S. 132).

In Hinblick auf die Panelarchitektur können Bedeutungsverknüpfungen mit einem „Navigation Path“ (Abb. 9 aus Bucher/Boy 2018, S. 192) oder einer auf Gegensatzpaaren beruhenden Analyse der verbildlichten, semantischen und „architektonischen“ Panelzusammenhänge (Abb. 11 aus Packard et al. 2019, S. 69) erkannt werden.

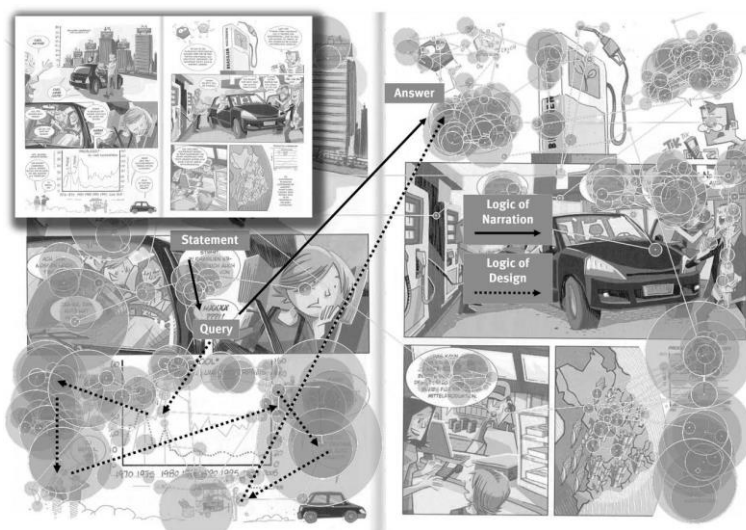


Abbildung 10: *Navigation paths* (aus Bucher/Boy 2018, S. 192).

Da der „Path“ in Abbildung 9 durch eine Eyetracking-Technik erfasst wurde, kann die Erstellung von „Navigation Paths“ im Deutschunterricht nur theoretischer und weniger derart empirischer Art sein und wäre in der Oberstufe (Erwartungen Klasse 12/13) anzusetzen. Bis die Narration auf diesem Niveau entschlüsselt werden kann, ist in den vorherigen Klassenstufen die comicspezifische Ästhetik mit dem Aufbau einer Handlungslogik in Verbindung zu bringen. Reduzierte Darstellungen wie die Visualisierung der narrativen Struktur in Abbildung 10 zu verstehen, ist schon in Klasse 7/8 zu erwarten.

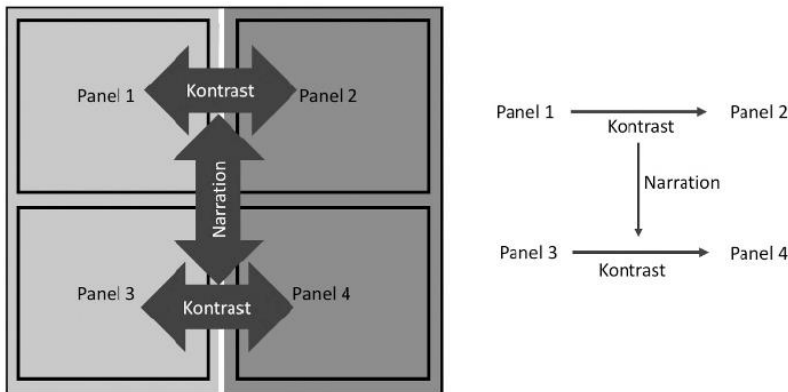


Abbildung 11: Panelarchitektur, die den grafischen Aufbau der Narration aufschlüsselt (aus Packard et al. 2019, S. 69).

Die Rezeption aller bedeutungstragenden Zeichen wird im Teilbereich „sprachrezeptiv handeln“ vertortet, denn die vom Comic eingeforderte „Bildrezeption (Wahrnehmen, Erschließen, Reflektieren) erfordert stets sprachlich-kommunikative Prozesse (z.B. Feststellen, Benennen, Paraphrasieren, Begründen)“ (Frederking et al. 2018, S. 165).

Teilbereich „sprachproduktiv handeln“

Im Austausch mit anderen Leser*innen wird das Kommunizieren der Wahrnehmung zu einem intersubjektiven sprachlichen Akt. Neben dem mündlichen Austausch gibt es des Weiteren Methoden, die das Kommunizieren der eigenen Wahrnehmung in schriftlicher Form unterstützen, wie das Schreiben eines Lesetagebuchs (siehe Hoffmann/Lang 2019, S. 71 f.) oder einer Chatnachricht. Dabei bringen verschiedene Ausdrucksformen Konventionen und Fachtermini mit, die es zu beachten gilt (Stichwort „Textsortenkompetenz“).

Da Literatur nicht nur „introspektiv“ (Abraham 2015, S. 8) verarbeitet wird, sondern gerade auch als Kommunikationsanlass fungiert, um auch andere „Perspektiven als Angebot zur Erweiterung der eigenen begrenzten Weltsicht verstehen“ (ebd., S. 10), verhält sich die eigene Vorstellung auch immer kommunikativ zu anderen Wahrnehmungen, Urteilen und Rezeptionsgeschichten. Unterschiede in der Wahrnehmung zu erkennen, zulassen und benennen zu können, ist der Ansatz zu einer gemeinsamen Metakommunikation. Unter dem Punkt 18 von „Sprechen und Zuhören“ wird an die Schüler*innen der

Sekundarstufe I die Anforderung gestellt, „Kommunikation beurteilen“ zu können, das in „kriterienorientiert das eigene Gesprächsverhalten und das anderer beobachten, reflektieren und bewerten“ aufgeschlüsselt wird (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016, S. 13). Andere Perspektiven mit der eigenen in ein Verhältnis zu bringen, ist eine verbindende Kompetenz für die Formulierung seines eigenen Urteils, da die eigene Wertung in der Auseinandersetzung mit „abweichenden Rezeptionserfahrungen“ (Zabka 2013, S. 8) geprüft und konkretisiert werden kann. „[F]remde Werturteile nachvollziehen und tolerieren und eigene Wertungen als potentiell veränderbar zur Diskussion [zu] stellen“ (ebd.), eröffnet den Schüler*innen den Raum für literarisch-ästhetische Dialoge über Interessen, Geschmäcker und Sozialisation. Auch wenn das eigene Urteil im Dialog noch an (verbalisierter) Konturierung gewinnen kann, ist das ästhetische Genießen und der Wert jeder ästhetischen Wahrnehmung „wertvoll“¹⁶ (Spinner 2004, S. 106). Dass man andere Positionen im Dialog nicht nur als ‚interessant‘, ‚anregend‘ oder ‚nachvollziehbar‘, sondern auch als ‚uninteressant‘, ‚schwer verständlich‘ oder ‚verwirrend‘ empfinden kann, bestärkt darin, die Modellfunktion von literarischen Artefakten zu nutzen, um eine Alteritätstoleranz aufzubauen (vgl. Kepser/Abraham 2016, S. 118). Die Kompetenz Literatur zu bewerten und damit „die in literarischen Werken enthaltenen Herausforderungen und Fremdheitserfahrungen kritisch zu eigenen Wertvorstellungen, Welt- und Selbstkonzepten in Beziehung setzen“ (Beschlüsse der Kultusministerkonferenz 2014, S. 19) zu können, lässt sich auf viele Kommunikationsanlässe, in denen das Nachvollziehen oder das Tolerieren von anderen Meinungen gefragt ist, übertragen.

Die Tatsache, dass Comics bis in die 60er Jahre in die Liste der von Kulturpessimist*innen verachteten Medien eingereiht wurden (vgl. Baumgärtner 1974, S. 22.; Kepser/Abraham 2016, S. 201), kommt der Auseinandersetzung mit anderen Rezeptionen zugute. Für die kritische Prüfung eines derart ablehnenden öffentlichkeitswirksamen Urteils wird den Schüler*innen Textsortenwissen sowie Wissen über Eigenschaften und Maßstäbe der Wertung abverlangt (vgl. Zabka 2013, S. 7 ff). Darüber hinaus können öffentliche Wertdiskurse auf ihr explizites und implizites „Wissen einer Kultur über sich selbst“ (Kepser/Abraham 2016, S. 34; im Original fett hervorgehoben) geprüft und das vertretene Norm- und Kanonverständnis extrahiert werden. Kanonisierungsprozesse und die Lektürewahl hängen insofern zusammen, als dass die Lektürewahl häufig von Bestsellerlisten oder Kanon-Empfehlungen beeinflusst wird, doch der Rückgriff auf die eigene Wertungskompetenz ermöglicht eine Distanzierung zu Normen und Routinen (vgl. Zabka 2013, S. 5). Inwiefern Goethes Faust durch den Comic erhöhten Gegenwartsbezug enthält (wie in Abraham/Sowa 2016, S. 99 vorgeschlagen), könnte eine kritische Diskussion von

¹⁶ Spinner legt dem *Wert* von ästhetischer Wahrnehmung einen auf individuellen Erfahrungen beruhenden *Wertbegriff* zugrunde: „Man kann jedoch die ästhetische Wahrnehmung selbst als Realisierung einer Werterhaltung betrachten: Dem ästhetisch Wahrnehmenden wird das Wahrgenommene wertvoll.“ (Spinner 2004, S. 106)

dem ‚neuen‘ Bund des Klassiker-Konzepts mit der Kanonisierung bzw. Nobilitierung von Comics anregen.

Um gemeinsame Kommunikationsanlässe zu Comics anzuregen, „ist es hier auch wichtig literarische Texte präsentieren, (akustisch, visuell, szenisch) vortragen und Textpräsentationen beurteilen zu können“ (Abraham 2015, S. 10). Zu Herstellen eines gemeinsamen Informationsstands sind Kompetenzen des Nacherzählens und Paraphrasierens gefragt. Eine Übung für das Nacherzählen von kurzen Comics hat Kepser (2019) vorgestellt: Partnerweise erzählen sich die Schüler*innen den Inhalt ihres Comics, allerdings so, dass eine Person mit dem Rücken zur anderen Person sitzt, um nicht mitlesen zu können (vgl. Kepser 2019, S. 57). Neben der Tätigkeit „vor anderen [zu] sprechen“, sollen Schüler*innen „eigene Erlebnisse, Haltungen, Situationen szenisch darstellen“ und „Texte (medial unterschiedlich vermittelt) szenisch gestalten“ können (Beschlüsse der Kultusministerkonferenz 2004, S. 10). Die szenische Interpretation erweitert „die *Möglichkeiten und Grenzen produktiver Verfahren*“ (Scheller 2004, S. 29), indem die Schüler*innen in szenischen Verfahren ihre Vorstellungen von dem Text zum Ausdruck bringen.

Kompetenzfeld „Comics analysieren“

Das Kompetenzfeld „Comics analysieren“ würde je nach Anschluss an gewisse Forschungstraditionen in anderem strukturierendem Rahmen daherkommen und hinsichtlich des Gegenstandes andere Beschreibungs- und Analysekatoren verwenden. Der in dieser Arbeit verfolgte Analyseansatz versucht, Comics als multimodales und größtenteils narratives Artefakt verstehen und analysieren zu können. Die Teilkompetenzen des Kompetenzfeldes „Comics analysieren“ sind unterteilt in:

- Comicspezifische Darstellungsverfahren erkennen, benennen und deuten
- Comictheoretisches Wissen aneignen und nutzen
- Konstruiertheit von Comics erkennen und deuten
- Comicrezeption erfassen und auswerten

Die Analyse der Handlungsebene (*histoire*) und ihrer Umsetzung auf der Darstellungsebene (*discours*) wird von Kurwinkel (2017, S. 51) in literaturwissenschaftlicher Tradition am Bilderbuch angewandt. Der **Teilbereich ‚comicspezifische Darstellungsverfahren erkennen, benennen und deuten‘** kann nicht mit analytischer Trockenheit begeistern, er sollte seinen Beitrag dazu leisten, der Comicdidaktik „von der Abstinenz- und Bewahrpädagogik zur Leseanimation“ (Kepser/Abraham 2016, S. 204) zu verhelfen.

Kritische Positionen zu Comics zuordnen zu können und im Kontext ihrer Entstehung deuten zu können, bietet den Schüler*innen die Möglichkeit ihre eigenen Positionen einzubeziehen. Je nach Klassenstufe und thematischer Ausrichtung sind Grundlagentexte (z.B. Eisner, McCloud) einzubeziehen, die

ihren Beitrag zur Comicgeschichte und Comicforschung geleistet oder die comictheoretische Auseinandersetzung in andere Bereiche (z.B. Roy Lichtenstein oder Picasso¹⁷ in die Bildende Kunst, Eco¹⁸ in die Medien- und Kulturwissenschaften) hineingetragen haben. Comickritische Diskurse fragen buchstäblich nach der eigenen Meinung, die Rezeption von Positionen zu Comicverboten und -verbrennungen können Diskussionen über die Meinungsfreiheit und institutionelle Zäsur anregen, wodurch eine intensive Auseinandersetzung mit der Rezeption von Comics angeregt wird. Inwiefern Comics gewaltverherrlichend, durchsexualisiert oder rassistisch sein können, kann im Zuge der Auseinandersetzung mit kulturwissenschaftlichen Theorien und Diskursen zu Gewalt, Gender und Rassismus diskutiert werden. Schüler*innen können sich außerdem „comictheoretisches Wissen aneignen und nutzen“, wenn Comics mit der theoretischen Brille von Kommunikations- und Medienwissenschaftlichen Analyseansätzen in den Fokus des Unterrichts gesetzt werden. In einem aktuelleren Artikel plädiert Müller (2012) in der Zeitschrift *Der Deutschunterricht* dafür, multimodale Kompetenz als eigenständige „Schlüsselkompetenz“ (Müller 2012, S. 31) im Deutschunterricht zu etablieren. Kommunikations-, Zeichen- und Multimodalitätstheorien explizit einzubinden und die Zusammenhänge zwischen den Kommunikationstheorien und der Comicanalyse zu erarbeiten, ist ebenfalls im Teilbereich „comictheoretisches Wissen aneignen und nutzen“ verortet.

Spinner begründet in dem bereits genannten Beitrag die Notwendigkeit der „Fähigkeit, mit dem Verhältnis von Fiktion und Wirklichkeit angemessen umzugehen“ damit, dass ein „Bewusstsein dafür, dass Zeichen, ob literal, visuell oder akustisch, in sehr unterschiedlicher Weise auf die Wirklichkeit bezogen sind und dass ihre Bedeutung vom jeweiligen Zeichenzusammenhang bestimmt ist“ aufgebaut werden muss, um „ideologiekritische Erkenntnisse zu gewinnen“ (Spinner 2018, S. 60). In der für den *KiKa* produzierten Vorstellung von *Goldjunge* des Autors Michael Ross (2020) wird vom Buchtester Raphael die Behauptung aufgestellt, „viele Sachen sind auch echt passiert, was in dem Buch ist“ (00:25-00:29 min), aber der Autor habe sich „manche Sachen [...] auch ausgedacht mit seiner eigenen Fantasie“ (00:29-00:34 min.), „zum Beispiel wo er mit seinen Brüdern eine Schneeballschlacht macht, das hat nämlich bestimmt keiner aufgeschrieben und das glaube ich, dass das auch nicht passiert ist“ (00:39-00:50 min). Raphael fragt zu Recht nach den Quellen, die dem Biografiecomic zugrunde liegen und verweist auf die Problematik, dass Dokumentarcomics und Sachcomics zwar mit einem Repertoire an Fakten arbeiten, jedoch nicht abgeleitet werden kann, dass Fiktionalität per se ausgeschlossen ist. Es bietet sich an, zu erarbeiten, inwiefern die „truth-claims presented by the documentary image“ dem Genre des dokumentarischen Textes anheften (Mickwitz 2016, S. 21) und zu reflektieren, ob ein Wahrheitsanspruch gerechtfertigt sein kann. „Fiktionalitätsmerkmale“ oder „Authentizitätsmerkmale“ (Krah 2018, S. 270; Hervorh. entfernt) sind nicht in jedem Text deutlich markiert und werden bewusst nicht

¹⁷ Zu „Picasso als Leser von Comicstrips“: <https://taz.de/Ausstellung-Picasso-und-der-Comic/!5738665/>

¹⁸ „Der Mythos von Superman“ (Eco 2018) als Nachdruck von 1984

markiert, sodass Texte mit dem Grenzraum zwischen Faktualität und Fiktionalität kreativ arbeiten können. Glaubt man, eine „Referenz“ (ebd. 2018, S. 268; Hervorh. entfernt) zu erkennen, schadet es nicht, das Dargestellte mit zusätzlichen Quellen abzugleichen, was sich für dieses Beispiel anbietet: Der von Nina Mickwitz (2016, S. 150 f.) vorgestellte Webcomic „The Nisoor Square Shootings“¹⁹ von Dan Archer legt die Recherche zu einer Schießerei in Bagdad in Form eines journalistischen Webcomics dar. Die Positionierung des Autors wird in dieser Arbeit durchaus thematisiert, seine Position im Diskurs wird allerdings erst durch den analytischen Blick auf die Mittel und Quellen, mit denen Dan Archer auf den Vorfall referenziert, erkenntlich.

Auch wenn Comics nicht durchweg auf etwas ‚Reales‘ referenzieren müssen, werden sie doch immer in gesellschaftlichen Wirklichkeiten produziert und reproduzieren gesellschaftliche Spannungsverhältnisse oder auch die Art der Auslegung einer subjektiven oder kollektiven Wirklichkeit. Hans Krahl behauptet, Comics „werden von vornherein nicht an Wahrheit gemessen“ (Krahl 2018, S. 270) und auch Ole Frahm vertritt die Annahme, dass „Comics Parodien auf unsere gängige Vorstellung zum Verhältnis zwischen Zeichen und ihrer Referenz“ sind (Frahm 2010, S. 33). Wie ist dann der Erfolg von Dokumentar-, Sach- und Geschichtscomics zu bewerten? Sind dies nur ‚komische‘ Angebote, um seine beschränkte Sicht auf die Wirklichkeit zu reflektieren? Was entlang dieser Fragen mit den Schüler*innen erarbeitet werden kann, ist, dass die subjektive Rezeption der Welt, die in jedem Comic verarbeitet wird (Mickwitz 2016, S. 1), Wirklichkeit erinnert und Wirklichkeit modellhaft darstellt. Analog zur Karikatur kann analysiert werden, welche Rolle der Humor in der jeweiligen Abbildung von Wirklichkeit für die Authentizität – und der mit ihr einhergehenden gesellschaftlichen Akzeptanz des Mediums – einnimmt. Hinsichtlich der größtenteils faktualen Textsorten „Dokumentarcomic“, „Sachcomic“ oder „Geschichtscomic“ kann man zumindest erkennen: Der Humor ist ‚Beiläufer‘. Im Teilbereich „Konstruiertheit von Comics erkennen und deuten“ ist das Trainieren einer (ideologie-) kritischen Kompetenz angelegt, die den Schüler*innen ermöglicht, einen kritischen und analytischen Blick für die subjektive Modellierung von Wirklichkeit zu erlangen und darüber kommunizieren zu können, welche (kulturellen, politischen etc.) Positionen in den Wirklichkeitsentwürfen erkenntlich werden.

Der letzte Teilbereich des Kompetenzfeldes „Comics analysieren“ schließt mit der Rezeptionsanalyse ab. Die in diesem Teilbereich erwarteten Kompetenzen beschreiben analog zum Filmcurriculum „die Fähigkeit einer objektiven Beschreibung und Deutung von Rezipientenreaktionen“ (Blell et al. 2016, S. 13). Subjektives Comicerleben ist bei der Rezeptionsanalyse lediglich als Abgleich zur jeweiligen Rezeption anzuführen. Die Schüler*innen sind bei der objektiven Rezeptionsanalyse dazu angehalten, verschiedene Rezeptionen zuzulassen, insbesondere dann, wenn sie sich nicht mit der eigenen Rezeption decken. Verschiedene Rezeptionen analytisch zu erfassen, sie im (trans-)kulturellen Handlungsfeld

¹⁹Zu finden unter: <http://multiplejournalism.org/case/the-nisoor-square-shootings>

„Comic“ wahrzunehmen und gegebenenfalls funktional einzuordnen, kann die Betrachtung auf der Metaebene schulen und ermöglicht den Schüler*innen wiederum, ihre eigene Rezeption im kulturellen Handlungsfeld wahrzunehmen.

Kompetenzfeld „Comic kontextualisieren“

Im Kompetenzfeld wird der Anspruch erhoben, Comics als kommunikatives Artefakt in gesellschaftlichen, insbesondere historischen und kulturellen Kontexten zu erfassen. Comics treten als Gegenstand in Erscheinung, werden aber erst durch die Praktiken von Individuen in dem kulturellen Handlungsfeld ‚Comic‘ situiert (vgl. Kepser/Abraham 2016, S. 19). Die Schüler*innen kontextualisieren einerseits den Comic in gesellschaftlichen Praktiken und nehmen andererseits als Subjekte einer Gesellschaft eine reflexive Haltung zu Comics ein. Die Teilbereiche fordern in dem Kompetenzfeld ‚Comics kontextualisieren‘ daher folgende Kompetenzen:

- Comic in der Mediengesellschaft reflektieren
- Intertextuelle und intermediale Bezüge erkennen und erörtern
- Comic als kulturelle Ausdrucksform verstehen und deuten
- Comic für das transkulturelle Leben nutzen

Comics sind insofern Teil der Mediengesellschaft, als dass sie als künstlerisches und literarisches Medium (siehe Kapitel 2.3) ihren Beitrag dazu liefern, gesellschaftliche Wirklichkeit mit zu konstruieren. Zu denken wäre an die US-amerikanischen Superheldencomics der 30’er und 40’er Jahre, in denen die Superhelden den US-amerikanischen Soldaten im Kampf gegen die nationalsozialistische und später gegen die kommunistische Bedrohung als Vorbild und als Kameraden zur Seite stehen (vgl. Seeßlen 2018, S. 241). Insofern haben sich gesellschaftliche und politische Interessen durchaus in der Comicindustrie niedergeschlagen. Dieses Beispiel untermauert, dass Comics als Teil der Mediengesellschaft zur „Wirklichkeitskonstruktion“ (Frederking et al. 2018, S. 22) beitragen.

Die rechtlichen und wirtschaftlichen Rahmenbedingungen der Produktion und Distribution von Comics sind Produkte einer Gesellschaft. Der Diskurs über den rechtlichen Rahmen einer parodistischen Darstellung beschäftigt die Öffentlichkeit spätestens seit dem 7. Januar 2015, dem Tag des terroristischen Anschlages auf die Redaktion der Satirezeitschrift *Charlie Hebdo*. Die Satirezeitschrift ist für politische Karikaturen und Comics international bekannt. Die in der Öffentlichkeit zutage getretenen Meinungen zu den Leitwerten der Medien- und Informationsethik – zu nennen sind „Freiheit“ (dazu Hessen 2016, S. 52), „Wahrheit“ (Bentele 2016, S. 59), „Öffentlichkeit“ (Bieber 2016, S. 67) und „Verantwortung“ (Funiok 2016, S. 74) – wurden in der Geschichte der Satirezeitschrift immer wieder vor der Folie rechtlicher Spannungsfelder diskutiert (bspw. Religionsfreiheit vs. Meinungsfreiheit; Rufmord vs.

Künstlerische Freiheit)²⁰, obwohl sich die Verunsicherung durch derben Humor nicht mit einer bestimmten Auslegung des Rechtes legen wird (Michel/Packard 2018, S. 5). In einem demokratischen Rechtsstaat sind seine Mitglieder dazu angehalten, einen gewaltfreien Umgang mit differentem (Humor-) Empfinden zu praktizieren. Diesen gewaltfreien Umgang in der schulischen Bildung zu üben, kann zu einer sehr herausfordernden Aufgabe werden und birgt speziell für Satire zu religiösen und kulturellen Themen hohes Eskalationspotenzial. Unter dem Aspekt ‚Rechtliche Rahmenbedingungen‘ sollten deshalb nicht nur historische Comicverbote (z.B. *Micky Maus*-Verbot in der DDR; zum Comic in der DDR siehe Lettkemann/Scholz 1994) oder ganz allgemein das Recht am Bild thematisiert werden, sondern auch die das Informations- und Medienrecht betreffenden Konflikte und Konfliktpotenziale von politischen Comics und Karikaturen zum Gegenstand gemacht werden. Außerdem wäre zu erarbeiten, wie die Produktions- und Vertriebsweisen historisch und kulturell zustande gekommen sind und inwiefern der wirtschaftliche Einfluss in der Comicindustrie zum Tragen kommt. In der Art und Weise, wie Comics produziert und veröffentlicht werden, wirken sie in die Gesellschaft hinein, sodass sie die Meinungsbildung der Rezipient*innen beeinflussen. Im Sinne einer intersektionalen Comicforschung wäre zu diskutieren, inwiefern die Produktion und die Vermarktung von Comics einen Beitrag zu der Reproduktion von Stereotypen in Comics liefern und wie die Schüler*innen mit Stereotypen Darstellungen umgehen (können). Den eigenen Gebrauch von Comics zu reflektieren, soll die Schüler*innen dazu befähigen, ihre Rolle als Rezipient*innen aktiv wahrzunehmen und kritische Inhalte und Darstellungen differenziert herausarbeiten und bewerten zu können.

Da „Comic“ als kommunikatives Artefakt in Beziehung zu anderen Texten tritt, ist nach intertextuellen und intermedialen Bezügen zu fragen. Von dem in dieser Arbeit verwendeten Medien- und Textbegriff (Kapitel 2.3) ausgehend, werden die „Mediengrenzen überschreitenden Phänomene“ (Rajewsky 2002, S. 12) durch das Herausarbeiten intermedialer Bezüge erfasst, wohingegen die ‚intertextuellen Bezüge‘ die textuellen Verweise anvisieren. Wissend, dass verschiedene theoretische Ausrichtungen zu textuellen und medialen Verweisstrukturen existieren, wird mit dieser Verwendung der Terminologien „Intertextualität“ und „Intermedialität“ das Ziel verfolgt, Phänomene benennbar zu machen. Auf dieser Grundlage wird mit Schüler*innen erarbeitet, *wie* und *mit welchem Ergebnis* Bezüge zwischen Texten und Medien hergestellt werden. Beispiele gibt es zahlreich: Äquivalent zum Film lässt sich am Comic die Tendenz zum Adaptionsmedium für den literarischen Kanon beobachten, was unter anderem auf Nobilitierungsprozesse zurückzuführen ist (vgl. Kepser/Abraham 2016, S. 204). Comicadaptionen füllen seit mehr als 50 Jahren die Kinosäle und sind seit Anbeginn transmedial ausgerichtet. Um diese für die Comicindustrie bedeutsamen „Medienwechsel“ und die in den Produkten verarbeiteten „intermediale[n] Bezüge“ (Rajewsky 2002, S. 15 f.) eigenständig wahrnehmen zu können, bedarf es eines großen

²⁰ Dies diskutiert z.B. folgender Artikel: <https://www.sueddeutsche.de/panorama/kritik-an-satirezeitschrift-charlie-sein-oder-nichtsein-1.2298735> (Zugriff: 24.08.21)

Repertoires an Medienwissen und Textwissen sowie einen ‚geübten Blick‘. Aus diesem Grund sollte sich die Analyse der intertextuellen und intermedialen Bezüge auf bisher im Unterricht aufgebautes Text- und Medienwissen beziehen. Der ‚geübte Blick‘ wird über die Klassenstufen hinweg mit dem Kompetenzerwerb in dem Teilbereich „intertextuelle und intermediale Bezüge erkennen und erörtern“ aufgebaut. Von den Schüler*innen ist zu erwarten, dass sie Comics als Prä- und Posttexte wahrnehmen und intertextuelle, sowie intermediale Bezüge erkennen und erörtern können, um den Aspekt der Intertextualität in die Interpretation und die Analyse einbeziehen zu können. Seit 2021 ist die „Erörterung zweier literarischer Texte“ in Baden-Württemberg eine Abituraufgabe, die eine Erörterung unter „thematische[n] Vergleichsaspekte[n] zur Kontextualisierung“ der Werke ansetzt (Behrens 2016, S. 5). An analytische Vorhaben anschließend ist die Bewertung der Adaption und die Reflexion der eigenen Wahrnehmung (siehe Kompetenzfeld „comicbezogen sprachlich handeln“) hinsichtlich einer veränderten Sichtweise auf den Prätext von Interesse.

Die Potenziale für das interkulturelle und transkulturelle Lernen mit Comics werden in den Teilbereichen „Comic als kulturelle Ausdrucksform verstehen und deuten“ und „Comic für das transkulturelle Leben nutzen“ aufgegriffen. Dazu zählt, Darstellungen anderer Kulturen zu erkennen und zu deuten, um sich kritisch mit den Darstellungen auseinanderzusetzen. Sich genussvoll in andere Welten zu begeben, sich in Figuren hineinzusetzen und sie in ihrer Lebenswelt zu begleiten, führt emotionale Berührungspunkte mit anderen Welten, Perspektiven und Kulturen herbei. Der Diary-Comic *Am liebsten mag ich Monster* von Emil Ferris (2017/dt. 2018) nutzt einen trashigen Horror-Stil, um Mord, Vergewaltigung, Mobbing und Armut in dem Chicago der 60'er Jahre aus der Perspektive eines jungen Mädchens darzustellen und gibt viele Hinweise auf die gesellschaftlichen Verhältnisse jener Zeit, was zu einer Recherchearbeit anregen kann. Comics, die Kriege und gewaltvolle Konflikte thematisieren, bieten Ansatzpunkte, um verschiedene Perspektiven und verschiedene Formen der übermittelten Erinnerungskultur zu diskutieren und sich mit der Verarbeitung von historischen und gesellschaftlichen Themen auseinanderzusetzen. Diese keineswegs nur im Geschichtsunterricht verortete Kontextualisierung trägt maßgeblich zum Erkennen und Verstehen von verschiedenen Perspektiven und zum Einfühlen in die vorgestellten Lebenswelten bei.

Kompetenzfeld „Comic gestalten“

Die Aufgabe, einen Comic zu produzieren, ist eine sinnvolle handlungs- und produktionsorientierte Aufgabe, die nicht zu unterschätzen ist. Eine Handlung zu generieren oder zu adaptieren, bewusst gestalterische Mittel zu wählen und dann die eigene Vorstellung aufs Papier zu bringen, würde sicherlich selbst für viele der Lehrer*innen, die einen Comic „mal eben“ zeichnen lassen wollen, eine Herausforderung darstellen. Vorausgesetzt wird für die Arbeit mit dem Kompetenzfeld ‚Comic gestalten‘, dass die Lehrkraft sich der Komplexität der Aufgabe, einen Comic zu gestalten, bewusst ist und die Schritte

einer Comicproduktion bestenfalls selber anwenden kann. Die zu erwerbenden Kompetenzen werden im Kompetenzfeld ‚Comic gestalten‘ in folgende Teilbereiche untergliedert:

- Prätexte erstellen und eine Comicproduktion planen
- Posttexte erstellen
- Comictexte bearbeiten und überarbeiten
- Comic vorstellen und zielgruppengerecht präsentieren

Der Ansatz des Filmbildungsmodells nach Blell et al. (2016, S. 36), *Prätext* wörtlich zu nehmen und damit alle vorbereitenden Textprodukte einzuschließen, wird in dieser Arbeit übernommen. Somit können die Kompetenzen aus einer (potentiellen) Produktionsvorbereitung losgelöst von der tatsächlichen Umsetzung eines eigenen Comics aufgebaut werden. Je nach Ausrichtung des Vorhabens können inhaltliche, gestalterische oder planerische Aspekte der Comicproduktion in den Fokus gerückt werden. Wer den inhaltlichen Strang verfolgt, könnte sich auf die Generierung oder Adaptierung einer Handlung fokussieren und als Lernziel das Verfassen eines Skripts oder eines Exposé für einen potentiellen Arbeitgeber anstreben. Aufgabenstellungen, die die Gestaltung eines Comics und die Materialkunde anstreben, können sich den vielfältigen Zeichenstilen und -techniken widmen und in ersten Skizzen den Schritt zur Eigenproduktion setzen. Organisatorische Kompetenzen und Teamarbeit sind insofern bei der Vorbereitung und der Planung gefragt, als dass die Recherche, die Materialbeschaffung und bei untereinander aufgeteilten Arbeitsprozessen die Aufgabenverteilung im Team miteinander verzahnt werden müssen.

Zu dem vorbereiteten oder vorliegenden Prätext zielt die Teilkompetenz „Posttexte erstellen“ auf die Umsetzung eines eigenen Textproduktes. Dies kann im Rahmen einer eigenen Comicproduktion unter dem Aspekt „eigene Comicproduktion“ verfolgt werden. Diese handlungs- und produktionsorientierte Aufgabe hat es allerdings in sich: Eine gute Vorbereitung ist notwendig, um den Comic inhaltlich und gestalterisch durchdacht umzusetzen. Wird in dieser Vorbereitung

die eigenständige Ästhetik der Bilderzählungen nicht reflektiert, verkommen entsprechende Arbeitsvorschläge aus dem handlungs- und produktionsorientierten Methodenbaukasten zu bloßen Beschäftigungsmaßnahmen und ihr Potenzial zur Vermittlung multimodaler Phänomene wird verschenkt (Kepser 2020, S. 24).

In Stefan Dinters einjähriger Comic-Werkstatt an einer Stuttgarter Berufsschule ist das Zeichnen eines Comics erst der 6. Schritt von 7 Arbeitsschritten (vgl. Dinter/Krottenthaler 2007, S. 26). Dinter kommentiert dazu:

Das pure Zeichnen eines Comics benötigt oft am wenigsten Zeit, vor allem, wenn eine ausführliche Planung in Form von Recherche und Skripterstellung vorangegangen ist. Gleichzeitig ist aber auch von Vorteil, den zeichnerischen Prozess nicht zu oft zu unterbrechen (ebd).

Die Produkte der Schüler*innen können anschließend in Präsentationen vorgestellt werden, um den Arbeitsaufwand wert zu schätzen und Reflektionen der Schüler*innen mit Publikumsäußerungen anzuregen. Die Präsentationen können dabei über den Klassenraum hinaus gehen, wie Dinter (2007, S. 40 f.) mit seiner Comic-Werkstatt vormacht: Die Comics wurden als projektionsbegleitende Lesungen im Rahmen eines ‚Tages der offenen Tür‘ vorgestellt. Auch in der örtlichen Stadtbibliothek wäre solch ein Angebot denkbar. Der Anspruch an eine zielgruppengerechte Präsentation ist durchgehend an die Schüler*innen gestellt und sollte vor der Präsentation zum Thema gemacht werden. Dies bietet sich im Speziellen für Rollenspiele, wie zum Beispiel die Betreuung eines Standes auf einer imaginären Comicmesse, an. Für die künstlerischen und literarischen Comic-Produkte bietet sich außerdem der Weg der Veröffentlichung an. Letztendlich ist die Kommunikation über die eigenen Produkte auch eine Form der Anschlusskommunikation, die diesmal nicht an professionell hergestellte Werke, sondern an die Werke aus der Eigenproduktion anschließt.

5. Verbindlichkeit und Anwendbarkeit

Die tabellarische Kompetenzmodellierung zur Förderung comicbezogener Kompetenzen (Anhang, S. iv-xx) deckt viele Aspekte ab, die als Thema in comicwissenschaftlichen Arbeiten verhandelt werden. Diese Aspekte wurden in die comicdidaktischen Teilbereiche integriert und mit Kompetenzerwartungen versehen, sodass diese deutschdidaktische Konzeption kompetenzorientierte und gegenstandsorientierte Komponenten vereint. Die Kompetenzen für die Doppeljahrgänge sind so konzipiert worden, dass sie aufeinander aufbauen und mit Kompetenzerwartungen aus anderen Teilbereichen kombinierbar sind. Werden comicbezogene Kompetenzen in einem Jahrgang oder gar in mehreren Jahrgängen nicht aufgebaut, müssten sie konsequenterweise ‚nachgeholt‘ werden. Konzeptionell wäre das nachträgliche Aufbauen von comicbezogenen Kompetenzen möglich. In der praktischen Umsetzung ist die Begrenztheit des zeitlichen Rahmens ein bedeutender Faktor, der die Förderung aller comicbezogenen Kompetenzen (Anhang, S. iv-xx) behindern würde. Es bietet sich an, zentrale Kompetenzen zu extrahieren und ihren Erwerb in möglichst großen Zeiträumen bis zu den drei zentralen Abschlüssen (nach der 4. Klasse; nach der 10. Klasse; nach der 12./13. Klasse) zu ermöglichen. Aus diesem Beweggrund heraus ist eine komprimierte Übersicht zur Förderung comicbezogener Kompetenzen entstanden (Anhang, S. xvi-xx). Die weggekürzten Aspekte sind keineswegs irrelevant. Sie bilden das Umfeld für die zentralen comicbezogenen Kompetenzen und können wieder Einzug in die Praxis erhalten, wenn sie mit zentralen Kompetenzen kombiniert werden. Außerdem bieten sich die comicbezogenen

Kompetenzen des Umfeldes für Transferleistungen an. So können beispielsweise gemeinsame Zeichenressourcen oder Themen von einem anderen Medienangebot und einem Comic fokussiert werden.

Das umfangreiche Comiccurriculum (Anhang, S. iv-xv) ist die Basis für das komprimierte Minimal-Comiccurriculum (Anhang, S. xvi-xx). Im Minimal-Curriculum wurde des Weiteren in ein grundlegendes Niveau (G-Niveau) und ein erweitertes Niveau (E-Niveau) unterschieden. Für die gymnasiale Oberstufe wurde die Begrifflichkeit für das grundlegende Niveau übernommen, das erweiterte Niveau wurde durch das Leistungskurs-Niveau (L-Niveau) ersetzt, da in Kursen und nicht mehr im Klassenverbund unterrichtet wird und das erweiterte Niveau von den Schüler*innen im Leistungskurs zu erwarten ist.

Auf Grundlage der Kompetenzformulierungen, die dem Minimal-Curriculum entnommen sind, wurden Lernaufgaben (Anhang, S. xxi-xxxii) konzipiert, um exemplarisch darzustellen, was sich hinter den Aspekten und den dazugehörigen Kompetenzformulierungen verbirgt. Lernaufgaben sind begrifflich von den Prüfungsaufgaben abgegrenzt, die auch als „Leistungsaufgaben“ bezeichnet werden (vgl. Köster 2017, S. 397-405). „Lernaufgaben zielen auf den Erwerb und den Ausbau von Wissen und Kompetenzen“ (ebd., S. 397) und bauen in diesem Fall entsprechend der Differenzierung nach G- und E-/L-Niveau aufeinander auf, um die Intensivität erhöhen zu können. Die Lernaufgaben wurden gemäß der Vorgabe im Minimal-Curriculum nach G- und E-/L-Niveau differenziert. Grundsätzlich baut das E-/L-Niveau auf dem G-Niveau auf, was bedeutet, dass alle Schüler*innen die Aufgaben des G-Niveaus bearbeiten und für erhöhte Leistungsanforderungen das E-/L-Niveau erfüllen sollten. Um zu veranschaulichen, wie man den Kompetenzerwerb mit Lernaufgaben einleiten könnte, liegt der Schwerpunkt ausschließlich auf dem Format der Lernaufgabe. Es obliegt empirischen Arbeiten, den Erfolg der Lernaufgaben zu prüfen, was in dieser konzeptionellen Arbeit nicht verfolgt werden kann. Damit sei darauf hingewiesen, dass die Lernaufgaben als Ideen für mögliche Herangehensweisen zu lesen sind und bis dato keiner wissenschaftlichen Prüfung gerecht werden können.

Erklärungen zu den Lernaufgaben

Es wurde aus jedem Kompetenzfeld ein Aspekt herausgesucht. Für jeden dieser vier Aspekte wurde auf den drei ‚Abschlussplateaus‘ (Ende Klasse 4; Ende Klasse 9./10.; Ende Klasse 12/13) zwei Lernaufgaben (eine Lernaufgabe für das G-, eine für das E-/L-Niveau) entwickelt. Die entsprechenden Lernaufgaben, kurze Erklärungen zu dem Unterrichtsgegenstand und die kurzfristig erreichbaren Lernziele werden in Anschluss an die Lernaufgaben (Anhang, S. xxi-xxxii) festgehalten. Darüber hinaus sind Begründungen für die Auswahl der Unterrichtsgegenstände und für die Art und Weise der Formulierung sowie Erklärungen zu den langfristigeren Kompetenzerwartungen in diesem Kapitel angesiedelt.

Erklärungen zu den Lernaufgaben zum Kompetenzfeld „comicbezogen sprachlich handeln“

Teilbereich	Sprachproduktiv handeln
Aspekt	Anschluss-handlungen und -produktionen

Die Lernaufgaben im Teilbereich „sprachproduktiv handeln“ wurden alle zu dem Aspekt der Anschluss-handlungen und -produktionen konzipiert. Der übergeordnete Kompetenzbereich „comicbezogen sprachlich handeln“ ist das ‚Superfeld‘ der Kompetenzbereiche, da es alle anderen Kompetenzbereiche mit den sprachlichen Praktiken dieses ‚Superfeldes‘ verbindet. Bei der Umsetzung von Anschluss-handlungen und -produktionen zu Unterrichtsgegenständen wird notwendigerweise sprachlich kommuniziert. Daher sind die Lernaufgaben so angelegt, dass sprachproduktive Handlungen für das Erfüllen oder Beantworten der Aufgabe unabdingbar sind.

Die Lernaufgaben zu der Sammlung *Lyrik-Comics* (Schweizer 2019) sind für die Klassenstufe 3-4 ausgelegt. Die verschiedenen Visualisierungen und Vertonungen zu den Lyrik-Prätexten bieten Anlässe für viele Anschluss-handlungen und -produktionen. Die Lieder laden regelrecht dazu ein, mitzusingen und weiter zu texten. Um das Thema des Gedichts zu besprechen und sich mit der Figur des Rumpelstilz und seiner Vorlage, dem Rumpelstilzchen, auseinanderzusetzen, wurde eine offene Fragestellung ausgewählt. Dass Rumpelstilz (auch bekannt als „Rumpelstilzchen“ oder „Rumpelstünzchen“) aus den grimmschen Märchen als der unbekannte, dämonische und tobsüchtige Unhold hierzulande bekannt geworden ist und nun auf der Suche nach Freunden ist, kann ein Anzeichen für eine Wesensveränderung gedeutet werden. Da in dem Prozess der Visualisierung von der Illustratorin bereits eine Gedichtinterpretation umgesetzt wurde, bietet sich auch an, über die Gestaltung zu sprechen. Die Fragestellung zielt vor allem auf die emotionale Involviertheit der Schüler*innen ab: Welche Gründe kann jemand haben, Freunde haben zu wollen? Und warum brauchen wir eigentlich Freunde? Die Schüler*innen werden angeleitet,

- den Comic zu lesen (Kompetenzfeld „comicbezogen sprachlich handeln“, Teilbereich „sprachrezeptiv handeln“, Aspekt „Lesen“),
- dem Comic die Handlung zu entnehmen (Kompetenzfeld „comicbezogen sprachlich handeln“, Teilbereich „sprachrezeptiv handeln“, Aspekt „Handlungsfolge“) und
- die eigene Wahrnehmung auszudrücken (Kompetenzfeld „comicbezogen sprachlich handeln“, Teilbereich „sprachproduktiv handeln“, Aspekt „Wahrnehmung“).

Komik und Freude an der Interpretation können die Lektüre dieses Gedicht-Comics begleiten und zum aktiven Erleben als affektive Dimension des Lernens (gemäß Blell et al. 2016, S. 20) anregen. Die zweite

Lernaufgabe baut auf den Erkenntnissen aus der Besprechung der ersten Aufgabe auf, indem sie als Leser*innen in die Geschichte eintreten und die Geschichte weiterführen. Da das Gedicht keinen Hinweis auf einen Brief vom Postboten gibt, muss diese Interpretation von der Illustratorin Claudia Weikert stammen. Die Schüler*innen setzen eine kulturelle literarische Praxis um, indem sie kreativ mit einer literarischen oder künstlerischen Vorlage weiterarbeiten und damit angeregt werden, am kulturellen Handlungsfeld „Literatur“ (vgl. Kepser/Abraham 2016) zu partizipieren.

Für die Lernaufgaben in den Klassenstufen 5-8 (höchstens Klassenstufe 9/10) wurde der *sans parole*-Comic (Wilde 2017, S. 144) von Shaun Tan ausgewählt. In dem Ausschnitt (Anhang, S. xxxv) wird deutlich, wie der Comic Sprache umsetzt ohne sie als gesprochene Sprache (*parole*) mithilfe von Sprechblasen, Piktogrammen oder Onomapoetika zu kennzeichnen. Mundbewegungen und physische Zugewandtheit zeigen an, dass die abgebildeten Personen trotzdem miteinander sprechen. Die Sprache im Comic ist zwar wortlos, jedoch nicht stumm (vgl. Kepser 2020, S. 3). Ohne dass Übergänge zwischen der Gesprächssituation und den ausgedrückten Gedanken markiert sind, werden verbalisierte Gedanken oder Erinnerungen ‚eingebildet‘. Der Comic *Ein neues Land* (2008) arbeitet mit der Methode der „Bildevokation“, die sich in dem „Verzicht auf alle Zusatzmarkierungen, die über das Bild hinausreichen“ äußert (Wilde 2017, S. 144). Als Anschlusskommunikation birgt der Comic Potenzial für das Erreichen verschiedener Kompetenzerwartungen, darunter das Vermögen,

- die evozierten Vorstellungen von Dialogen, Geräuschen und Gedanken mittels Sprech- und Gedankenblasen auszudrücken (Kompetenzfeld „comicbezogen sprachlich handeln“, Teilbereich „sprachproduktiv handeln“, Aspekt „Wahrnehmung“),
- die Sprech- und Gedankenblasen von den Schüler*innen eigens erarbeiten zu lassen, um den Deutungsspielraum nicht zu verengen (Kompetenzfeld „Comic gestalten“, Teilbereich „Posttexte erstellen“, Aspekt „eigene Comicproduktion“),
- das Pantomimische des Comics mit Sprechakten zu erweitern und sie für dialogisches Nachsprechen zu nutzen, um Anreize zu geben, auf die Intonation zu achten und auch über die Körperhaltung während des Dialogs nachzudenken (vgl. Scheller 2004, S. 65-66, 112) (Kompetenzfeld „comicbezogen sprachlich handeln“, Teilbereich „sprachproduktiv handeln“, Aspekt „Szenische Interpretation“).

In der zweiten Aufgabe wird an das dialogische Sprechen angeknüpft. Es sollen in dieser Lernaufgabe nicht die Ausdrucksmodalitäten, sondern das inhaltliche Thema übertragen werden. Der Comic thematisiert das emotionale und physische Ankommen in einem neuen Land. Fremdheitserfahrungen, der Verlust des gewohnten Umfeldes und Kommunikationsprobleme erschweren das Ankommen des Protagonisten. In der fokussierten Sequenz begegnet er einer Frau, die ebenfalls wegen einer Bedrohung emigriert ist. Der Comic zeigt einen intimen Moment, in dem man seine Identität einer fremden Person

preisgibt, da man sich durch ein ähnliches Schicksal verbunden fühlt. Die Schüler*innen werden mit den Fragen der Lernaufgaben angeregt, sich in den Gefühlszustand der Charaktere hineinzusetzen und die Erfahrung der Einsamkeit, aber auch der Empathie gekoppelt mit einem Mitteilungsdrang in ihrer eigenen oder in einer fiktiven Biografie nachzuempfinden. Es sei der Aspekt der „subjektiven Involviertheit“ nach Spinner (2006) entscheidend für den Transfer in eine szenische Interpretation. Die Richtung des Transfers bleibt den Schüler*innen überlassen, sodass ihnen die Möglichkeit geboten wird, ihrem Kennenlern-Dialog einen anderen Unterton zu geben. Nicht jede Preisgabe seiner Identität muss positiv bewertet werden. Mit dieser Aufgabenstellung wird versucht, der möglichen Vielheit der Interpretationen gerecht zu werden und gleichzeitig einen aktivierenden Rahmen zu schaffen. Schwierigkeiten könnten sich ergeben, wenn Schüler*innen weder an biografischen Erfahrungen anknüpfen, noch imaginäre Vorstellungen aufbauen können. Dem könnte mit einem Besuch in einem Museum, das Auswanderungserfahrungen zum Thema hat (beispielsweise das Deutsche Auswandererhaus in Bremerhaven), entgegengewirkt werden. Letztendlich ist angedacht, die schülerseitige Rezeption der Sequenz mit eigenen Deutungen zu erweitern und diese Deutung in einer anschließenden Handlung auszudrücken. In dieser Ausgabe steht weniger das Anschlussprodukt als die Anschlusshandlung im Vordergrund.

Die Lernaufgaben, die in den Klassen 10/11 bis 12/13 umgesetzt werden können, machen Jacques Tardi und Dominique Granges Rezeption des Ersten Weltkrieges zum Gegenstand des Deutschunterrichts. Tardi und Granges *Der letzte Ansturm* (2016)²¹ ist einer der vielen Comics aus dem Hause Tardi/Grange, in denen an die Schrecken des Ersten Weltkrieges erinnert wird. Der Unterton ist in vielen seiner Werke zum Ersten Weltkrieg „lapidar und hellsichtig, involviert und ein wenig resigniert“ (Frahm 2010, S. 166). Tardi bedient sich der Mittel des Comics, um die Leser*innen mit den realistischen, aber durch den Filter der Comic-Zeichnung verfremdeten Bildern eines brutalen Krieges konfrontieren zu können. Wären gleiche Szenen durch Fotografien ersetzt worden, hätte dies Horrorszenerien hervorgebracht, die angesichts der Abbildungen von zugerichteten Leichen in Kombination mit dem polemischen O-Ton Tardi sicherlich zu Wertediskussionen geführt hätte. Der Erzähler leitet den Leser durch die Lektüre und ist die einzige Konstante der Geschichte während die am direkten Grabenkrieg beteiligten Figuren nacheinander sterben. Jacques Tardi zieht *via* Erzählstimme in den Erzählblasen mit dem "Wir" (die Franzosen) ins Gericht, indem er bebildert, dass das "Wir" ebenso brutal agiert wie das "Ihr" (die Deutschen/Preußen). Für das kriegstraumatisierte Franzosen-„Wir“ wird „das national verengte kulturelle Gedächtnis“ (Estelmann 2017, S. 277), das die Brüderlichkeit hochhält und den Krieg als den "großen Krieg" feiert, zur Zerreißprobe. Der Protagonist Augustin findet sich in solch einer

²¹ Der Comic kann als Vorlage für das Computerspiel „Valiant Hearts: The Great War“ (Entwickler: Ubisoft Montpellier) bezeichnet werden. Das Spiel wird als „ein animiertes Graphic-Novel-Abenteuer“ beworben und weist inhaltlich wie auch stilistisch starke Ähnlichkeiten zum Comic auf.

Zerrissenheit wieder, da er sich entweder für die Erpressbarkeit durch einen französischen Nationalisten und Rassisten oder für die Ermordung jenes Mannes zum Zwecke seiner Unabhängigkeit entscheiden muss. Dieser Konflikt ist programmatisch für den Entscheidungsspielraum der einfachen Frontsoldaten (frz.: *poilu*): Entweder ist er der mordende Vollzieher der Staatsinteressen oder er entscheidet in eigenem Interesse Staatsverräter zu sein und als solcher von den eigenen Landsleuten als Verräter ermordet zu werden. In dem Nachwort lässt sich unverkennbar Tardis Position zum Krieg und seiner exekutiven Kräfte vernehmen:

Zuerst möchte ich all denen Bravo! zurufen, die damals zusammen mit Augustin zum Sturm angesetzt haben. Im Feuer der Maschinengewehre sind sie knöcheltief durch Schlamm und Blut gewatet; das war kein Spaziergang! Bravo und danke für ihren Mut und ihre grandiose Selbstverleugnung – sie haben sich als schamlos ausgenutzte Handlanger der Kriegsprofiteure geopfert, und zwar auf beiden Seiten... (Tardi/Grange/Accordzêâm 2016, S. 93)

Die „längst gedeutete Vergangenheit“ (Frahm 2010, S. 165) wird in *Der letzte Ansturm* kritisch infrage gestellt. Eine mitgelieferte Audio-CD vervollständigt den Comic durch akustische Interpretationen von Tardis Frau Dominique Grange und der Band „Accordzêâm“. Die Liedtexte von Dominique Grange enthalten einen ähnlich zynischen Unterton wie Tardis Erzählstimme:

Premiers morts de la guerre	Erste Kriegstote
Condamnés sans sursis.	Verurteilt ohne Zurückstellung [vom Kriegsdienst].
Petits morts de l’hiver	Kleine Wintertote
Atroce boucherie.	Grausame Schlachtereier.
Adieu les fiancées	Lebet wohl ihr Verlobten
Au village tranquille.	Im ruhigen Dorf.
Bienvenue aux tranchées.	Willkommen in den Schützengräben.
Petits morts inutiles	Kleine unnötige Todesfälle/Tote
Petits morts inutiles	Kleine unnötige Todesfälle/Tote

(Ausschnitt des Liedtextes zum Lied „Petit Morts du Mois d’Août“²² [dt.: Kleine Tote des Monats August] von Grange in Tardi/Grange/Accordzêâm 2016, S. 96; eigene Übersetzung)

Die Strophen des Liedtextes widmen sich den Opfern, die der Krieg *qua* Gesetz oder Verpflichtungsgefühl einfordert und die trotz anfänglicher Kriegseuphorie im Kriegsgeschehen als anonyme Tote unter vielen untergehen. Der Refrain beginnt immer mit den „kleinen Todesfällen“, die im Zuge des deutschen

²² Anhörbar unter <https://www.youtube.com/watch?v=-KBDmRtm2gg> (Zugriff: 24.08.21)

Angriffes im August 1914 („petit morts du mois d'août“) oder im selbigen Sommer („petit morts de l'été“) ums Leben kamen. In dem Ausschnitt des Liedtextes wird die Notwendigkeit dieser Todesfälle hinterfragt. Der Refrain enthält eine explizite Wertung („unnötig“) und beantwortet damit die offene Frage nach der Notwendigkeit des Krieges.

Der gesamte *bande dessinée* ist ein Produkt der Zusammenarbeit von Tardi und Grange. In dem Programm *Putain de guerre!* (dt.: *Scheißkrieg!*) wurde von dem Autorenteam und der Band Accordzêâm eine Auswahl an Comicseiten, Liedern und Anekdoten aus eigener und fremder Produktion vorgetragen. Für die Umsetzung im Unterricht bieten diese Stücke geschichtskritischer Erinnerungskultur von Tardi und Grange Potenzial, die Verarbeitung von Geschichte in Comics zu thematisieren²³. Darüber hinaus ist die praktische Umsetzung der Comic-Lesung in Kombination mit der akustischen Ausgestaltung eine Form kultureller Anschlusskommunikation. Da das Programm nicht festgehalten wurde und damit nicht reproduzierbar ist, bietet sich die Möglichkeit an, eine eigene Comic-Lesung zu den verschiedenen Erinnerungen an den Ersten Weltkrieg auf die Bühne zu bringen, ohne, dass ein Vorbild für eine derartige Lesung gänzlich bekannt ist. Die Schüler*innen setzen sich mit verschiedenen Texten und Medien auseinander, die den Ersten Weltkrieg zum Thema machen, und betten ihre Rezeption des Comics *Der letzte Ansturm* in die Comic-Lesung ein. Von den Schüler*innen werden sprachproduktive- und rezeptive Kompetenzen aus dem Kompetenzfeld „comicbezogen sprachlich handeln“ eingefordert, da sie

- die Texte lesen und hören (Kompetenzfeld „comicbezogen sprachlich handeln“, Teilbereich „sprachrezeptiv handeln“, Aspekt „Lesen“),
- sich über die Texte austauschen, dabei ihre eigene Wahrnehmung kommunizieren (Kompetenzfeld „comicbezogen sprachlich handeln“, Teilbereich „sprachproduktiv handeln“, Aspekt „Wahrnehmung“),
- auf comicspezifisches und evtl. auch auf das aus dem Musikunterricht bekannte Vokabular zurückgreifen (Kompetenzfeld „comicbezogen sprachlich handeln“, Teilbereich „sprachproduktiv handeln“, Aspekt „Fachterminologie“),
- das Endprodukt in einer Comic-Lesung szenisch interpretieren (Kompetenzfeld „comicbezogen sprachlich handeln“, Teilbereich „sprachproduktiv handeln“, Aspekt „Szenisches Interpretieren“) und
- präsentieren (Kompetenzfeld „comicbezogen sprachlich handeln“, Teilbereich „sprachproduktiv handeln“, Aspekt „Vorstellen“).

²³ Das Doppelalbum *Putain de guerre!* ist mittlerweile Schullektüre in Frankreich (vgl. Estelmann 2017, S. 277)

Der Ausgangstext von Tardi/Grange sollte in vorangegangenen Unterrichtsstunden analysiert und kontextualisiert worden sein (siehe Kompetenzfeld „Comic analysieren“ und „Comic kontextualisieren“). Mit der Lernaufgabe für den Leistungskurs sollen die Schüler*innen auf das Recherchieren und Nutzen von wissenschaftlichen Quellen vorbereitet werden. In dem Kontext der Comic-Lesung reichern sie die Lesung mit zusätzlichen Informationen an, die sowohl geschichts- als auch kulturwissenschaftlicher Natur sein können. Um an das wissenschaftliche Arbeiten herangeführt zu werden, kann ein angeleiteter Besuch in einer Bibliothek wahrgenommen werden.

Erklärungen zu den Lernaufgaben zum Kompetenzfeld „Comic analysieren“

Teilbereich	Comictheoretisches Wissen aneignen und nutzen
Aspekt	Comicgeschichte

Der Gegenstand „Comic“ wird in dem Kompetenzfeld „Comic analysieren“ genutzt, um den Comictext auf Basis einer Analyse beobachten und verstehen zu können. Die analytische Herangehensweise stärkt die „Fähigkeit, Comics in ihrer eigenständigen Ästhetik“ erfassen zu können (Kepser/Abraham 2016, S. 205). In diesem Kompetenzbereich werden literaturwissenschaftliche, medienwissenschaftliche und kulturwissenschaftliche Ansätze für die Comicanalyse des Deutschunterrichts nutzbar gemacht. Starke Einflüsse auf die Comicanalyse sind aus Richtung der narratologischen Literaturanalyse, der semiotischen und multimodalen Medienanalyse, der (inter-; populär-)kulturellen Medienanalyse und der genretheoretischen Literaturanalyse zu vernehmen (dazu vgl. Packard et al. 2019). Auch wenn die einzelnen Analyse-Traditionen wünschen, ihre Herangehensweise in Bildungseinrichtungen umgesetzt zu sehen (z.B. die multimodale Analyse: Wildfeuer et al. 2020, S. 16), darf die didaktische Perspektive bei der Comicanalyse nicht in Vergessenheit geraten. Da diese Analyserichtungen mehr oder weniger komplexe Analyse-kategorien nutzen, deren theoretische Gerüste in der schulischen Bildung eine marginale Rolle einnehmen, können Aspekte der analytischen Herangehensweise (z.B. multimodale Kompetenz im Deutschunterricht, dazu Müller 2012; Stöckl 2011; Staiger 2020, S. 65-74) genutzt werden. Jedoch können sie kaum das ganze Spektrum der jeweiligen Analysetradition im Deutschunterricht abbilden und umsetzen. Der Aspekt „Comicgeschichte“ wurde ausgewählt, um die Schnittstellen von Analyse und Kontextualisierung zu betonen. Da Comics als „Literatur“ und Medium der analysfähige Gegenstand, aber auch nur ein Teil der kulturellen Praxis im Handlungsfeld „Comic“ darstellen (vgl. Kepser/Abraham 2016, S. 19 f., S. 201-207), sind kulturelle, gesellschaftliche und historische Vorgänge bei der Analyse des Gegenstandes nicht ausblendbar (vgl. Frahm 2010, S. 14).

Die erste Lernaufgabe für die vierte Klasse widmet sich der international bekannten Disney-Figur *Donald Duck*. Die Ente aus Entenhausen erhielt 1931 ihr Debut in dem Bilderbuch *The Adventures of*

Mickey Mouse (Anhang, S. xxxvii), wurde jedoch erst 1934 in dem Zeichentrickfilm THE WISE LITTLE HEN (USA 1935, Wilfred Jackson), der zu der Reihe „Silly Symphony“ zählt, aktiv wahrgenommen. Donald Duck, der laut Disney dieses Jahr 85 Jahre alt wird²⁴, zählt zu den „Ikonen der Popkultur“ (Knigge 2016, S. 35) und ist als solch eine Ikone ein Teil internationaler Comicgeschichte. Obwohl die Donald Duck Comicstrips und *comic books* unter dem Namen der *Walt Disney-Company* und nicht als Autorencomics erschienen sind, können stilistische und inhaltliche Besonderheiten verschiedenen Zeichnern zugeordnet werden (vgl. Frahm 2016, S. 42). In dem Bilderbuch „The Adventures of Mickey Mouse“ erscheint Donald auf dem Titelbild (Anhang, S. xxxvii) und ist noch eindeutig als Ente identifizierbar. Er trägt eine grüne Latzhose und einen grünen Hut mit einer Feder. In dem ersten Cartoon THE WISE LITTLE HEN erinnert Donald mit seinem langen Schnabel zwar immer noch an eine Ente, er trägt mittlerweile jedoch Matrosenanzug und -mütze über seinem Gefieder (Anhang, S. xxxvii). Donalds Flügel haben Finger ausgebildet und seine Körperhaltung ist aufrechter geworden. Al Taliaferros Sonntags-Seiten schließen noch an den langschnabeligen und -halsigen Donald an (Anhang, S. xxxvii) und prägen seine Erscheinung in dem erfolgreichen „funny paper“ (Platthaus 2016, S. 181-193). Im Gegensatz zu den zehnsseitigen *comic books* von Carl Barks sind Al Taliaferros Donald-*Funnies* kurze Gags, die auf einer Zeitungsseite Platz finden können. Der bereits genannte Entenhausen-Zeichner Carl Barks entwickelte die längeren *Funnies*, in denen er Donald und weiteren Entenhausen-Bewohner*innen prägnante Charakteristika und wiederkehrende Motive verschafft. Donald schlüpft in Barks Werken zunehmend in verschiedene menschliche Rollen, sein Schnabel und sein Hals werden kürzer und ihm wird mehr Rederecht in den Dialogen eingeräumt. In der 18. Folge der Serie QUACK PACK (USA 1996, Toby Shelton) trinkt Donald Duck einen Verjüngungstrank und trifft in der Erscheinung von 1934 auf seine Neffen²⁵. Die Zeichentrickserie greift den Wandel von Donalds Erscheinung humorvoll auf und stellt eine geschichtsreflexive Ebene her. Die Donald-Duck-*Funnies* illustrieren die Unterschiede, die mit der wechselnden Autorenschaft einhergehen und es können die unterschiedlichen Publikationsformate des Comics erfasst und benannt werden. Da sich das Entenhausen-Universum fortan aus den Gestaltungen und Inhalten des Comics, der Zeichentrickfilme/Cartoons, des Merchandisings und der Erlebnisparks (*Disneyland*) formt, können Produkte des Storytelling-Universums einbezogen werden. Zunächst sollen mit der Aufgabenstellung unter dem Aspekt „Comicgeschichte“ vorrangig die, die Medialität der *Funnies* betreffenden Aspekte der historischen Comicproduktion, -distribution und -rezeption zusammen mit der Comicanalyse fokussiert werden. Die mit den Lernaufgaben zu Donald Ducks historischem Wandel erreichbaren Kompetenzen umfassen neben den Kompetenzerwartungen unter dem Aspekt „Comicgeschichte“ im Teilbereich „comictheoretisches Wissen aneignen und nutzen“ folgende weitere Lernbereiche:

²⁴ <https://disney.de/donald-duck-bei-shop-disney> (Zugriff: 24.08.21)

²⁵ Einen Ausschnitt aus der 18. Episode: <https://www.youtube.com/watch?v=iLC6qEyGbRA> (Zugriff: 24.08.21)

- die eigene Wahrnehmung von Donald Ducks Erscheinungen ausdrücken (Kompetenzfeld „comicbezogen sprachlich handeln“, Teilbereich „sprachproduktiv handeln“, Aspekt „Wahrnehmung“)
- die Formebene für die Analyse nutzen (Kompetenzfeld „Comic analysieren“, Teilbereich „comicspezifische Darstellungsverfahren erkennen, benennen und deuten“, Aspekt „Comictext und Comicgestaltung“)
- die visuelle Gestaltung von Donald Duck im Comic und in weiteren Medienangeboten beschreiben und kontrastieren (Kompetenzfeld „Comic analysieren“, Teilbereich „comicspezifische Darstellungsverfahren erkennen, benennen und deuten“, Aspekt „Bildgestaltung“)
- evtl. mit einer leistungsstarken Lerngruppe: nach Erklärung der Lehrkraft unterschiedliche Gestaltungen der Figur auf verschiedene Zeichner und Auftraggeber-Entscheidungen zurückführen (Kompetenzfeld „Comic kontextualisieren“, Teilbereich „Comic in der Mediengesellschaft reflektieren“, Aspekt „Produktion und Distribution“)

Des Weiteren kann für eine tiefere Auseinandersetzung an die Aspekte „Storytelling-Universum“ und „intertextuelle und intermediale Bezüge“ (beide im Kompetenzfeld „Comic kontextualisieren, Teilbereich „intertextuelle und intermediale Bezüge erkennen und erörtern“) angeknüpft werden.

Die Lernaufgaben für das Erfüllen der Kompetenzerwartungen bis zum Ende der Klasse 9/10 widmen sich der rassismuskritischen Lektüreanalyse. Darauf, dass Comics als populärkulturelles Medium gesellschaftliche Stereotype (darunter diskriminierende Stereotype) darstellen und reproduzieren können, wurde in der Forschung mehrfach hingewiesen (vgl. Frahm 2010, S. 267-291; Palandt 2011; Engelmann 2013; Packard et al. 2019, S. 151-184). Dass die Darstellung von „dem Fremden“ Differenzwahrnehmungen verstärken kann und damit Ausbeutungsverhältnisse, Kriege und Hierarchien als legitim dargestellt werden können, beweisen die (Superhelden-) Comics, die während des zweiten Weltkrieges entstanden sind, um den Krieg zu idealisieren (vgl. Knigge 2016, S. 11-13). Ein weiteres Beispiel ist der ursprünglich für Kinder angedachte Comic *Tim im Kongo* von Hergé (ursprünglich 1930-31). Hergé hat in diesem Comic für Kinder seine „Kolonialfantasien“ (Frahm 2010, S. 286) untergebracht und nachhaltig dazu beigetragen, dass sich rassistische Stereotype reproduzieren können. Das Kennenlernen fremder Welten wird von Hergé nur mit einer unreflektierten Kolonialbrille ermöglicht, sodass Menschen, Tiere und Landschaften durchweg als fremd wahrgenommen werden können. Erklärungen zur Kolonialisierung des Kongo durch den belgischen Staat wurden von Hergé gestrichen. Eine semiotische Analyse, welche die Zeichen im Comic reflektiert und kontextualisiert, wird den Rassismus allerdings enttarnen können. Hergés Zeichenstil der *ligne claire*, zeichnet sich durch „funktionale, präzise Konturen und die flächige, monochrome Kolorierung“ vor (foto-)realistischen Hintergründen aus. Der Erfolg der Abenteuer von *Tim und Struppi* hat einen nicht unwesentlichen Teil zur franko-

belgischen Comicgeschichte beigetragen (vgl. Knigge 2016, S. 15 f.). Die franko-belgische Comicgeschichte und der Platz, der Tim und Struppi darin eingeräumt wird, soll von den Schüler*innen in der ersten Lernaufgabe in Erfahrung gebracht werden. Die zweite Lernaufgabe zielt auf die rassistischen Stereotype ab. Hierbei soll erarbeitet werden, wie sich das „europäische Überlegenheitsgefühl“ (Engelmann 2013, S. 64) in Bild und Schrift ausdrückt. Darüber hinaus ist berechtigterweise zu fragen, inwiefern dieser Comic überhaupt „komisch“ sein oder als „Semi-Funny“²⁶ (vgl. Knigge 2016, S. 17) bezeichnet werden kann. Da es eine Aufgabe inklusiven Unterrichts ist, auf Diskriminierung aufmerksam zu machen und gesellschaftliches Leben diskriminierungskritisch zu gestalten, findet eine Auseinandersetzung mit dem Comic *Tim im Kongo* statt, um neben der Thematisierung der Comicgeschichte

- die im Comic abgebildete Welt hinsichtlich der Darstellung von Wirklichkeit kritisch zu reflektieren (Kompetenzfeld „Comic kontextualisieren“, Teilbereich „Konstruiertheit von Comics erkennen und deuten“, Aspekt „Fiktionalität und Faktualität von Comics“)
- verschiedene Comicrezeptionen wahrzunehmen und zuzulassen (Kompetenzfeld „Comic kontextualisieren“, Teilbereich „Comicrezeption erfassen und auswerten, Aspekt „Comicrezeptionen“)
- rechtliche Rahmenbedingungen der Comicproduktion und -vervielfältigung zu thematisieren, da Hergé wegen der rassistischen Darstellungen in seinen Comics mehrfach verklagt wurde (Kompetenzfeld „Comic kontextualisieren“, Teilbereich „Comic in der Mediengesellschaft reflektieren“, Aspekt „Rechtliche Rahmenbedingungen“) und
- den Einfluss von den Inhalten und Darstellungsformen eines Comics auf die gesellschaftliche Wahrnehmung zu thematisieren (Kompetenzfeld „Comic kontextualisieren“, Teilbereich „Comic in der Mediengesellschaft reflektieren“, Aspekt „Einfluss auf die Gesellschaft“).

Die Aufgaben für die Klassenstufen 10/11-12/13 beschäftigen sich mit dem gesellschaftlichen und rechtlichen Diskurs zur Zensur von Comics. Nachdem sich in den USA Stimmen erhoben haben, welche die Zensur von Comics forderten (vgl. Etter/Stein 2016, S. 117), fand sich die Gesellschaft, die Comicindustrie und die Regierungen der Vereinigten Staaten in einem Positionierungsstreit wieder, der in der Mediengeschichte ein wiederkehrendes Moment darstellt. Ausgangspunkt war die Debatte um die Gefährdung der Jugend durch Comics, genauer gesagt die „Seduction of the Innocent“ (dt.: Verführung der Unschuldigen), wie Psychologe Fredric Wertham es 1954 im Titel seiner Arbeit formulierte. Der Trend der Horror-Comics vom Verlag EC Comics trug zu der Angst von Lehrer*innen und Bibliothekar*innen bei, Kinder würden sich wegen der Horror- und Crime-Comics von den „literarisch wertvollen“ Schriftstücken abwenden und zu Analphabeten werden (Nyberg 1998, S. viii). Die Angst vor Jugendgewalt verbreitete sich entgegen der dagegensprechenden Beweislage, Kirchen und

²⁶ Eine Bezeichnung für den franko-belgischen Stil, tiefgründige Abenteuergeschichten und Komik zu kombinieren.

Bürgerbewegungen schlossen sich dem Plädoyer gegen Comics an und verstärkten den Druck der „Zivilbevölkerung“ auf die Regierungen. Um der staatlichen Zensur zuvorzukommen, bildete sich eine Organisation, die Kriterien für den sogenannten Comics Code erstellte, denen sich Comicfirmen, die aus finanziellen Gründen dem öffentlichen Aufschrei nachgeben mussten, unterordneten (vgl. ebd., S. ix-xiii). Für den Inhaber der EC Comics, Bill Gaines, bedeutete der Comics Code einen radikalen Einschnitt in sein Firmenkonzept. Dass die EC-Comics nicht in oberflächlichen Darstellungen von Gewalt, Rassismus und Sexismus verharren, sondern vielmehr den gesellschaftlichen Umgang mit Diskriminierung thematisieren sollten, lässt Bill Gaines während seiner Anhörung im US-Senat durchscheinen (dazu in Lernaufgabe [L]). Für die Horrorcomics von EC kann die Auffassung von Ole Frahm, „Comics etablier[t]en im 20. Jahrhundert eine parodistische Ästhetik, die die rassistischen, sexistischen und klassenbedingten Stereotypen reproduziert und zugleich aufgrund ihrer immanent erkenntniskritischen Anlage reflektiert [...]“ (vgl. Frahm 2010, S. 11 f.) ein Ansatz sein, um die Doppelbödigkeit der EC-Comics zu bestimmen. Um nach der Einführung des *Comics Code* weiterhin als Verlag existieren zu können, konzentrierte sich Gaines unter anderem auf Science-Fiction-Comics, Psychoanalysis-Comics und ein einziges Horror-Humor-Magazin mit dem Titel *Mad* (vgl. Whitted 2019, S. 23). In den 60er und 70er Jahren wurden die EC-Comics im Zuge der Lockerungen des *Comics Code* und der Underground-Comic-Bewegung von einem neuen Rezipient*innen-Kreis wiederentdeckt (vgl. ebd.). Dass der US-amerikanische *Comics Code* ebenfalls auf andere Länder eingewirkt hat, lässt sich daran feststellen, dass auch in Deutschland Stimmen laut wurden, alle Comics abzulehnen, um „kultureller Überfremdung“ entgegenzuwirken (Grünwald 2000, S. 77). Comicverbrennungen und die Initiative zur *Freiwilligen Selbstkontrolle* fanden daher auch in Deutschland ihre Anhänger*innen und wurde wie in den USA erst in den 60er und 70er Jahren gelockert (vgl. ebd.). Der *Comics Code* wird in den Lernaufgaben als relevantes Thema der Comicgeschichte aufgegriffen und kann im weiteren Unterrichtsverlauf durchaus auf aktuelle Diskurse zum Medienrecht übertragen werden. Die *Comics-Code*-Geschichte stellt einen Teil der Comicgeschichte dar, die nicht ausgeklammert werden sollte und mit folgenden Aspekten anderer Teilbereiche kombiniert werden kann:

- die Handlung des Comics muss entnommen werden (Kompetenzbereich „comicbezogen sprachlich handeln“, Teilbereich „sprachrezeptiv handeln“, Aspekt „Handlungsfolge“),
- die Urteilsbildung und der Ausdruck des eigenen Urteils wird durch die Nachfragen in der ersten Lernaufgabe angeregt (Kompetenzbereich „comicbezogen sprachlich handeln“, Teilbereich „sprachproduktiv handeln“, Aspekt „Urteilsbildung“),
- der Comictext wird auf inhaltlicher Ebene und auf der Formebene differenziert untersucht (Kompetenzbereich „Comic analysieren“, Teilbereich „comicspezifische Darstellungsverfahren erkennen, benennen und deuten“, Aspekt „Comictext und Comicgestaltung“),

- das Genre des Comics wird mit dem Wissen der Genrezugehörigkeit untersucht (Kompetenzbereich „Comic analysieren“, Teilbereich „comicspezifische Darstellungsverfahren erkennen, benennen und deuten“, Aspekt „Comicformate, -genres, -traditionen“),
- die Bildgestaltung wird untersucht (Kompetenzbereich „Comic analysieren“, Teilbereich „comicspezifische Darstellungsverfahren erkennen, benennen und deuten“, Aspekt „Bildgestaltung“),
- die öffentliche Rezeption des Comics wird von der Fan-Rezeption unterschieden und es wird ein Bezug zum eigenen Comicerleben hergestellt (Kompetenzbereich „Comic analysieren“, Teilbereich „Comicrezeption erfassen und auswerten“, Aspekt „Comicrezeptionen“),
- die rechtlichen Rahmenbedingungen werden auf den Comic angewandt (Kompetenzbereich „Comic kontextualisieren“, Teilbereich „Comic in der Mediengesellschaft reflektieren“, Aspekt „Rechtliche Rahmenbedingungen“) und
- die gesellschaftliche Kritik an Horror-Comics wird erkannt und diskutiert (Kompetenzbereich „Comic kontextualisieren“, Teilbereich „Comic in der Mediengesellschaft reflektieren“, Aspekt „Einfluss auf die Gesellschaft“).

Erklärungen zu den Lernaufgaben zum Kompetenzfeld „Comic kontextualisieren“

Teilbereich	Intertextuelle und intermediale Bezüge erkennen und erörtern
Aspekt	Storytelling-Universum

Im Kompetenzfeld „Comic kontextualisieren“ findet sich der Aspekt „Storytelling-Universum“ in dem Teilbereich „intertextuelle und intermediale Bezüge erkennen und erörtern“ wieder. Da sich Storytelling-Universen vor allem dadurch auszeichnen, transmedial zu erzählen, können zum einen die sich bedingenden Erzählstränge und zum anderen das Ineinandergreifen von verschiedenen Medien die Herangehensweise ans transmediale Erzählen ausmachen (vgl. Jenkins 2015). Walt Disney, „der Stammvater transmedialer Methoden“ (ebd., S. 243) hat das transmediale Erzählen zum populärkulturellen Rezeptionsphänomen gemacht, das bis heute der Medienwelt ihren umsatzstarken multimedialen Charakter verleiht. Da die Kombination aus verschiedenen Medien und das Vernetzen der Erzählstränge in ganzen Erzähl-Welten die Dauer verlängern und Intensität von Fan-Aktivitäten verstärken kann, hat sich das transmediale Erzählen als eine konstant lukrative Methode bewährt. Neben dem ökonomischen Mehrwert dieser Methode ist der kulturelle Mehrwert für die Fans von Bedeutung: die Unabschließbarkeit einer Story-Welt ermöglicht eine – zumindest auf viele Disney-Story-Welten zutreffende – lebenslange Rezeption der Geschichten. Die Trauer um das tragische Ende einer Figur oder die Leere nach einer fesselnden Lektüre kann durch das Vertrauen in weitere Produktionen des

Erzählstoffes gemildert werden. Grundsätzlich sind Medienkonvergenzen „ein wichtiger Teil unserer Kultur bzw. kulturellen Praxis und als solcher ein relevanter Lerngegenstand für den Bereich *Enkulturation/literarische Bildung*“ (Maiwald 2007, S. 44). Im Gegensatz zu dem Ansatz, im Rahmen von Medienverbänden ein Leitmedium zu fokussieren (vgl. Kümmerling-Meibauer 2007, S. 11), wird in den zu diesem Aspekt konzipierten Lernaufgaben versucht, den Comic in transmedialen Erzählwelten zu verorten und zu untersuchen, welche Möglichkeiten der Comic dem Storytelling-Universum bietet.

Die ersten Lernaufgaben wurden für die dritte bis vierte Klasse entwickelt. Die Schüler*innen werden angeregt, sich mit den Storytelling-Universen auseinanderzusetzen, die sie gerade verfolgen. Im Bewusstsein darüber, dass Wikipedia eine unzureichende Quelle darstellt, wird darauf hingewiesen, dass nach der offenen Internet-Enzyklopädie das Pokémon-Franchise noch immer am umsatzstärksten ist²⁷. Im deutschen Zeitschriftenmarkt sind Comic-Magazine von LEGO, Playmobil und Barbie stets präsent. Da sich immer wieder Trends ergeben werden, ist den Schüler*innen überlassen, welche Gegenstände sie mitbringen. Das einzige Kriterium soll sein, dass es zu dieser Story-Welt Comics gibt. Vorab muss notwendigerweise das Prinzip von großen Story-Welten und transmedialen Erzählweise besprochen und sich auf eine Auswahl an Storytelling-Universen geeinigt werden. Die mitgebrachten Gegenstände werden genau beobachtet und der ganzen Klasse beschrieben. Das Ziel soll sein, dass die Schüler*innen das sprachliche Repertoire zum Beschreiben von Gegenständen anzuwenden und die Form eines Gegenstandes mit dem sprachlichen Repertoire (mit Hilfestellung) beschreiben können. Diese Aufgabe dient der Wahrnehmung der Gegenstände eines Storytelling-Universums. Im nächsten Schritt soll mit der Lernaufgabe für das erweiterte Niveau ein Storytelling-Universum fokussiert werden, das ebenfalls Comics einbezieht. Mit gezielten Nachfragen und der wiederkehrenden Thematisierung der Comics sollen die Schüler*innen dazu angeregt werden, nachzuschauen, wie die Gegenstände des Storytelling-Universums im Comic eingebettet werden. Das transmediale Erzählen eines Storytelling-Universums herauszuarbeiten, bedarf selbstverständlich weitaus mehr Vertiefung, die mit den Lernaufgaben der aufsteigenden Klassen verfolgt werden soll. Zum Ende der vierten Klasse sollen sich die Schüler*innen zusätzlich zu den Kompetenzerwartungen unter dem Aspekt „Storytelling-Universum“

- sachgemäß ausdrücken und einen Gegenstand möglichst detailliert beschreiben können (Kompetenzbereich „comicbezogen sprachlich handeln“, Teilbereich „sprachproduktiv handeln“, Aspekt „Wahrnehmung“),
- einen selbstausgewählten Gegenstand der Klasse vorstellen können (Kompetenzbereich „comicbezogen sprachlich handeln“, Teilbereich „sprachproduktiv handeln“, Aspekt „Vorstellen“),

²⁷ https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_highest-grossing_media_franchises#cite_note-1

- mit starker Hilfestellung die intertextuellen oder intermedialen Bezüge, die im Comic eines Storytelling-Universums eingebunden sind, erkennen können (Kompetenzbereich „Comic kontextualisieren“, Teilbereich „intertextuelle und intermediale Bezüge erkennen und erörtern“, Aspekt „intertextuelle und intermediale Bezüge“).

Das transmediale Erzählen wird in den Lernaufgaben für die Klassen 5 bis 9/10 wieder aufgegriffen und vertieft. In dem vorgeschlagenen Storytelling-Universen existiert jeweils mindestens ein Comic, der die Geschichte(n) aufgreift, weiterführt oder ergänzt. Die Schüler*innen konzentrieren sich auf einen Comic und eine weitere mediale Verarbeitung, sodass sie vor allem zur Analyse der Medienkonvergenz und gegebenenfalls zum Medienvergleich angeregt werden. Im Spektrum der Storytelling-Universen können weitere Phänomene bei der Bearbeitung der Aufgabe eine Rolle spielen:

1. Medienkombination
2. Medienwechsel
3. Intermediale Bezüge
4. Remediation
5. Medienkonvergenz

(Begriffe aus Kümmerling-Meibauer 2007, S. 13)

Die Konzepte hinter den Begrifflichkeiten – auf die an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden kann, aber in Kümmerling-Meibauer (2007) detailliert beschrieben werden – können sich aus der Erarbeitung der Aufgabe herauskristallisieren. Die erste Aufgabe zielt scheinbar nur auf die Veränderungen bei und nach der Rezeption ab. Es ist allerdings von Bedeutung für die Veränderungen, wie die mediale Verarbeitung mit dem Erzählstoff umgeht und welche Wirkung diese intentional gestaltete Verarbeitung bei den Rezipient*innen hinterlassen kann. Um dem generischen Abgleichen von medialen Verarbeitungen zu umgehen, soll in der ersten Aufgabenstellung zur Medienreflexion angeregt werden (dazu Maiwald 2007, S. 44). Die Aufgabenstellung für das erweiterte Niveau erinnert noch einmal an den medialen Eigenwert und somit an die medienspezifischen Eigenschaften, an die sich jede Story des Storytelling-Universums anpassen muss. Darüber hinaus wird die Urteilskompetenz gefördert, indem die Schüler*innen die mediale Verarbeitung bewerten sollen. Da kein Bewertungsraster vorgegeben wird, werden die Schüler*innen mit der Schwierigkeit konfrontiert, eigene Kriterien zu entwickeln und anzuwenden, mit denen es möglich wird, zu beurteilen, inwiefern eine mediale Verarbeitung gelungen ist. Der Rückbezug auf den Comic muss jederzeit erkenntlich werden, da der Comic neben der weiteren medialen Verarbeitung für diese Aufgabenstellung das Leitmedium darstellt. Sollten die Schüler*innen mehr Unterstützung benötigen, um die genannten Facetten der Aufgaben erkennen und mit ihnen arbeiten zu können, können die Aufgabenstellungen und die Einbindungen in den Unterricht um die

notwendigen Hinweise ergänzt werden. Zentrale Kompetenzen, die mit den Aufgabenstellungen gefragt sind, richten ihren Augenmerk darauf, ob die Schüler*innen

- dem Comic und der weiteren medialen Verarbeitung die Handlung entnehmen können (Kompetenzbereich „comicbezogen sprachlich handeln“, Teilbereich „sprachrezeptiv handeln“, Aspekt „Handlungsfolge“),
- die medienspezifischen Besonderheiten des Comics (und der weiteren medialen Verarbeitung) sprachlich benennen können (Kompetenzbereich „comicbezogen sprachlich handeln“, Teilbereich „sprachproduktiv handeln“, Aspekt „Fachterminologie“),
- ihr Urteil auf der Grundlage analytischer Befunde formulieren können (Kompetenzbereich „comicbezogen sprachlich handeln“, Teilbereich „sprachproduktiv handeln“, Aspekt „Urteilsbildung“) und
- intertextuelle und intermediale Bezüge der beiden Medienprodukte erkennen und für das Urteil analysieren und interpretieren können (Kompetenzbereich „Comic kontextualisieren“, Teilbereich „intertextuelle und intermediale Bezüge erkennen und erörtern“, Aspekt „intertextuelle und intermediale Bezüge“).

Die letzten Lernaufgaben zum Kompetenzfeld „Comic kontextualisieren“ beziehen das Phänomen „Fandom“ (dazu Gray et al. 2007) in die Kontextualisierung des Comics ein. Zunächst sollen die Schüler*innen bei der Bearbeitung der ersten Aufgabe darauf achten, wie im Storytelling-Universum die Erzählstränge miteinander verknüpft sind. Die Methode des Clusters soll hierbei ihre Achtsamkeit schärfen. Für das Clustern muss ein Kriterium gegeben sein, nach dem geclustert wird. Daher werden die Schüler*innen bemerken, dass die Darstellung der Erzählstränge weitere Kategorisierungen benötigt, um das Cluster übersichtlich zu gestalten. Die Informationen, die nötig sind, um das Cluster sinnvoll anlegen zu können, müssen vorher und nebenbei recherchiert werden und belegbar sein. Die erste Aufgabe ist nicht als Einleitung oder kurze Erarbeitungsphase angedacht, sondern fordert viel Zeit ein, wenn damit Lernziele erreicht werden sollen und dem Kompetenzerwerb der Weg geebnet werden soll. Da sich die Schüler*innen während der Bearbeitung der ersten Aufgabe intensiv mit dem Storytelling-Universum ihrer Wahl auseinandergesetzt haben, kann die Aufgabe für den Leistungskurs auf diesen Erkenntnissen aufbauen. Für die zweite Lernaufgabe muss im ersten Schritt der Text von Deterding (2009) gelesen werden, der Jenkins Theorie zur Medienkonvergenz aufschlüsselt. Zentral für die Bearbeitung der Aufgabe ist der Abschnitt, in dem die Charakteristika einer partizipativen Fankultur aufgezählt werden (S. 237). An den Aspekten sollen sich die Schüler*innen orientieren, um einschätzen zu können, inwiefern in dem Storytelling-Universum ihrer Wahl die Charakteristika für eine partizipative Fankultur gegeben sind und wo sie eventuell noch ausgebaut werden könnten. Diese Aufgabenstellung erfordert das Verstehen eines wissenschaftlichen Textes und der Anwendung auf den bereits unter

anderen Gesichtspunkten analysierten Gegenstand. Die Schüler*innen sind des Weiteren dazu angehalten, zu recherchieren, ob und zu welchen Produkten des Storytelling-Universums Fankulturen bestehen und wie sie von den Fans gepflegt werden. Die beiden Aufgabenstellungen erwarten von den Schüler*innen, dass sie

- mehrere Handlungsfolgen des Storytelling-Universums verfolgen und ihre Verknüpfungen prüfen zu können (Kompetenzbereich „comicbezogen sprachlich handeln“, Teilbereich „sprachrezeptiv handeln“, Aspekt „Handlungsfolge“),
- die Fachterminologie anwenden können (Kompetenzbereich „comicbezogen sprachlich handeln“, Teilbereich „sprachproduktiv handeln“, Aspekt „Fachterminologie“),
- die intertextuellen und intermedialen Bezüge zwischen den Stories herausarbeiten können (Kompetenzbereich „Comic kontextualisieren“, Teilbereich „intertextuelle und intermediale Bezüge erkennen und erörtern“, Aspekt „intertextuelle und intermediale Bezüge“) und
- Fanfiction wahrnehmen, analysieren und kriterienorientiert untersuchen können (Kompetenzbereich „Comic kontextualisieren“, Teilbereich „Comic als kulturelle Ausdrucksform verstehen und deuten“, Aspekt „Fanfiction“).

Erklärungen zu den Lernaufgaben zum Kompetenzfeld „Comic gestalten“

Teilbereich	Posttexte erstellen
Aspekt	Eigene Comicproduktion

Die handlungs- und produktionsorientierte Aufgabe, einen eigenen Comic vorzubereiten, zu planen, zu gestalten und vorzustellen, wird dem Kompetenzfeld „Comic gestalten“ zugeordnet. Unter Posttexten werden Texte verstanden, die an eine Vorbereitung, also eine Prätext-Produktion oder an literarische Prätexte anschließen (ergänzend, lückenfüllend etc). Fokussiert wird die „eigenständige Produktion“ (Kepser/Abraham 2016, S. 80). Dass dies eine umfangreiche Aufgabe ist, kann damit begründet werden, dass sich etablierte Comickünstler*innen über sehr lange Zeitspannen hinweg mit der Produktion eines Comics beschäftigen – sogar häufig mit der Unterstützung von Kolorist*innen, Letterer*innen und Zeichner*innen. Da das Vorhaben, einen Comic gestalterisch umzusetzen, für viele Schüler*innen herausfordernd sein kann und in der schulischen Praxis bisher wahrscheinlich kaum geübt wurde, ist es angebracht, das handwerkliche ‚Know-how‘ (Zeichentechniken, -stile etc.) vor der Produktion zu thematisieren oder zur Nutzung von simplen Zeichentechniken (Strichzeichnung *à la* Erzaehlmirnix²⁸) anzuregen. Zeichen-Apps können unbeholfenen Zeichner*innen zusätzlich Abhilfe

²⁸ Siehe: <https://www.facebook.com/erzaehlmirnix/> (Zugriff: 24.08.21)

verschaffen. Der Aufbau einer literarästhetischen Handlungskompetenz befähigt die Schüler*innen, selbstständig eine Verbindung zum literarischen Werk herstellen zu können (vgl. Stierstorfer 2018). Darüber hinaus kann der Aufbau einer „literarästhetische[n] Produktionskompetenz“ (Kepser/Abraham 2016, S. 77), die auf lange Sicht die ästhetischen Anforderungen berücksichtigt, potentiell eine langfristige Partizipation am kulturellen Handlungsfeld „Comic“ ermöglichen. Die Multimodalität des Comics fordert von den Comicproduzent*innen Gestaltungskompetenzen auf vielen Ebenen. Um diese Aufgabe erfolgreich umsetzen zu können, bedarf es Übungen, die im Deutschunterricht (in Kombination mit dem Kunstunterricht) einbezogen werden sollten. Der literarästhetische Anspruch sollte generell bei der Produktion nicht verloren gehen. Im Kehrschluss sollte während der Umsetzung in der schulischen Praxis nicht erwartet werden, dass von den Schüler*innen „große künstlerische Werke [ge]schaffen“ werden (Haas et al. 1994, S. 17). Die Schülerproduktion zu *Der Richter und sein Henker* (1996; erstmals 1988) oder die Comics zu lokalen Kurzgeschichten (in Dinter/Krottenthaler 2007) haben gezeigt, dass im schulischen Rahmen, wenn auch mit intensiver Beschäftigung, durchaus künstlerisch und literarisch anspruchsvolle Comics hervorgebracht werden können.

Die erste Lernaufgabe im Kompetenzfeld „Comic gestalten“ zielt darauf ab, die Lücken einer Kürzestgeschichte mit den Mitteln des Comics mit eigenen Vorstellungen und gestalterischen Umsetzungen zu füllen. Didaktische Vorschläge zu dem Sammlung *Der König und das Meer* wurden von Spinner gesammelt (2012, S. 82-85), wobei er das Potenzial der Leerstellen von den Kürzestgeschichten betont. *Der König und der Regen* besteht größtenteils aus einem Dialog zwischen dem Regen und dem König. Wie für eine Kürzestgeschichte üblich, wird nicht in das Geschehen eingeführt. Der König ärgert sich über den Regen und bittet den Regen, aufzuhören. Der Regen spricht mit der Stimme eines Propheten und weissagt dem König, dass sowohl sein Amt als König, als auch seine Existenz vergänglich sind, da sein Amt und er selbst „rosten“ werden. Mit einem Absatz wird eine Gedankenstille eingebaut, woraufhin der König dem Regen zustimmt und metaphorisch gedacht den Schritt macht, um seine Vergänglichkeit zu akzeptieren. Die Kürzestgeschichte ist mit einem Bild bedacht worden, das mit starker Verkleinerung oder als *splash panel* das letzte *panel* in dem Comic der Schüler*innen sein könnte. Der Comic könnte mindestens aus vier Panels bestehen, die den Dialog aufgreifen. Des Weiteren kann dazu angeregt werden, den Absatz zu füllen, indem ein Panel mit dem gedankenversunkenen König gestaltet wird und seine Gedanken mit einer Gedankenblase zugänglich gemacht werden. Der Collagen-Stil, in dem das Bild neben der Kürzestgeschichte gestaltet wurde, kann dazu anregen, mit diesem Stil weiterzuarbeiten. Die Schüler*innen können als Vorbereitung auf die Produktionsaufgabe ausprobieren, wie sie den König mit welchen Malutensilien (z.B. Papierschnitt; Wachsmalern; Wasserfarbe) und Materialien darstellen wollen. Die handwerkliche Übung trägt zur Materialerfahrung bei, die für künstlerisch-ästhetische Umsetzungen nicht vernachlässigt werden darf. Zur Legitimierung der Materialerfahrung sei an die multimodale Comicanalyse zurückerinnert, welche der Materialität einer

Zeichenmodalität kommunikative Eigenschaften zuschreibt, die zur Bedeutungskonstruktion beitragen (Packard et al. 2019, S. 54). Es kann dementsprechend eine interessante Information sein, wie die Schüler*innen ihre Materialauswahl begründen, sodass Rückschlüsse auf ihre Wahrnehmung von materiellen Eigenschaften im Zusammenhang mit der Kürzestgeschichte gezogen werden können. Die Schüler*innen werden mit den Lernaufgaben zum Kompetenzfeld „Posttexte erstellen“ unter dem Aspekt „eigene Comicproduktion“ dazu angeregt,

- mit Hilfestellung die Fachterminologie zu benutzen, um comicspezifische Zeichen in ihrem eigenen Comic anzuwenden (Kompetenzfeld „comicbezogen sprachlich handeln“, Teilbereich „sprachproduktiv handeln“, Aspekt „Fachterminologie“)
- zu einer literarischen Vorlage ihre eigenen Ideen für die Umsetzung eines Comics zu formulieren (Kompetenzfeld „Comic gestalten“, Teilbereich „Prätexte erstellen und eine Comicproduktion planen“, Aspekt „Vorbereitung“) und
- mit Hilfestellung Gestaltungsstile und -techniken wahrzunehmen und ggf. für die Comicproduktion zu nutzen (Kompetenzfeld „Comic produzieren“, Teilbereich „Prätexte erstellen und eine Comicproduktion planen“, Aspekt „Zeichenstile und -techniken“).

Die zweite Lernaufgabe thematisiert die Geschichte der „Moorsoldaten“. Ausgangstext für die Comicproduktion ist der Liedtext, der von Konzentrationslager-Inhaftierten komponiert und gesungen wurde. Da in diesem Text die Geschichte der Lagerarbeiter niedergeschrieben wurde, ist der Text ein künstlerisches Produkt von Zeitzeugen, in welchem der geschilderte Tagesablauf und die Tätigkeiten von den Häftlingen die Handlung des Textes ausmachen. Da bereits zahlreiche Comics zum Leben von KZ-Inhaftierten existieren, kann thematisiert werden, wie im Comic nationalsozialistische Bedrohung dargestellt und wie an sie erinnert wird. Die Besonderheit des Konzentrationslagers Börgermoor ist, dass dort vor allem politische Gefangene festgehalten, zur Arbeit gezwungen und ermordet wurden. Das Lied wurde in verschiedenen politischen Kontexten, aber vor allem als Lied des Widerstandes, aufgegriffen und angepasst. Die Schüler*innen sollen angeregt werden, sich in die Handlung des Liedtextes zu vertiefen und die Strophen, wie auch den Refrain in ein anderes Medium zu transformieren. Es sollte jedoch vermieden werden, dass der Liedtext das Mittel wird, um den Zweck, einen Comic zu zeichnen, zu erfüllen. Die Gestaltung eines Comics dient der vertieften Auseinandersetzung mit der Geschichte, die in dem Text verhandelt wird. Ein Besuch der „Emslandlager“ kann den Schüler*innen helfen, sich an den Handlungsort zu begeben und sich in die Situation der Lagerhäftlinge hineinzuversetzen. Dort könnten Hintergründe gezeichnet und fotografiert werden, um sie in den Comic einzuarbeiten. An die Aufgabe für das erweiterte Niveau anknüpfend, können ähnlich wie in Jens Genehrs Comic *Valentin* (2019) Film- und Fotoaufnahmen sowie Tagebucheinträge verarbeitet werden, sofern sie in der Gedenkstätte zur Verfügung gestellt werden. Anknüpfend kann zu den „Moorsoldaten“ das

Thema „Literatur zum Nationalsozialismus“ natürlich noch viele weitere Ausarbeitungen umfassen. Die beiden Lernaufgaben sollen ein Ansatz sein, um im Deutschunterricht den Geschichtscomic einzubeziehen. Basierend auf der Analyse des Liedtextes wird von den Schüler*innen erwartet, dass sie

- zum Liedtext ihre eigenen Ideen für die Umsetzung eines Comics festhalten, vorbereiten und planen (Kompetenzfeld „Comic gestalten“, Teilbereich „Prätexte erstellen und eine Comicproduktion planen“, Aspekt „Vorbereitung“),
- Gestaltungsstile und -techniken anwenden (Kompetenzfeld „Comic gestalten“, Teilbereich „Prätexte erstellen und eine Comicproduktion planen“, Aspekt „Gestaltungsstile und -techniken“)

Die Lernaufgaben, die für die Klassen 10/11 bis 12/13 konzipiert wurden, haben die Transformation und Modifikation des Textmaterials aus *Die Aufzeichnungen des Malte Laurids Brigge* (erstmalig 1910; 1982) von Rainer Maria Rilke zum Ziel. In dem fragmentartigen Roman, der an Tagebuchaufzeichnungen erinnert, wird der Protagonist Malte Laurid Brigge in der modernen Hauptstadt Paris mit seinen Eindrücken der modernen Welt um 1900 konfrontiert. Der junge Mann wird nervenkrank und schildert seine Zustände des Wahns. Die Auseinandersetzung mit der zunehmend digitalisierten Welt kann eine Deutungs-Richtung sein, in welche die Aufzeichnungen des Romans zu einer Foto-Story aus der „heutigen Zeit“ modifiziert werden können. Die Aufgabe soll den Schüler*innen die Möglichkeit geben, sich mit ihrer Umgebung und ihrer Sozialisation auseinanderzusetzen, indem sie überlegen, inwiefern Menschen heutzutage von den täglichen Eindrücken überwältigt sein können. Einerseits wird die in der Oberstufe beliebte „Rilke-Tradition“ bedient, andererseits soll die Übertragbarkeit und damit die Gültigkeit des literarischen Stoffes untersucht werden. Die Aufgabenstellung für den Leistungskurs soll auf die Selbstreflexivität des Comics aufmerksam machen. Sinnvollerweise werden vor dem Bearbeiten der [L]-Aufgabe Beispiele vorgestellt, in denen Comics eine selbstreflexive Ebene eingehen. Die Metaebene kann über das Thematisieren der Quellen und Erfahrungen, die zur Produktion des Comics eine Rolle gespielt haben, oder durch intertextuelle Verweise erreicht werden. Da die Metaebene eine zusätzliche Komik oder auch Tiefgründigkeit in den Comic einbringen kann aber nicht muss, können die Schüler*innen selbst entscheiden, ob und wie sie selbstreflexive oder selbstkritische Momente in ihre Foto-Story einarbeiten. Sie werden angeregt, ihre jeweilige Entscheidung zu begründen und sie der Klasse zur Prüfung vorzustellen. Neben der Durchführung einer eigenen Comicproduktion werden von den Schüler*innen weitere comicbezogene Kompetenzen, wie

- die Vorbereitung des Comics (Kompetenzfeld „Comic gestalten“, Teilbereich „Prätexte erstellen und eine Comicproduktion planen“, Aspekt „Vorbereitung“),
- die Planung des Comics (Kompetenzfeld „Comic gestalten“, Teilbereich „Prätexte erstellen und eine Comicproduktion planen“, Aspekt „Planung“),

- die Vorstellung und selbstreflexive Beurteilung der Ergebnisse vor der Klasse (Kompetenzfeld „Comic gestalten“, Teilbereich „Comic vorstellen und zielgruppengerecht präsentieren“, Aspekt „Vorstellung der Ergebnisse“) erwartet.

6. Fazit

Mithilfe des vom Filmmodell adaptierten Comiccurriculums wurden in dieser Arbeit comicwissenschaftliche, sprachdidaktische, mediendidaktische und literaturdidaktische Aspekte zusammengeführt. Das Ziel dieser Arbeit war es, mithilfe der Kompetenzfelder, Teilbereiche und Aspekte einen Anstoß zum systematischen Einbezug des Handlungsfeldes „Comic“ in den Deutschunterricht zu geben.

Aus der Notwendigkeit heraus, den veränderten Rezeptionserwartungen, insbesondere dem medialen Visualisierungsschub und infolge dessen den verstärkt multimodalen Wahrnehmungsangeboten Aufmerksamkeit zukommen zu lassen, bietet sich die grundlegende Multimodalität des Comics an. Dennoch sei darauf hingewiesen, dass die im Begriff „Curriculum“ ausgedrückte Kreisbewegung von Lernprozessen gegenwärtig institutionellem Qualitätsmanagement gerecht werden müssen. Der verbindliche Charakter der spiralcurricular angeordneten Kompetenzerwartungen wird zwangsläufig zu einer Herausforderung für den zeitlich begrenzten Deutschunterricht. Um den Lehrkräften entgegenzukommen, wurde das Minimal-Curriculum ausgearbeitet (Anhang, S. xvi-xx), in welchem die minimalen Kompetenzerwartungen angeführt sind. Die Kompetenzformulierungen versuchen Gegenstands-, Lerner-, Lehrer- und Leistungsperspektiven einzubeziehen. Gleichzeitig sind Gegenstandsorientierungen in die Formulierungen eingeflossen. Die Kompetenzerwartungen sind grundsätzlich so angelegt, dass bei vertiefter Auseinandersetzung mit den angeführten Aspekten die festgehaltenen langfristigen Kompetenzen erworben werden *können*. Problematisch ist durchaus, dass ein Curriculum alltagssprachlich geschrieben und für ein breites Publikum verständlich sein sollte. Diese anforderungsreiche Textart kann, kritisch betrachtet, zu Recht als ‚prekär‘ bezeichnet werden. Dennoch scheint die Sprache *via* Curriculum die Sprache der bildungspolitischen Verständigung zu sein. Um den langfristig gedachten Anspruch zu verfolgen, Comic im Deutschunterricht zu etablieren, wurde daher auf diese ‚problematische‘ Sprachwahl zurückgegriffen.

Die Lernaufgaben sind konzeptioneller Natur. Sie wurden entwickelt, um zu zeigen, dass die curricularen Kompetenzerwartungen anwendbar sind. An ihnen wird die Problematik konzeptioneller Wissenschaft exemplarisch veranschaulicht. Die mit den Gegenständen, Inhalten und Methoden unmittelbar erreichbaren Lernziele führen zum langfristigen Kompetenzerwerb. Weder das Erreichen der Lernziele noch der Erfolg des Kompetenzerwerbs werden in dieser Arbeit empirisch nachgewiesen. Die noch ausstehende empirische Überprüfung der Anwendbarkeit des Comiccurriculums bietet sich für designbasierte Forschungsmethoden an, da zyklische Verbesserungen zur Ausdifferenzierung des

Curriculums beitragen. Mit dieser Arbeit wurde erreicht, Potenziale *qua* curricularen Kompetenzformulierungen auszudefinieren und die Aufgabe, an comicdidaktische Ausarbeitungen anzuschließen, zukünftiger deutschdidaktischer Forschung übergeben, damit Schüler*innen im Deutschunterricht Comics erleben, nutzen und verstehen können.

7. Literaturverzeichnis

Primärliteratur

Comics/Literatur

Al Taliaferro, Charles Alfred/Karb, Bob (1995): Donald Duck. Sonntags-Seiten. Bd. 2. Stuttgart: Ehapa.

Archer, Dan (2010): The Nisoor Square Shootings. In: <http://multiplejournalism.org/case/the-nisoor-square-shootings> [24.08.21].

Barks, Carl (1948; dt. 1995): Der Sheriff von Bullet Valley. Übers. v. Erika Fuchs. In: Barks Library: Special: Donald Duck Bd. 9. Stuttgart: Ehapa. S. 5-36.

Craig, Johnny (1952/2019): Till Death. In: Richardson, Mike (Hrsg.): Choke Gasp! The best of 75 Years of EC Comics. Milwaukie: Dark Horse. S. 19-26.

Dürrenmatt, Friedrich/Schüler*innen des Städtischen Literargymnasiums Bern-Neufeld (1952/2003): Der Richter und sein Henker. Comic auf der Grundlage des Romans. Bern: Zytglogge.

Ferris, Emil (2017; dt. 2018): Am liebsten mag ich Monster. Bd. 1. Übers. v. Torsten Hempelt. Stuttgart: Panini.

Genehr, Jens (2019): Valentin. Bremen: Golden Press.

Gischler, Victor/Dazo, Bong (2010; dt. 2014): Deadpool. Der Söldner mit der großen Klappe Bd.1. Kopfsprung. Übers. v. Michael Strittmatter. Stuttgart: Panini.

Hergé (1946; dt. 1997): Tim im Kongo. Zusammengeführte, überarbeitete, kolorierte und neu aufgelegte Ausgabe der Zeitungscomics von 1930-1931. Übers. v. Jens Roedler. Hamburg: Carlsen.

Janisch, Heinz/Erlbruch, Wolf (2008): Der König und das Meer. München: Hanser.

Jatzek, Gerald/Weikert, Claudia (2019): Das Rumpelstilz sucht Freunde. In: Schweizer, Stefanie (Hrsg.): Lyrik-Comics. Gedichte Bilder Klänge für Kinder in den besten Jahren. Weinheim: Beltz. S.

Rilke, Rainer Maria (1910/1982): Die Aufzeichnungen des Malte Laurids Brigge. Frankfurt am Main: Insel Verlag.

Ross, Mikael (2018): Der Umfall. Berlin: avant-verlag.

Ross, Mikael (2018): Goldjunge: Beethovens Jugendjahre. Berlin: avant-verlag.

Schweizer, Stefanie (2019): Lyrik-Comics. Gedichte Bilder Klänge für Kinder in den besten Jahren. Weinheim: Beltz.

Soffritto, Donald/Zemelo, Pietro (2015; dt. 2020): Schiffbruch zu zweit. In: Balkonien, LTB Sonderband 1. Berlin: Ehapa. S. 31-42.

Tan, Shaun (2008): Ein neues Land. Hamburg: Carlsen.

Tardi, Jacques/Grange, Dominique/Accordzéâm (2016; dt. 2016): Der letzte Ansturm. Übers. v. Christoph Schuler. Zürich: Edition Moderne.

Film/Serie

THE WISE LITTLE HEN. USA 1935. R.: Wilfred Jackson. DVD: Walt Disney Productions.

QUACK PACK. USA 1996. R.: Toby Shelton. DVD: Walt Disney Productions.

Musik

Grange, Dominique. 2016. Petits Morts du Mois d'Août (Titel 1). Als Beilage in: Tardi, Jacques/Grange, Dominique/accordzêâm: Der letzte Ansturm. Übers. v. Christoph Schuler. Zürich: Edition Moderne.

Zeitung

Trommer, Ralph (2021). Picasso als Leser von Zeitungsstrips. In: *taz* (9.1.2021): <https://taz.de/Ausstellung-Picasso-und-der-Comic/!5738665/> [24.08.21].

Al Taliaferro (1940): Donald Duck. Vom 23.02.1940. EP: <https://comics.ha.com/itm/original-comic-art/comic-strip-art/al-taliaferro-original-comic-strip-art-for-donald-duck-sunday-dated-2-23-40-walt-disney-productions-king-features-syndicate-/a/810-1117> [17.08.21]

Radio

Rieger, Jennifer (2017): Comics für Blinde und Sehbeeinträchtigte. Bilder Charakter und Geschichten einfühlen. In *Deutschlandfunk Kultur* (4.4.2017): https://www.deutschlandfunkkultur.de/comics-fuer-blinde-und-sehbeeintraechtigte-bilder-charakter.2156.de.html?dram:article_id=383040 [24.08.21].

Fernsehen

Team Timster: Goldjunge – Beethovens Jugendjahre. <https://www.kika.de/team-timster/tet-tet/buchtester/goldjunge-100.html> [24.08.21].

Computerspiele/Text-Adventure

Valiant Hearts: The Great War (2014). PC. Entwickler: Ubisoft Montpellier.

B.C.'s Quest for Tires (1983). PC. Entwickler: Sierra.

Sekundärliteratur

Abel, Julia/Klein, Christian (2016): Leitfaden zur Comicanalyse. In: Abel, Julia/Klein, Christian (Hrsg.): Comics und Graphic Novels. Eine Einführung. Stuttgart: Metzler. S. 77-106.

Abraham, Ulf (2015): Literarisches Lernen in kulturwissenschaftlicher Sicht. In: *Leseräume* 2/2015. S. 6-12. EP: <http://leseraeume.de/wp-content/uploads/2015/10/lr-2015-1-abraham.pdf> [24.08.21].

Abraham, Ulf/Sowa, Hubert (2016): Bild und Text im Unterricht. Grundlagen, Lernszenarien, Praxisbeispiele. Seelze: Klett/Kallmeyer.

Albrecht, Christian (2012): Die Kunst des Unsichtbaren. Darstellungen und Emotionen in Comicadaptionen von *Die Leiden des jungen Werther*. *Praxis Deutsch* 232. S. 46-54.

Bachmann, Christian A. (2016): Metamedialität und Materialität im Comic. *Zeitungscomic – Comicheft – Comicbuch*. Berlin: Ch. A. Bachmann.

Bateman, John A./Beckmann, Annika/Varela, Rocío Inés (2018): From Empirical Studies to Visual Narrative Organization: Exploring Page Composition. In: Dunst, Alexander/Laubrock, Jochen/Wildfeuer, Janina (Hrsg.): *Empirical Comics Research. Digital, Multimodal, and Cognitive Methods*. London/New York: Routledge. S. 127-153.

Baumgärtner, Alfred Clemens (1974): Comics in der Schule. Ein Überblick über bisherige Unterrichtsversuche. In: Dietger Pforte (Hrsg.): Comics im ästhetischen Unterricht. Frankfurt am Main: Athenäum. S. 22-41.

Beaty, Bart (2020): European Traditions. In: Hatfield, Charles/Beaty, Bart (Hrsg.): Comics Studies. A Guidebook. New Brunswick: Rutgers University Press. S. 53-65.

Beauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen (2017): UN-Behindertenrechtskonvention. EP: https://www.behindertenbeauftragte.de/SharedDocs/Publikationen/UN_Konvention_deutsch.pdf?__blob=publicationFile&v=2 [24.08.21].

Behrens, Sabine (2016): Beispielaufgabe zum Werkvergleich. Thema: E. T. A. Hoffmann: Der goldne Topf, Hermann Hesse: Der Steppenwolf. In: Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung Baden-Württemberg (Hrsg.): ZPG VIII · Deutsch. Leistungsfach und neues Abiturformat 2021. Modul 1. Neue Aufgabenformate. EP: https://lehrerfortbildung-bw.de/u_sprachlit/deutsch/gym/bp2016/fb8/1_modul-1/1_reader/m1_neue_aufgabenformate.pdf [24.08.21].

Bentele, Günter (2016): Wahrheit. In: Hessen, Jessica (Hrsg.): Handbuch Medien und Informationsethik. Stuttgart: Metzler. S. 59-66.

Beschlüsse der Kultusministerkonferenz vom 4.12.2003 (2004): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. EP: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf [24.08.21].

Beschlüsse der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i.d.F. vom 05.12.2013 (2013): Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. EP: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf [24.08.21].

Beschlüsse der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012 (2014): Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife. EP: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf [24.08.21]

Bieber, Christoph (2016): Öffentlichkeit. In: Hessen, Jessica (Hrsg.): Handbuch Medien und Informationsethik. Stuttgart: Metzler. S. 67-73.

Bjegak, Vesna / Waczek, Anna (2015): Spiel mit Perspektiven. Hilda und der Mitternachtsriese von Luke Pearson. In: Praxis Deutsch 252. S. 15-18.

Blell, Gabriele/Kepser, Matthis/Grünwald, Andreas/Surkamp, Carola (2016): Film in den Fächern Deutsch, Englisch, Französisch, Spanisch. Ein Modell zur sprach- und kulturübergreifenden Filmbildung. In: dies. (Hrsg.): Film in den Fächern der sprachlichen Bildung. Baltmannsweiler: Schneider. S. 11-61.

Boelmann, Jan M. (2012): Literarische Kompetenz und narrative Computerspiele. Empirische Ergebnisse. In: ders. / Seidler, Andreas (Hrsg.): Computerspiele als Gegenstand des Deutschunterrichts. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 85-102.

Brand, Tilman von (2020): Ganzschriften im Deutschunterricht. Mittelfristige Unterrichtsplanung zu Romanen, Novellen, Dramen und Graphic Novels. Hannover: Klett/Kallmeyer.

Brodth, Julia/Jakobs, Rebecca (2019): Bilderbuchangebote mit Augmented Reality. Literarisches Lernen durch *tiptoi*, *LeYo!* Und Co. In: Knopf, Julia/Abraham, Ulf (Hrsg.): Bilderbücher Band 2 Praxis. Vollst. überarb. und erw. Neuaufl. Baltmannsweiler: Schneider. S. 175-181.

Bucher, Hans-Jürgen/Boy, Bettina (2018): How Informative are Information Comics in Science Communication ? Empirical Results from an Eyetracking-Study and Knowledge Testing. In: Dunst,

Alexander/Laubrock, Jochen/Wildfeuer, Janina (Hrsg.): Empirical Comics Research. Digital, Multimodal, and Cognitive Methods. London/New York: Routledge. S. 176-196.

Burgdorf, Paul (1976): Comics im Unterricht. Weinheim: Beltz.

Cohn, Neil (2013): The Visual Language of Comics. Introduction to the Structure and Cognition of Sequential Images. London: Bloomsbury Academic.

Cohn, Neil/Ehly, Sean (2016): The vocabulary of manga : Visual morphology in dialects of Japanese Visual Language. In: Journal of Pragmatics 92. S. 17-29. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2015.11.008> [24.08.21].

Deppermann, Arnulf/Feilke, Helmuth/Linke, Angelika (2016): Sprachliche und kommunikative Praktiken: Eine Annäherung aus linguistischer Sicht. In: Deppermann, Arnulf/Feilke, Helmuth/Linke, Angelika (Hrsg.): Sprachliche und kommunikative Praktiken. Berlin/Boston: de Gruyter. S. 1-23. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110451542> [24.08.21].

Deterding, Sebastian (2009): Textuelles Wildern und Konvergenzkultur. In: Hepp, Andreas / Krotz, Friedrich/Thomas, Tanja (Hrsg.): Schlüsselwerke der Cultural Studies. Wiesbaden: VS. S. 235-246.

Dittmar, Jakob F. (2011): Comic-Analyse. 2. überarbeitete Auflage. Konstanz: UVK.

Dittmar, Jakob F. (2016): Taktile Comics für Blinde: vom versuchten Erzählen in Bildsequenzen. EP: <http://jakob-dittmar.eu/TaktilerComicB.pdf> [24.08.21].

Dinter, Stefan/Krottenthaler, Erwin (Hrsg.) (2007): Comics machen Schule. Möglichkeiten der Vermittlung von Comics im Schulunterricht. Seelze/Velber: Klett/Kallmeyer. S. 16-53.

Dunger, Hella/Heyermann, Jochen/Knilli, Friedrich/Reiss, Erwin/Reiss, Karin (1974): Comic – Vorschule des Fernsehens. In: Briegleb, Klaus/Bürger, Christa/Bürger, Peter/Metscher, Thomas (Hrsg.): Comics im ästhetischen Unterricht. Frankfurt am Main: Athenäum. S. 172-247.

Dolle-Weinkauff, Bernd (2011): Grafisches Erzählen im Manga – Close reading zweier Doppelseiten der deutschsprachigen Ausgabe von Yuu Watases „Fushigi Yugi“. In: Jost, Roland/Krommer, Axel (Hrsg.): Comics und Computerspiele im Deutschunterricht. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Aspekte. Baltmannsweiler: Schneider. S. 25-45.

Eckle, Jannick/Schneider, Sina-Marie (2019): Digitale Bilderbücher selbst erstellen. Digital Storytelling in der Primarstufe. In: Knopf, Julia/Abraham, Ulf (Hrsg.): Bilderbücher Band 2 Praxis. Vollst. überarb. und erw. Neuaufl. Baltmannsweiler: Schneider. S. 162-167.

Eco, Umberto (2018): Der Mythos von Superman. In: Etter, Lukas/Nehrlich, Thomas/Nowotny (Hrsg.): Reader Superhelden. Theorie – Geschichte – Medien. Bielefeld: transcript. S. 275-322. DOI: <https://doi.org/10.14361/9783839438695-027> [24.08.21].

Eder, Barbara (2016): Graphic Novels. In: Abel, Julia/Klein, Christian (Hrsg.): Comics und Graphic Novels. Eine Einführung. Stuttgart: Metzler. S. 156-168.

Eisner, Will (1985): Comics & Sequential Art. Tamarac: Poorhouse Press. EP: <https://alpha-light.files.wordpress.com/2010/07/will-eisner-theory-of-comics-sequential-art.pdf> [24.08.21]

Engelmann, Jonas (2013): Gesellschaftsbilder im Independent-Comic. Mainz: Ventil.

Estelmann, Frank (2017): Du weißt nichts, Jacques Tardi. Phantasmagorien des Ersten Weltkriegs im französischen Gegenwartscomic. In: Dolle-Weinkauff, Bernd (Hrsg.): Geschichte im Comic. Befunde – Theorien – Erzählweisen. Berlin: Ch. A. Bachmann. S. 275-292.

- Etter, Lukas/Stein, Daniel (2016):** Comictheorie(n) und Forschungspositionen. In: Abel, Julia/Klein, Christian (Hrsg.): Comics und Graphic Novels. Eine Einführung. Stuttgart: Metzler. S. 107-126.
- Fingerhut, Karlheinz (2008):** Lesemotivation und Lesekompetenz unter den Bedingungen der Qualitätssicherung – ein literaturdidaktisches Double-bind. In: Thielking, Sigrid/Buchmann, Ulrike (Hrsg.): LESEVERMÖGEN – Lesen in allen Lebenslagen. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 13-34.
- Frahm, Ole (2010):** Die Sprache des Comics. Hamburg: Philo Fine Arts.
- Frahm, Ole (2016):** Produktion, Distribution und Rezeption von Comics und Graphic Novels. In: Abel, Julia/Klein, Christian (Hrsg.): Comics und Graphic Novels. Eine Einführung. Stuttgart: Metzler. S. 38-55.
- Frederking, Volker/Krommer, Axel/Maiwald, Klaus (2018):** Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Funiok, Rüdiger (2016):** Verantwortung. In: Hessen, Jessica (Hrsg.): Handbuch Medien und Informatikethik. Stuttgart: Metzler. S. 74-80.
- Giesa, Felix (2020):** Grafisches Erzählen in Comics, Manga und Graphic Novels. In: Der Deutschunterricht 72, H. 5, S. 46-54
- Giesa, Felix/Leowald, Leo (2013):** Comic-Bausatz. Der Comic-Baukasten. In: Arbeitsblätterheft in Deutsch 5 bis 10, H. 34. S. 3-4.
- Grünwald, Dietrich (1984):** Wie Kinder Comics lesen. Eine Untersuchung zum Prinzip Bildgeschichte, seinem Angebot und seinen Rezeptionsanforderungen sowie dem diesbezüglichen Lesevermögen und Leseinteresse von Kindern. Frankfurt am Main: dipa.
- Grünwald, Dietrich (2000):** Comics. Tübingen: Niemeyer.
- Grünwald, Dietrich (2010):** Das Prinzip Bildgeschichte. Konstitutiva und Variablen einer Kunstform. In: Grünwald, Dietrich (Hrsg.): Struktur und Geschichte der Comics. Beiträge zur Comicforschung. Bochum und Essen: Ch. A. Bachmann. S. 99-127.
- Gordon, Ian/Jancovich, Mark/McAllister, Matthew P. (2007):** Introduction. In: Gordon, Ian/Jancovich, Mark/McAllister, Matthew P. (Hrsg.): Film and Comic Books. Mississippi: University Press. S. vii-xx.
- Gordon, Ian (2020):** Comic Strips. In: Hatfield, Charles/Beaty, Bart (Hrsg.): Comics Studies. A Guidebook. New Brunswick: Rutgers University Press. S. 13-24.
- Gray, Jonathan/Sanvoss, Cornel/Harrington, C. Lee (Hrsg.) (2007):** Fandom. Identities and communities in a mediated world. New York: NYU.
- Gramlich, Brigitte/Menzel, Wolfgang (1973):** Zeichen in Comics. In: Praxis Deutsch 1. S. 43-46.
- Groeben, Norbert (2002a):** Anforderungen an die theoretische Konzeptualisierung von *Medienkompetenz*. In: ders./Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim/München: Juventa. S. 11-22.
- Groeben, Norbert (2002b):** Dimensionen der *Medienkompetenz*: Deskriptive und normative Aspekte. In: ders./Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim/München: Juventa. S. 160-197
- Gundermann, Christine (2007):** Jenseits von Asterix. Comics im Geschichtsunterricht. Aus der Serie: Methoden historischen Lernens. Schwalbach: Wochenschau-Verl.

- Haas, Gerhard/Menzel, Wolfgang/Spinner, Kaspar H. (1994):** Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: Praxis Deutsch 21, H. 123. S. 17-25.
- Hallet, Wolfgang (2012):** Graphic Novels. Literarisches und multiliterales Lernen mit Comic-Romanen. In: Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 117, Jg. 46. S. 2-8.
- Heringer, Hans Jürgen (2014):** Interkulturelle Kommunikation. Grundlagen und Konzepte. Tübingen: A. Francke.
- Hessen, Jessica (2016):** Freiheit. In: Hessen, Jessica (Hrsg.): Handbuch Medien und Informationsethik. Stuttgart: Metzler. S. 52-58.
- Höhne, Thomas (2001):** Kultur als Differenzierungskategorie. In: Lutz, Helma (Hrsg.); Norbert Wenning (Hrsg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich. S. 197-213.
- Hoffmann, Jeanette/Naujok, Natascha (2015):** Vieldeutige Bilder(bücher) als Gesprächsanlass und Schreibimpuls in heterogenen Lerngruppen. In: Blömer, Daniel (Hrsg.): Perspektiven auf inklusive Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen. Wiesbaden: Springer. S. 249-254. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-06955-1_37 [24.08.21].
- Ingendahl, Werner (1991):** Sprachliche Bildung im kulturellen Kontext. Einführung in die kulturwissenschaftliche Germanistik. Opladen: Westdt. Verlag.
- Jenkins, Henry (2020):** Comics and Stuff. New York: New York University Press.
- Jenkins, Henry (2015):** Transmedia Storytelling. In: Stiegler, Christian / Breitenbach, Patrick / Zorbach, Thomas (Hrsg.): New Media Culture: Mediale Phänomene der Netzkultur. Bielefeld: transcript. S. 237-256.
- Jeffries, Dru (2017):** Comic book film style. Cinema at 24 panels per second. Austin : University of Texas Press.
- Jewitt, Carey (2014):** An introduction to multimodality. In: Jewitt, Carey (Hrsg.): The Routledge Handbook of Multimodal Analysis. London/New York: Routledge. S. 14-27.
- Kammerer, Ingo/Kepser, Matthis (2014):** Dokumentarfilm im Deutschunterricht. Eine Einführung. In: dies. (Hrsg.): Dokumentarfilm im Deutschunterricht. S. 11-72.
- Kepser, Matthis (2013):** Deutschdidaktik als eingreifende Kulturwissenschaft. Ein Positionierungsversuch im wissenschaftlichen Feld. In: Didaktik Deutsch 34, S. 52-68. EP: https://www.didaktik-deutsch.de/wp-content/uploads/2020/06/Kepser_34.pdf [24.08.21].
- Kepser, Matthis (2019):** Schreiben zu Comics. Anregungen für den Schreibunterricht. In: Knopf, Julia/Abraham, Ulf (Hrsg.): BilderBücher Band 2 Praxis. Vollst. überarb. und erw. Neuaufl. Baltmannsweiler: Schneider. S. 51-61.
- Kepser, Matthis (2020):** Sounds in Silence. Tonalität in Comics und Graphic Novels. Systematische Grundlegung, Multimodalität und Überlegungen für den Deutschunterricht. In: MiDU – Medien im Deutschunterricht, 2 (2). S. 1-28. DOI: https://doi.org/10.18716/ojs/mi_du/2020.2.4 [24.08.21].
- Kepser, Matthis/Abraham, Ulf (2016):** Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. 4. Völlig neu bearb. und erw. Aufl. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

- Knigge, Andreas C. (1996):** Comics. Vom Massenblatt ins multimediale Abenteuer. Reinbek: Rowohlt.
- Knigge, Andreas C. (2004):** Alles über Comics. Eine Entdeckungsreise von den Höhlenbildern bis zum Manga. Hamburg: Europa Verlag.
- Knigge, Andreas C. (2016):** Geschichte und kulturspezifische Entwicklung des Comics. In: Abel, Julia/Klein, Christian (Hrsg.): Comics und Graphic Novels. Eine Einführung. Stuttgart: Metzler. S. 3-37.
- Knopf, Julia (2019):** Bilderbuch-Apps. Potential zur Förderung des literarischen Lernens. In: dies./Abraham, Ulf (Hrsg.): Bilderbücher Band 2 Praxis. Vollst. überarb. und erw. Neuaufl. Baltmannsweiler: Schneider. S. 149-161.
- Köster, Juliane (2017):** Lernaufgaben – Leistungsaufgaben. In: Baurmann, Jürgen/Kammler, Clemens/Müller, Astrid (Hrsg.): Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens. Seelze: Klett/Kallmeyer. S. 397-405.
- Kress, Gunther (2010):** Multimodality. A semiotic approach to contemporary communication. London/New York: Routledge.
- Kress, Gunther/van Leeuwen, Theo (2006):** Reading Images. The Grammar of Visual Design. 2. Aufl. London/New York: Routledge.
- Kurwinkel, Tobias (2017):** Bilderbuchanalyse. Narrativik – Ästhetik – Didaktik. Tübingen: A. Francke.
- Kümmerling-Meibauer, Bettina (2007):** Überschreitung von Mediengrenzen: theoretische und historische Aspekte des Kindermedienverbands. In: Josting, Petra/Maiwald, Klaus (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteratur im Medienverbund. Grundlagen, Beispiele und Ansätze für den Deutschunterricht. München: kopaed. S. 11-21.
- Kuzminykh, Ksenia (2015):** Comics und graphic novels im multikulturellen Deutschunterricht. In: Glottodidactica – an international journal of applied linguistics. XLI/2, S. 75-87.
- Labarre, Nicolas (2018):** La bande dessinée contemporaine. Collection l’opportune.
- Lange, Günter (2011):** Comic. In: ders./Marquardt, D./Petzold, Leander (Hrsg.): Textarten didaktisch. Grundlagen für das Studium und den Literaturunterricht. Baltmannsweiler: Schneider. S. 37-41.
- Lettkemann, Gerd/Scholz, Michael F. (1994):** „Schuldig ist schließlich jeder...der Comics verbreitet oder nicht einziehen lässt“. Comics in der DDR-Geschichte eines ungeliebten Mediums (1945/49-1990). Berlin: Mosaik.
- Lefèvre, Pascal (2009):** Wörterbuch. Teil 1: Die literaturwissenschaftlichen Fachbegriffe. Leipzig: Sackmann und Hörndl. EP: <https://www.comicforschung.de/woerterbuch.html> [24.08.21].
- Li, Jijia/Ngai, Grace/Va Leong, Hong/Chan, Stephen (2016) :** Multimodal human attention detection for reading. In : Association for Computing Machinery (Hrsg.) : SAC 2016 : Processings of the 31st Annual ACM Symposium of Applied Computing. New York : ACM. S. 187-192. DOI: <https://doi.org/10.1145/2851613.2851681> [24.08.21].
- Lunning, Frenchy (2020):** Manga. In: Hatfield, Charles/Beaty, Bart (Hrsg.): Comics Studies. A Guidebook. New Brunswick: Rutgers University Press. S. 66-81.
- Mazur, Dan/Danner, Alexander (2014):** Comics. a global history, 1968 to the present. London : Thames & Hudson.

- McCloud, Scott (2001):** Comics richtig lesen. Die unsichtbare Kunst. Veränderte Neuauflage. Hamburg: Carlsen.
- Maiwald, Klaus (1999):** Literarisierung als Aneignung von Alterität. Bern: Peter Lang.
- Maiwald, Klaus (2007):** Ansätze zum Umgang mit dem Medienverbund im (Deutsch-)Unterricht. In: Josting, Petra/ders. (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteratur im Medienverbund. Grundlagen, Beispiele und Ansätze für den Deutschunterricht. München: kopaed. S. 35-48.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.):** JIM Studien. Jugend und Medien. Stuttgart. (Erscheinungsweise jährlich).
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.):** KIM Studien. Kinder und Medien. Stuttgart. (Erscheinungsweise zweijährig).
- Meteling, Arno (2018):** Comics. In: Garbe, Christine/Gürth, Christina/Hoydis, Julia/Müschke, Frank/Seidler, Andreas/Woiwod, Uta (Hrsg.): Attraktive Lesestoffe (nicht nur) für Jungen – Erzählmuster und Beispielanalysen zu populärer Kinder- und Jugendliteratur. Baltmannsweiler: Schneider. S. 155-177.
- Meurer, Birgit (2011):** Der Comic als intermediäres Vehikel im Deutschunterricht. In: Jost, Roland/Krommer, Axel (Hrsg.): Comics und Computerspiele im Deutschunterricht. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Aspekte. Baltmannsweiler: Schneider. S. 138-169.
- Michel, Catherine/Packard, Stephan (2018):** Nicht nur am 7. Januar 2015: Politische Karikaturen und Comics in *Charlie Hebdo* – Zur Einleitung. In: Wilde, Lukas R.A./Packard, Stephan (Hrsg.): *Charlie Hebdo: Nicht nur am 7. Januar 2015!* Eine Onlinepublikation der Gesellschaft für Comicforschung e.V. (ComFor). EP: <https://www.comicgesellschaft.de/wp-content/uploads/2018/07/ComFor%20eV%20-%20Charlie%20Hebdo%20-%20print.pdf> [24.08.21].
- Mickwitz, Nina (2016):** Documentary Comics. Graphic Truth-Telling in a Skeptical Age. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Ministerium für Bildung und Kultur Saarland (2014):** Lehrplan Deutsch Gymnasium. Klassenstufen 5 bis 10. Erprobungsphase seit Beschluss von Juli 2014. EP: https://www.saarland.de/Shared-Docs/Downloads/DE/mbk/Lehrplaene/Lehrplaene_Gymnasium/Deutsch/Deutsch_7und8_Gym_2014.pdf?__blob=publicationFile&v=1 [24.08.21].
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016):** Gemeinsamer Bildungsplan der Sekundarstufe I. EP: http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_SEK1_D.pdf [24.08.21].
- Ministerium für Kultur und Wissenschaft des Landes Nordrhein-Westfalen (2021):** Filmförderung. EP: <https://www.mkw.nrw/kultur/foerderungen/filmfoerderung> [24.08.21].
- Moebius, Stephan (2012):** Kultur. Von den Cultural Studies bis zu den Visual Studies. Eine Einführung. Bielefeld: transcript.
- Mosbach, Johanna (2019):** Narration und Sachbuch. Erzählend informieren-informierend erzählen. In: Knopf, Julia/Abraham, Ulf (Hrsg.): BilderBücher Band 2 Praxis. Vollst. überarb. und erw. Neuaufl. Baltmannsweiler: Schneider. S. 82-89.
- Mounajed, René (2009):** Geschichte in Sequenzen. Über den Einsatz von Geschichtscomics im Geschichtsunterricht. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Müller, Christina Margrit (2012):** Multimodalität und multimodale Kompetenz. Text-Bild-Kommunikate im Social Web. In: *Der Deutschunterricht* 6/2012, S. 22-33. EP: <https://www.zora.uzh.ch/id/eprint/142708/> [24.08.21].

Näpel, Oliver (2010): „Fremdheit“ und „Geschichte“. Identität und Alterität durch visuelle Stereotypisierung des „Anderen“ und der „Geschichte“ von der antiken Vasenmalerei bis zum gegenwärtigen Comic und Film. Ein Abriss. In: Grünewald, Dietrich (Hrsg.): Struktur und Geschichte der Comics. Beiträge zur Comicforschung. Bochum und Essen: Ch. A. Bachmann. S. 99-127.

Näpel, Oliver (2011): Das Fremde als Argument. Identität und Alterität durch Fremdbilder und Geschichtsstereotype von der Antike bis zum Holocaust und 9/11 im Comic. Die deutschen und das östliche Europa Band 7. Frankfurt am Main: Lang.

Neubert, Stefan/Reich, Kersten (2000): Die konstruktivistische Erweiterung der Diskurstheorie: eine Einführung in die interaktionistisch-konstruktive Sicht von Diskursen. In: Burckhart, Holger (Hrsg.): Die Idee des Diskurses. Interdisziplinäre Annäherungen. Markt Schwaben: Eusl. S. 43-74.

Nyberg, Amy Kiste (1998): Seal of Approval. The History of the Comics Code. Jackson: University Press of Mississippi.

Packard, Stephan (2006): Anatomie des Comics. Psychosemiotische Medienanalyse. Göttingen: Wallstein.

Packard, Stephan (2016): Medium, Form, Erzählung? Zur problematischen Frage: »Was ist ein Comic?«. In: Abel, Julia/Klein, Christian (Hrsg.): Comics und Graphic Novels. Eine Einführung. Stuttgart: Metzler. S. 56-73.

Packard, Stephan/Rauscher, Andreas/Sina, Véronique/Thon, Jan-Noël/Wilde, Lukas R.A./Wildfeuer, Janina (2019): Comicanalyse. Eine Einführung. Berlin: Springer.

Palandt, Ralf (Hrsg.) (2011): Rechtsextremismus, Rassismus und Antisemitismus in Comics. Berlin: Archiv der Jugendkulturen.

Peez, Georg (2012): Einführung in die Kunstpädagogik. 4. überarb. und akt. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.

Peirce, Charles S. (1998) : The essential Peirce : selected philosophical writings. Band 2. 1893-1913. Bloomington: Indiana University Press.

Platthaus, Andreas (2016): Funnies. In: Abel, Julia/Klein, Christian (Hrsg.): Comics und Graphic Novels. Eine Einführung. Stuttgart: Metzler. S. 181-193.

Power, Natsu Onoda (2009): God of Comics: Osamu Tezuka and the creation of post World War II Manga. Mississippi: University Press.

Rajewsky, Irina O. (2002): Intermedialität. Tübingen und Basel: A. Francke.

Rau, Marie Luise (2013): Kinder von 1 bis 6. Bilderbuchrezeption und kognitive Entwicklung. Kinder- und Jugendkultur, -literatur und -medien, Band 84. DOI: <https://doi.org/10.3726/978-3-653-03241-3> [24.08.21].

Rhoades, Shirrel (2008): A complete history of American comic books. New York: Peter Lang.

Rieckmann, Carola/Gahn, Jessica (2013): Die kulturelle Bedeutsamkeit des Ästhetischen zwischen Kompetenzen und Standards – eine Einleitung zum Band „Poesie verstehen – Literatur unterrichten“. In: dies. (Hrsg.): Poesie verstehen – Literatur unterrichten. Baltmannsweiler: Schneider. S. 7-13.

Rösch, Heidi (1997): Bilderbücher zum interkulturellen Lernen. Baltmannsweiler: Schneider.

Rosebrock, Cornelia/Nix, Daniel (2020): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Baltmannsweiler: Schneider.

Scheller, Ingo (2004): Szenische Interpretation. Theorie und Praxis eines handlungs- und erfahrungsbezogenen Literaturunterrichts in Sekundarstufe I und II. Seelze: Klett/Kallmeyer.

Schikowski, Klaus (2014): Der Comic. Geschichte, Stile, Künstler. Stuttgart: Reclam.

Schilcher, Anita/Pissarek, Markus (Hrsg.) (2018): Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage. 4. erg. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider.

Schilcher, Anita/Pissarek, Markus (2018): Zum Begriff der Kompetenzorientierung und seiner Anwendung im Bereich des literarischen Lernens. In: dies. (Hrsg.): Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage. 4. erg. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider. S. 9-34.

Schmidt, Siegfried J. (1993): Kommunikationskonzepte für eine systemorientierte Literaturwissenschaft. In: ders. (Hrsg.): Literaturwissenschaft und Systemtheorie. Positionen, Kontroversen, Perspektiven. Opladen: Westdt. Verlag. S. 241-268.

Schmidt, Siegfried J. (2002): Was heißt „Wirklichkeitskonstruktion“? In: Baum, Achim/ders. (Hrsg.): Fakten und Fiktionen. Über den Umgang mit Medienwirklichkeiten. Konstanz: UVK-Verl.-Ges. S. 17-30.

Schmidt, Siegfried J. (2003): Medienkulturwissenschaft. In: Nünning, Ansgar/Nünning Vera (Hrsg.): Konzepte der Kulturwissenschaften. Theoretische Grundlagen – Ansätze – Perspektiven. Stuttgart: Metzler. S. 351-369.

Schmitz-Emans, Monika (2012): Literatur-Comics. Adaptionen und Transformationen der Weltliteratur. Berlin: de Gruyter.

Seeßlen, Georg (2018): Hitler, Comic-Star. In: Etter, Lukas/Nehrlich, Thomas/Nowotny (Hrsg.): Reader Superhelden. Theorie – Geschichte – Medien. Bielefeld: transcript. S. 241-246. DOI: <https://doi.org/10.14361/9783839438695-027> [24.08.21].

Siebenhüner, Steffen/Depner, Simone/Fässler, Dominik/Kernen, Nora/Bertschi-Kaufmann, Andrea/Böhme, Katrin/Pieper, Irene (2019): Unterrichtstextauswahl und schülerseitige Leseinteressen in der Sekundarstufe I: Ergebnisse aus der binationalen Studie TAMoLi. In: Didaktik Deutsch 24, H. 47. S. 44-64.

Spinner, Kaspar H. (2004): Werteorientierung im literarisch-ästhetischen Unterricht. In: Eva Matthes (Hrsg.): Werteorientierter Unterricht – eine Herausforderung für die Schulfächer. Donauwörth: Auer. S. 102-113.

Spinner, Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch 200. S. 6-16.

Spinner, Kaspar H. (2008): Perspektiven ästhetischer Bildung. Zwölf Thesen. In: Vorst, Claudia/Grosser, Sabine/Eckhardt, Juliane/Burricher, Rita (Hrsg.): Ästhetisches Lernen. Fachdidaktische Grundfragen und praxisorientierte Konzepte im interdisziplinären Kontext von Lehrerbildung und Schule. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 9-23.

Spinner, Kaspar H. (2012): Kurzgeschichten – kurze Prosa. Hannover: Klett/Kallmeyer.

Spinner, Kaspar H. (2013): Ästhetische Bildung und Literaturunterricht. In: Rieckmann, Carola/Gahn, Jessica (Hrsg.): Poesie verstehen – Literatur unterrichten. Baltmannsweiler: Schneider. S. 17-34.

Spinner, Kaspar H. (2018): Semiotik in der Literaturdidaktik. In: Schilcher, Anita/Pissarek, Markus (Hrsg.): Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage. 4. erg. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider. S. 55-62.

Staiger, Michael (2020): Von der Wende zum Bild zum multimodalen Turn. Perspektiven und Potenziale für eine Deutschdidaktik als Medienkulturdidaktik. In: Der Deutschunterricht 72, H. 5, S. 65-74.

Staiger, Michael (2020): Bild, Literatur und Medium. In: Der Deutschunterricht 72, H. 5, S. 2-5.

Statista (2021): Produktionskosten und weltweites Einspielergebnis von Comicverfilmungen bis 2021. In: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/984627/umfrage/produktionskosten-und-weltweites-einspielergebnis-von-comicverfilmungen/> [24.08.21].

Steinig, Wolfgang/Huneke, Hans-Werner (2015): Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung. 5. Neu bearb. und erw. Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Stengel, Andreas/Dinges, Erik (2001): Der Einsatz von Comics im Unterricht. In: Birkholz, Johannes/Dinges, Erik/Worm, Heinz-Lothar (Hrsg.): Förderpädagogik Deutsch. Faszination Lesen – Comics – Dümmlingsmärchen. Horneburg: Persen. S. 107-170.

Stierstorfer, Michael (2018): Handlungs- und produktionsorientierter Unterricht. In: <https://www.kinderundjugendmedien.de/index.php/fachdidaktik/153-unterrichtskonzepte-und-methoden/2547-handlungs-und-produktionsorientierter-unterricht> (24.08.21).

Stöckl, Hartmut (2011): Sprache-Bild-Texte lesen. Bausteine zur Methodik einer Grundkompetenz. In: Diekmannshenke, Hajo/Klemm, Michael/ders. (Hrsg.): Bildlinguistik. Theorien – Methoden – Fallbeispiele. Berlin: Erich Schmidt. S. 45–70.

Textor, Annette (2015): Einführung in die Inklusionspädagogik. Stuttgart: UTB.

Wampfler, Philippe (2017): Deutschdidaktik und digitale Literatur. In: Conrad, Maren/Schmidtke, Theresa/Stobbe, Martin (Hrsg.): Digitale Kontexte. Literatur und Computerspiel in der Gesellschaft der Gegenwart. Sonderausgabe # 2 von *Textpraxis. Digitales Journal für Philologie*, 2. DOI: <http://dx.doi.org/10.17879/61269472074> [24.08.21].

Welsch (2010): Was ist eigentlich Transkulturalität? In: Darowska, Lucyna/Lüttenberg, Thomas/Machold, Claudia (Hrsg.): Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität. Bielefeld: transcript. S. 39-66.

Wershler, Darren/Sinervo, Kalervo/Tien, Shannon (2020): Digital Comics. In: Hatfield, Charles/Beaty, Bart (Hrsg.): Comics Studies. A Guidebook. New Brunswick: Rutgers University Press. S. 253-266.

Wertham, Frederic (1954): Seduction of the Innocent. New York: Rinehart.

Whitted, Qiana (2019): EC Comics. Race, Shock and Social Protest. Ithaca: Rutgers University Press.

Wilde, Lukas (2017): Die Sounds des Comics. Fünf mal mit den Augen hören. In: Spiel. Eine Zeitschrift zur Medienkultur, Heft 2. S. 127-161.

Wildfeuer, Janina/Bateman, John A./Hiippala, Tuomo (2020): Multimodalität. Grundlagen, Forschung und Analyse - Eine problemorientierte Einführung. Berlin: de Gruyter.

Wrobel, Dieter (2015): Graphic Novels. In: Praxis Deutsch 252. S. 4-14.

Zabka, Thomas (2013): Literarische Texte werten. In: Praxis Deutsch 241. S. 4-12.

8. Anhang

Anmerkungen zum Anhang:

Der Anhang enthält die tabellarischen Auflistungen der comicbezogenen Kompetenzen, die in den Teilbereichen der Kompetenzfelder entsprechen. Die grau hinterlegten Aspekte in den Tabellen markieren die Auswahl der Aspekte, die in dem komprimierten Minimal-Curriculum (S. xvi-xx) untergekommen sind. Im Minimal-Curriculum wurden wiederum die Aspekte hinterlegt, zu denen die Lernaufgaben (S. xxi-xxxii) konzipiert wurden.

Tabellarische Auflistung der Aspekte eines Comiccurriculums
zur Förderung comicbezogener Kompetenzen im Deutschunterricht

Teilbereich	KOMPETENZFELD „COMICBEZOGEN SPRACHLICH HANDELN“				
	Die Schüler*innen können...				
„sprachrezeptiv handeln“	Aspekt	Erwartungen Klasse 5/6	Erwartungen Klasse 7/8	Erwartungen Klasse 9/10	Erwartungen Klasse 11/12/13
	Lesen	<p>... altersgemäßen (kürzeren) Comics folgen und zentrale Informationen entnehmen.</p> <p>... faktualen Comics Sachinformationen entnehmen.</p>	<p>... Comics mit erhöhtem Schrifttextanteil folgen und Informationen, die der Text kommuniziert, entnehmen (z.B. mithilfe von Methoden der Texterschließung [<i>panels</i> mit Überschriften verstehen; Verständnisfragen klären; Barrieren beim Lesen eines Comics identifizieren]).</p>	<p>... das Zusammenwirken von kommunikativen Zeichen erkennen (z.B. verschiedene Fokuse beim Lesen) und ihren jeweiligen Beitrag zur Bedeutungskonstruktion beschreiben.</p>	<p>... komplexen Comics folgen und die Informationen in komplexen Comics von komplexen semantischen Bezügen ableiten.</p>
	Digitalisierung	<p>... altersgemäße digitale Comics auf einem Bildschirm bedienen (z.B. Zoomen; Weiterblättern; Suchbefehle eingeben) und ihnen folgen.</p>	<p>... altersgemäßen interaktiven, audiovisuellen oder VR- Comics folgen.</p>	<p>... komplexen digitalen Comics folgen.</p>	<p>... ästhetische Besonderheiten und Überschneidungen von digitalen Comics, Text-Adventure-Games und Videospiele identifizieren.</p>
	Handlungsfolge	<p>... Handlungen in Sinnabschnitten (z.B. <i>panel</i>, <i>tier</i>, Comicstrip, Kapitel usw.) interpretieren.</p> <p>... textuelle Signale (z.B. Titel, Titelbild, eine einleitende <i>splash page</i>) auf Handlungsrahmungen (z.B. Ort, Zeit, Atmosphäre) beziehen.</p>	<p>... Handlungen über Sequenzen hinweg verfolgen und Funktionen der Seitenarchitektur (z.B. für die Entwicklung der Handlungslogik) erfassen.</p>	<p>... Diskontinuität in Panelfolgen (z.B. unmarkierte Zeitsprünge) erfassen und sich die Funktion von diskontinuierlichen Panelfolgen erschließen.</p>	<p>... Komplexe und nicht-lineare Handlungsfolgen nachvollziehen und sowohl die übergeordnete narrative und dramaturgische Handlungslogik als auch die Hinweise in einzelnen Panels aufeinander beziehen.</p>
„sprachproduktiv handeln“	Wahrnehmung	<p>... die eigene Wahrnehmung von Comics ausdrücken (z.B. im Unterrichtsgespräch, beim Chatten, im Lesetagebucheintrag, in Skizzen).</p>	<p>... die eigene Wahrnehmung und evozierte Vorstellungen (Emotionen, Assoziationen, Eindrücke) von einem Comic differenziert ausdrücken.</p>	<p>... sich auf die Unabschließbarkeit der Entwicklung eigener und fremder Wahrnehmungen einlassen und die Entwicklung der eigenen (selektiven) Wahrnehmung reflektieren.</p>	
	Fachterminologie	<p>... eine Auswahl an deutsch- und mehrsprachigen Fachtermini zuordnen.</p>	<p>... comicbezogene Fachtermini in der Unterrichtskommunikation anwenden.</p>	<p>... comicbezogene Fachterminologie in der Anschlusskommunikation zu Comics eigenständig und selbstbewusst verwenden.</p>	<p>... auf Begriffs-Diskurse hinter zentralen Fachtermini verweisen.</p>

Anschluss-handlungen und -produktionen	... die Handlung eines Comics modifizieren (z.B. in einen anderen Kontext einbetten; kreatives Schreiben).	... im Rahmen kultureller Praktiken von Fangemeinden als Mitproduzierende*r von Fanfiction tätig werden (z.B. Story weiterführen; Alternativhandlung entwickeln).	... eine Handlung oder ein Thema eines Comics in andere ästhetische Ausdrucksformen überführen (z.B. in einen Hörtext; Kurzfilm).	... Unbestimmtheitsstellen und Leerstellen des Comics mit eigenen Umsetzungen ausdifferenzieren (z.B. in szenischen Verfahren; im reflexiven Selbstgespräch) und Arbeitsprozesse zu den Anschlusshandlungen festhalten (z.B. in einem Wiki; einem Forscherbuch).
Urteilsbildung	... spontane Eindrücke zu einem Comic ausdrücken. ... Gründe für eigene Präferenzen von Comics aufführen und erläutern.	... sich ein eigenes Urteil zu einem Comic bilden und mithilfe von Artikulationsmustern mündlich (z.B. Meinung in einem Radiobeitrag erläutern) oder textsortenbewusst schriftlich (z.B. in Form einer Rezension für den Feuilleton einer Zeitung; in Form einer Bewertung auf einer comicbezogenen Plattform) ausdrücken. ... Kommentare zum eigenen Urteil annehmen und auf Nachfragen eingehen. ... Gründe für (ggf. eigene) Ablehnung von Comics reflektieren und sich mit Comics auseinandersetzen, die einem nicht gefallen/ die man ablehnt und Gründe für die eigene Ablehnung anführen.	... das eigene Urteil dezidiert äußern und darin Begründungen nachvollziehbar erörtern. ... auf die Urteile anderer Personen Bezug nehmen und das eigene Urteil als potenziell veränderbares Urteil zur Diskussion stellen. ... die Reflexion des eigenen Urteils durch Einsicht in eigenen (vorangehenden und aktuellen) Wissensstand und jeweilige eigene Positionierungen in die Darlegung einer Urteilsbegründung einbeziehen.	... das eigene Urteil zu einem Comic als Teil der ästhetischen Erfahrung verstehen. ... eine Rezension zu einem Comic verfassen und vorstellen. ... auf internationale Rezensionen in verschiedenen Rezensionsformaten eingehen und Stellung beziehen. ...den Wertungsdiskurs zu ausgewählten Comics nachvollziehen und Kanonisierung von Comics beurteilen. ... auf medienanalytischen Grundlagenwissen aufbauend, die Nutzung von Comics als Schullektüre (kritisch) diskutieren (z.B. in Form einer Erörterung oder einer Podiumsdiskussion).
Vorstellen	... einen (selbstgewählten) Comic textbezogen vorstellen. ... den Inhalt eines Comics herausarbeiten und vor anderen nach erzählen.	... einen Comic mündlich oder schriftlich mit fachsprachlichem Vokabular beschreiben, vorstellen und eine Diskussion oder Frageunde anregen. ... andere Vorstellungen beurteilen und zum Ausbau einer Feedback-Kultur (z.B. indem Regeln und Rituale eingehalten werden) beitragen.	... einen Comic in einer Vorstellung (literatur-)historisch einbetten (z.B. historischer und biographischer Hintergrund; intertextuelle Bezüge). ... einen Comic umfangreich und in einer Vorstellung ansprechend aufgearbeitet (z.B. mit einem integrierten Comicsungs-Teil) vorstellen.	... einen Comic in einer Vorstellung in internationale Kontexte (historisch, kulturell) einbetten.
Szenisches Interpretieren	... verbale und nonverbale Ausdrucksweisen (z.B. Regionalsprachlichkeit; Geräusch, Gesang; Gestik, Mimik, Körperhaltung) im	... sich in Figuren und Rollen hineinversetzen und mit verschiedenen Techniken (z.B. Rollenmonolog; Standbild; szenisches Improvisieren; szenisches Spiel)	... eine Planung der szenischen Interpretation anlegen, in der Verfahren einer szenischen Interpretation (z.B. Rezeptionserfahrungen darstellen; Leer- und	... komplexe Comics szenisch umsetzen und in eigenen Interpretationen besonders komplexe Stellen ausdifferenzieren.

		Comic erkennen und szenisch interpretieren.	szenisch interpretieren und anschließend die szenische Interpretation (allein; in der Gruppe; in der Klasse) auswerten.	Unbestimmtheitsstellen des Textes ausdifferenzieren) berücksichtigt und in der szenischen Präsentation eingehalten und umgesetzt werden.	... sprachlich-komplex und nach einem geplanten Ablauf szenisch präsentieren. ... eigene Interpretationen, wie auch eine Aktualisierung (z.B. hinsichtlich des kulturellen Kontexts; der Erinnerungskultur; der Jugend; der Subkulturen) der Handlung in die szenische Darstellung einfließen lassen.
--	--	---	---	--	--

Teilbereich	KOMPETENZFELD „COMIC ANALYSIEREN“ Die Schüler*innen können ...				
	Aspekt	Erwartungen Klasse 5/6	Erwartungen Klasse 7/8	Erwartungen Klasse 9/10	Erwartungen Klasse 11/12/13
„comicspezifische Darstellungsverfahren erkennen, benennen und deuten“	Comictext und Comicgestaltung	... die Inhalts- („Was“; <i>histoire</i>) und die Formebene („Wie“; <i>discours</i>) unterscheiden und das Zusammenwirken von beiden Ebenen an den Analyseaspekten 1-7 erläutern.			
	1) Materialität	1) ... die materielle Form des Comics beschreiben (z.B. die Materialität der Tinte auf Papier; Scan im Präsentationsprogramm; interaktiv auf Website etc.).	1) ... die Materialität des Comics eigenständig wahrnehmen.	1) ... Unterschiede der Rezeption zu den Varianten der Trägermedien (z.B. Analogmedien wie Buch, Zeitung, Heft; Digitalmedien wie Computer, Tablet, Smartphone) in Beziehung setzen und erklären.	1) ... unter Anwendung von verschiedenen Medientheorien die sich je nach Theorie unterschiedlich definierende Materialität eines kommunikativen Artefaktes herausarbeiten.
	2) Comicformate, -genres, -traditionen	2) ... Merkmale einzelner thematisch-inhaltlicher Comicgenres erkennen (z.B. Superhelden; Action; Science-Fiction), benennen und für das eigene Verstehen nutzen.	2) ... Comicgenres und Comicformate erkennen (z.B. Comicstrip, <i>funnies</i> ; <i>comic book</i>) benennen und funktional beschreiben sowie für das eigene Verstehen nutzen.	2) ... inhaltliche und formale Merkmale unterschiedlicher Comicgenres und -formate erkennen, in Hinblick auf ihre Funktionsweise differenziert beschreiben (ggf. auch im Vergleich) und für das Verstehen und die Interpretation eines Comics nutzen. ... Comicformate beschreiben und den historischen Kontext einbeziehen (z.B. Comicstrip; Manga). ... Comicgenres nach ihren konstitutiven Merkmalen untersuchen und ggf. Übergänge feststellen.	2) ... die sich gegenseitig annähernden inhaltlichen, formalen und kommunikativen Merkmale von Comictraditionen (z.B. franko-belgisch; US-amerikanisch; japanisch) erkennen, (ggf. Gemeinsamkeiten und Unterschiede) beschreiben und für das Verstehen und die Interpretation eines Comics nutzen.
	3) Narration	3) ... die Handlung (z.B. Handlungsverlauf; Ereignisse; Figuren; Gegenstände) und die Erzählsituation beschreiben.	3) ... die Abfolge der Ereignisse (z.B. Handlung, Handlungslogik; Figuren, Figurenkostellation; Motive & Themen) erfassen.	3) ... den zusammenwirkenden Aufbau der Erzählung (z.B. Erzählsituation; Erzählperspektive; Erzählweise) analysieren und Wirkung dieses Aufbaus erörtern.	3) ... Erzähltheorien (z.B. Diegese nach Genette) auf einen Comic anwenden für die Analyse nutzen.
4) Bildgestaltung	4) ... die einzelnen Panels beschreiben (z.B. Räumlichkeit; Handlungsort; Vorder- und Hintergrund; Gegenstände; Formen;	4) ... Panels systematisch beschreiben und analysieren (z.B. Positionen und Bewegungen der Figuren; Farbschema; Zeichenstil;	4) ... die Lenkung des Blicks (z.B. durch Perspektiven; Größenverhältnisse; Schattierung; Detailreichtum und Größe der	4) ... Theorien zu Systematiken von Zeichen (z.B. Ikon, Index, Symbol, Carrier) bei der Analyse der Bildgestaltung anwenden.	

		<p>Farben, Schatten, Linien) und erörtern, welche Wirkung die Bildgestaltung hervorruft (z.B. unterschiedliche Wirkungen von geschwungenen Linien: als <i>speedline</i>; Geruch; Vibration; Geräusch; Erzeugung von Räumlichkeit oder auch von Gegensätzlichkeit).</p> <p>4) und 5) ... Erzählverhalten des Schrifttextes im Zusammenwirken mit dem Bildtext analysieren (z.B. Verweise auf Zeitlichkeit; Anordnung der Schrift; Charakterisierung, geographische und soziale Zuordnung der Figur durch Namensgebung und die Art und Weise, wie geredet wird; handschriftliches vs. digitales Lettering; Piktogramme in Sprechblasen als gesprochene Sprache; widerspiegelnde Konventionen für Schrifttextgestaltung).</p> <p>5) ... Gestaltung der Schriftzeichen beschreiben (z.B. Typographie; Einbettung im <i>caption</i>; in Sprech-/Gedankenblasen; als <i>soundword</i> im Bild; als Titелеmblem; als geschriebene Sprache im öffentlichen Raum [Straßenamen; Gebäudenamen]).</p> <p>... verschiedene Schriftstile (z.B. für dieselbe Sprechblase) vergleichen.</p>	<p>Art und Funktion der Cartoonisierung).</p> <p>4) und 5) ... Text-, Bild und Text/Bild-Metaphern erkennen und deuten.</p> <p>5) ... die sprachliche Gestaltung analysieren (z.B. Syntax, Semantik, Pragmatik).</p>	<p>Einzelbilder; durch im öffentlichen Raum abgebildete Daten und Uhrzeiten) analysieren.</p> <p>5) ... die sprachliche Gestaltung (z.B. Umsetzung von Sprachvarietäten) aufmerksam wahrnehmen und ihre Umsetzung (z.B. ägyptische Schriftzeichen bei Astérix als Sprachvarietät der Ägypter) analytisch untersuchen.</p>	
	5) Schrifttextgestaltung				5) ... am Comic sprachliche und grafische Stilmittel (z.B. Metapher, Symbol) herausarbeiten und für die Interpretation und Analyse nutzbar machen.
	6) Tonalität	<p>6) ... unterschiedliche Realisationsformen von gesprochener Sprache in Comics (z.B. Gedanken- und Sprechblasen, Piktogramme) erkennen und die Wirkung der Realisation beschreiben (z.B. Umsetzung der Stimmhöhe; des Stimmmodus [informativ, säuselnd, belustigt, streitlustig]).</p>	<p>6) ... die Tonalität in Comics (z.B. gesprochene Sprache; Geräusche; Musik) erkennen, analysieren und den Erfolg der Vermittlung von Tonalität erörtern.</p>	<p>6) ... unter Anwendung der Fachsprache (bestenfalls auch aus der des Musikunterrichts) die Tonalität in Comics erörtern.</p>	<p>6) ... die Tonalität eines Comics im Vergleich zu anderen internationalen Comics kontrastiv analysieren (z.B. Tonalität im Manga; im franko-belgischen Comic; Tonalität in unterschiedlichen Comicformaten).</p>

„Comictheoretisches Wissen aneignen und nutzen“	Comictheorie		... ausgewählte Comictheorien rezipieren und in Bezug zum eigenen Comicerleben und -verstehen setzen.	... semiotische Comictheorien rezipieren und für das Verstehen und die Interpretation eines Comics nutzen und kritisch reflektieren (z.B. Kritikpunkte und Anpassungsideen formulieren).	... multimodale Analyse von Comics (z.B. zeichenorientierte [semiotische; diskursanalytische] oder kommunikationsorientierte Multimodalitätstheorien) rezipieren und für das Verstehen und die Interpretation eines Comics nutzen und kritisch reflektieren. ... Comics und kulturwissenschaftliche Diskurse (z.B. zu Gender; Kapitalismus; (Post-)Kolonialismus, Rassismus; Klasse; Globalisierung; Meinungsfreiheit; Massenproduktion) miteinander in Verbindung setzen.
	Comicgeschichte	... Entwicklungen der Comicgeschichte an einem fortlaufend veröffentlichten Comic erfassen (z.B. Visualisierungsdifferenzen von Entenhausen-Comics).	... Meilensteine der Comicgeschichte kennen (z.B. mithilfe einer Enzyklopädie; eines Erklärvideos; eines Radiobeitrags). ... einen Comic comichistorisch einordnen. ... ausgewählte Comicklassiker im Kontext comichistorisch bedeutsamer Strömungen wahrnehmen und deuten.	... internationale Positionen zur Comicnutzung comichistorisch einordnen (z.B. Golden Age; deutsche Comic-Geschichte; Kulturpessimismus und Bücherverbrennung; Ära der Digitalisierung von Comics). ... Außenseiterpositionen und Subkulturen (z.B. das Phänomen ‚Underground-‘ und ‚Indie-Comic‘; die Comickultur in der DDR) comichistorisch einordnen.	... ihr Wissen um Meilensteine und Strömungen der Comicgeschichte zur Interpretation und Urteilsbildung nutzen. ... verschiedene Ansätze zur historischen Einordnung des Comics (z.B. historischer Blick auf sequenzielle Kunst in Geschichte der Menschheit; Comics als Massenmedium) kategorisieren und kontrastieren.
„Konstruiertheit von Comics erkennen und deuten“	Fiktionalität und Faktualität von Comics	... erkennen, dass der Comic ein intentional gestaltetes Werk ist und weder Wirklichkeit einfach abbildet noch genuin wirklichkeitsfern ist. ... fiktionale und faktuale Comics (z.B. biografische Comics, Sachcomics) unterscheiden.	... Fiktionalitäts- bzw. Faktualitätssignale (z.B. Verweise auf und Angabe von Quellen) erkennen und auswerten. ... die Funktionen von reduzierten oder komplexen Darstellungen und Abbildungen von Wirklichkeit in Comics diskutieren (z.B. anhand der Cartoonisierung; abstrakter Comics; Dokumentarcomics).	... Comics als Wirklichkeitsmodelle deuten und die jeweils abgebildete Welt in Comics als Wirklichkeitsentwurf analysieren. ... Fiktionalitäts- bzw. Faktualitätssignale hinsichtlich der Abgrenzbarkeit von Fiktionalität und Faktualität kritisch reflektieren.	... im Vergleich jeweilige Kommunikationsabsichten von den ausgewählten Comics analysieren (z.B. Vergleich von fiktionalen und faktualen Produkten zu gleichen [Inspirations-]Quellen) und mit denen als solche gedeuteten Fiktionalitäts- bzw. Faktualitätssignalen belegen.

„Comiczepzeption erfassen und auswerten“	Comiczepzeptionen	... verschiedene Comiczepzeptionen (z.B. in der Klasse; in kurzen Schrifttexten) erfahren und zulassen.	... anhand vorgegebener Quellen weitere Rezeptionen (z.B. Verkaufszahlen; Rankings; Zeitungskommentare; Reaktionen aus Blogs oder Vlogs) nachvollziehen und zum eigenen Comiczepzeptionen und -verstehen setzen.	... eigenständig die Rezeptionen eines Comics nachvollziehen und Parallelen zum eigenen Comiczepzeptionen und -verstehen erörtern.	... die Rezeption eines Comics über verschiedene Quellen recherchieren, auswerten und beurteilen (auch im Vergleich zu anderen Rezeptionen) sowie in Bezug zum eigenen Comiczepzeptionen und -verstehen setzen.
---	-------------------	---	--	--	---

Teilbereich	<p style="text-align: center;">KOMPETENZFELD „COMIC KONTEXTUALISIEREN“</p> <p style="text-align: center;">Die Schüler*innen können ...</p>				
„Comic in der Mediengesellschaft reflektieren“	Aspekt	Erwartungen Klasse 5/6	Erwartungen Klasse 7/8	Erwartungen Klasse 9/10	Erwartungen Klasse 11/12/13
	Produktion und Distribution	... die Teilung der Arbeitsschritte in der Comicproduktion (z.B. Skript, Lettering etc.) im Groben identifizieren.	... Varianten der Medientechnologien (z.B. Druck, Internet), der Medienangebote (z.B. Buch, Magazin, App, Internetseiten und Blogs) und bedeutende Organisationen (z.B. Medienhäuser) erfassen und reflektieren (z.B. Veränderung und Beeinflussung der Sehgewohnheiten und Rezeptionserwartungen).	... am Beispiel der internationalen Comicindustrie Aspekte der Produktion und Distribution nachvollziehen und reflektieren (z.B. hinsichtlich der Massenmedialität, des Kommerzes, des Merchandisings). ... verschiedene Berufe im Bereich der Comicproduktion und Distribution kennen und ihre historische Entwicklung nachvollziehen.	... den Einfluss einer ökonomisch ausgerichteten Comicindustrie auf Produktion und Distribution (z.B. Comicfinanzierung; Preisverleihungen) erörtern. ... Unterschiede in der Comicproduktion aus verschiedenen Perspektiven beleuchten (z.B. fordistische Einstellung zur [Comic-] Produktion; Interpretationsunterschiede zwischen mehreren Produzenten oder gar Übersetzern derselben Comicreihe)
	Ökonomie		... Vermarktungsmechanismen und -strategien (z.B. Fan-Merch; Medienkonvergenz) erkennen und (eigenes) Konsumverhalten dazu in Beziehung setzen.	... Vermarktungsmechanismen als Teil des Wirtschaftssystems Comic erkennen und reflektieren.	... unterschiedliche Wirtschaftsfaktoren eines Comics in verschiedenen kulturellen Kontexten analysieren und reflektieren. ... die prekäre Finanzierungssituation bei der Comicproduktion nachvollziehen und deren Ursachen und Folgen erörtern.
	Rechtliche Rahmenbedingungen		... rechtliche Rahmenbedingungen erfassen und ihre eigene Medienutzung zu dem rechtlichen Rahmen (z.B. Urheberrecht; Recht am Bild) in Bezug setzen.	... Grenzfälle zwischen rechtlichen Rahmenbedingungen und Medienethik diskutieren (z.B. Karikaturen und Meinungsfreiheit; Verboten und Zensur)	... internationale Medienrechte hinsichtlich ihres Umgangs mit ‚anstößigen‘ Inhalten und Darstellungen vergleichen.
	Comicnutzung	... die eigene Nutzung von Comics bewusst wahrnehmen und beschreiben.	... die eigene Nutzung von Comics und comicnahen Phänomenen (z.B. Animé; Bild-Schrift-Montage) reflektieren.	... die eigene Nutzung von Comics mit comicbezogenen Lesefortschritten und in Folge dessen mit einer differenzierteren Wahrnehmung in Verbindung bringen und reflektieren.	... die eigene subjektive Involviertheit beim Lesen mit der bedeutungsschöpfenden Tätigkeit einer kulturell-partizipativen Leserschaft erkennen, analysieren und reflektieren.

	Einfluss auf die Gesellschaft	... Wirkungsmechanismen von visualisierten Inhalten exemplarisch nachvollziehen (z.B. anhand von Werbung, Instagram).	... die Mehrdeutigkeit von Bildern hinsichtlich des Einflusses auf individuelle und gesellschaftliche Meinungsbildung (z.B. Karikaturen) problematisieren.	... Wirkung und Einfluss von Comics auf die Meinungsbildung und persönliche Entwicklung (z.B. mögliche Folgen von Darstellung von Horror, Sex etc.) erkennen und diskutieren.	... Wirkung und Einfluss von Comics auf gesellschaftliche Diskurse (z.B. Gewaltdarstellung; Sexualisierung) reflektieren und erörtern (z.B. internationale Diskurse zu Holocaust-Comics; zu sexualisierter Gewalt in Comics).
„Intertextuelle und intermediale Bezüge erkennen und erörtern“	Prä- und Posttext	... Comic-Adaptionen wahrnehmen.	... Comic-Adaptionen beschreiben und Unterschiede (z.B. mediale, benennen.	... Posttexte zu einem Comic (z.B. Comicverfilmung, Animé; Theaterspiel; Computerspiel; Metacomic) unter ausgewählten inhaltlichen und formalen Aspekten vergleichen und dabei den prinzipiellen Eigenwert von Prä- und Posttexten berücksichtigen.	... sich theoretisch mit dem Phänomen des Posttextes auseinandersetzen (z.B. Auszüge aus Genettes <i>Palimpseste</i> oder Foucaults <i>Die Ordnung des Diskurses</i>) und dabei öffentliche Diskurse und Kommentare in die Analyse des Posttextes einbeziehen.
	Storytelling-Universum	... Texte innerhalb des jeweiligen Storytelling-Universums wahrnehmen.	... Texte des Storytelling-Universums in anderer medialer Form nutzen und reflektieren.	... Texte des Storytelling-Universums in anderer medialer Form analysieren und bewerten.	... auf der Grundlage medien-ästhetischen Wissens die Überlappungen und Verästelung des transmedialen Storytellings (z.B. Mediensprünge in der Storyworld/im ‚Storyversum‘) analysieren und individuelle Rezeptionsweisen reflektieren.
	Intertextuelle und intermediale Bezüge		... intertextuelle und intermediale Bezüge in einem Comic mit Hilfeleistung erkennen und beschreiben.	... intertextuelle und intermediale Bezüge in bereits bekannten Comics erkennen, analysieren und interpretieren. ... paratextuelle Elemente (z.B. Klappentext; Buchcover) mit dem vorliegenden Text in Verbindung bringen.	... die internationale Rezeption intertextueller und intermedialer Bezüge vergleichend analysieren und sich reflexiv mit der eigenen Analyse auseinandersetzen.
	andere Welten	... Darstellungen anderer Kulturen (kritisch) wahrnehmen.	... einen Comic zur Erschließung anderer (Erfahrungs-; geographisch-räumlichen-; kulturellen; materiellen; imaginierten) Welten nutzen.	... die in einem ausgewählten Comic explizit oder implizit vermittelte Erinnerungskultur analytisch erfassen.	... einen (übersetzten) Comic im Kontext der gesellschaftlichen Verhältnisse (historisch, ökonomisch, kulturell, sprachlich) deuten.

„Comic als kulturelle Ausdrucksform verstehen und deuten“	Kulturelle Ausdrucksform „Comic“	... altersgemäße Comics als Kunstwerke erleben.	... Comics als intentional gestaltete sequenzielle Kunstwerke wahrnehmen und genießen.	... sich bewusst auf künstlerisch anspruchsvolle (z.B. abstrakte; „Erwachsenen“-/All-Age-) Comics einlassen. ... den Einfluss eines Comics auf das kulturelle Selbstverständnis (z.B. als Ausdruck von Zeitgeist oder von politischen Verhältnissen) nachvollziehend verstehen.	... Comics als künstlerisch gestaltete Ausdrucksträger verstehen und sie im Rahmen ausgewählter Bezugssysteme (historisch; zeitgenössisch; kulturell; sozial; politisch) erörtern.
	Fanfiction	... Fanfiction zu Comics wahrnehmen und erleben.	... Fanfiction analysieren und kriterienorientiert bewerten (z.B. in der Rolle als Beta-Leser).	... das Phänomen Fanfiction im Rahmen des transmedialen Storytellings erfassen.	... Fanfiction als kulturelle Ausdrucksform erfassen und kriterienorientiert (communityorientiert; identitätsstiftend; als Aufstiegs-/Einstiegschance) analysieren.
„Comic für das transkulturelle Leben nutzen“	Andere Perspektiven	... sich in eine Figur / eine Perspektive einfühlen und sie wiedergeben.	... sich in eine Figur einfühlen und als Angebot zur Erweiterung der eigenen begrenzten Weltsicht verstehen.	... sich in eine Figur aus einer anderskulturellen Welt einfühlen und anderskulturelle Wahrnehmungsmuster und Verhaltensmuster im Vergleich zu der eigenen Sichtweise reflektieren. ... eine literarische Figur als Ausdruck (z.B. eines Lebensgefühls; einer Generation; einer Epoche) verstehen und verschiedene Perspektiven in verschiedenen Figuren erkennen.	... via Comic eine anderskulturelle Perspektive einnehmen und mit der eigenen, kulturell bedingten Sichtweise abgleichen bzw. diese ggf. relativieren, wobei fremdkulturelle Einschätzungen der eigenen Kultur (z.B. in Form von Stereotypen) im Begegnungsprozess berücksichtigt werden.
	Lebenswelten	... anhand von ausgewählten Comic-Panels (z.B. eines japanischen Mangas) den Alltag in einer anderskulturellen Umgebung erkennen und beschreiben.	... die in der Comicwelt dargestellte (anderskulturelle) Realitäten mit der eigenen Lebenswelt vergleichen.	... einen Bezug von der dargestellten Welt zur Realität herstellen und realitätsnahe Phänomene erkennen und deuten.	... Lösungsangebote, die der Comic liefert, erkennen und analysieren, sowie weitere Lösungsangebote herausarbeiten und begründen.

Teilbereich	KOMPETENZFELD „COMIC GESTALTEN“ Die Schüler*innen können ...				
„Prätexte erstellen und eine Comicproduktion planen“	Aspekt	Erwartungen Klasse 5/6	Erwartungen Klasse 7/8	Erwartungen Klasse 9/10	Erwartungen Klasse 11/12/13
	Handlung eines Comics generieren	... Ideen für eine einfache Handlung festhalten.	... Ideen für eine einfache Handlung eines (Dokumentar-; Erklär-; Werbe-) Comics generieren und dafür ggf. recherchieren. ... übergeordnete Handlung und Zeitgestaltung (z.B. in einem Zeitstrahl) festhalten.	... Ideen für die Handlung eines komplexen Comics auf Grundlage fiktionaler und faktualer Inhalte generieren und recherchieren.	
	Vorbereitung	... eigene Ideen für die Gestaltung eines Comics grob skizzieren.	... die Handlung in Bild (z.B. Skizzen) oder Schrift (z.B. Skript) ausdifferenzieren (dabei z.B. Figuren, Orte, Gegenstände berücksichtigen).	... Arbeitsschritte bei der Comicproduktion für die eigene Produktion anwenden (z.B. <i>breakdown</i> : In Skizzen, Erklärungen, Skripts und [Orts-, Figuren-, Objekt-] Beschreibungen die Handlung ausdifferenzieren und Perspektiven und Größenverhältnisse einplanen [z.B. Rückgriff auf filmische Gestaltungsmittel])	... Darstellungsweisen aus anderen Medien entlehnen (z.B. Foto-story; Maps im Computerspielstil oder im Stil von Google Maps; Perspektive und Einstellungsgröße vom Film; Profil von den Social Media etc.) und in die Vorbereitung einfließen lassen.
	Planung		... eine einfache Comicproduktion grob planen (z.B. eine To-Do-Liste zu den Planungsschritten schreiben).	... eine Comicstripproduktion planen, im Team Aufgaben für die Realisierung verteilen (z.B. Redakteur (1), Autor (2), Zeichner (3), Letterer (4), gemeinsames Lektorat [alle]) und eine ausformulierte Planung (z.B. Exposé) für einen (imaginären) Auftraggeber anfertigen.	... eine umfangreichere Comicproduktion (z.B. Produktion eines Dokumentar-; eines Biograficomics) planen und Recherchen festhalten (z.B. in einem prozessbegleitenden Forscherbuch).
	Gestaltungsstile und -techniken	... in reduziertem Zeichenstil (z.B. Strichzeichnung) die Handlung skizzieren oder auf vorgegebene Charaktere (z.B. eines Comic-Generators [z.B. Pixton; Comic Strip It!; Kibunet; Bool Creator]) zurückgreifen.	... verschiedene Zeichenstile (z.B. <i>cartoon</i> -artig reduziert; fotorealistisch, abstrakt, <i>ligne claire</i>) und Gestaltungstechniken (z.B. Collage, Schraffur, Fotografie; Abpausen; Fokussierung; digitale Zeichenprogramme) zuordnen und (z.B. in Übungen) Präferenzen entwickeln.	... Zeichenstile und Gestaltungstechniken geplant anwenden (z.B. um ein Gespräch im Comic gestalterisch darzustellen), die Auswahl begründen und reflektieren.	

„Posttexte erstellen“	Eigene Comicproduktion	<p>... einen kurzen Comic (oder Comicstrip) ohne Überarbeitung erstellen.</p> <p>... einen (neuen) Dialog zu einem bereits existierenden (<i>sans-parole</i>-) Comic verfassen und gestalten (z.B. eigenes Lettering gestalten; eigene Übersetzung eines englischen Comics).</p>	<p>... einen kurzen Comic (z.B. als Comicstrip für eine halbe Zeitungsseite; als Anleitung; als Foto-Story) mit einfachen Zeichenstilen und -techniken produzieren.</p>	<p>... einen Comic zu einem komplexen Unterrichtsthema oder einer zentralen (realen) Figur entwickeln.</p>	<p>... einen Comic zu einer oder mehreren stilistischen Besonderheit(en) von (Web-) Comics umsetzen (Metacomix).</p> <p>... einen Comic in einem längeren Projekt umsetzen und sich an Vorbereitungs- und Planungsvorhaben halten.</p>
„Comic vorstellen und zielgruppengerecht präsentieren“	Vorstellung der Ergebnisse	<p>... eigenen Comic vorstellen.</p>	<p>... eigenen Comic bewerben (z.B. Plakat; Radio-Interview; Stand bei einer Klassen-/schulinternen Comicmesse; Comictrailer), vorführen, kommentieren und mit anderen diskutieren.</p>	<p>... Comics in geeigneter Weise (fiktiv) vertreiben (z.B. Comic-Websites und -Plattformen für Veröffentlichung nutzen).</p>	<p>... Comics in einer (öffentlichen) Comicslesung (z.B. mit begleitender Projektion der Panels) in der Schule oder einem außerschulischen Lernort organisieren und durchführen.</p>

Minimal-Curriculum zur Förderung comicbezogener Kompetenzen im Deutschunterricht

Teilbereich	KOMPETENZFELD „COMICBEZOGEN SPRACHLICH HANDELN“				
	Die Schüler*innen können...				
„sprachrezeptiv handeln“	Aspekt	Erwartungen Ende Klasse 4	Erwartungen Ende Klasse 9/10	Erwartungen Ende Klasse 12/13	
	Lesen	G	... altersgemäßen (kürzeren) Comics folgen und zentrale Informationen entnehmen.	... Comics mit erhöhtem Schrifttextanteil folgen und Lesestrategien anwenden (z.B. Lese-Barrieren identifizieren, Fragen an den Text stellen).	... komplexen Comics folgen.
		E	... einen Comic kooperativ lesen.	... Informationen aus unterschiedlichen Modalitäten im Comic entnehmen (z.B. aus der Farbgebung, aus Sounds, aus dem Layout).	... die Informationen in komplexen Comics aus komplexen semantischen Bezügen ableiten.
	„sprachproduktiv handeln“	Fachterminologie	G	... comicbezogene Fachtermini in der Unterrichtskommunikation anwenden.	... auf Begriffs-Diskurse hinter zentralen Fachtermini verweisen.
E			... zentrale Fachbegriffe zuordnen.	... comicbezogene Fachterminologie in der Anschlusskommunikation zu Comics eigenständig und selbstbewusst verwenden.	
Anschluss-handlungen und -produktionen		G	... zu einem Comic kommunikativ handeln (z.B. im Gespräch).	... die Handlung eines Comics modifizieren (z.B. in einen anderen Kontext einbetten; Handlung weiterführen, ergänzen; Alternativhandlung entwickeln)	... Arbeitsprozesse zu Anschlussproduktionen festhalten und medial aufarbeiten (z.B. in einem Wiki; einem Forscherbuch).
		E	... mit einem Comic kreativ umgehen (z.B. szenisches Spiel; Gesang).	... eine Handlung oder ein Thema eines Comics in andere ästhetische Ausdrucksformen überführen (z.B. in einen Hörtext; Kurzfilm; Fotostory).	... Unbestimmtheitsstellen und Leerstellen des Comics mit eigenen Umsetzungen ausdifferenzieren (z.B. in szenischen Verfahren; im reflexiven Selbstgespräch).
Vorstellen		G	... einen kindgerechten (selbstgewählten) Comic vorstellen.	... einen Comic mündlich oder schriftlich mit fachsprachlichem Vokabular beschreiben, vorstellen und eine Diskussion oder Fragerunde anregen.	... einen Comic in einer Vorstellung in internationale Kontexte (historisch, kulturell, politisch) einbetten.
		E	... den Inhalt eines Comics in eigenen Worten wiedergeben.	... einen Comic in einer (digitalen) Präsentation entsprechend aufgearbeitet vorstellen und (literatur-) historisch einbetten (z.B. historischer und biographischer Hintergrund; intertextuelle Bezüge).	

Teilbereich	KOMPETENZFELD „COMIC ANALYSIEREN“ Die Schüler*innen können ...			
„Comicspezifische Darstellungsverfahren erkennen, benennen und deuten“	Aspekt	Erwartungen Ende Klasse 4	Erwartungen Ende Klasse 9/10	Erwartungen Ende Klasse 12/13
	Comicformate, -genres, -traditionen	G ... kindgerechte Comicangebote (z.B. lustiges Taschenbuch; Comicmagazine wie <i>LEGO Ninjago</i> oder <i>playmobil</i>) erkennen.	G ... Comicgenres (z.B. Superhelden; Action; Science-Fiction) und Comicformate erkennen (z.B. Comicstrip, <i>funnies</i> ; <i>comic book</i>) benennen und funktional beschreiben sowie für das eigene Verstehen nutzen.	G ... Comictraditionen (z.B. frankobelgisch; US-amerikanisch; japanisch) erkennen und beschreiben.
		E ... eine Auswahl an kindgerechten Comicangeboten beschreiben.	E ... sich (kritisch) mit konstitutiven Merkmalen von Comicgenres und -formaten auseinandersetzen und ggf. Übergänge an Beispielen identifizieren.	L ... erkennen, Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Übergänge erörtern sowie für das Verstehen und die Interpretation eines Comics nutzen.
	Narration	G ... die Handlung eines Comics wiedergeben.	G ... die Handlung (z.B. Handlungsverlauf; Ereignisse; Figuren; Gegenstände) und den zusammenwirkenden Aufbau der Erzählung (z.B. Erzählsituation; Erzählperspektive; Erzählweise) des Comics analysieren.	G ... narratologische Theorien auf einen Comic anwenden und für die Analyse nutzen.
		E ... das Thema eines Comics erfassen.	E ... die jeweiligen Wirkungen des Erzählungsaufbaus entlang des vorliegenden Comics erörtern.	L ... narratologische Theorien kritisch für die Anwendung am Comic prüfen und in einer Erörterung auswerten.
	Bild- und Schrifttext-Gestaltung	G ... die visuelle Gestaltung eines Comics grob beschreiben.	G ... die sprachliche und visuelle Gestaltung des Schrifttextes ebenso wie die grafische Gestaltung des Bildtextes unter vorgegebenen analytischen Gesichtspunkten herausarbeiten.	G ... am Comic sprachliche und grafische Stilmittel (z.B. Metapher, Symbol) herausarbeiten.
		E ... die visuelle Gestaltung von Comics kontrastiv beschreiben.	E ... die sprachliche und visuelle Gestaltung des Schrifttextes ebenso wie die grafische Gestaltung des Bildtextes unter eigens formulierter Fragestellung herausarbeiten.	L ... am Comic sprachliche und grafische Stilmittel für die Interpretation und Analyse nutzbar machen.
		Comictheorie	G	G ... ausgewählte Comictheorien (z.B. Eisner; McCloud) rezipieren und in Bezug zum eigenen Comicerleben und -verstehen setzen.

„Comichtheoretisches Wissen aneignen und nutzen“				Meinungsfreiheit; Massenproduktion; Heldenbildern; Stereotypen) miteinander in Verbindung setzen.
		E	E	L
			... semiotische Comichtheorien rezipieren und für das Verstehen und die Interpretation eines Comics nutzen und kritisch reflektieren (z.B. Kritikpunkte und Anpassungsideen formulieren).	... multimodale Analyse von Comics (z.B. zeichenorientierte [semiotische; diskursanalytische] oder kommunikationsorientierte Multimodalitätstheorien) rezipieren und für das Verstehen und die Interpretation eines Comics nutzen und kritisch reflektieren.
	Comichgeschichte	G	G	G
		... Veränderungen an einem fortlaufend veröffentlichten Comic erkennen.	... ausgewählte Comichklassiker im Kontext comichistorisch bedeutsamer Strömungen wahrnehmen.	... ihr Wissen um Meilensteine und Strömungen der Comichgeschichte für die Interpretation nutzen.
	E	E	L	
		... Entwicklungen der Comichgeschichte an einem fortlaufend veröffentlichten Comic nachvollziehen (z.B. Visualisierungsdifferenzen von Entenhausen-Comics).	... einen Comic comichistorisch einordnen und deuten.	... ihr Wissen um Meilensteine und Strömungen der Comichgeschichte für die Erörterung und Urteilsbildung nutzen.

Teilbereich	KOMPETENZFELD „COMIC KONTEXTUALISIEREN“ Die Schüler*innen können ...			
„Comic in der Mediengesellschaft reflektieren“	Aspekt	Erwartungen Ende Klasse 4	Erwartungen Ende Klasse 9/10	Erwartungen Ende Klasse 12/13
	Produktion und Distribution	G ...	G ... Aspekte der Produktion (z.B. verschiedene Berufszweige) und Distribution (z.B. verschiedene Trägermedien, Medienverbund) nachvollziehen und reflektieren (z.B. hinsichtlich der Massenmedialität, des Kommerzes, des Merchandisings).	G ... den Einfluss einer ökonomisch ausgerichteten Comicindustrie auf Produktion und Distribution (z.B. Comicfinanzierung; Preisverleihungen) erörtern.
„Intertextuelle und intermediale Bezüge erkennen und erörtern“	Storytelling-Universum	G ... Texte im Medienverbund erkennen.	G ... Texte des Storytelling-Universums in anderer medialer Form nutzen und reflektieren.	G ... auf der Grundlage medien-ästhetischen Wissens die Überlappungen und Verästelung des transmedialen Storytellings (z.B. Mediensprünge in der Storyworld/im ‚Storyversum‘) analysieren und individuelle Rezeptionsweisen reflektieren.
		E ... Texte innerhalb des jeweiligen Storytelling-Universums wahrnehmen.	E ... Texte des Storytelling-Universums in anderer medialer Form analysieren und bewerten.	L ... Möglichkeiten der Rezeption und Interaktion an Texten des Storytelling-Universums recherchieren, herausarbeiten und Faktoren für eine partizipative Fankultur ableiten.
„Comic als kulturelle Ausdrucksform verstehen und deuten“	Fanfiction	G ... Fanfiction zu Comics erleben.	G ... Fanfiction analysieren und (kriterienorientiert) bewerten.	G ... Fanfiction als kulturelle Ausdrucksform erfassen und kriterienorientiert (communityorientiert; identitätsstiftend) analysieren.
		E ... Fanfiction als Fankommunikation wahrnehmen.	E ... das Phänomen ‚Fanfiction‘ im Rahmen des transmedialen Storytellings erfassen.	L ... die Aspekte der Enkulturation, Sozialisation und Individuation von Fanfiction erörtern und soziale, politische, ökonomische Kontexte einbeziehen.

Teilbereich	KOMPETENZFELD „COMIC GESTALTEN“			
	Die Schüler*innen können ...			
„Prätexte erstellen und eine Comicproduktion planen“	Aspekt	Erwartungen Ende Klasse 4	Erwartungen Ende Klasse 9/10	Erwartungen Ende Klasse 12/13
	Vorbereitung	G	G	G
		E	E	L
	Eigene Comicproduktion	G	G	G
E		E	L	
„Comic vorstellen und zielgruppengerecht präsentieren“	Vorstellung der Ergebnisse	G	G	G
		E	E	L

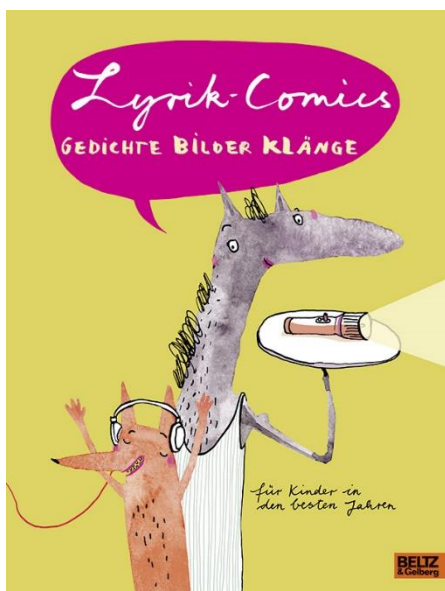
KOMPETENZFELD „COMICBEZOGEN SPRACHLICH HANDELN“

Teilbereich	Sprachproduktiv handeln
Aspekt	Anschluss-handlungen und -produktionen

Beispielhafte Lernaufgaben zum Erfüllen der Erwartungen bis zum Ende der Klasse 4 (Tendenz Klasse 3-4):

Unterrichtsgegenstand: *Lyrik-Comics. Gedichte Bilder Klänge für Kinder in den besten Jahren* herausgegeben von Stefanie Schweizer (2019).

Anschauungsmaterial: Anhang S. xxi- xxi



Das Cover von *Lyrik-Comics* (Schweizer 2019)

Die Sammlung *Lyrik-Comics. Gedichte Bilder Klänge für Kinder in den besten Jahren* bringt nicht nur ‚Kinder in den besten Jahren‘ zum Schmunzeln. Wie der Titel vermuten lässt, wurden Gedichte mit den Mitteln der Schrift, des Bildes und des Tons interpretiert. In einer Auswahl von 19 Gedichten haben Illustrator*innen kindgerechte Gedichte zu Comics und Bildgeschichten transformiert. Von den 19 Gedichten wurden elf Gedichte vertont und sind auf der Homepage des Beltz-Verlages kostenfrei anhörbar. Diese Zusammenstellung aus Schrift, Bild und Ton lässt eine Linie erkennen, die sowohl klassisch als auch modern ist – medienübergreifend und kreativ mit literarischen Texten umzugehen.

Unterrichtsideen für die 3.-5. Klasse unter: https://www.jugendliteratur.org/_files_media/djlp_titel_pdf/4202.pdf [24.08.21]

Lernaufgaben:

[G] Warum sucht Rumpelstilz Freunde?

[E] Rumpelstilz hat Post bekommen! Was könnte in dem Brief stehen? Schreibe diesen Brief auf.

Lernziele:

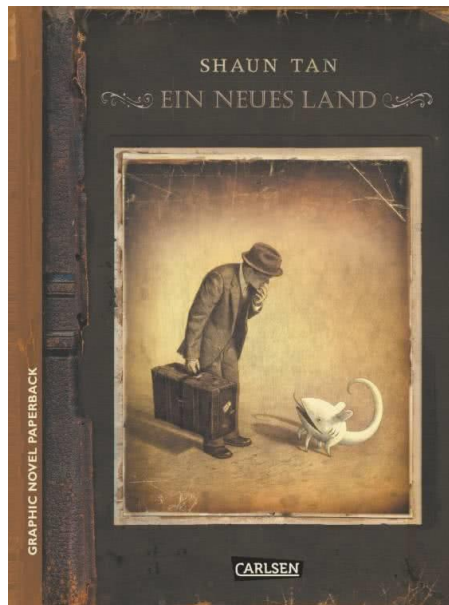
[G] Die Schüler*innen werden angeregt, sich in kommunikativen Handlungen (z.B. Unterrichtsgespräch) mit der Figur und den Motiven des Rumpelstilz auseinanderzusetzen und reflektieren mit Hilfestellung die intertextuelle Anspielung auf das bekannte Volksmärchen (das schon vor den Gebrüder Grimm schriftlich überliefert wurde).

[E] Mit der weiterführenden kreativen Schreibaufgabe reagieren sie als Leser*in und als Figur der weitergedachten Geschichte auf den literarischen Text.

Beispielhafte Lernaufgaben zum Erfüllen der Erwartungen bis zum Ende der Klasse 9/10 (Tendenz Klasse 5-8):

Unterrichtsgegenstand: Der *sans parole*-Comic *Ein neues Land* von Shaun Tan (i. d. F. von 2008, Erstveröffentlichung 2006).

Material für die Lernaufgaben: Anhang S. xxii- xxii



Das Cover von *Ein neues Land* (Tan 2008)

Dieses in *panels* erzählende Bilderbuch ist nicht nur ästhetisch ein Verwandter des Stummfilms, er spricht auch ohne (*sans parole*). Die sepiafarbenen und weich gezeichneten Bilder erinnern an Polaroids des letzten Jahrhunderts und sind als detailverliebte Momentaufnahmen ebenso wie als narrative Elemente bewundernswert. Erzählt wird die Einwanderungsgeschichte eines Familienvaters, der in ‚ein neues Land‘ vorausreist, um einen neuen Lebensraum für sich und seine Familie zu schaffen. Da das Heimatland der Familie von einer allgegenwärtigen Gefahr in Monsterform überschattet wird, ist der Mann mehrfach belastet: er muss sich in einer neuen Welt zurechtfinden, deren Sprache und Kultur er nicht versteht, einen Arbeitsplatz finden, um seiner wartenden Familie Geld für die Einwanderung in ‚das neue Land‘ schicken zu können und die Trennung von seiner Familie verkraften. Der hauchzarte Faden, der alles zusammenhält, scheint jeden Moment zu reißen und macht die vielfältig erlebte Auswanderungserfahrung von Menschen zu einem berührenden Thema für den beobachtenden Leser.

Unterrichtsideen für den Kindergarten bis zur Sek I: https://catalogue.education21.ch/sites/default/files/impulse_ein_neues_land.pdf

Lernaufgaben:

[G] Was könnten die Figuren sagen und denken? Zeichnet zu zweit Sprech- und Gedankenblasen ein, für die ihr euch Texte überlegt. Sprecht die Texte anschließend dialogisch nach.

[E] Um was geht es in der Sequenz? In welchen Situationen würdet ihr euch einer fremden Person anvertrauen? Überlegt euch eine andere Situation, in der ein ähnliches, wie das von euch dialogisch durchgespielte Gespräch stattfinden könnte und spielt diese Situation nach.

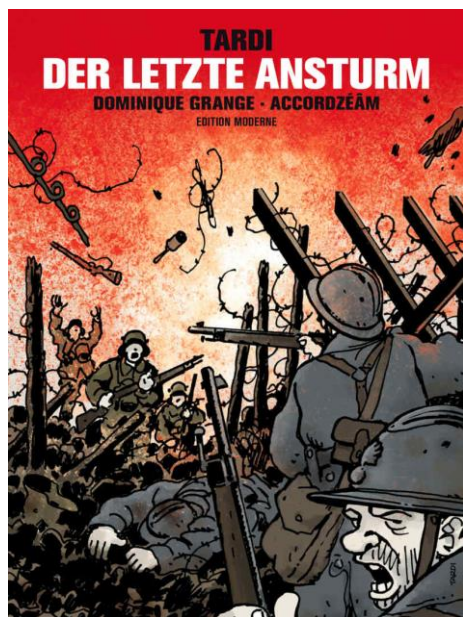
Lernziele:

[G] Die Schüler*innen deuten die im Comic imaginierte Sprache und ergänzen den Comic durch Zeichenressourcen der Gedanken- und Sprechblase.

[E] Sie erweitern die Deutungspotenziale der Comicsequenz, indem sie das Thema der „Identität in der Fremde“ durch eine szenische Interpretation in aktuelle Kontexte überführen.

Beispielhafte Lernaufgaben zum Erfüllen der Erwartungen bis zum Ende der Klasse 12/13:

Unterrichtsgegenstand: *Der letzte Ansturm* von Jacques Tardi (2016) inkl. CD-Material von Dominique Grange und der Band Accordzêâm.



Das Cover von *Der letzte Ansturm*
(Tardi/Grange 2016)

Jacques Tardi erinnert in *Der letzte Ansturm* an den Ersten Weltkrieg – jener Stellungskrieg, Grabenkrieg, Gaskrieg, Minenkrieg, Luftkrieg, Seekrieg, U-Boot-Krieg, ..., technisierte und industrialisierte Krieg zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Schonungslos zeigt er das Ausmaß der Brutalität, die neben dem Überlebensinstinkt zum einzigen Imperativ der Menschen wird. Erzählt wird aus der Perspektive der Franzosen („Wir“), doch der Erzähler ist kritisch mit seinen Genossen. Man folgt dem Bahrenträger „Augustin“ über das Kampffeld und merkt allmählich, dass Augustin das *Alter Ego* des Erzählers sein könnte: Augustin ist *der* Genosse, der die Grausamkeit des Krieges miterleben muss, stets kritisch ist und aus den Erfahrungen des Krieges heraus den verschwindend geringen Wert des Subjektes in der ‚modernen‘ Welt wahrnimmt. *Der letzte Ansturm* feiert nicht den ‚grande guerre‘, er hasst ihn (Stichwort *Putain de guerre!*).

Lernaufgaben:

[G] Die Comic-Konzert-Lesung „Putain de guerre“ war eine exklusive und einmalige Veranstaltung. Greifen Sie die Idee der Comic-Lesung auf und setzen Sie gemeinsam als Kurs eine eigene Comicsesumme zur ‚Erinnerungen an den ersten Weltkrieg‘ um.

Wie könnte eine solche Lesung aussehen? Beziehen Sie eigene szenische Interpretationen und weitere literarische Verarbeitungen des 1. Weltkrieges in Ihre Lesung mit ein.

Unterteilen Sie sich in Arbeitsgruppen und halten Sie in einem gemeinsamen Wiki den Arbeitsprozess und die Inhalte Ihrer Erarbeitungen fest.

[L] Recherchieren Sie intensiv die historischen Hintergründe und bereichern Sie die Lesung mit Verweisen auf wissenschaftliche Erkenntnisse an.

Lernziele:

[G] Die Schüler*innen setzen sich mit der Anschlusshandlung „Comic-Lesung“ auseinander, indem sie Konzepte für eine eigene Comic-Lesung erarbeiten und ihre Arbeitsprozesse dokumentarisch festhalten. Sie interpretieren den Comic szenisch und erkennen anhand weiterer literarischer Verarbeitungen unterschiedliche Erinnerungskulturen zur Verarbeitung des ersten Weltkrieges.

[L] Sie nutzen wissenschaftliche Texte, um die Lesung mit Informationen und Diskursen, die im Comic nicht thematisiert werden, zu ergänzen.

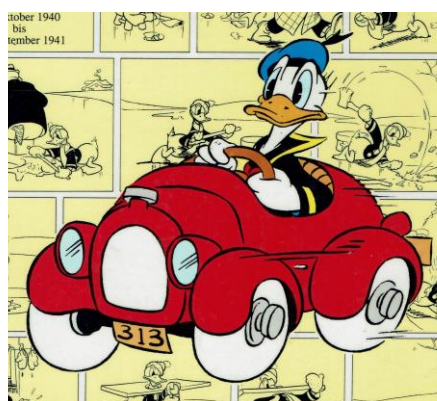
KOMPETENZFELD „COMIC ANALYSIEREN“

Teilbereich Comictheoretisches Wissen aneignen und nutzen

Aspekt Comicgeschichte

Beispielhafte Lernaufgaben zum Erfüllen der Erwartungen bis zum Ende der Klasse 4 (Tendenz Klasse 4):Unterrichtsgegenstand: *Doland Duck* im Wandel der Zeit

Material für die Lernaufgaben: Anhang S. xxiv- xxivi



Donald Duck auf der Titelseite von *Disney Sonntags-Seiten*. *Donald Duck* (Taliaferro/Karp 1995)

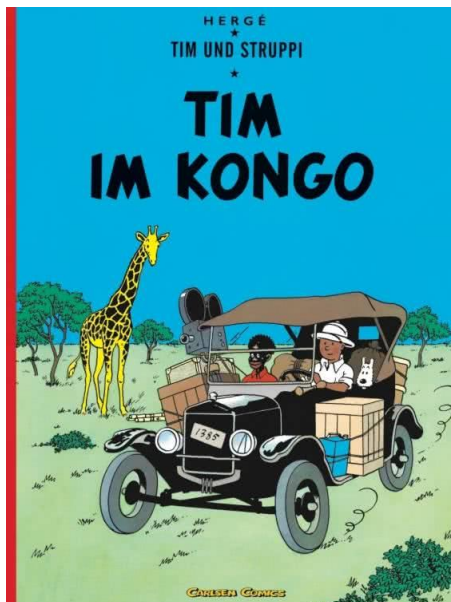
Donald Duck ist bis dato ein beliebtes Überbleibsel der US-amerikanischen *funny*-Comics der 1930'er Jahre. Ursprünglich war *Donald Duck* Gast in *The Wise Little Hen*, wurde allerdings wegen seiner Beliebtheit zu dem Protagonisten seines eigenen Medien-Universums des Hause Walt Disneys. Die komische Ente personifiziert den lebenden Gag, von dem man den Blick nicht abwenden kann, denn Donalds tollpatschige und cholerische Art ist mitleiderregend und belustigend gleichermaßen. Dass er sich stets verletzt und oft Prügel verteilt, gehört ebenso zu seiner Existenz als dümmliche Ente, wie die Konkurrenz zum stinkreichen *Onkel Dagobert*. Da Walt Disney die Comics unter dem Namen des Hauses und nicht unter dem Namen des Autors/Zeichners veröffentlicht, sind die berühmten Zeichner Al Taliaferro und Carl Barks zwei bekannte Zeichner unter vielen Donald-Duck-Zeichnern.

Lernaufgaben:[G] Beschreibe, was in den fünf Darstellungen von *Donald Duck* anders oder gleich ist.[E] Welches [Publikations-] Format würdest du welchem *Donald Duck*-Bild zuordnen?**Lernziele:**[G] Die Schüler*innen erkennen unterschiedliche Realisierungen der Ente *Donald Duck* und werden für historische Veränderung in der Publikationsgeschichte der *Donald Duck*-Comics sensibilisiert.[E] Sie ordnen eine Publikationsform einer Darstellung von *Donald Duck* zu und können ihre Entscheidungen begründen.

Beispielhafte Lernaufgaben zum Erfüllen der Erwartungen bis zum Ende der Klasse 9/10:

Unterrichtsgegenstand: *Tim im Kongo* von Hergé (1946 i. d. F. von 1997)

Anschauungsmaterial: Anhang S. xxv



Das Cover von *Tim im Kongo* (Hergé 1997)

Das Comicalbum des belgischen Comiczeichners und -autors Hergé ist 1930/31 in schwarz-weiß zunächst als Kindergeschichte in einer belgischen Zeitung erschienen. Danach wurde die Geschichte aus der *Tim und Struppi*-Reihe 1931 als Band veröffentlicht und 1946 koloriert. Der berühmte Reporter *Tim* reist mit seinem Hund *Struppi* durch die Welt, stets auf der Suche nach Material für seine nächsten Artikel. Tim schreckt vor nichts zurück und kann es in der kongolesischen Safari sogar mit den gefährlichsten Tieren dieser Welt aufnehmen, die er ohne Gewissensbisse umbringt. Die Bevölkerung des Kongo wird durch die Zugehörigkeit zu Stämmen und/oder durch die Eigenschaften von unterwürfigen Bediensteten charakterisiert. Die Art und Weise der Darstellung des Kongo orientiert sich an rassistischen Stereotypen und muss hinsichtlich der grausamen belgischen Kolonialisierung des Kongo (Stichwort „Kongogräuel“) zum Thema gemacht werden. Obwohl Tim viele Tiere umbringt und zu Gewalttätigkeit tendiert, ist er der Held dieser ursprünglich für Kinder angedachten Geschichte.

Lernaufgaben:

[G] Recherchiere zur historischen Entwicklung (z.B. Meilensteine, bekannte Autoren und Autorinnen etc.) des franko-belgischen *bande dessinée* und ordne *Tim im Kongo* in die recherchierte historische Entwicklung des franko-belgischen *bande dessinée* ein.

[E] In welchem historischen Kontext wurde *Tim im Kongo* veröffentlicht? Welche Klischees werden in dem Comic bedient? Diskutiere die Fremddarstellungen der Kongolesen und Kongolesinnen und erlautere wie sich in diesem Comic an die Kolonialgeschichte erinnert wird.

Lernziele:

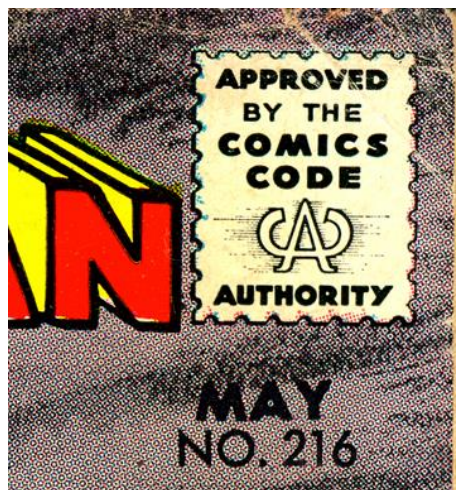
[G] Die Schüler*innen setzen sich mit dem franko-belgischen *bande dessinée* auseinander und reflektieren die bedeutende Rolle des Künstlers Hergé und dessen Stils der *ligne claire* im Rahmen der franko-belgischen Comichistorie.

[E] Sie erkennen historische Ereignisse, auf die der Comic anspielt, und sie benennen und erklären, inwiefern die Erinnerungskultur des Comics diskriminierend ist.

Beispielhafte Lernaufgaben zum Erfüllen der Erwartungen bis zum Ende der Klasse 12/13:

Unterrichtsgegenstand: Kriterien des *Comics Code Authority* von 1954 am Beispiel von *Till Death...* von Johnny Craig (1952/53) aus *Vault of Horror # 28* in „Choke Gasp! The Best of 75 Years of EC Comics“ von Mike Richardson (Hrsg.) (2019).

Material für die Lernaufgaben: Anhang S. xxvi-xxvi



Das Siegel der CCA. Abbildung aus:
<https://www.comicgesellschaft.de/2011/01/31/das-ende-der-comics-code-authority/>[24.08.21]

Der *Comics Code* wurde in den USA von der Organisation *Comics Magazine Association of America* die *Comics Code Authority* (CCA) gegründet, um der sich ankündigenden, vom Buch „*Seduction of the Innocent*“ (Wertham 1954) angestoßenen staatlichen Zensur von Comics zuvorzukommen. Der Katalog an Richtlinien hat die Comicbranche in den USA stark geprägt und verbot (auch im Einklang mit der Regierung) die Veröffentlichung von Comics, die nicht dem Code entsprachen. Ein Beispiel dafür war der Verlag „EC Comics“: ursprünglich „Educational Comics“, hat sich nach der überraschenden Nachfolge des Sohnes Bill Gaines 1947 zu „Entertainment Comics“ gewandelt und auch stilistisch einen neuen Kurs eingeschlagen (Horror, Science Fiction, Krimi). Der *Comics Code* hat diese neue Branche zerstört und auch, wenn die Fangemeinde der *EC Comics* nicht verschwunden ist, war der Verlag nie mehr so erfolgreich, wie in den sieben Jahren vor dem *Comics Code*.

Lernaufgaben:

[G] Inwiefern greift der Comic *Till Death...* aus dem Comic-Heft *Vault of Horror # 28* von Johnny Craig US-amerikanische Comictraditionen auf? Welche Themen werden behandelt? Wie geht der Comic mit Stereotypen um? Was hat der Comic bei dir ausgelöst?

[L] Gegen welche Kriterien verstößt der Comic, wäre er 1954 veröffentlicht worden? Diskutiere

- a) die Darstellung des Comics entlang der Richtlinien des *Comics Code* und
- b) die Bedeutung der Darstellungen. Beziehen Sie das folgende Zitat von Bill Gaines in ihre Argumentation mit ein:

„I am happy to say, I have just caught in a half-truth, and I am very indignant about it. He said there is a magazine now on the stands preaching racial intolerance. The magazine he is referring to is my magazine. What he [Wertham] said, as much as he said, was true. There do appear in this magazine such materials as “Spik,” “Dirty Mexican,” but Dr. Wertham did not tell you what the plot of the story was. This is one of a series of stories designed to show the evils of race prejudice and mob violence, in this case against Mexican Catholics. Previous stories in this same magazine have dealt with anti-Semitism, and anti-Negro feelings, evils of dope addiction and development of juvenile delinquents.“ (Gaines 1954 vor dem US-Senat aus Whitted 2019, S. 21)

Lernziele:

[G] Die Schüler*innen erkennen den populärkulturellen Stil von US-amerikanischen Action- und Abenteuercomics, der sich von der Ästhetik des US-amerikanischen Comicstrip unterscheidet. Sie stellen eine Verbindung von der Darstellung zu der Story her und nehmen die parodistische Erzählung eines US-amerikanischen Kolonialtraums, der sich zu einem Alptraum entwickelt, kritisch wahr. Sie erkennen die Stereotypisierung der alten Erzählerin als Hexe, der afroamerikanischen Plantagenarbeiter*innen als „Natives“, Sklaven und Schamanen, des weißen Plantagenbesitzers als kapitalistischen Egoisten und seiner immigrierten Traumfrau als treue und schwache Ehefrau. Auf der Basis der Erkenntnisse beurteilen die Schüler*innen den Comic und können dazu angeregt werden, die parodistische Darstellung von Werten und Normen in Form von Horror-Comics kritisch und kontrovers zu diskutieren.

[L] Die Schüler*innen lesen den Comic vor der Folie der Kriterien des *Comics Code* von 1954 und erkennen, dass der Comic ein Jahr später gegen viele Kriterien verstoßen hätte: Die Darstellung von Kriminalität bei dem versuchten Mord an der Frau, der Gebrauch von Waffen, der Triumph des „Bösen“, die Darstellung von Zombies, vulgärer Sprachgebrauch, Anspielungen auf Rassismus... Dass die Ausgabe 28 von *Vault of Horror* bei den US-amerikanischen Bücherbrennungen im Feuer gelandet wäre, ist anzunehmen. Die Schüler*innen erörtern, inwiefern der *Comics Code* auf der Darstellungs- und Inhaltsebene auf den Comic anwendbar ist und beziehen die Aussage des Verlegers, seine Comics würden sozialkritische Themen behandeln, als kritischen oder unterstützenden Aspekt in ihre Argumentation mit ein.

KOMPETENZFELD „COMIC KONTEXTUALISIEREN“

Teilbereich Intertextuelle und intermediale Bezüge erkennen und erörtern

Aspekt Storytelling-Universum

Beispielhafte Lernaufgaben zum Erfüllen der Erwartungen bis zum Ende der Klasse 4 (Tendenz Klasse 3-4):

Unterrichtsgegenstand: mitgebrachte Comics und Gegenstände des *Pokémon*/*Dragons*/.../*LEGO*-Universums

Lernaufgaben:

[G] Wir wollen das alles, was vor uns auf dem Boden liegt, erfassen. Was sind das für verschiedene Gegenstände, die hier vor uns liegen? Suche dir einen Gegenstand aus und stelle ihn der Klasse vor.

[E] Welche Comics aus einem Geschichten-Universum kennt ihr noch, zu denen es Filme, Zeichentrickfilme, Videospiele, Spielzeug usw. gibt? Wie werden die Geschichten und Gegenstände im Comic wieder aufgegriffen?

Lernziele:

[G] Die Schüler*innen nehmen die Gegenstände im Rahmen der verschiedenen Geschichtswelten (Storyworlds) wahr. Sie beschreiben einen Gegenstand mit ihren eigenen Worten und können dabei (ggf. mit Hilfestellung) erklären, was man mit diesem Gegenstand machen kann (Funktionalität).

[E] Die Schüler*innen zählen weitere Storyworlds auf und erkennen, dass transmediales Erzählen heutzutage ein verbreitetes Phänomen ist.

Beispielhafte Lernaufgaben zum Erfüllen der Erwartungen bis zum Ende der Klasse 9/10:

Unterrichtsgegenstand: Storytelling-Universen (z.B. *Marvel-Superhelden*-; *Pokémon*-; *Ninja Turtles*-; *Tomb Raider*-; *Matrix*-; *Mickey-Mouse*- und *Donald Duck*-; *The-Walking-Dead*-; *Alien*-; *Star-Wars*-Universum)

Lernaufgaben:

Suche dir einen Comic eines Storytelling-Universums aus. Konzentriere dich auf ein weiteres mediales Produkt des Storytelling-Universums.

[G] Was hat sich verändert? Beschreibe deinen ersten Eindruck. Reflektiere dann, inwiefern sich deine Wahrnehmung verändert oder erweitert hat, nachdem du die weitere mediale Verarbeitung rezipiert hast.

[E] Analysiere das weitere Medienprodukt unter Berücksichtigung des Eigenwertes jeder medialen Verarbeitung und beurteile, ob das Medienprodukt ein gelungenes Element im Storytelling-Universum ist.

Lernziele:

[G] Die Schüler*innen rezipieren ein weiteres mediales Produkt des Storytelling-Universums und nehmen eine distanzierte Haltung zu ihrem ersten Eindruck ein, indem sie die Veränderungen ihrer Wahrnehmung im ersten Schritt beschreiben. Sie reflektieren daraufhin, welche Differenzen sich ergeben haben und welche Reaktionen mit einer gewissen Erwartungshaltung überhaupt möglich waren.

[E] Sie analysieren das Medienprodukt als eigenständiges Kunstwerk und nehmen zunächst nur dieses Produkt wahr. Nachdem sie den Gegenstand möglichst objektiv beleuchtet haben, erklären sie, welchen Funktion das Medienprodukt im Storytelling-Universum einnimmt und beurteilen die Qualität seiner Umsetzung.

Beispielhafte Lernaufgaben zum Erfüllen der Erwartungen bis zum Ende der Klasse 12/13:

Unterrichtsgegenstand: Storytelling-Universum der Wahl

Material für die Lernaufgabe [L]: „Henry Jenkins: Textuelles Wildern und Konvergenzkultur“ von Sebastian Deterding (2009)

Lernaufgaben:

[G] Clustern Sie die Produkte eines Storytelling-Universums Ihrer Wahl, indem Sie herausarbeiten, wie die Erzählstränge aufgebaut und miteinander verknüpft sind.

[L] Erläutern Sie, welche Rolle Fans in dem jeweiligen Storytelling-Universum einnehmen und erörtern Sie, inwiefern Sie die Charakteristika einer partizipativen Fankultur (Jenkins nach Deterding 2009) erkennen oder ggf. nicht erkennen.

Lernziele:

[G] Die Schüler*innen ordnen die Produkte eines Storytelling-Universums in einem Cluster so an, dass der Fokus auf den verknüpften Erzählsträngen erkennbar wird. Sie reagieren auf die Problematik, das Storytelling-Universum auf verschiedene Art und Weise clustern zu können (z.B. nach kommerziell und nicht-kommerziell; nach Produktgruppe; nach den Erzählsträngen), fokussieren sich jedoch auf die Erzählstränge.

[L] Sie nehmen die Fankultur in dem jeweiligen Storytelling-Universum aufmerksam wahr. Im Zuge der Lektüre von Deterding erkennen sie Charakteristika einer partizipativen Fankultur und können sie an dem ausgewählten Storytelling-Universum exemplarisch veranschaulichen oder bemerken, dass Fans in dem Storytelling-Universum eine marginale Rolle zuteilwerden. Sie begründen ihre Beobachtungen, indem sie den wissenschaftlichen Text auf das Phänomen der Fankultur in dem jeweiligen Storytelling-Universum anwenden.

KOMPETENZFELD „COMIC GESTALTEN“

Teilbereich	Posttexte erstellen
Aspekt	Eigene Comicproduktion

Beispielhafte Lernaufgaben zum Erfüllen der Erwartungen bis zum Ende der Klasse 4:

Unterrichtsgegenstand: *Der König und der Regen* von Erlbruch/Janisch (2008)²⁹



Das Cover von *Der König und das Meer* (Janisch/Erlbruch 2008)

Der König und das Meer thematisiert in 21 Kürzestgeschichten kurze Zusammenkünfte des Königs mit der Natur. Der König versucht, mit der Natur zu sprechen und bekommt häufig sogar eine Antwort. Die Geschichten sind bewusst vage gehalten, sodass sich zwischen den Sätzen Alternativhandlungen einbauen lassen. Sehr offensichtlich wird bezweckt, mit den Geschichten zum Nachdenken anzuregen.

Lernaufgaben:

[G] Was passiert in der Geschichte? Gestalte einen kurzen Comic zu *Der König und der Regen*.

[E] Nutze dafür einen Comicgenerator (*Kibunet; Comic Strip It!; Manga Maker*).

Lernziele:

[G] Die Schüler*innen unterteilen die Kürzestgeschichte mit Hilfestellung in mehrere Gesprächs- und Handlungsabschnitte (mind. 4), zu dem sie jeweils ein Panel gestalten. Sie erkennen, dass sie Sprechblasen, Gedankenblasen und Bildkommentare nutzen können.

[E] Sie benutzen einen Comicgenerator für die Gestaltung des Comics, was bedeutet, dass sie sich dafür zunächst mit der jeweiligen App vertraut machen.

²⁹ als Leseprobe in https://bilder.buecher.de/zusatz/23/23797/23797892_lese_1.pdf [24.08.21].

Beispielhafte Lernaufgaben zum Erfüllen der Erwartungen bis zum Ende der Klasse 9/10:

Unterrichtsgegenstand: Lied *Die Moorsoldaten*

Das Lied „Die Moorsoldaten“ wurde von Wolfgang Langhoff und Johann Esser getextet und von Rudi Goguel 1933 bei Ihrer Gefangenschaft im „KZ Börgermoor“ im Emsland komponiert und aufgeführt. Das Lied verbreitete sich in mehreren Lagern, obwohl es vom Nazi-Regime nach wenigen Tagen verboten wurde. Nach dem Krieg wurde das Lied als Erinnerung an (nationalsozialistische) Unterdrückung mehrfach wieder aufgegriffen.

Lernaufgaben:

[G] Gestalte (auf der Grundlage deiner Vorbereitung) einen Comic zum Lied *Die Moorsoldaten*

[E] und reiche den Comic mit Informationen an, die du selbst recherchiert hast.

Lernziele:

[G] Die Schüler*innen setzen sich mit dem Lied auseinander und erarbeiten thematische Schwerpunkte, erkennen zeitliche und räumliche Verweise und konzipieren Ideen für einen Comic, den sie dann umsetzen. Sie verarbeiten den Aspekt der Tonalität, der angesichts der Beschaffenheit des Vorlagentextes einen Bezugspunkt darstellt.

[E] Sie beziehen zusätzlich zum Liedtext weitere Informationen aus eigenen Recherchen zu den „Moorsoldaten“ im Konzentrationslager Börgermoor in die Comicproduktion ein. Sie entscheiden sich bewusst für eine stilistische Einbettung von weiteren Informationen.

Beispielhafte Lernaufgaben zum Erfüllen der Erwartungen bis zum Ende der Klasse 12/13:

Unterrichtsgegenstand: *Die Aufzeichnungen des Malte Laurids Brigge* von Rainer Maria Rilke

In den fragmentarisch zusammengesetzten Aufzeichnungen des jungen Mannes „Malte“ wird seine Moderneerfahrung und -verarbeitung während eines langen Parisaufenthalts zum Gegenstand seiner Tagebucheinträge. Da Malte Laurid Brigge aus einer ländlichen Umgebung stammt und dies seine ersten Großstadterfahrungen sind, hat er Probleme, diese Erfahrungen zu verarbeiten und in sein bestehendes Weltbild zu integrieren. Die Probleme münden in einer psychischen Erkrankung, die mit dem ersten Satz der Aufzeichnungen vorgezeichnet ist: „So, also hierher kommen die Leute, um zu leben, ich würde eher meinen, es stürbe sich hier.“ (S. 9).

Lernaufgaben:

Setzen Sie sich in einer Kleingruppe mit einem Tagebucheintrag Ihrer Wahl aus *Die Aufzeichnungen des Malte Laurids Brigge* auseinander. Übertragen Sie die Handlung in die heutige Zeit.

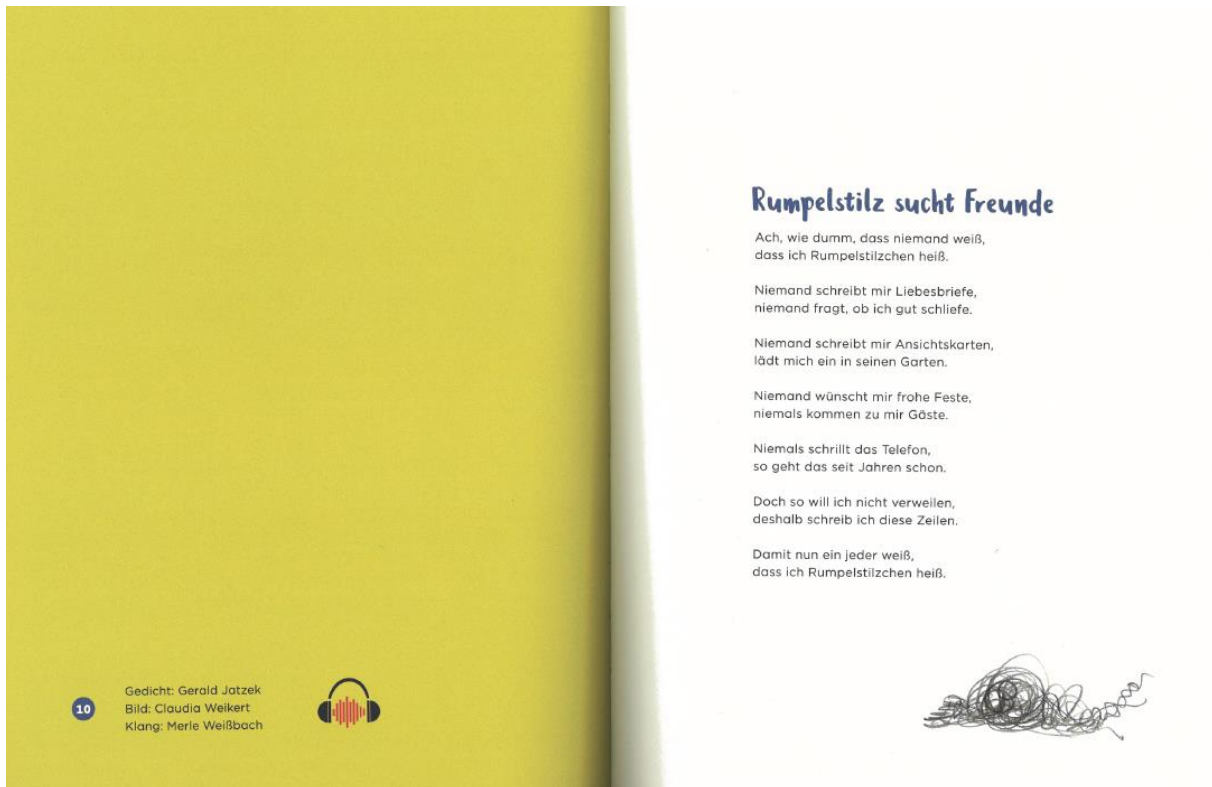
[G] Planen und erarbeiten Sie dazu eine Foto-Story mit comicspezifischen Gestaltungsmitteln.

[L] Setzen Sie sich selbstreflexiv mit Ihrer Interpretation auseinander und beziehen Sie selbstreflexive oder selbstkritische Momente in ihrer Foto-Story mit ein, sofern dies für Ihre Foto-Story sinnstiftend ist. Begründen Sie ihre Entscheidungen, Selbstreflexivität explizit einzubinden oder nicht explizit zu thematisieren.

Lernziele:

[G] Die Schüler*innen transformieren einen Absatz, der jeweils für eine Aufzeichnung aus dem Tagebuch des Protagonisten *Malte Laurid Brigge* zu verstehen ist, in eine Fotostory. Sie nutzen die Eigenschaften und Mittel der Fotografie, um Wirkungen bewusst zu erzeugen. Außerdem verwenden sie *panels*, Sprech- und Gedankenblasen, *captions*, *speedlines*, *soundwords* etc. und greifen damit comicspezifische Gestaltungsmittel auf. Mit entsprechende Comicgeneratoren können die Schüler*innen ergänzend einen Comic-Filter über die Fotografien legen.

[L] Sie betten selbstreflexive Gestaltungen (z.B. Parodie) oder Passagen (z.B. in selbstreflexiven Gedankenblasen der Figuren) in ihre Foto-Story ein oder entscheiden sich gegen selbstreflexive Momente. Sie können Ihre Entscheidung begründen und somit ihre Arbeit und den Arbeitsprozess reflektieren.



Die Gedichtvorlage geht jeder Comic-Interpretation voraus (Schweizer 2019, Gedicht Nr. 10)



Der Comic beginnt mit einer splash page (Erklärung des Fachvokabulars in Kapitel 2.2). Da die Gedichtvorlage mit dem lyrischen Ich erzählt, eignen sich die Verse für die Modifikation in Sprechblasen (Jatzek/Weikert 2019, Gedicht Nr. 10)

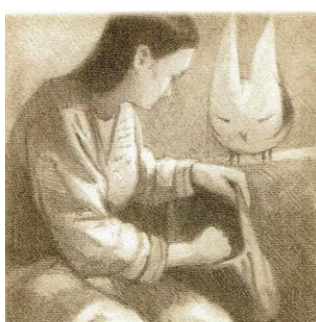
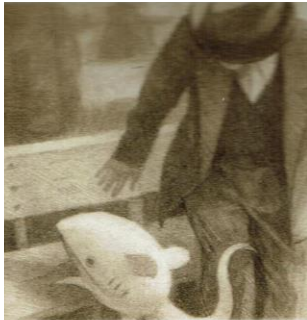


Das *panelframe*/der *Habitus* fungiert zusätzlich zur Panelumrandung als räumliche Strukturierung des Hauses vom Rumpelstilzchen, sodass der Handlungsort trotz minimalistischer Hintergrundgestaltung zuordbar wird (Jatzek/Weikert 2019, Gedicht Nr. 10)



Der Protagonist lernt eine Frau kennen, die ebenfalls eingewandert ist (Tan 2008).

Aufgabe: Was könnten die Figuren sagen und denken?
Zeichnet zu zweit Sprech- und Gedankenblasen ein, für die ihr euch
Texte überlegt. Sprecht die Texte anschließend dialogisch nach.





Donalds erste Erscheinung. Wegen des Sammlerwertes ist das Original unerschwinglich, sodass auf die Abbildung von einer Disney-Seite zurückgegriffen werden musste³⁰



Donald in seinem Zeichentrick-Debüt (THE WISE LITTLE HEN. USA 1935, 00:02:24)



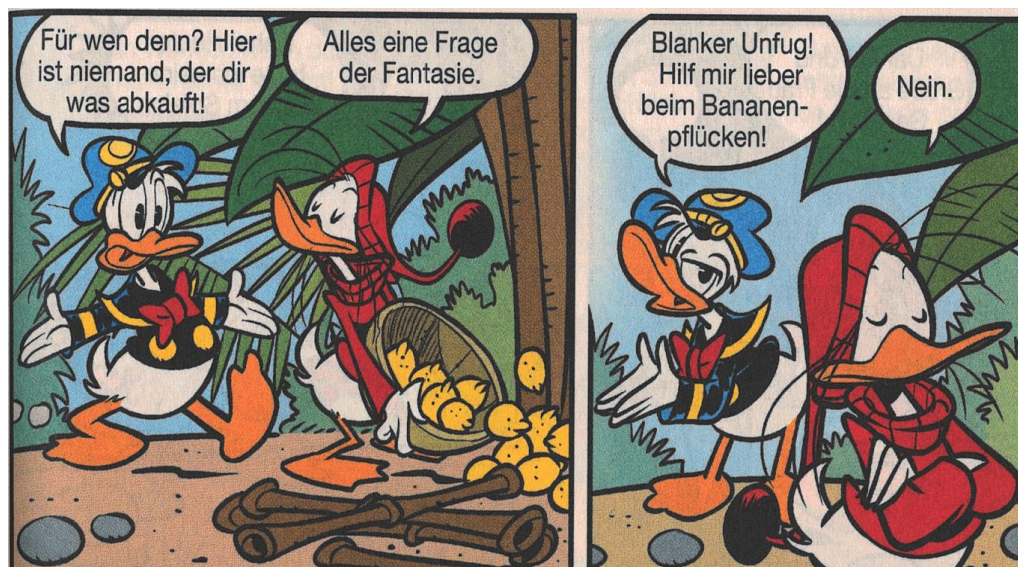
Al Taliaferros Donald. Wegen der nachträglichen Kolorierungen von Al Taliaferros Sonntags-Strips und der unerschwinglichen Originale wurde auf eine Abbildung (Al Taliaferro 1940) eines Auktionshauses zurückgegriffen³¹, das den Comicstrip versteigert hat.

³⁰ <https://d23.com/donald-duck-early-appearance/> [24.08.21]

³¹ <https://comics.ha.com/itm/original-comic-art/comic-strip-art/al-taliaferro-original-comic-strip-art-for-donald-duck-sunday-dated-2-23-40-walt-disney-productions-king-features-syndicate-/a/810-1117.s> [17.08.21].

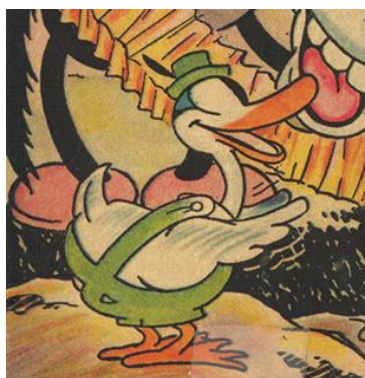


Donald in *Der Sheriff von Bullet Valley* (Barks 1948/1955, S. 6)



Mit deutlich dickeren *outlines* (Umrandungen) ist der Comic *Schiffbruch zu zweit* (Soffritto/Zemelo 2015/2020, S. 37)

Welchen Donald Duck würdest du welchem Format zuordnen?



im Bilderbuch

im Zeichentrickfilm

im Lustigen Taschenbuch

in der Zeitung



Tim als Medien-Missionar (Hergé 1946/ 1997, S. 28). Die Darstellung der kongolesischen Bevölkerung beruht auf stereotypischen Vorstellungen, die einer rassismuskritischen Analyse bedürfen.

THE VAULT OF HORROR!

HEH, HEH! THE DOORS TO THE VAULT OF HORROR ARE OPEN, FIENDS! WON'T YOU COME IN? I AM YOUR HOST, *THE VAULT KEEPER*, AND I REALLY HAVE A *FOUL* STORY FOR YOU! IT ACTUALLY *SMELLS!* BUT YOU'LL *ENJOY* IT... SO IF YOU WISH, PUT A CLOTHESPIN ON YOUR NOSE, OR DON YOUR *GAS-MASK*, AND I'LL BEGIN! HEH, HEH! WHEN I'M *FINISHED*, YOU'LL KNOW EXACTLY WHAT I MEAN... FOR EACH AND EVERY ONE OF YOU IS GOING TO *LIVE* THE TALE CALLED...

TILL DEATH...



YOU STAND ON THE END OF THE PIER, STARING ANXIOUSLY OUT OVER THE GLITTERING, RESTLESS WATERS OF THE CARRIBEAN SEA. YOU WIPE THE PERSPIRATION FROM YOUR FACE... AND THEN, SUDDENLY, YOUR HEART SKIPS A BEAT! YOU SEE IT! JUST A DOT ON THE HORIZON... A *SHIP!*



Die einleitenden *panels* des Comics *Till Death* (Craig 1952/2019, S. 19). Die nachfolgenden Abbildungen sind demselben Comic entnommen (ebd., S. 19-26).

YOU'VE WAITED TWO YEARS FOR THIS SHIP! FOR TWO LONG, BACK-BREAKING YEARS YOU'VE SWEATED TO BUILD UP YOUR SUGAR PLANTATION SO THAT IT WOULD BE FIT FOR A WOMAN TO LIVE ON! AND NOW THE SPECIAL DAY HAS ARRIVED... FOR THIS SHIP IS BRINGING YOU YOUR FUTURE WIFE...



THE SHIP SLIDES INTO ITS BERTH AND THE GANG-PLANK IS LOWERED! TOURISTS SWARM ONTO THE PIER TO BE SWALLOWED BY THE BUSTLING DOCKSIDE ACTIVITY! AND THEN... YOU SEE HER...



YOUR DAYS OF WAITING ARE ENDED! THE 'GIRL BACK HOME' HAS COME TO MARRY YOU... AND MANY HOURS LATER YOU ARRIVE AT YOUR PLANTATION DEEP IN THE JUNGLE... DEEP IN THE JUNGLE OF HAITI!...



YOU'RE PROUD AS A KING! THE MINISTER PERFORMS A SIMPLE CEREMONY... AND THE FEAST BEGINS! THE NATIVES CHANT AND BEAT THE DRUMS... DANCING, LAUGHING, SINGING IN THEIR HAPPINESS...



THE NEXT FEW MONTHS ARE PURE BLISS! DONNA WAKES YOU WITH A KISS EACH MORNING ...



SHE PREPARES YOUR MEALS AND SERVES YOU FAITHFULLY, LOVINGLY! BY HER PRESENCE SHE TURNS THE BROODING VOODOO ISLAND OF HAITI INTO A BEAUTIFUL ISLE OF ROMANCE AND LOVE...




SHE'S BY YOUR SIDE CONSTANTLY, SHOWERING YOU WITH HER LOVE AND DEVOTION! NO MATTER WHERE YOU GO, SHE IS BY YOUR SIDE! YOUR HAPPINESS IS COMPLETE...



BUT ONE DAY, AS YOU STROLL WITH HER ABOUT THE PLANTATION, HER STEPS FALTER...SHE GRIPS YOUR ARM!

DONNA! WHAT'S THE MATTER? YOU LOOK SO PALE!

DARLING, I...FEEL FAINT! HELP ME, STEVE! TAKE ME BACK...BACK TO THE HOUSE...



QUICKLY, YOU LIFT HER IN YOUR ARMS AND CARRY HER TO THE HOUSE! A RUNNER IS SENT TO FETCH A DOCTOR...BUT YOU KNOW IT WON'T DO ANY GOOD!

MISSY DONNA GOT HEAP BAD JUNGLE FEVER, B'WANA STEVE!

I...I KNOW, JEBCO! SHE'S GOING TO DIE! NO ONE EVER LIVES THROUGH IT!




THROUGH THE LONG, ANXIOUS HOURS OF THE NIGHT, YOU KNEEL BESIDE HER, PRAYING FERVENTLY! IN THE MORNING, THE RUNNER RETURNS WITH THE DOCTOR...

I'M AFRAID IT'S TOO LATE! SHE'S DEAD!

IT'S WHAT I EXPECTED! IT'S ALWAYS TOO LATE!



THE NEXT DAY, YOU BURY HER! THE LONG, CHANTING PROCESSION CLIMBS TO THE TOP OF A HILL WHERE THE YAWNING GRAVE WAITS! THROUGH THE TRACK-LESS JUNGLE, DRUMS RESOUND! THE ENCHANTED ISLE OF ROMANCE HAS RETURNED TO ITS FORMER EVIL SELF!



YOUR LIFE IS EMPTY NOW! NIGHTS ARE FILLED WITH AGONIZING DREAMS OF MEMORIES! THERE'S NO ONE TO KISS YOU AWAKE IN THE MORNING ...



JEBCO TRIES HARD TO TAKE HER PLACE! HE SERVES YOUR MEALS AS SHE USED TO...HE STAYS WITH YOU ALWAYS! IT HURTS HIM TO SEE YOU SO SAD ...



BUT IT'S NOT THE SAME! NOTHING IS THE SAME! IT CAN NEVER BE THE WAY IT ONCE WAS! ONLY DONNA HAD CAST THE SPELL TO CHANGE THINGS ...





UNKNOWN TO YOU, YOUR FAITHFUL SERVANT JEBCO HAS REMOVED YOUR WIFE FROM HER GRAVE AND, CARRIED HER INTO THE JUNGLE! THERE, SURROUNDED BY THE FRENZIED, CHANTING WORSHIPPERS, A VOODOO RITUAL IS PERFORMED...



THE WHIRLING HYSTERICAL NATIVES LEAP AND DANCE THROUGH THE FLAMES, MESMERIZED BY THE EAR-SHATTERING THUNDER OF THE DRUMS! FAR INTO THE NIGHT THE HIGH PRIESTESS GYRATES SPASMODICALLY BEFORE THE CORPSE TIED TO A POLE IN THE CENTER OF THE FIRE RING! AND SUDDENLY... DONNA MOVES!



ONCE AGAIN THE WORLD ABOUT YOU IS CHANGED! ONCE MORE YOU FEEL ALIVE AND HAPPY, CONTENT WITH EVERYTHING AND EVERYONE! **LIFE IS BEAUTIFUL!**



YOU STROLL ARM IN ARM, AND THE NATIVES GRIN IN THEIR APPROVAL OF YOUR JOY! YOU ARE SUPREMELY HAPPY...



YES... **SUPREMELY** HAPPY! FOR A **FEW DAYS!** BECAUSE SLOWLY YOU BECOME AWARE OF SOMETHING...

(SNIFF!) **PHEW!** DONNA, DON'T YOU THINK YOU OUGHT TO TAKE A **BATH?**



A BATH HELPS... A LITTLE! BUT AN HOUR LATER...

PHEW! DONNA, PLEASE! TAKE ANOTHER **BATH!**



THEN WITH A SHOCK, YOU REALIZE...

MY GOSH! BATHS WON'T STOP HER ODOR! SHE'S **DEAD!** SHE'S... SHE'S **STARTING TO DECAY!**



THE SWELTERING DAYS PASS, AND DONNA'S CONDITION CONSTANTLY GETS WORSE! HER SKIN BEGINS TO **ROT** AND DROP FROM HER BONES! YOU TRY TO ESCAPE FROM HER... BUT SHE REMAINS WITH YOU...



DONNA, **PLEASE!** LEAVE ME ALONE JUST FOR A LITTLE WHILE! **PLEASE!** (CHOKES!)

HER ENTIRE EXISTENCE IS YOU! SHE STAYS BY YOUR SIDE DAY AND NIGHT, CLINGING TIGHTLY TO YOUR ARM! AND IN THE MORNING...



NO! NO! DON'T **KISS** ME! I'M AWAKE! **I'M AWAKE!**

DAYS PASS INTO WEEKS! YOU'RE NAUSEOUS ALL THE TIME NOW, SO YOU STOP EATING! THE PUTRID ODOR SPREADS THROUGHOUT THE HOUSE AND PLANTATION... BUT THE NATIVES AREN'T BOTHERED! YOU ARE THE ONLY ONE AFFECTED... AND YOU CAN'T STAND IT!



YOU FLY OVER THE DENSEST PART OF THE JUNGLE! WITH A PRAYER ON YOUR LIPS, YOU OPEN THE DOOR... AND **SHOVE WITH YOUR FOOT!**



YOU WATCH THE BODY PLUNGE DOWN AND DISAPPEAR INTO THE FOLIAGE BELOW! THEN YOU TURN AND GO BACK TO THE PLANTATION! THAT NIGHT YOU WAIT PATIENTLY...



SHE MUSTN'T COME BACK! SHE **MUSTN'T!**

A DAY OR TWO GOES BY, AND YOU ARE BEGINNING TO FEEL MORE RELAXED! ALTHOUGH HER STENCH STILL IS IN THE HOUSE, YOUR RELIEF IS IMMENSE...



I'M **FREE** OF HER! I'LL... BE ABLE TO **EAT** AGAIN SOON!

BY THE NEXT EVENING YOU'RE FEELING QUITE WELL! YOU ATE A MEAL TODAY... AND IT **STAYED** DOWN! BUT JUST AS YOU'RE ABOUT TO RETIRE, JEBCO ENTERS!



B'WANA! B'WANA STEVE! MISSY DONNA! SHE **COME** BACK!

YOU RACE MADLY OUT OF THE HOUSE! IT CAN'T BE TRUE! **SHE CAN'T COME BACK!** YOU STOP! THERE, STUMBLING GROTESQUELY ACROSS THE COMPOUND TOWARD YOU, IS THE ROTTED REMAINS OF WHAT ONCE WAS YOUR WIFE! YOU FEEL SICK...



YOU TURN SWIFTLY AND RACE PASS JEBCO INTO THE HOUSE! IT'S THE END, NOW! YOU CAN'T TAKE ANY MORE! THERE'S ONLY **ONE** WAY LEFT!



THE MEDICINE CHEST! YOUR HANDS FUMBLE IN YOUR FRANTIC HASTE, BUT YOU FIND WHAT YOU'RE LOOKING FOR! IF YOU CAN'T DESTROY **HER**... YOU'VE GOT TO DESTROY **YOURSELF!** YOU OPEN THE BOTTLE MARKED '**POISON**' AND DRINK!



THE POISON IS STRONG! IT ACTS QUICKLY! YOU FEEL THE BURNING IN YOUR THROAT...YOUR SURROUNDINGS ARE GOING BLACK...



FOR A LONG WHILE YOU FLOAT IN A SEA OF DARKNESS...AND THEN, BIT BY BIT, YOU HEAR THE FAR AWAY SOUND OF THUNDER...



THE NOISE GROWS LOUDER AND CLEARER! YOU RECOGNIZE IT AS THE RUMBLING OF DRUMS! YOU FEEL A GREAT HEAT...YOU TWITCH...AND OPEN YOUR EYES...



YOU SEE A GREAT WALL OF FIRE... AND HEAR THE MAD, FANATIC SCREAMING OF HUNDREDS OF NATIVES! THE DRUMS POUND THROUGH YOUR HEAD AS YOU MOVE YOUR HAND! A NATIVE LEAPS THROUGH THE FLAMES AND SLASHES THE ROPES THAT BIND YOU...



DUMBLY, YOU TAKE A STEP FORWARD... AND A GREAT ROAR FILLS YOUR EARS! YOU WALK THROUGH THE CIRCLE OF LEAPING FLAMES...AND FEEL NOTHING! THEN, JEBCO AND THE HIGH PRIESTESS CONFRONT YOU...



IS GOOD! B'WANA STEVE, HIM SAY BE WITH MISSY DONNA ALL TIME!

A DIM REALIZATION DAWNS UPON YOU! YOU DIDN'T FEEL PAIN WHEN YOU WALKED THROUGH THE FIRE! YOU FELT NOTHING THEN...YOU FEEL NOTHING NOW! YOU'RE A ZOMBIE! ONE OF THE LIVING DEAD! AND, AS JEBCO SAID, YOU'LL BE WITH DONNA FOR ALL TIME NOW... FOREVER! LOOK OUT! HERE SHE COMES...



HEH, HEH! AIN'T THAT ZOMB'ING? STEVE HAD ROTTEN LUCK, DIDN'T HE? I GUESS DONNA DONNA KNOW ABOUT LIFEBOUY! BUT NOW THAT STEVE'S A ZOMBIE, AT LEAST SHE HAS A DEADBOY! HEH, HEH, HEH! OH, I'M REALLY FIRED UP, EH? WHATAYA MEAN, I'M JUST A DRUMBELL?! WELL, C.K.'S



GETTIN' IMPATIENT, SO I'LL PASS YOU ALONG TO HIM! SEE YOU LATER!

Offizielle Erklärungen von Luisa Ruser

Nachname: Ruser Vorname: Luisa

Eigenständigkeitserklärung

Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel verwendet habe.

Alle Teile meiner Arbeit, die wortwörtlich oder dem Sinn nach anderen Werken entnommen sind, wurden unter Angabe der Quelle kenntlich gemacht. Gleiches gilt auch für Zeichnungen, Skizzen, bildliche Darstellungen sowie für Quellen aus dem Internet.

Die Arbeit wurde in gleicher oder ähnlicher Form noch nicht als Prüfungsleistung eingereicht.

Die elektronische Fassung der Arbeit stimmt mit der gedruckten Version überein.

Mir ist bewusst, dass wahrheitswidrige Angaben als Täuschung behandelt werden.

Erklärung zur Veröffentlichung von Bachelor- oder Masterarbeiten

Die Abschlussarbeit wird zwei Jahre nach Studienabschluss dem Archiv der Universität Bremen zur dauerhaften Archivierung angeboten. Archiviert werden:

Masterarbeiten mit lokalem oder regionalem Bezug sowie pro Studienfach und Studienjahr 10 % aller Abschlussarbeiten

Bachelorarbeiten des jeweils ersten und letzten Bachelorabschlusses pro Studienfach u. Jahr.

Ich bin damit einverstanden, dass meine Abschlussarbeit im Universitätsarchiv für wissenschaftliche Zwecke von Dritten eingesehen werden darf.

Ich bin damit einverstanden, dass meine Abschlussarbeit nach 30 Jahren (gem. §7 Abs. 2 BremArchivG) im Universitätsarchiv für wissenschaftliche Zwecke von Dritten eingesehen werden darf.

Ich bin nicht damit einverstanden, dass meine Abschlussarbeit im Universitätsarchiv für wissenschaftliche Zwecke von Dritten eingesehen werden darf.

Einverständniserklärung über die Bereitstellung und Nutzung der Bachelorarbeit / Masterarbeit / Hausarbeit in elektronischer Form zur Überprüfung durch Plagiatssoftware

Eingereichte Arbeiten können mit der Software *Plagscan* auf einen hauseigenen Server auf Übereinstimmung mit externen Quellen und der institutionseigenen Datenbank untersucht werden.

Zum Zweck des Abgleichs mit zukünftig zu überprüfenden Studien- und Prüfungsarbeiten kann die Arbeit dauerhaft in der institutionseigenen Datenbank der Universität Bremen gespeichert werden.

Ich bin damit einverstanden, dass die von mir vorgelegte und verfasste Arbeit zum Zweck der Überprüfung auf Plagiate auf den *Plagscan*-Server der Universität Bremen hochgeladen wird.

Ich bin ebenfalls damit einverstanden, dass die von mir vorgelegte und verfasste Arbeit zum o.g. Zweck auf dem *Plagscan*-Server der Universität Bremen hochgeladen u. dauerhaft auf dem *Plagscan*-Server gespeichert wird.

Ich bin nicht damit einverstanden, dass die von mir vorgelegte u. verfasste Arbeit zum o.g. Zweck auf dem *Plagscan*-Server der Universität Bremen hochgeladen u. dauerhaft gespeichert wird.

Mit meiner Unterschrift versichere ich, dass ich die oben stehenden Erklärungen gelesen und verstanden habe.

Mit meiner Unterschrift bestätige ich die Richtigkeit der oben gemachten Angaben.

 Datum, Ort

 Unterschrift