

AUCH COMICS LESEN WILL GELERNT SEIN! VORSCHLAG FÜR EIN COMICBEZOGENES KOMPETENZMODELL

Luisa Ruser

Schule Bremen | luisa.ruser@schule.bremen.de

[Matthis Kepser](#)

Universität Bremen | kepser@uni-bremen.de

ABSTRACT

Comics und Graphic Novels gehören nach wie vor zum Lesestoff vieler Kinder und Jugendlicher. Im Gegensatz zu den 1970er und 80er Jahren des letzten Jahrtausends spielen sie aber im Fach Deutsch gegenwärtig keine oder nur eine marginale Rolle. Dabei bergen sie als Gegenstand und kulturelles Handlungsfeld ein großes Potential für den Literatur- und Sprachunterricht, und zwar auch über ihre Nutzung zur Leseförderung hinaus. Als Teil der Schrift-Bild-Literaturen repräsentieren sie ein multimodales Arrangement, das im medialen Alltag aller Menschen rein textbasierte Formen in seiner Bedeutung längst überholt hat. Sie sind Teil gewaltiger transmedialer Storytelling-Universen. Gleichwohl weisen sie eine eigenständige Ästhetik auf, die sie von allen anderen literarischen Formen unterscheiden. Zu fordern ist daher die systematische (und nicht nur optionale) Förderung comicbezogener Kompetenzen. Im Rahmen der medien- und literaturdidaktischen Annäherung an den Gegenstand folgt dem Artikel ein Comiccurriculum, das gegenstandsspezifisch die Kompetenzbereiche mit Vorschlägen für die Nutzung in den drei Schulstufen (Primarstufe, Sekundarstufe I und II) füllt.

SCHLAGWÖRTER

— MEDIENDIDAKTIK — COMIC — GRAPHIC NOVELS — MULTIMODALITÄT
— SPIRALCURRICULUM

ABSTRACT (ENGLISH)

Reading comics also needs to be learned!

Comics and graphic novels are still part of the reading material of many children and young people. In contrast to the 1970s and 80s of the last millennium, however, they currently play no or only a very marginal role in German lessons. Yet as an object and special cultural field, they have great potential for literature and language teaching, even beyond their use for reading promotion. As part of the text-image literatures, they represent a multimodal arrangement that has long since overtaken purely text-based forms in its significance in the everyday media life of all people. They are part of vast transmedia storytelling universes. Nevertheless, they have an independent aesthetic that distinguishes them from all other literary forms. This article recommends the use of comics in German lessons in order to promote the acquisition of comic-related competencies. As part of the media and literature didactic approach to the subject, the article is followed by a comic curriculum that fills the subject-specific areas of competence with suggestions for use in the three school levels (primary, lower secondary and upper secondary).

KEYWORDS

— MEDIA LITERACY — COMIC — GRAPHIC NOVEL — MULTIMODALITY — SPIRAL CURRICULUM

1 — EINLEITUNG

Comics sind als literarische Form (Kepser / Abraham 2016, 54) trotz ihrer mehr als hundertjährigen Geschichte (vgl. z.B. *The Yellow Kid, USA ab 1895; Little Nemo in Slumberland, USA ab 1905*) kein kontinuierlich genutzter Gegenstand des Deutschunterrichts. Sowohl die TAMoLi-Studie (Siebenhüner et al. 2019)¹ als auch die JIM- (2008²) und KIM-Studien (2022³) bestätigen, dass nach wie vor viele der befragten Kinder und Jugendlichen Print- und Webcomics rezipieren. Demgegenüber erscheinen Comics nur mit einem minimalen Anteil von 0.2 Prozent im Korpus von 486 Unterrichtstexten der 116 Lehrpersonen, die an der TAMoLi-Studie teilgenommen haben (vgl. Siebenhüner et al. 2019, 56). Dass visueller Literatur und generell dem Bild im Deutschunterricht oft nur eine motivationale Funktion und nicht der Status als Unterrichtsgegenstand mit ästhetischer Eigenheit zugesprochen wird, ist das Zeugnis der Priorisierung von Sprache gegenüber dem Bild (vgl. Staiger / Arnold 2020, 4). Im Zuge dessen kommt Bildsprachlichkeit (Cohn 2013) und Schriftbildlichkeit (Kepser 2020, 6) nicht zur Sprache. Dabei erfordert „Bildrezeption (Wahrnehmen, Erschließen, Reflektieren) [...] stets sprachlich-kommunikative Prozesse (z.B. Feststellen, Benennen, Paraphrasieren, Begründen; vgl. Frederking et al. 2018, 165), womit die Rezeption von Bild und Schrift Sprachanreize schafft. Subjektives Empfinden in Anschlusskommunikationen auszudrücken und sich über einen Text auszutauschen ist besonders für die Literaturdidaktik relevant – warum sollten nicht auch Lernerfolge in den prozessbezogenen und domänenspezifischen Kompetenzbereichen des Deutschunterrichts (Sprechen und Zuhören; Schreiben; Lesen, sich mit Texten und anderen Medien auseinandersetzen; Sprache und Sprachgebrauch untersuchen, vgl. KMK, Hg. 2022, 12) in der Auseinandersetzung mit Comics zu erreichen sein?

2 — COMICS IM KOMPETENZORIENTIERTEN DEUTSCH-UNTERRICHT

Als Comic (im traditionellen Sinne des Printcomics) wird im weiteren Verlauf die Gesamtheit der visuell abbildenden und erzählenden Bildgeschichten bezeichnet, die seit dem Beginn des 20. Jahrhunderts zunächst Zeitungsseiten gefüllt und sich im Zuge internationaler Einflüsse auf diese Literaturform stets funktionell, stilistisch und materiell weiter ausdifferenziert hat. Sie sind eine „unmittelbare Weiterentwicklung der Bildergeschichte“ (Knigge 2004, 13), die bereits seit den narrativen Höhlenmalereien, den antiken Vasenmalereien, der *ars sacra* und den Karikaturen bekannt sind, weshalb sich der Comic nahtlos in die Historie der narrativen Bilderzählung (vgl. Grünwald 1984) einreicht. Wird der Comic als eigenständiges Kunstwerk betrachtet, bieten sich Eisners Definition des Comics als „sequenzielle Kunst“ (Eisner 1992) und entsprechende kunst- und bildwissenschaftliche Analysen (Press 2016)

¹ Die Ergebnisse der TAMoLi-Studie zum Comic sind allerdings kritisch zu hinterfragen: Zu einen ist in systematischer Hinsicht problematisch, dass TAMoLi nach Gattungs- und Genre bzw. Sujets-Vorlieben in der Printliteratur fragt, der Comic aber ein eigenständiges Erzählmedium ist, in dem wiederum alle möglichen Genres bzw. Sujets ihre Heimat haben. Zum anderen ist unklar, ob bei der Frage nach einer Vorliebe für Comic-Literatur auch expressis verbis Mangas miteinbezogen worden sind. In der Comicwissenschaft ist weitgehend common sense, dass Mangas eine in Japan entwickelte Variante der in westlichen Gesellschaften (USA, West-Europa) zuerst aufgetretenen Comics darstellen. Jugendliche Manga-Leser/-innen nehmen sie aber möglicherweise als etwas gänzlich anderes wahr, wie kleine Umfragen an Bremer Schulen gezeigt haben: „Mangas sind doch keine Comics“. Das würde wiederum das in TAMoLi festgestellte erhebliche Gender-Gap zugunsten männlicher Comicleser erklären, denn Mangas werden in Deutschland überwiegend von Mädchen und jungen Frauen gelesen. Möglicherweise haben sie sich bei der Frage nach den Comics als Lektüre mit ihrer Manga-Begeisterung gar nicht angesprochen gefühlt.

² Die JIM-Studie hat 2008 das letzte Mal die Nutzung von Comics und Graphic Novels der Jugendlichen abgefragt.

³ Genaue Nutzungsdaten fehlen allerdings auch bei den KIM-Studien schon länger. Comics scheinen mittlerweile unter dem Radar der Mediennutzungsforschung zu laufen.

an. Folgt man narratologischen Comictheorien, erfüllt ein Comic seine narratologische Funktion, wenn die Einzelsequenzen Teil der übergeordneten sequenziellen Erzählung sind (Dittmar 2017, 39). Eine narratoästhetische Bilderbuchanalyse sensu Kurwinkel (2017) analysiert die Narration des Weiteren im mediensystemischen Kontext. Wenig überrascht die Genese von Webcomics, denn die Digitalisierung regt zur Ausdehnung der bisherigen Praxis von Comicproduktion und -rezeption an (vgl. Hammel 2016, 169-180), sodass Print- und Webcomics als „Teilmenge[n] von Comics“ (ebd.) koexistieren. Die Nähe zu anderen narrativen Medien ist sowohl für die Printcomics als auch für die Webcomics, inter(re)aktive Comic-Apps⁴ und Motion Comics⁵ nicht von der Hand zu weisen (vgl. Schikowski 2014; Kepser / Abraham 2016, 201-207), denn sie integrieren Zeichenkonventionen wie die dramatische Erzählstimme in Form des Blockkommentars oder die Modalitäten wie den Ton und die Bewegtbilder des Films.

2.1 TRANSMEDIA STORYTELLING UND MEDIALE PARTIZIPATIONSKULTUR

Comics sind Teil der „Konvergenzkultur, in der alte und neue Medien kollidieren, in der unabhängige und etablierte Medien sich kreuzen, in der die Macht der Medienproduzenten und Medienkonsumenten in unvorhersehbaren Formen interagieren“ (Jenkins 2006, 2; eigene Übersetzung). „Transmedia Storytelling“ (Jenkins 2015) wird durch Mediengrenzen und Geschichtsgrenzen überschreitendes Erzählen erzeugt (vgl. Jenkins 2006; Deterding 2009). Das Wachstum von Transmedia-Storytelling-Universen, in deren Umlaufbahn sich der Comic befindet, ist nicht nur auf kommerzialisierte Medienstrategien zurückzuführen, sondern ebenfalls auf partizipative Fankulturen (vgl. Jenkins 2018, 18). Demnach ist die fanseitige Annahme von Partizipationsmöglichkeiten im kulturellen Handlungsfeld „Literatur“ ein Faktor für den Erfolg eines Medien-Franchises.

Bekannte Unternehmen dieser Art sind die DC- und Marvel-Franchises, welche im Laufe der letzten 75 Jahre ihren medialen Radius zu einem transmedialen Multiversum für maximale Gewinnausschüttung erweitert haben. Die ursprünglich als Comicfiguren geborenen Superhelden haben schon früh Film und Fernsehen erobert. Seit den späten 1970er Jahren gehören sie zu den Blockbuster-Magneten, ohne die Hollywoods Filmindustrie nicht mehr auszukommen scheint. *Batman* und Co. können aber auch auf jeder Konsole gespielt werden und erleben dort Abenteuer, die nicht selten die bestehenden Geschichten erweitern. Die Spielenden verfolgen sie nicht nur mit, sondern schlüpfen selbst in deren Rollen und treffen im Rahmen der vorgegebenen Möglichkeiten eigenständige Entscheidungen. Zu den Publishern von Superhelden-Games gehört interessenterweise auch der dänische Spielwarenhersteller LEGO, der sowohl Marvel- als auch DC-Helden im LEGO-Bausteindesign auf die Screens geschickt hat. Dass LEGO seine den Comics entnommenen Spielwelten auch wieder selbst in das Ursprungsmedium zurückspielt, ist eine schon bemerkenswerte Bewegung im transmedialen Kosmos: Das *LEGO Batman – Magazin* (Blue Ocean Entertainment ab 2019) enthält in jeder der zweimonatlich erscheinenden Ausgabe einen „supercoolen Comic“ mit Batman in seiner Klötzchen-Reinkarnation.

⁴ Vgl. z.B. Netwars – The Butterfly Attack (Bastei Lübbe 2014). Dazu in dieser Zeitschrift Kepser 2019a.

⁵ Vgl. etwa *WATCHMEN MOTION COMICS*, USA 2009).

Eigene Geschichten kann man mit den Comic-Figuren sowie den dazugehörigen Kulissen und Fahrzeugen aus dem LEGO-Bausteinprogramm erfinden. Diese Form der performativen Selbstermächtigung von Comicwelten steht in großer Nähe zu comicbezogenen Fanfiction-Aktivitäten als Teil einer Participatory Culture (vgl. Jenkins 2018). Fanfiction ist auch Resultat der Unabschließbarkeit der Sinnbildung (Spinner 2013, 18) seitens der Rezipierenden: So haben beispielsweise die mit Imagination zu überbrückenden Leerstellen zwischen Bänden einer Comic-/Manga-Serie⁶ oder zwischen Episoden einer comicbezogenen Spielfilm-Reihe⁷ Fans zu kreativen Eigenprodukten inspiriert.

2.2 POTENZIALE EINER AUSSORTIERTEN LITERARISCHEN FORM FÜR DEN DEUTSCHUNTERRICHT

Der Comic reiht sich als mediale Form mit vielfältigen Bezügen in die anderen literarischen Genres ein: Die semiotische Kombination aus Schrift und Bild teilt er mit dem Bilderbuch, an das er auch historisch anknüpft, man denke etwa an das Oeuvre von Wilhelm Busch. Zusammen gehören beide zur „Bild-Schrift-Literatur“. Die Dominanz der schriftlich fixierten Figurenrede gegenüber extra- oder intradiegetischen Erzählerkommentaren rückt den Comic in die Nähe zum Drama, das Erzählen in kadrierten Bildabfolgen ist mit dem des Films auf das engste verwandt. Nicht zufällig arbeiten Comiczeichner/-innen oft in der Filmbranche, um zusammen mit Drehbuchautoren/-autorinnen und Regisseuren/Regisseurinnen das Storyboard zu entwickeln. Comic und Film haben auch als Geschwister des Bilderzählens fast zeitgleich Ende des 19. Jahrhunderts das Licht im Familienkreis der Literaturen erblickt und entwickeln sich seitdem parallel fort. So manche Comic-Figur hatte ihren ersten Auftritt in einem Film (z.B. Mickey Mouse in STEAMBOAT WILLIE, USA 1928), oft war es umgekehrt, man denke nur an die mittlerweile unzähligen Superheldenfilme und -serien. Zu den Inter(re)aktiven Bildschirmmedien haben Comics in Form bestimmter Web-Comics und Comicapps Kontakt (Abb. 1).

⁶ Unter dem Begriff „Dōjinshi“ (vgl. Packard et. al 2019, 206) werden Fanfiction-Mangas gefasst, die sich auf Erstwerke beziehen und dabei sowohl Charaktere als auch Handlungen neu erfinden. Beispiele für den Germanga-Bereich der Dōjinshi finden sich auf der Internetplattform „animexx.de“.

⁷ Der Comic After Thor TDW (2014) vom User „DKettchen“ wurde auf der Internetplattform „deviantart.com“ wöchentlich veröffentlicht und bezieht sich auf die Thor-Reihe.

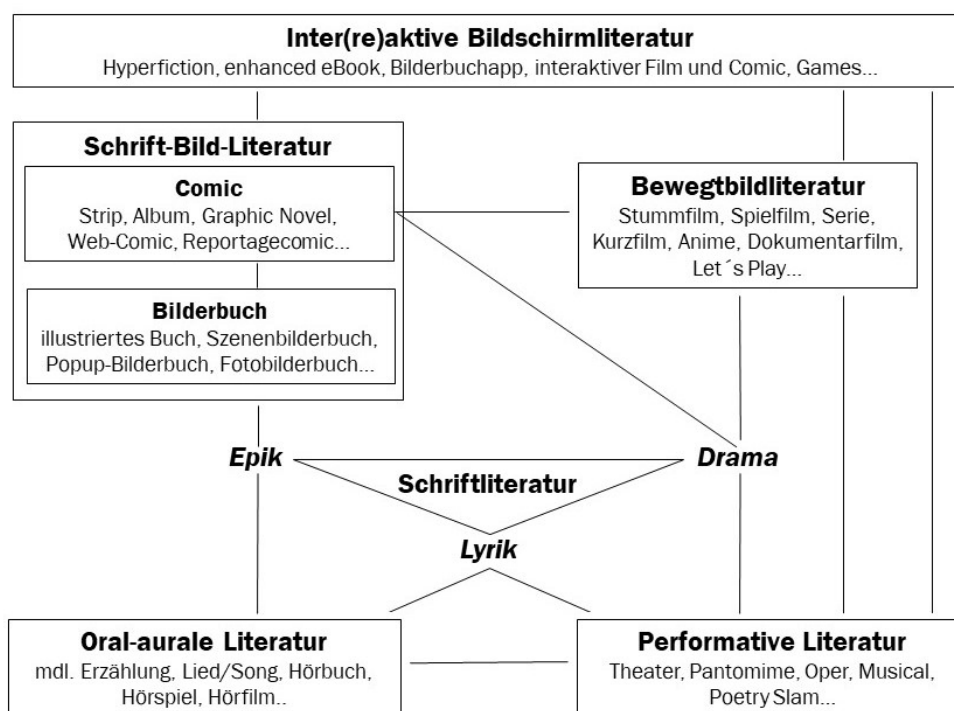


Abb. 1: Literatur in unterschiedlicher Medialität mit ihren semiotischen bzw. modalen Verschränkungen. Ähnlich auch bei [Kepser 2019b](#), 109. Copyright Matthis Kepser.

Damit gehört der Comic zweifelsohne in den von der KMK seit 2022 so benannten Lernbereich „Literatur in unterschiedlicher Medialität“ (KMK, Hg. 2022, 33-35), obwohl er dort nicht explizit genannt wird. Eine interessante Entwicklung lässt sich allerdings auf der Ebene der länderspezifischen Lehrpläne beobachten: Erwähnung findet „grafische Literatur“ in bayerischen Lehrplänen fürs Gymnasium (ISB, Hg. 2023a; 2023b; 2023c; 2023d), in welchen sie von der neunten Klasse bis zum Abschluss als optionale Lektüre vorgeschlagen wird.

Das Potenzial für das literarische Lernen ist nicht zu unterschätzen: Comics gehören dem kulturellen Handlungsfeld „Literatur“ an und können individuelle, soziale und kulturelle Bedeutsamkeit für Schüler/-innen erlangen. Die dafür erforderliche Kompetenzvermittlung ist Aufgabe des Literaturunterrichts (vgl. Kepser / Abraham 2016, 19). Mit der Förderung comicbezogener Kompetenzen werden nicht nur gegenstandsbezogene Kompetenzen in das didaktische Blickfeld einbezogen. Versteht man die Deutschdidaktik als „eingreifende Kulturwissenschaft“ (Kepser 2013), sind Felder zu nutzen, die dem Spektrum der Cultural Studies zugeordnet sind und in didaktischen Kontexten erarbeitet werden. In Hinblick auf die Materialität des Comics verweisen etwa die Herausgeber/-innen des (zugegebenermaßen comictheoretisch und -didaktisch etwas unsystematisch gebündelten) Sammelbandes „Comics in der Schule“ (Engelns / Preußner / Giesa 2020, 9-19) darauf, dass Comics ausgesprochen „analoge Gegenstände“ (ebd. 12) sind, die – selbst wenn am Computer entstanden – einen Eindruck handwerklicher Tätigkeit hinterlassen und neben ihrer haptischen Anmutung (Art des Papiers) auch olfaktorische Sinnesqualitäten besitzen. In der Tat

gehören Comics zu jenen Medien, die sich einer Digitalisierung insofern verweigern, als ihre adaptive Wiedergabe auf Bildschirmen Probleme aufwirft⁸. Ihr visuell-ästhetischer Frame ist die Seite bzw. Doppelseite, der nur auf großen Bildschirmen so abgebildet werden kann, dass Texte und Bilder lesbar bleiben. Das gilt insbesondere für das klassische Album-Format. Technische Lösungen, wie sie Comic-Reader-Software anstreben, sind insofern nicht überzeugend, als sie die Seite in Panels aufzulösen versuchen. Was bei klassischen Comics mit strengen Panel-Grids noch so halbwegs funktioniert, ist bei vielen modernen Bildgeschichten, die mit offenen Panelstrukturen operieren, überhaupt nicht befriedigend⁹. Ein ähnliches Problem hat man etwa bei der digitalen Wiedergabe großer Gemälde, die sich zwar auch mit einer Bildlupe sogar auf einem Smartphone explorieren lassen, wobei sich aber natürlich in keiner Weise der Eindruck einstellt, den man als Betrachter des analogen Originals hat.

Trotz dieser „Antiquiertheit“ sehen die Autoren im Comic einen Gegenstand, der in idealer Weise eine moderne Mediendidaktik im Fach Deutsch unterstützen kann. So handelt es sich um komplexe Text-Bild-Korrelate, wie sie Schüler/-innen auch auf Plakaten, Filmen, Internetseiten oder Computerspielen begegnen. Für die Untersuchung intermedialer und multimodaler Phänomene eignen sich Comics hervorragend (s.o.). Comics können weiterhin exemplarisch für jenen Diskurs um E und U¹⁰ stehen, der Literatur und Kunst seit den 1960er Jahren wesentlich geprägt hat. Man denke etwa an die Übernahme von Comicmotiven in der Popart (z.B. Roy Lichtenstein, ab 1962) oder an Umberto Eco's Plädoyer für eine ernsthafte Beschäftigung mit den Massenkulturen wie Superheldencomics (Eco, it. 1964, dt. 1984; vgl. auch aktuell Baßler 2022). Heute sind „Figuren wie Charly Brown, Superman, Asterix oder Sailor Moon [...] längst in das kulturelle Gedächtnis übergegangen“ – wie Engels, Preußner und Giesa (2020, 15) betonen.

Hinzukommend birgt die steigende Motivation der Schüler/-innen Potenzial für die Bereitschaft, sich am Unterricht zu beteiligen, wenn altersgemäße Comics zum Gegenstand des Unterrichts gemacht werden (vgl. Grünwald 1984, 91; Hoffmann / Naujok 2015, 249). Resultierende Motivationsschübe von Schülern und Schülerinnen während der Nutzung von Comics im Deutschunterricht sind zwar bisher nicht empirisch belegt worden und daher umstritten (vgl. Engels / Preußner / Giesa 2020, 10). Umgekehrt ist aber eine befürchtete, schnell nachlassende Motivation ebenso wenig nachgewiesen worden und mag einerseits stark an die Comicaffinität der jeweiligen Lehrkraft gekoppelt sein wie auch an der Gewichtung des genussvollen Lesens und des Analysierens im Unterricht. Immerhin besteht die Chance, dass Lehrkräfte weniger auf repetitive Zugangsmuster zurückgreifen und dadurch eine größere Lerngruppe ansprechen (vgl. Kepser / Abraham 2016, 48).

Da davon ausgegangen werden kann, dass viele Schüler/-innen im Laufe ihres Lebens schon mit visueller Literatur in Berührung gekommen sind – wenn auch nur mit dem frühkindlichen Bilderbuch (vgl. Rau 2013, 9-11; Hoffmann / Naujok 2015, 249) – kann an bereits gemachten Erfahrungen angeknüpft werden. Als gestaltete

⁸ Dies trifft natürlich nicht für Comics zu, die von vorneherein als App oder browsergestützter Web-Comic konzipiert worden sind.

⁹ Wie mit der Seite des Comics die Linearität von erzählter Zeit und Erzählzeit gleichermaßen aufgehoben werden kann, demonstrieren eindrucksvoll die Unschlagbar-Comics von Pascal Joussetin (Dupois ab 2017, Carlsen ab 2018). Joussetin arbeitet darüber hinaus mit angeschnittenen Seiten, sodass auch das Umblättern (page turn) ähnlich wie bei manchen Bilderbüchern zum notwendigen Teil der Erzählmechanik wird.

¹⁰ E und U: Ernste Kunst und Unterhaltungskunst

Kunstform ist der Comic im Deutschunterricht ein geeigneter Gegenstand, um ästhetische Erfahrungen zu ermöglichen. Unter Rückbezug auf Spinners Grundkategorien ästhetischer Bildung (Spinner 2013, 18) im Literaturunterricht beinhaltet dies

- Sinnliche Wahrnehmung und Synästhesie
- Blick für Detail und Komposition
- Ästhetische Zeit-Erfahrung
- Atmosphärisches Erleben
- Imagination
- Begriffliches und begriffsloses Verstehen
- Symbolisches und parabolisches Verstehen
- Differenzerfahrung (Alterität, Verfremdung)
- Reflektierte Subjektivität
- Unabschließbarkeit der Sinnbildung

Aus Sicht der interkulturellen Comicforschung eignen sich Comics, um diskriminierungskritische Auseinandersetzung mit Fremddarstellungen (vgl. Näpel 2010, 2003) und kulturell ausgelegten Differenzkonstruktionen im Deutschunterricht zu thematisieren (vgl. Rösch 1997, 25). Besonders interessant ist in dieser Hinsicht eine Auseinandersetzung mit *Mangas*, also jener ursprünglich in Japan beheimateten Variante des Comics, die inzwischen weltweit eine treue Fangemeinde gefunden hat (vgl. Packard et al. 2019, 185-213). Comiczeichner/-innen rund um den Globus haben sich von Mangas inspirieren lassen, auch in Deutschland (Packard et al. 2019, 191-215).

Der Einbezug von taktilen Comics (vgl. Dittmar 2016) kann für Lerngruppen insofern interessant sein, als sie für Lesen unter besonderen Bedingungen sensibilisieren können. Dabei lassen sich die ästhetischen Spezifika taktiler Comics herausarbeiten, wofür verschiedene Multimodalitätstheorien herangezogen werden können. Die fortschreitende Digitalisierung und das Zunehmen von digitalen, multimodalen Medienangeboten, die es verlangen, gelesen, interpretiert und bewertet zu werden, haben zur Einforderung einer expliziten Förderung fächerübergreifender „multimodalen Kompetenzen“ geführt (Kagelmann et al. 2020; Staiger / Arnold 2020). Die Hinwendung zu einem Deutschunterricht, in welchem Medienangebote gedeutet und systematisch analysiert werden, bietet sich für ein derartiges Vorhaben zur Förderung multimodaler Kompetenzen an (Müller 2012). Folgt man semiotischen Multimodalitätstheorien (Kress / van Leeuwen 2006; Stöckl 2016; Wildfeuer / Bateman / Hiippala 2020), nutzen die taktilen Oberflächen die Referenz auf physikalisch nicht wahrnehmbare Phänomene (vgl. Kepser 2020, 18).

3 — SYSTEMATISIERUNG EINES KOMPETENZMODELLS ZUR FÖRDERUNG COMICBEZOGENER KOMPETENZEN

Als Vorlage für die Modellierung eines kompetenzorientierten Comiccurriculums bietet sich das Filmcurriculum von Blell et al. (2016; Abb. 2) an, zumal Comic und Film sowohl historisch als auch medienästhetisch miteinander verbunden sind¹¹. Das Filmbildungsmodell ist für die sprachlichen Fächer erarbeitet worden und erhebt den Anspruch, eine fächerübergreifende Filmbildung zu etablieren. Durch den Fokus auf die sprachlichen Fächer bezieht das Modell gegenstandsbezogene, lernprozessbezogene und sprachbezogene Kompetenzen ein, sodass affektive, pragmatische und kognitive Lernprozesse im Handlungsfeld „Film“ ermöglicht werden (vgl. ebd.). Das Superfeld „filmbezogen sprachlich handeln“ umgibt alle weiteren Kompetenzfelder, was die Stellung der sprachlichen Handlungen in den sprachlichen Fächern hervorhebt.

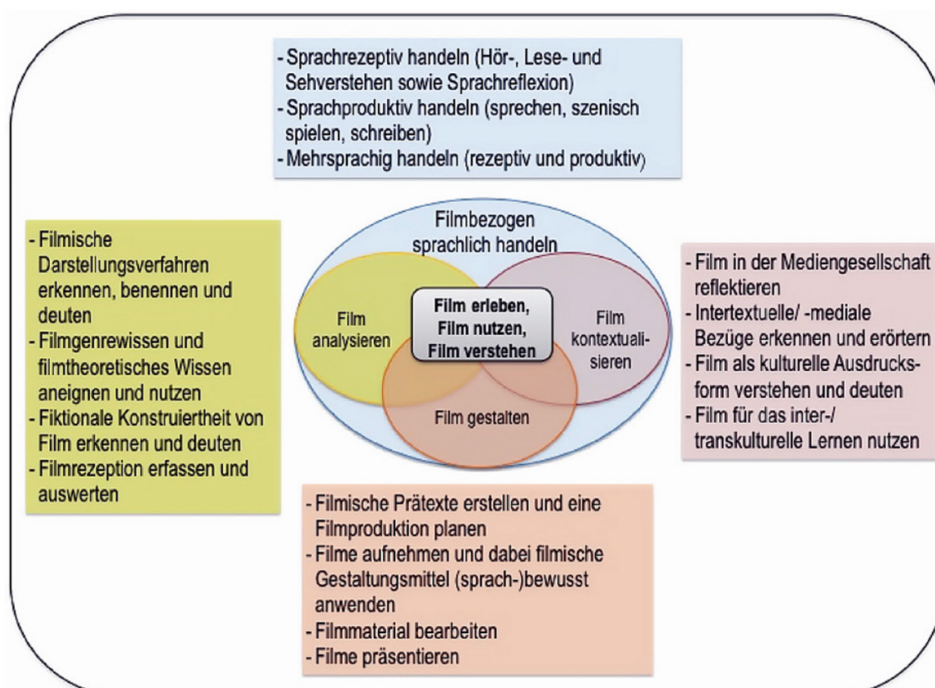


Abb. 2: Das Filmbildungsmodell für die sprachlichen Fächer (Blell et al. 2016, 41).

In Anlehnung an dieses Modell sowie Kammerers und Kepsers Beitrag zum „Dokumentarfilm im Deutschunterricht“ (2014) ist von Ruser (2021) das Modell (Abb. 3) zur Comicbildung und ein dazugehöriges tabellarisches Curriculum ausgearbeitet worden. Das Comiccurriculum führt systematisch Kompetenzen an, die in den Kompetenzfeldern „comicbezogen sprachlich handeln“, „Comics gestalten“, „Comics analysieren“ und „Comics kontextualisieren“ aufgeschlüsselt werden.

¹¹ Die Adaption des Filmbildungsmodells wurde bereits 2019 von Kepser für die Computerspielbildung mit dem Ziel der Etablierung einer Computerspieldidaktik in den sprachlichen Fächern vorgenommen (vgl. Kepser 2019b)

¹² Im Anhang ist lediglich das leicht überarbeitete Minimal-Curriculum abgebildet.

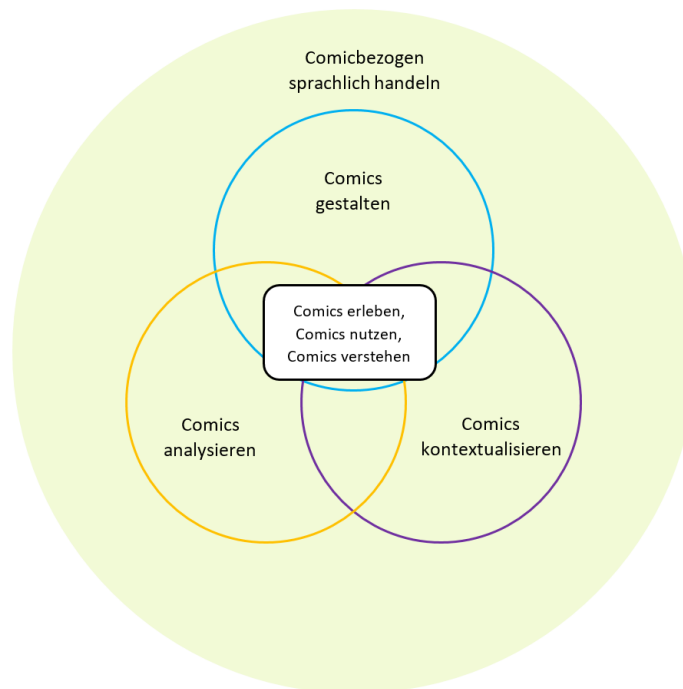


Abb. 3: Comicbezogenes Kompetenzmodell nach dem Vorbild des Filmbildungsmodells (Ruser 2021, 25).

Um die Vielzahl der Aspekte in den Teilbereichen der jeweiligen Kompetenzfelder aus dem ursprünglichen Comiccurriculum zu komprimieren, ist ein Minimal-Curriculum beginnend bei Klasse 4 und endend bei Klasse 12/13 vorgestellt worden. Damit das umfassende Grundlagen-Curriculum mit den Klassenstufen des Minimal-Curriculums (siehe Anhang) deckungsgleich ist, müsste es in ein Grundlagen-Curriculum der Jahrgangsstufe 4 aufgenommen werden. Entsprechende Änderungen wären bei der Aufnahme eines Comiccurriculums in schulinterne Curricula vorzunehmen. Die Berücksichtigung aller Jahrgangsstufen betont aufeinander aufbauende Kompetenzerwartungen im Sinne eines Spiralcurriculums. Dadurch soll gewährleistet werden, dass comicbezogene Kompetenzen durchgehend in der Schule aufgebaut werden. Was die Kompetenzfelder auszeichnet, wird in den Abschnitten 3.1 bis 3.4 vorgestellt.

Der übergeordnete Kompetenzbereich greift kognitive, affektive und pragmatische Dimensionen (vgl. Kepser / Abraham 2016, 6) eines literatur- und mediendidaktisch orientierten Kompetenzbegriffs auf. Gemäß dem literaturdidaktisch ausgerichteten Kompetenzbegriff Spinners (2006) wird ein prozessorientierter und produktöffenerer Umgang mit Texten angestrebt, als er in der bekannten standardisierten Outputorientierung vorgesehen ist (Kritik dazu von Spinner 2005). Ein Literaturunterricht, der im Umgang mit Medien medienspezifische Eigenheiten hervorheben und nutzen möchte, muss auch mediendidaktische Kompetenzentwicklungen im Auge behalten. Dem mediendidaktisch ausgerichteten Kompetenzbegriff von Groeben liegt das „Konzept Medienkompetenz“ (Groeben 2002) zugrunde, das die Kommunikationsfunktion von Medien betont. Im Umgang mit Medien dienen kommunikative Unterrichtspraktiken

den zentralen Informations-, Kommunikations-, Sozialisations- und Enkulturationsfunktionen, sodass die gesellschaftlichen und kulturellen Funktionen von Medien im Unterricht entsprechend umgesetzt werden (vgl. ebd.; Kepser / Abraham 2016, 19-27).

In den Kompetenzfeldern einer Comicedidaktik wird grundsätzlich mit dem Gegenstand „Comic“ sprachbezogen gehandelt. Analytische und gestalterische Herangehensweisen werden dabei genauso angewendet und erprobt wie auch der Einbezug von gesellschaftlichen und kulturellen Kontexten. Damit wird umgangen, Comics ausschließlich als ‚Kompetenzerwerbsvehikel‘ zum genussvollen Lesen oder ausschließlich zu analytischen Zwecken zu nutzen.

3.1. DAS ÜBERGEORDNETE SUPERFELD „COMICBEZOGEN SPRACHLICH HANDELN“

Wie bereits in film- und computerspielbezogenen Kompetenzmodellen (vgl. Blell et al. 2016; Kepser 2019b, 2023) vorgesehen, ist das Superfeld „comicbezogen sprachlich handeln“ in „sprachrezeptiv handeln“ und „sprachproduktiv handeln“ unterteilt. Die für die sprachlichen Fächer übergreifende Ausrichtung der medienbezogenen Kompetenzmodelle sieht des Weiteren die Subkompetenz „mehrsprachig handeln“ vor. Diese Subkompetenz ist auch in einem comicbezogenen Modell sinnvoll, betrachtet man die Vielzahl englisch-, japanisch-, französisch- oder spanischsprachiger Comics gegenüber den deutschsprachigen Comics. Für den sprachsensiblen Deutschunterricht wird es durchaus interessant sein, Übersetzungen und Original zu kontrastieren, um sprachspezifische oder nationale Eigenheiten und zeichensprachliche Konventionen zu erkennen. Mehrsprachigkeit ist in Comics keine Seltenheit, man denke an die lateinischen Sentenzen in den „Asterix“-Bänden oder an Soundwords, die bei übersetzten Comics häufig in der Originalsprache belassen werden (vgl. z.B. Kepser 2020). Texte zu internationalen Strömungen, Comictrends und historischen Dokumenten wie die zu den weltweiten Comicverbrennungen (vgl. Knigge 2004, 44) oder zur US-amerikanischen Selbstzensur der Comicindustrie (vgl. Nyberg 1998) sind nicht alle übersetzt worden und können in der Originalsprache unter dem Aspekt der Mehrsprachigkeit in den Sprachunterricht einbezogen werden.

Zum sprachrezeptiven Verstehen zählt das Erfassen von multimodal auftretenden Informationen und Handlungsfolgen. Da nicht nur schriftsprachliche Elemente gelesen werden müssen, sondern auch weitere Hinweise wie die Farbgebung oder die Größe des Panels darüber Auskunft geben können, wie die Narration aufgebaut ist, verlangt das verstehende Comic-Lesen viele gleichzeitig ablaufende Verarbeitungsprozesse. Wird ein Comic durch ein Opening-Splash-Panel (vgl. Abel / Klein 2016, 92) eröffnet, kann es als kataphorisches ‚Preview‘ die Funktion erfüllen, in einer Vorschau die Akteure vorzustellen und die grobe Handlung des Comics zeitlich und örtlich einzuordnen. Irritationen sind möglich, wenn das ‚Preview-Splash-Panel‘ als erstes Panel des Comics in direkter Folge zu den nachfolgenden Panels gelesen wird. Ähnlich wird es dem europäischen Leser ergehen, der das erste Mal einen *Manga* liest, denn die Leserichtung ist gemäß der japanischen linksläufigen Leserichtung von rechts nach links ausgerichtet. Lese-Konventionen können zum Thema Comictraditionen,

z.B. durch materialgestützte Sichtungen, im Unterricht behandelt werden. Weiterhin zählt zu den sprachrezeptiven Handlungen die Rezeption von Anschlusskommunikation z.B. von Vlogs, Rezensionen oder Zeitungskommentaren. Überschneidungen der sprachrezeptiven Subkompetenzen zum Teilbereich „Comicrezeptionen erfassen und auswerten“ im Kompetenzfeld „Comic analysieren“ sind in dem Sinne nicht verwunderlich, als dass die Analyse betreffende Kompetenzen mit sprachrezeptiven Anforderungen einhergehen, die ein Text jeglicher Art an die Rezipienten und Rezipientinnen stellt.

Schüler/-innen agieren im Teilbereich „sprachproduktiv handeln“, um kommunikativ in Austausch zu treten. Diskrepanzerfahrungen von Wahrnehmungen sind in einer Lerngruppe wie auch in einer Gesellschaft Teil des intersubjektiven Austausches. Einen zentralen Stellenwert nimmt daher die Urteilsbildung bzw. Wertungskompetenz ein. Entlang der internationalen, insbesondere der US-amerikanischen „Schmutz und Schund“-Debatte der 1950er und -60er Jahre (vgl. Baumgärtner 1974, 22) sowie Klagen des umstrittenen Psychiaters Fredric Wertham gegen Comicverlage kann gesellschaftliche Meinungsbildung und tatsächliche Textkomplexität (siehe Abraham 2021) diskutiert werden. Für Wertung notwendiges Wissen (vgl. Zabka 2013) lässt sich in materialgestützten Sprach- und Schreibprozessen (siehe Abraham / Baurmann / Feilke 2015) aufbauen, um Pauschalurteile zu vermeiden. Anforderungen aus dem Kompetenzfeld „Comic kontextualisieren“ sind für derartige Wertungsaufgaben einzubeziehen.

3.2 KOMPETENZFELD „COMIC ANALYSIEREN“

In diesem Kompetenzfeld sind vier Teilfelder voneinander zu unterscheiden: „comic-spezifische Darstellungsverfahren erkennen, benennen und deuten“; „comictheoretisches Wissen aneignen und nutzen“; „Konstruiertheit von Comics erkennen und deuten“; „Comicrezeption erfassen und auswerten“. Da das Festhalten von Erkenntnissen in einer Textanalyse mit dem vorangegangenen textnahen Lesen („close reading“, vgl. Dolle-Weinkauff 2011, 25) einhergeht, sind die Aspekte des Lesens und Analysierens auch hier miteinander verbunden. Doch eine Comicdidaktik, die im Besonderen ältere Schüler/-innen zum Comicslesen anregen möchte, sollte sorgfältig reflektieren, welche didaktischen Ziele mit einer analytischen Herangehensweise angestrebt werden. Verfällt das genussvolle Lesen gänzlich dem „Lesen als Textanalysieren“ (Fingerhut 2008, 21), wird die Lesemotivation und Leseanimation unter einer formalistischen Ausrichtung leiden (vgl. Kepser / Abraham 2016, 246). Jenes Spannungsverhältnis ist im Kompetenzfeld „Comic analysieren“ zu beachten.

Der Teilbereich „Comicspezifische Darstellungsverfahren erkennen, benennen und deuten“ richtet sein Augenmerk auf den Comictext und seine Gestaltung. Comics sind grundsätzlich visuell konstruiert, weshalb der Teilbereich „Konstruiertheit von Comics erkennen und deuten“ in direktem Zusammenhang mit comicspezifischen Darstellungsverfahren behandelt werden kann. Für den Rezeptionsprozess ist außerdem die Erwartung an Genre und Stil bedeutsam und daher ein Aspekt der Comicanalyse. Das bekannte Superhelden-Genre ist ebenso geschichtsträchtig, wie das Horror-Genre – beide bieten das Potenzial, kulturelle Erinnerung und Stereotypisie-

rung zu verhandeln. Eine weitere Dimension ist das Analysieren der Narration, wozu die Verschränkung von inhaltlichen und formalen Kriterien zählt. Nicht ungewöhnlich sind beispielsweise im Superhelden-Comic homodiegetische Binnenerzählungen in Form von Rückblenden, die die Genese des Erzählers zum Superhelden wiedergeben (*origin story*). Damit die Leser/-innen die Rückblenden als solche erkennen, muss die Wahrnehmung für ‚Rückblendemarker‘ sensibilisiert werden¹³. Der Comic hat mit den Mitteln der Visualisierung ein weiteres medien spezifisches Phänomen hervorgebracht: die Sounds (vgl. z.B. Kepsler 2020). Indexikalische Zeichen, wie jene, die eine Explosion visualisieren, sind Teil der Extradiegesen. Die Figuren in der Diegesen nehmen die Explosion als akustischen Reiz wahr, in der Übersetzung des Tones werden jedoch Zeichen visualisiert, die kein Teil der erzählten, sondern der imaginierten Welt sind. Die Gestaltungsebene („discours“) des Comics lebt von dem Fingerzeig des extradiegetischen Erzählers, womit eine erzähltheoretische Herangehensweise zur Beschreibung der Gestaltungsmittel des Comics unabdingbar wird.

Theoretische Zugänge werden im Teilbereich „comictheoretisches Wissen aneignen und nutzen“ gefordert. Eine theoretische Grundlage zur Analyse des Comics zu nutzen, eignet sich nicht nur für das Durchdringen des Erzählverhaltens im Comic. Grundsätzlich bietet der Begriff „Comic“ sich für gegenstandsbezogene Analysen an, um zu erfassen, auf welchen Ebenen der Comic komisch oder humorvoll ist. Die nahe Verwandtschaft zur Karikatur und damit zum parodistischen Erzählen (vgl. Frahm 2010, 33) lässt sich comicgeschichtlich verorten und wird comictheoretisch unter dem Begriff „cartoon“ diskutiert (Packard 2006, 121-158). Comicgeschichte kann sowohl übergreifend zum Phänomen „Comic“, als auch zu den mit der Zeit gewachsenen Comicklassikern (z.B. Entenhausen-Comics, *Astérix*-Alben) zum Gegenstand des Unterrichts gemacht werden. Im Verbund mit dem Teilbereich „Comicrezeption erfassen und auswerten“ sind öffentliche Rezeptionen des Comics, z.B. die Verbote von ‚unmoralischen‘ Darstellungen als Teil der Comicgeschichte, geeignete Stoffe, um historische Bewertungen zu diskutieren.

3.3 KOMPETENZFELD „COMIC KONTEXTUALISIEREN“

Das Kompetenzfeld „Comic kontextualisieren“ ist in die Teilkompetenzen gegliedert: „Comic in der Mediengesellschaft reflektieren“, „intertextuelle und intermediale Bezüge erkennen und erörtern“, „Comic als kulturelle Ausdrucksform verstehen und deuten“ und „Comic für das transkulturelle Leben nutzen“. Die Dimensionen der soziologisch ausgerichteten Medientheorie S. J. Schmidts (2003), welche die Konventionalisierung, Technologisierung und Institutionalisierung eines Mediums und seiner Medienangebote betreffen, eignen sich für die Kontextualisierung des Comics in der Mediengesellschaft insofern, als Produktion und Distribution sowie ökonomische und rechtliche Rahmenbedingungen anvisiert werden können (vgl. Frederking / Krommer / Maiwald 2018, 21-23). Der kulturelle Einfluss von Comics geht über den Unterhaltungswert hinaus, was daran deutlich wird, dass das Aufzeigen von Missständen (z.B. der Webcomic *Hinter Türen* von Kreitz / Dinter 2016), die Perspektivübernahme (z.B. *Palästina* von Joe Sacco 2013) oder die Aufarbeitung historischer Ereignisse (z.B. ‚Kriegsliteratur‘: *Barfuß durch Hiroshima* von Keiji Nakazawa 2004;

¹³ Ähnliches gilt im Übrigen auch für fast alle Serien des sogenannten Quality-TV.

Die letzten Tage der Menschheit. Eine Graphic Novel nach Karl Kraus von Reinhard Petsch und Bernd Boller 2014, *Der letzte Ansturm* von Tardi / Grange; *Auf in den Heldentod* von Shigeru Mizuki 2019) ermöglichen kann. In der Aufarbeitung einer bestimmten Erinnerungskultur an historische Ereignisse kann beispielsweise herausgearbeitet werden, welchen Beitrag die Inszenierung und Nutzung von Comics als massenkulturelles Medium zur Reproduktion von Feindbildern geliefert hat (z.B. *Captain America* von Joe Simon / Jack Kirby 1940/41).

Als kulturelles Artefakt geht der Comic durchaus Beziehungen zu anderen Texten und Medien ein. Das französische Comic-Album *Silex and the City* (seit 2009) des Zeichners Jul eröffnet seine Geschichte in jedem Band (frz. *tome*) mit einem Opening-Splash-Panel, das sich intertextuell auf das Opening-Splash-Panel der *Astérix*-Alben (2013; erstmals 1960) bezieht. Mit den *Astérix*-Alben wiederum kann hervorragend Erinnerungskultur im Deutschunterricht exemplifiziert werden, denn die Figuren, Orte und Bevölkerungsgruppen beziehen sich auf historisches Wissen, was innerhalb von Rechercheaufträgen von den Schüler/-innen erkannt werden kann (vgl. Tritzmann 2018). Comics des US-amerikanischen Marvel Storyversums¹⁴ sind ebenfalls intertextuell – innerhalb des Storyversums gar intratextuell – angelegt. Auf die intertextuelle Bezugnahme des Donald Duck Comics *Die Jagd nach der Goldmühle* (2000) (engl. *Quest for Kalevala*) auf den *Kalevala*-Epos hat Lewald-Romahn (2020) hingewiesen – eine Sachanalyse, an die sich problemlos ein Unterrichtskonzept anschließen lässt.

Im Feld der intermedialen Bezüge ist mit den Lernenden zu erarbeiten, welcher Text als Prä- und welcher als Posttext fungiert. Es empfiehlt sich ein Exkurs in die Intertextualitätstheorie. Grundlegende Begriffe, z.B. nach Rajewski (2002), zu verstehen und anzuwenden, wäre zumindest für Oberstufenschüler/-innen eine sinnvolle Kompetenzerwartung. Transmediales Erzählen macht die Unterscheidung in Prä- und Posttext zu einem überflüssigen Unterfangen, wenn Medienprodukte mit eigenständigen Handlungssträngen lediglich auf das transmediale Storyversum und nicht auf eine spezifische Textvorlage verweisen. Der Literaturcomic dagegen ist oft die Neuinszenierung eines ‚Klassikers‘, anhand welcher sich die Bestimmung von Prä- und Posttext eindeutiger vornehmen lässt (vgl. Schmitz-Emans 2012). Eine Hierarchisierung von Prä- und Posttexten ist allerdings grundsätzlich zu vermeiden, denn in jedem Fall ist die Adaption eines Textes eine kreative Interpretation, die entlang ihrer medien-spezifischen Besonderheiten umgesetzt wurde und zum „Weiterleben“ von literarischen Stoffen beiträgt (vgl. Rosche / Schmitt-Pitiot / Mitaïne 2018, 5 f.) – unabhängig davon, ob die Vorlage ein Comic oder ein Klassiker des Literaturkanons ist.

Comic-Verfilmungen sind in der Kategorie „intermediale Bezüge“ von großer Bedeutung, zumal das Aufgreifen sowohl der performativen als auch historischen Verwandtschaft von Film und Comic für die Comic- und die Filmdidaktik bereichernd ist. Der Verfilmung des Comic-Bestellers *Persepolis* (Satrapi 2013) liegen vier originelle Comicbände zugrunde, die mit den ästhetischen Eigenheiten des Animationsfilms interpretiert wurden. Der Film ist im Unterricht beispielsweise zur Reflexion filmischer Mittel (vgl. Kepser 2010, 122-138) ohnehin ein eigenständiges Medienprodukt von fachdidaktischem Interesse (vgl. dazu Anders / Staiger u.a. 2019; Kammerer

¹⁴ Neologismus, entstanden aus dem Begriff „Storytelling-Universum“.

/ Maiwald 2021). Darüber hinaus wird vorgeschlagen, dass Schüler/-innen unter der Prämisse des Medienvergleichs dazu befähigt werden sollen, „Adaptionsphänomene beschreiben und bewerten [zu] können“ (Kepser 2010, 138). Die Vorgabe von Kriterien, unter denen ein Medienvergleich vonstattengehen soll, eignet sich für kontrastive Verfahren, um Pauschalurteile in binären Kategorien von „besser“ oder „schlechter“ zu vermeiden, denn „Transformation meint keine 1:1 Übertragung eines literarischen Textes in eine andere Kunstform; das ist auch schlicht unmöglich“ (Grünewald 2010, 58).

3.4 KOMPETENZFELD COMIC GESTALTEN

Im handlungs- und produktionsorientierten Kompetenzfeld „Comic gestalten“ wird das literarästhetische und künstlerische Gestalten eines Comics ins Zentrum gerückt. Als Vorarbeiten können Exposés und Sprechblasenskripte angefertigt werden, was weitere Anknüpfungspunkte bietet, beispielsweise szenische Verfahren zur Umsetzung des Skripts oder Kooperationen mit Comickünstlern, die das Comicskript der Klasse künstlerisch ausgestalten (vgl. Dürrenmatt 2003; Dinter 2015 und Abb. 4).



Abb. 4: Eine Comicproduktion aus der Zusammenarbeit mit einer 8. Klasse mit dem professionellen Comiczeichner Stefan Dinter (Dinter 2015).

Im Deutschunterricht sind kurze handlungs- und produktionsorientierte Comiczeichnen-Aufgaben sinnvoll, um mit groben Skizzen oder zugänglichen Comic-Generatoren (z.B. *Comic Strip - Comic Maker* für iOS von Ronan Stark; *Comic Strip It!* für Android von Roundwood Studios) zur Eigenproduktion anzuregen. In Anschlusskommunikationen sollte Lernenden der Raum für Reflexion und ggf. konstruktive Kritik gegeben werden, damit die Comicproduktion nicht zum Selbstzweck verkommt. Der Arbeitsaufwand, den eine langwierige Comicproduktion einfordert, rechtfertigt sich als fächerübergreifende Projektarbeit (z.B. mit dem Fach Kunst), in welcher der Vorbereitungsaufwand und die anschließende Reflexion einbezogen werden. Für die Unterstützung derart umfänglicher Arbeiten sind die Prozesse mit Zwischenbesprechungen zu begleiten und in Abschlusspräsentationen zu würdigen. Zur Comicpräsentation ist das Format der projektionsbegleitenden Lesung mit musikalischen Zwischeneinlagen nicht untypisch. Im Fächerverbund kann solch eine Abschlussprä-

sensation durchaus gelingen. Für einen groben ‚Fahrplan‘ zur langfristig angelegten Comicproduktion kann sich an den sieben Unterrichtsschritten orientiert werden, anhand derer Stefan Dinter mit einer 12. Klasse auf schülerseitige Comicproduktionen hingearbeitet hat (Dinter 2007, 26).

4 — AUSBLICK

Die auf diesem theoretischen Modell basierenden Anregungen für die Umsetzung einer Comicedidaktik im Feld der Literaturdidaktik wollen in der Unterrichtspraxis erprobt werden¹⁵. Das Ziel ist, bereits interessierten wie auch comicunerfahrenen Lehrerinnen und Lehrern Anregungen für einen abwechslungsreichen und kompetenzorientierten Deutschunterricht zu geben, was gelingen kann, wenn sich deutschdidaktische Forschung und Konzeptionierung vermehrt comicbezogenen Erhebungen und der Entwicklung von comicedidaktischen Unterrichtseinheiten widmen. Durch die Ausgliederung der Kategorie „Comic“ im Rahmen der Erhebungen der JIM-Studie kann eine Umfrage unter Schülerinnen und Schülern zu ihrer tatsächlichen Comicnutzung (und dazu zählt nach unserem Verständnis ebenso der *Manga*) interessante Erkenntnisse zu der höchst wahrscheinlich durchaus aktuellen Comicnutzung von Jugendlichen liefern.

Die Rückmeldungen aus einem zweieinhalbstündigen Comicseminar, das im Rahmen eines deutschdidaktischen Fachseminars im Kontext des Referendariats gegeben wurde, haben gezeigt, dass die Integration von Comics in den Deutschunterricht an sich von allen Anwesenden als grundsätzlich lohnenswert betrachtet wurde, es den meisten Lehramtsanwärterinnen und -wärtern jedoch noch an eigenem Bezug zum Gegenstand gefehlt hat und die konkreten Umsetzungsideen daher bisher rar waren. Das Prinzip der doppelten Vermittlung bietet sich für fachdidaktische Seminare an, um den Teilnehmenden zu ermöglichen, sich dem Gegenstand über eigene Erprobungen (wieder) zu nähern und in dessen Zuge Ideen für die eigene Unterrichtspraxis zu entwickeln. Da bis dato das Klischee verbreitet ist, der methodische Nutzen von Comics überwiege der kompetenzbezogenen Integration als vollwertiges Mitglied im Kreise der Literaturformen, wird an dieser Stelle für eine kompetenzorientierte Didaktik plädiert, die die inhaltsbezogenen und gegenstandsbezogenen Kompetenzen in Form von Kompetenzerwartungen würdigt. Die folgenden Anregungen könnten exemplarisch derartige Ansätze attraktiv machen:

Für die Primarstufe wären beispielsweise die *Lyrik-Comics* (Schweizer 2019) anregend für musikalische Anschlussbehandlungen, da in dem Werk bekannte Kindergedichte vertont und als Comics gestalterisch interpretiert wurden. Das Lesen der Gedichte, der Comics und das Hören der Lieder fördert das sinnentnehmende Lesen im Medienverbund, schafft schon im Grundschulalter eine Vorstellung von künstlerisch-literarischen Anschlussbehandlungen (Kompetenzfeld „comicbezogen sprachlich handeln“, Aspekt „Anschlussbehandlungen und -produktionen“) und kann dazu anregen, eigene Comicpanels zu gestalten (Kompetenzfeld „Comic gestalten“).

¹⁵ Eine erste vielversprechende praktische Erprobung ausgewählter Aspekte des Comic-Curriculums hat Buse (2023) vorgelegt.

In der frühen Sekundarstufe I ist der Comic noch größtenteils in der Lebenswelt der Schülerinnen und Schülern verankert, sodass Donald-Duck-Klassiker von Carl Barks inklusive der intertextuellen Bezüge zum Gegenstand des Unterrichts werden oder selbst mitgebrachte bzw. selbst ausgeliehene Comics in Buchvorstellungen gewürdigt werden.

Für die fortgeschrittene Sekundarstufe I bietet sich der *Woyzeck-Comic* (Eikenroth 2019) an, welcher im expressionistisch anmutenden Zeichenstil das Fragmentarische des Dramas mit den Mitteln des Comics aufgreift. Comicbezogene Fachtermini (Kompetenzfeld „comicbezogen sprachlich handeln“, Aspekt „Fachterminologie“) werden für das Benennen der comicspezifischen Mittel notwendig, sodass der Anwendung von Fachtermini dem sprachlichen Ausdruck der eigenen Comicrezeption dient.

Der Comic *Persepolis* (Satrapi 2013) ist angesichts der Proteste im Iran bedauerlich aktuell. Eine Anregung wäre, unter Anwendung des Kompetenzfeldes „Comic analysieren“ unter dem Aspekt „Comictheorie“ in der Oberstufe den Comic als literarisches Artefakt im Kontext kulturwissenschaftlicher Theorien zur Meinungsfreiheit und geschlechtsbezogener Diskriminierung zu thematisieren. Im Anschluss eignen sich Episoden aus dem von Satrapi herausgegebenen Comic-Sammelband mit dem programmatischen Titel *Frau, Leben, Freiheit* (Satrapi 2023) für die vertiefte Auseinandersetzung mit den Protesten.

Art Spiegelmans *Im Schatten keiner Türme* (2012) greift den 11. September 2001 aus seiner Perspektive als Künstler und Vater auf. Durch die Anwendung von US-amerikanischen Comictraditionen (dazu passend: der Kompetenzfeld „Comic analysieren“, Aspekte „Comictraditionen“ und „Comicgeschichte“), die einen comicgeschichtlichen Hintergrund haben, wird sein Zeichenduktus mehrschichtig und bedarf einer werkimmanenten und comicgeschichtlichen Annäherung, die auch in der Sekundarstufe II angemessen herausfordernd ist. Wer von der Dichte der Zeichen und ihrer Kontexte in Art Spiegelmans *Im Schatten keiner Türme* (2012) überwältigt wird, der hat im Grunde eines erkannt: Auch Comics lesen will gelernt sein.

QUELLENVERZEICHNIS

PRIMÄRQUELLEN

APPS

— *COMIC STRIP - COMIC MAKER*. Entwickler: Ronan Stark. — *COMIC STRIP IT!* Entwickler: Roundwood Studios. — *Netwars – The Butterfly Attack* (Bastei Lübbe 2014)

COMICS

— **Dinter, Stefan (2015)**: *Wolfgang Borchert: Nachts schlafen die Ratten doch*. https://issuu.com/zwerchfell_verlag/docs/borchert_ratten [31.12.2022]. — **Dkettchen (2014)**: *After Thor TDW*. <https://www.deviantart.com/dkettchen/art/After-Thor-TDW-comic-fanfic-page-1-438189078> [31.12.2023] — **Dürrenmatt, Friedrich (2003)**: *Der Richter und sein Henker*. 6. Aufl. Gümligen: Zytglogge. — **Eikenroth, Andreas (2019)**: *Woyzeck*. 1. Aufl. Wuppertal: Edition 52. — **Jousselin, Pascal (2018)**: *Gerechtigkeit und frisches Gemüse*. Hamburg: Carlsen Comics. — **Jul (2009)**: *Silex and the city*. Tome 1. Dargaud. — **Kreitz, Isabel / Dinter, Stefan (2016)**: *Hinter Türen*. <https://www.hinter-tueren.de/> [31.12.2023] — Mizuki, Shigeru (2019): *Auf in den Heldentod*. Berlin: Reprodukt. — **Nakazawa, Keiji (2004)**: *Kinder des Krieges*. Hamburg: Carlsen. — **Petsch, Reinhard; Boller, Bernd (2014)**: *Die letzten Tage der Menschheit. Eine Graphic Novel nach Karl Kraus*. München: Utz Verlag — **Rosa, Don (2000)**: *Onkel Dagobert. Die Jagd nach der Goldmühle*. Stuttgart: Egmont Ehapa. — **Sacco, Joe (2013)**: *Palästina*. 3. Aufl. Zürich: Ed. Moderne. — **Satrap, Marjane (2013)**: *Persepolis*. 1. Aufl. Zürich: Ed. Moderne. — **Satrap, Marjane (Hg.) (2023)**: *Frau, Leben, Freiheit*. Hamburg: Rowohlt. — **Schweizer, Stefanie (Hg.) (2019)**: *Lyrik-Comics. Gedichte Bilder Klänge*. Weinheim, Basel: Beltz & Gelberg. — **Simon, Joe / Kirby, Jack (1940/41)**: *Captain America Comics (1941-1950) #1*. New York: Timely Publications (Marvel). — **Spiegelman, Art (2012)**: *Im Schatten keiner Türme*. 2. Aufl. Zürich: Atrium. — **Tardi, Jaques / Grange, Dominique (2016)**: *Der letzte Ansturm*. Zürich: Ed. Moderne. — **Uderzo, Albert / Goscinny, René (2013; erstmals 1960)**: *Asterix der Gallier*. Berlin: Egmont.

FILME

— *WATCHMEN MOTION COMIC*. USA 2009. Regie: Jake Strider Hughes: Cruel & Unusual Films (Hg.).

SEKUNDÄRQUELLEN

— **Abel, Julia / Klein, Christian (2016)**: *Leitfaden zur Comicanalyse*. In: dies. (Hg.): *Comics und Graphic Novels*. Stuttgart: J.B. Metzler, 77-106. — **Abraham, Ulf (2021)**: *Text-Bild-Symbiosen als komplexe Verstehensherausforderungen*. In: *Der Deutschunterricht* 73, H. 1, 34-43. — **Abraham, Ulf / Baurmann, Jürgen / Feilke, Helmuth (2015)**: *Materialgestütztes Schreiben*. In: *Praxis Deutsch*, H. 251, 4-12. — **Anders, Petra / Staiger, Michael u.a. (2019)**: *Einführung in die Filmdidaktik. Kino, Fernsehen, Video, Internet*. Stuttgart: Metzler. — **Baßler, Moritz (2022)**: *Populärer Realismus. Vom International Style gegenwärtigen Erzählens*. München: C. H. Beck. — **Baumgärtner, Alfred Clemens (1974)**: *Comics in der Schule. Ein Überblick über bisherige Unterrichtsversuche*. In: Pforte, Dietger (Hg.): *Comics im ästhetischen Unterricht*. Frankfurt/Main: Athenäum-Verl., 22-41. — **Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK, Hg.) (2022)**: *Bildungsstandards für das Fach Deutsch Erster Schulabschluss (ESA) und Mittlerer Schulabschluss (MSA)*. — **Blell, Gabriele et al. (2016)**: *Film in den Fächern Deutsch, Englisch, Französisch und Spanisch: ein Modell zur sprach- und kulturübergreifenden Filmbildung*. In: Blell, Gabriele et al. (Hg.): *Film in den Fächern der sprachlichen Bildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 11-61. — **Buse, Kathrin (2023)**: *Comics im Deutschunterricht. Ein kompetenzorientiertes Comiccurriculum in der Praxisprobe*. Unveröff. Masterarbeit. Universität Bremen, Fachbereich 10. — **Cohn, Neil (2013)**: *The visual language of comics. Introduction to the structure and cognition of sequential images*. London: Bloomsbury Academic. — **Deterding, Sebastian (2009)**: *Henry Jenkins: Textuelles Wildern und Konvergenzkultur*. In: Hepp, Andreas / Krotz, Friedrich / Thomas, Tanja (Hg.): *Schlüsselwerke der Cultural Studies*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 235-246. — **Dinter, Stefan (2007)**: *Drittens: Strukturen*. In: ders. / Krottenthaler, Erwin (Hg.): *Comics machen Schule. Möglichkeiten der Vermittlung von Comics im Schulunterricht*. 1. Aufl. Velber, Seelze: Kallmeyer, 24-27. — **Dittmar, Jakob F. (2016)**: *Taktile Comics für Blinde: Vom versuchten Erzählen in Bildsequenzen*. <https://www.jakob-dittmar.eu/TaktileComicB.pdf> [31.12.2023]. — **Dittmar, Jakob F. (2017)**: *Comic-Analyse*. 2. Aufl. Köln: Herbert von Halem — **Eco, Umberto (1984 [1964])**: *Der Mythos von Superman*. In: ders. (Hg.): *Apokalyptiker und Integrierte. Zur kritischen Kritik der Massenkultur*. Frankfurt am

Main: Fischer-Taschenbuch-Verl., 187-222. — **Eisner, Will (1992)**: *Comics & sequential art*. 9. Aufl. Tanarac, Fla.: Poorhouse Press. — **Engelns, Markus / Preußner, Ulrike / Giesa, Felix (2020)**: Comics im Dazwischen und Darunter. In: dies. (Hg.): *Comics in der Schule. Theorie und Unterrichtspraxis*; 11. Wissenschaftstagung der Gesellschaft für Comicforschung (ComFor). 1. Aufl. Berlin: Ch. A. Bachmann. — **Fingerhut, Karlheinz (2008)**: Lesemotivation und Lesekompetenz unter den Bedingungen der Qualitätssicherung - ein literarisches Double-bind. In: Thielking, Sigrid / Buchmann, Ulrike (Hg.): *Lesevermögen - Lesen in allen Lebenslagen*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 13-34. — **Frahm, Ole (2010)**: *Die Sprache des Comics*. Hamburg: Philo Fine Arts. — **Frederking, Volker / Krommer, Axel / Maiwald, Klaus (2018)**: *Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung*. 3. Aufl. Berlin: Erich Schmidt Verlag. — **Fredric Wertham (2018)**: Verführung der Unschuldigen. In: Etter, Lukas / Nehrlich, Thomas / Nowotny, Joanna (Hg.): *Reader Superhelden. Theorie - Geschichte - Medien*. Bielefeld: transcript, 271-274. — **Groeben, Norbert (2002)**: Anforderungen an die theoretische Konzeptualisierung von Medienkompetenz. In: ders./ Hurrelmann, Bettina (Hg.): *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim, München: Juventa-Verl., 11-22. — **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*. 1. Aufl. Frankfurt am Main: dipa-Verlag. — **Grünwald, Dietrich (2010)**: Transfer. Comics nach Textliteratur. In: Maiwald, Klaus (Hg.): *Themen-Schwerpunkt Comics und Animationsfilme*. München: Kopaed, 50-65. — **Hammel, Björn (2016)**: Webcomics. In: Abel, Julia / Klein, Christian (Hg.): *Comics und Graphic Novels*. Stuttgart: J.B. Metzler, 169-180. — **Hoffmann, Jeanette / Naujok, Natascha (2015)**: Vieldeutige Bilder(bücher) als Gesprächs- und Schreibenanlässe in heterogenen Lerngruppen. In: Blömer, Daniel et al. (Hg.): *Perspektiven auf inklusive Bildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 249-254. — **Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) (Hg.) (2023a)**: *LehrplanPLUS. Fachlehrplan Deutsch fürs Gymnasium, Jahrgangsstufe 9*. München. <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/9/deutsch> [31.12.2023]. — **Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) (Hg.) (2023b)**: *LehrplanPLUS. Fachlehrplan Deutsch fürs Gymnasium, Jahrgangsstufe 10*. München. <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/10/deutsch> [31.12.2023]. — **Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) (Hg.) (2023c)**: *LehrplanPLUS. Fachlehrplan Deutsch fürs Gymnasium, Jahrgangsstufe 11*. München. <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/11/deutsch> [31.12.2023]. — **Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) (Hg.) (2023d)**: *LehrplanPLUS. Fachlehrplan Deutsch fürs Gymnasium, Jahrgangsstufe 12/13 (erhöhtes Anforderungsniveau)*. München. <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/12/deutsch/regulaer> [31.12.2023]. — **Jenkins, Henry (2006)**: *Convergence Culture. Where Old and New Media Collide*. New York, NY: New York University Press. — **Jenkins, Henry (2015)**: Transmedia Storytelling. In: Stiegler, Christian / Breitenbach, Patrick/ Zorbach, Thomas (Hg.): *New Media Culture: Mediale Phänomene der Netzkultur*. Bielefeld: transcript Verlag, 237-256. — **Jenkins, Henry (2018)**: Fandom, Negotiation, and Participatory Culture. In: Booth, Paul (Hg.): *A Companion to Media Fandom and Fan Studies*. Hoboken, NJ, USA: John Wiley & Sons, Inc, 11-26. — **Kagelmann, Andre et al. (2020)**: Einführung: Multimodales Erzählen mit Schrift, Bild und Ton im Deutschunterricht. In: *MiDU 2*. DOI: [10.18716/OJS/MIDU/2020.2.1](https://doi.org/10.18716/OJS/MIDU/2020.2.1). — **Kammerer, Ingo / Kepser, Matthias (2014)**: Dokumentarfilm im Deutschunterricht. Eine Einführung. In: dies. (Hg.): *Dokumentarfilm im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 11-72. — **Kammerer, Ingo / Maiwald, Klaus (2021)**: *Film-didaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt. — **Kepser, Matthias (2010)**: Persepolis. Einen Animationsfilm im Unterricht reflektieren. In: Maiwald, Klaus (Hg.): *Themen-Schwerpunkt Comics und Animationsfilme*. München: Kopaed, 122-138. — **Kepser, Matthias (2019a)**: Rettet die Welt durch Erzählen. Wie das Crossmedia-Projekt netwars/ out of CTRL den Cyberwar verhindern will und warum das (auch) für den Deutschunterricht interessant ist. In: *MiDU 1*. DOI: [10.18716/ojs/midu/2019.1.2](https://doi.org/10.18716/ojs/midu/2019.1.2). — **Kepser, Matthias (2019b)**: Computerspielbildung als Auftrag für die sprachlichen Fächer in der Schule. Versuch eines neuen Kompetenzmodells. In: *Informationen zur Deutschdidaktik* 43, H. 1, 104-122. — **Kepser, Matthias (2020)**: Sounds in Silence. Tonalität in Comics und Graphic Novels. Systematische Grundlegung, Multimodalität und Überlegungen für den Deutschunterricht. In: *MiDU 2*. DOI: [10.18716/OJS/MIDU/2020.2.4](https://doi.org/10.18716/OJS/MIDU/2020.2.4). — **Kepser, Matthias (2023)**: Gaming. Sprachlich-literarästhetisches Lernen im kulturellen Handlungsfeld digitaler Spiele. Basisartikel. In: *Praxis Deutsch*, Jg. 50, H. 298, 4-13. — **Kepser, Matthias / Abraham, Ulf (2016)**: *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. 4. Aufl. Berlin: Erich Schmidt Verlag. — **Knigge, Andreas C. (2004)**: *Alles über Comics. Eine Entdeckungsreise von den Höhlenbildern bis zum Manga*. Hamburg: Europa-Verl. — **Knigge, Andreas C. (2016)**: Geschichte und kulturspezifische Entwicklungen des Comics. In: Abel, Julia / Klein, Christian (Hg.): *Comics und Graphic Novels*. Stuttgart: J.B. Metzler, 3-37. — **Kress, Gunther R. / van Leeuwen, Theo (2006)**: *Reading images. The grammar of visual design*. 2. Aufl. London: Routledge. — **Kurwinkel, Tobias (2017)**: *Bilderbuchanalyse. Narrativik - Ästhetik - Didaktik*. Tübingen: A. Francke Verlag Tübingen. — **Lewald-Romahn, Laura Maria (2020)**: Wenn Ente auf Epos trifft - Strukturelle Mythen-

theorie und Comichtheorie im Comic ‚Die Jagd nach der Goldmühle‘ von Don Rosa. In: Engelns, Markus / Preußner, Ulrike / Giesa, Felix (Hg.): *Comics in der Schule. Theorie und Unterrichtspraxis*; 11. Wissenschaftstagung der Gesellschaft für Comicforschung (ComFor). 1. Aufl. Berlin: Ch. A. Bachmann Verlag, 281-310.

— **McCloud, Scott (2001)**: *Comics richtig lesen. Die unsichtbare Kunst*. 5. Aufl. Hamburg: Carlsen.

— **Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hg.) (Erscheinungsweise jährlich)**: *JIM-Studien. Jugend und Medien*. Stuttgart.

— **Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hg.) (Erscheinungsweise zweijährig)**: *KIM-Studien. Kinder und Medien*. Stuttgart.

— **Müller, Christina Margrit (2012)**: Multimodalität und multimodale Kompetenz. Text-Bild-Kommunikate im Social Web. In: *Der Deutschunterricht* 64, H. 6. S. 22-33.

— **Näpel, Oliver (2003)**: *Das Fremde als Argument*. Berlin: Peter Lang.

— **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: Grünwald, Dietrich (Hg.): *Struktur und Geschichte der Comics. Beiträge zur Comicforschung*. Bochum, Essen: Bachmann, 99-128.

— **Nyberg, Amy Kiste (1998)**: *Seal of approval. The history of the comics code*. Jackson, Miss.: University Press of Mississippi.

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

— **Packard, Stephan et al. (2019)**: *Comicanalyse*. Stuttgart: J.B. Metzler.

— **Press, Alexander (2016)**: *Die Bilder des Comics*. Bielefeld: transcript.

— **Rajewsky, Irina O. (2002)**: *Intermedialität*. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag.

— **Rau, Marie-Luise (2013)**: *Kinder von 1 bis 6. Bilderbuchrezeption und kognitive Entwicklung*. Berlin: Peter Lang.

— **Roche, David / Schmitt-Pitiot, Isabelle / Mitaine, Benïot (2018)**: Introduction: Adapting Adaptation Studies to Comics Studies. In dies. (Hg.): *Comics and adaptation*. Jackson: University Press of Mississippi, 3-28.

— **Rösch, Heidi (1997)**: *Bilderbücher zum interkulturellen Lernen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

— **Ruser, Luisa (2021)**: *Comics im Deutschunterricht. Aspekte eines Curriculums für die Förderung comicbezogener Kompetenzen*. Veröff. Masterarbeit. Universität Bremen. Fachbereich 10. DOI: [10.26092/elib/1254](https://doi.org/10.26092/elib/1254)

— **Schikowski, Klaus (2014)**: *Der Comic. Geschichte, Stile, Künstler*. 2. Aufl. Ditzingen: Reclam.

— **Schmidt, Siegfried J. (2003)**: Medienkulturwissenschaft. In: Nünning, Ansgar / Nünning, Vera (Hg.): *Konzepte der Kulturwissenschaften. Theoretische Grundlagen - Ansätze - Perspektiven*. Stuttgart, Weimar: Metzler, 351-370.

— **Schmitz-Emans, Monika (2012)**: *Literatur-Comics*. Berlin u.a.: De Gruyter.

— **Siebenhüner, Steffen et al. (2019)**: Unterrichtstextauswahl und schülerseitige Leseinteressen in der Sekundarstufe I: Ergebnisse aus der binationalen Studie TAMoLi. In: *Didaktik Deutsch* 24, H. 47, 44-64.

— **Spinner, Kaspar H. (2005)**: Der standardisierte Schüler. Rede bei der Entgegennahme des Erhard-Friedrich-Preises für Deutschdidaktik am 27. September 2004. In: *Didaktik Deutsch* 9, H. 18, 4-14.

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

— **Spinner, Kaspar H. (2013)**: Ästhetische Bildung und Literaturunterricht. In: Rieckmann Carola / Gahn, Jessica (Hg.): *Poesie verstehen - Literatur unterrichten*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 17-34.

— **Staiger, Michael / Arnold, Antje (2020)**: Bild, Literatur und Medium. Zur Einführung in das Themenheft. In: *Der Deutschunterricht* 72, H. 5, 2-5.

— **Stöckl, Hartmut (2016)**: Multimodalität – Semiotische und textlinguistische Grundlagen. In: Klug, Nina-Maria/ders. (Hg.): *Handbuch Sprache im multimodalen Kontext*. Berlin: De GruyterMouton, 3-35.

— **Tritzmann, Michael (2018)**: Kultureller Kontext - Kulturelle Situierung. In: Schilcher, Anita / Pissarek, Markus (Hg.): *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. 4. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 289-318.

— **Wildfeuer, Janina / Bateman, John A. / Hiippala, Tuomo (2020)**: *Multimodalität. Grundlagen, Forschung und Analyse - eine problemorientierte Einführung*. Berlin, Boston: De Gruyter.

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

Teilbereich	KOMPETENZFELD „COMICBEZOGEN SPRACHLICH HANDELN“ Die Schüler*innen können...			
	Aspekt	Erwartungen Ende Klasse 4	Erwartungen Ende Klasse 9/10	Erwartungen Ende Klasse 12/13
„Sprachrezeptiv handeln“	Lesen	G ... altersgemäßen (kürzeren) Comics folgen und zentrale Informationen entnehmen.	G ... Comics mit erhöhtem Schrifttextanteil folgen und Lesestrategien anwenden (z.B. Lese-Barrieren identifizieren, Fragen an den Text stellen).	G ... komplexen und ungewöhnlichen Comics bzw. Graphic Novels folgen.
		E ... einen Comic kooperativ lesen.	E ... Informationen aus unterschiedlichen Modalitäten im Comic entnehmen (z.B. aus der Farbgebung, aus Sounds, aus dem Layout).	L ... die Informationen in komplexen Comics aus komplexen semantischen Bezügen ableiten.
„Sprachproduktiv handeln“	Fachterminologie	G	G ... comicbezogene Fachtermini in der Unterrichtskommunikation anwenden.	G ... auf Begriffs-Diskurse hinter zentralen Fachtermini verweisen.
		E ... zentrale Fachbegriffe zuordnen.	E ... comicbezogene Fachterminologie in der Anschlusskommunikation zu Comics eigenständig verwenden.	L ... Begriffs-Diskurse hinter zentralen Fachtermini erörtern.
	Anschlusshandlungen und -produktionen	G ... zu einem Comic kommunikativ handeln (z.B. im Gespräch).	G ... die Handlung eines Comics modifizieren (z.B. in einen anderen Kontext einbetten; Handlung weiterführen, ergänzen; Alternativhandlung entwickeln).	G ... 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).	E ... eine Handlung oder ein Thema eines Comics in andere ästhetische Ausdrucksformen überführen (z.B. in einen Hörtext; Kurzfilm; Fotostory).	L ... Unbestimmtheitsstellen und Leerstellen des Comics mit eigenen Umsetzungen ausdifferenzieren (z.B. in szenischen Verfahren; im reflexiven Selbstgespräch).
Vorstellen	G ... einen kindgerechten (selbstgewählten) Comic vorstellen.	G ... einen Comic mündlich oder schriftlich mit fachsprachlichem Vokabular beschreiben, vorstellen und eine Diskussion oder Fragerunde anregen.	G ... einen Comic in einer Vorstellung in internationale Kontexte (historisch, kulturell, politisch) einbetten.	

		E ... den Inhalt eines Comics in eigenen Worten wiedergeben.	E ... einen Comic in einer (digitalen) Präsentation entsprechend aufgearbeitet vorstellen und (literatur-) historisch einbetten (z.B. historischer und biographischer Hintergrund; intertextuelle Bezüge).	L
„mehrsprachig handeln“	Mehrsprachigkeit	G ... ein mehrsprachiges Comicpanel betrachten und Vermutungen über das Gesagte äußern.	G ... ausgewählte Comicsequenzen in anderen Sprachen lesend grob verstehen.	G ... mehrsprachige Comics lesend verstehen und unter Beachtung der sprachlichen Besonderheiten Sequenzen sprachmittelnd tätig sein (z.B. szenisch interpretieren, vertonen).
		E ... mehrsprachiges Comicpanel mit Hilfestellungen übersetzen.	E ... den Sprachstil in ausgewählten mehrsprachigen Comicsequenzen ansatzweise deuten.	L ... kritisch-reflexiv (z.B. Sprache der Charaktere und ggf. verschiedene Schriftarten kritisch analysieren) und produktiv-sprachmittelnd tätig sein (z.B. Übersetzungen unter Einbezug der spezifischen Wortwahl).

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 und nutzen.	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.
		E	... eine Auswahl an kindgerechten Comicangeboten beschreiben.	E	... sich (kritisch) mit konstitutiven Merkmalen von Comicgenres und -formaten auseinandersetzen und ggf. Übergänge an Beispielen identifizieren.
	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.
		E	... das Thema eines Comics erfassen.	E	... die jeweiligen Wirkungen des Erzählungsaufbaus entlang des vorliegenden Comics erörtern.
	Bild- und Schrifttext-Gestaltung	G	... die visuelle Gestaltung eines Comics grob beschreiben.	G	... am Comic sprachliche und grafische Gestaltung des Schrifttextes ebenso wie die grafische Gestaltung des Bildtextes unter vorgegebenen analytischen Gesichtspunkten 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.
				G	... Comictraditionen (z.B. franko-belgisch; US-amerikanisch; japanisch) erkennen und beschreiben.
				L	... Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Übergänge erörtern sowie für das Verstehen und die Interpretation eines Comics nutzen.
				G	... narratologische Theorien auf einen Comic anwenden und für die Analyse nutzen.
				L	... narratologische Theorien kritisch für die Anwendung am Comic prüfen und in einer Erörterung auswerten.
				G	... am Comic sprachliche und grafische Stilmittel (z.B. Metapher, Symbol) herausarbeiten.
			L	... am Comic sprachliche und grafische Stilmittel für die Interpretation und Analyse nutzbar machen.	

„Comictheoretisches Wissen aneignen und nutzen“	Comictheorie	G	G	G
		E	E	L
	Comicsgeschichte	G	G	G
		E	E	L

G

... ausgewählte Comictheorien (z.B. Eisner 1992; McCloud 2001) rezipieren und in Bezug zum eigenen Comicerleben und -verstehen setzen.

G

... Comics und kulturwissenschaftliche Diskurse (z.B. zu Gender; Kapitalismus; (Post-)Kolonialismus; Rassismus; Klasse; Globalisierung; Meinungsfreiheit; Massenproduktion; Heldenbildern; Stereotypen) miteinander in Verbindung setzen.

E

... semiotische Comictheorien rezipieren und für das Verstehen und die Interpretation eines Comics nutzen und reflektieren (z.B. Kritikpunkte und Anpassungsideen formulieren).

L

... 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.

G

... Veränderungen an einem fortlaufend veröffentlichten Comic erkennen.

G

... ausgewählte Comicklassiker im Kontext comichistorisch bedeutsamer Strömungen wahrnehmen.

G

... ihr Wissen um Meilensteine und Strömungen der Comicsgeschichte für die Interpretation nutzen.

E

... Entwicklungen der Comicsgeschichte an einem fortlaufend veröffentlichten Comic nachvollziehen (z.B. Visualisierungsdifferenzen von Entenhausen-Comics).

E

... einen Comic comichistorisch einordnen und deuten.

L

... ihr Wissen um Meilensteine und Strömungen der Comicsgeschichte 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
E			E	L
„Intertextuelle und intermediale Bezüge erkennen und erörtern“	Storytelling-Universum	G	G	G
		E	E	L
„Comic als kulturelle Ausdrucksform verstehen und“	Fanfiction	G	G	G
		E	E	L

Teilbereich	KOMPETENZFELD „COMIC GESTALTEN“ Die Schüler*innen können ...			
„Eine Comicproduktion vorbereiten“	Aspekt	Erwartungen Ende Klasse 4	Erwartungen Ende Klasse 9/10	Erwartungen Ende Klasse 12/13
	Vorbereitung	G ... eigene Ideen für die Umsetzung eines Comics entwickeln und mündlich kommunizieren.	G ... die Handlung in Bild (z.B. Skizzen) oder Schrift (z.B. Skript) ausdifferenzieren (z.B. in einem Prozessbuch).	G ... die Handlung für einen Comic in Bild und Schrift plotten (z.B. Logline entwickeln, Genrezuordnung, Figuren, Gegenstände, Orte, Zeit).
	E ... eigene Ideen für die Umsetzung eines Comics entwickeln und schriftlich (z.B. in Stichworten) festhalten.	E ... die Handlung und die Gestaltung mithilfe von Arbeitstechniken aus der Comicproduktion festhalten (z.B. <i>breakdown</i> : In Skizzen, Erklärungen, Skripts und [Orts-, Figuren-, Objekt-] Beschreibungen die Handlung ausdifferenzieren und Perspektiven und Größenverhältnisse festhalten [z.B. Rückgriff auf filmische Gestaltungsmittel]).	L ... Darstellungsweisen aus anderen Medien entlehnen (z.B. Fotostory; Maps im Computerspielstil oder im Stil von Google Maps; Perspektive und Einstellungsgröße vom Film; Profil von den Social Media etc.) und in der Vorbereitung einbeziehen.	
„Comic eigens gestalten“	Eigene Comicproduktion	G ... einen kurzen Comic erstellen.	G ... einen Comic zu einem Unterrichtsthema produzieren.	G ... einen Comic in einem längeren (fachübergreifenden) Projekt umsetzen und sich an Vorbereitungs- und Planungsvorhaben halten.
		E ... einen kurzen Comic mit einem Comic-Generator erstellen.	E ... einen Comic zu einem eigens recherchierten komplexen Thema oder einer realen Figur entwickeln.	L ... selbstreflexive Aspekte im Comic umsetzen (Metaebene).
„Comic vorstellen und zielgruppengerecht präsentieren“	Vorstellung der Ergebnisse	G ... einen eigenen Comic (informell) vorstellen (z.B. im Sitzkreis)	G ... einen eigenen Comic vorstellen und selbstreflexiv kommentieren.	G ... Comics in geeigneter Weise (fiktiv) vertreiben (z.B. Comic-Websites und -Plattformen für Veröffentlichung nutzen).
		E ... ihre Gedanken zum eigenen Comic mitteilen.	E ... eigenen Comic bewerben (z.B. Plakat; Radio-Interview; Stand bei einer Klassen-/schulinternen Comicmesse; Comictrailer), vorführen, kommentieren und mit anderen diskutieren.	L ... Comics in einer (öffentlichen) Comiclesung (z.B. mit begleitender Projektion der Panels) in der Schule oder einem außerschulischen Lernort organisieren und durchführen.

ÜBER DIE AUTORIN UND DEN AUTOR

Luisa Ruser, geb. 1995, studierte Kunst – Medien – Ästhetische Bildung und Germanistik im Rahmen des Master of Education an der Universität Bremen. Sie arbeitet seit dem Ende des Referendariats an einer Bremer Oberschule.

[Matthis Kepser](#), geb. 1960, studierte Germanistik, Philosophie und Psychologie in München, Eichstätt und Tübingen. Nach dem Ersten und Zweiten Staatsexamen arbeitete er fünf Jahre als Lehrkraft und Schulpsychologe an bayerischen Gymnasien. Zwischen 1998 und 2004 lehrte er an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Seit 2004 ist er Professor für die Didaktik des Deutschen an der Universität Bremen.