

Lisa Ingermann

Comics im Literaturunterricht

1 | Begriffsbestimmung

Die Verwendung von Comics im Literaturunterricht birgt viele Potenziale. Es handelt sich nicht nur um eine Erzählform, die bei Kindern und Jugendlichen sehr beliebt ist, die Beschäftigung mit Comics kann außerdem die Rezeption unterschiedlicher medialer Textformate kultivieren, die über eine rein verbalsprachliche Ebene hinausgehen. Was Comics ausmacht und wie der Begriff bestimmt werden kann, wird erst im Folgenden ausführlich dargestellt.

2 | Explikation

Comics haben in der Literaturdidaktik eine durchaus wechselhafte Behandlung erfahren. In den 1950ern wurden sie in der Bundesrepublik Deutschland noch als die Moral und den Intellekt gefährdende Druckerzeugnisse gehandelt, in einigen Städten wurden dementsprechend gar Comic-Verbrennungen inszeniert (vgl. Dolle-Weinkauff 1990, S. 97f.; S. 113–115). Heute gilt die Erzählform in der Literaturdidaktik gemeinhin als ernstzunehmende und potenzialreiche Kunstform. Sie wird – gerade in der Didaktik – häufig unter dem Begriff Graphic Novel besprochen. Der Terminus fungiert oft als „marktstrategische[s] Logo“ (Grünwald 2020, S. 108) und soll die besondere literarische Qualität herausstellen (vgl. Eder 2016, S. 157). Der Begriff ist aber umstritten, da bisher keine trennscharfe Definition vorliegt (vgl. Möbius 2025, S. 7). In dem an Lehrkräfte gerichteten praxisorientierten Band Graphic Novels (2022) versuchen Hainmüller und Möbius Graphic Novels von Comics in Anlehnung an Eder (2016) durch folgende Merkmale abzugrenzen: 1. Sie verfolgen einen expliziten literarischen Anspruch. 2. Die einzelnen narrativen Elemente, wie Bild- und Schrifttexte, Layout und Panelformate werden spielerisch-experimentell verknüpft. 3. Sie sprechen Erwachsene an, während sich Comics zumeist an Kinder richten. 4. Sie sind i. d. R. nicht serialisiert und erscheinen als eigenständige Bücher. 4. Sie müssen nicht fiktional sein. 5. Eine selbstreflexiv-autofiktionale Erzählhaltung ist häufig anzutreffen. (vgl. Hainmüller und Möbius 2022, S. 10f.) Abel und Klein (2016) stellen die Graphic Novel als eigenes Format neben Formen und Genres wie Webcomics, Abenteuer- und Kriminalcomics, Superheldencomics und Graphic Memoirs. Abgrenzungsversuche wie diese stoßen schnell an ihre Grenzen. Problematisch an ihnen ist, dass beispielsweise auch ein Superheldencomic literarischen Anspruch erheben und ‚ernsthafter‘ sein kann. Alan Moores Superhelden-Epos Watchmen (1986/87) wird als „Superhelden-Graphic Novel“ (Panini 2026) vermarktet, erschien zunächst aber als zwölfteilige Serie und erst später gesammelt als Hardcover im Buchformat. Hainmüller und Möbius betonen weiterhin, dass es sich bei Graphic Novels um ein Subgenre

des Comics handelt (vgl. Hainmüller und Möbius 2022, S. 5), der sich laut Merkmalsliste jedoch an Kinder und Jugendliche richtet (vgl. ebd., S. 11). Hier liegt ein Widerspruch vor. Problematisch an der fehlenden Trennschärfe ist, dass Lehrkräfte und Lernende beim Umgang mit dem Begriff im Literaturunterricht verunsichert werden können. In der Sekundarstufe II kann eine Diskussion des Terminus konstruktiv sein, doch vor allem in den niedrigen Jahrgangsstufen scheint es ratsamer, bei der Bezeichnung zu bleiben, die alle Formen inkludiert: Comics. Comics sind „narrative Bildfolgen“ (Engelns 2025, S. 191) und lassen sich definieren als: „zu räumlichen Sequenzen angeordnete, bildliche oder andere Zeichen, die Informationen vermitteln und/oder eine ästhetische Wirkung beim Betrachter erzeugen sollen“ (McCloud 2001, S. 17).

Für die Einbindung in den Literaturunterricht gilt es zunächst, dessen Ziele (vgl. Zabka 2024) zu skizzieren. Die übergeordneten Ziele des Literaturunterrichts sind die Erziehung zur und durch Literatur (vgl. Fritzsche 1994, S. 98), wobei Zabka et al. (2022) deutlich machen, dass zwischen beiden Kategorien „Wechselbezüge möglich und wünschenswert“ (ebd., S. 36) sind. Eine Erziehung zur Literatur beinhaltet Lernprozesse über und für Literatur. Über Literatur lernen meint u. a. den Aufbau von Wissen über Texte, Darstellungsweisen und Epochen, das Lernen für Literatur umfasst die Fähigkeiten im Umgang mit literarischen Gegenständen, beispielsweise das Verstehen von Fiktionalität oder die Wahrnehmung und der Umgang mit Mehrdeutigkeit. Die Kategorie der Erziehung durch Literatur beinhaltet das Lernen aus Literatur und an Literatur. Aus der Literatur wird beispielsweise historisches und kulturelles Wissen erlangt, an Literatur können Empathie und Fremdverstehen sowie Moralvorstellungen erworben werden. (vgl. ebd., S. 37)

Damit Literaturunterricht zu einem vertieften Verstehen von Comics auf beiden Ebenen beitragen kann, muss zunächst ausdifferenziert werden, welche Rezeptionsprozesse auf bildlicher und auf sprachlicher Ebene von den Schüler:innen vollzogen werden müssen. Die Besonderheit bei Comics liegt in dem Umstand, dass sie sowohl auf Bild- als auch auf Textebene erzählen und diese Ebenen miteinander interagieren. Um die damit verbundenen Rezeptionsprozesse genauer beschreiben zu können, ist ein comicsspezifisches Vokabular sowie Wissen über die Grammatik von Comics – also das Zusammenspiel der unterschiedlichen Zeichenmodalitäten (vgl. Packard 2019, S. 54–58) – nötig. Wenn dieses Zusammenspiel verstanden wird, vollziehen Rezipierende elaborative – also anreichernde – Prozesse, wozu erarbeitetes und gegebenes Vorwissen eingebracht wird. Die Beziehung zwischen Form und Inhalt kann außerdem variieren. Voraussetzung für die konstruktive Auseinandersetzung mit Comics im Literaturunterricht ist demnach die Beherrschung und Anwendung zentraler Begriffe, mit denen die Formensprache des Comics beschrieben werden kann. Besonders zentral ist hierbei der Begriff des Panels, also die Einzelbilder, die bei der Rezeption aufeinander bezogen werden müssen. Dazu wird auch der Raum zwischen den einzelnen Panels – das sogenannte ‚gutter‘ – mit Bedeutung gefüllt, was unterschiedlich herausfordernd sein kann.

Die folgenden Aufstellungen geben einen Überblick über wichtige Erzählmittel des Comics und beruhen vor allem auf der Ausarbeitung von McCloud (2001).

Grundbegriffe des Comics

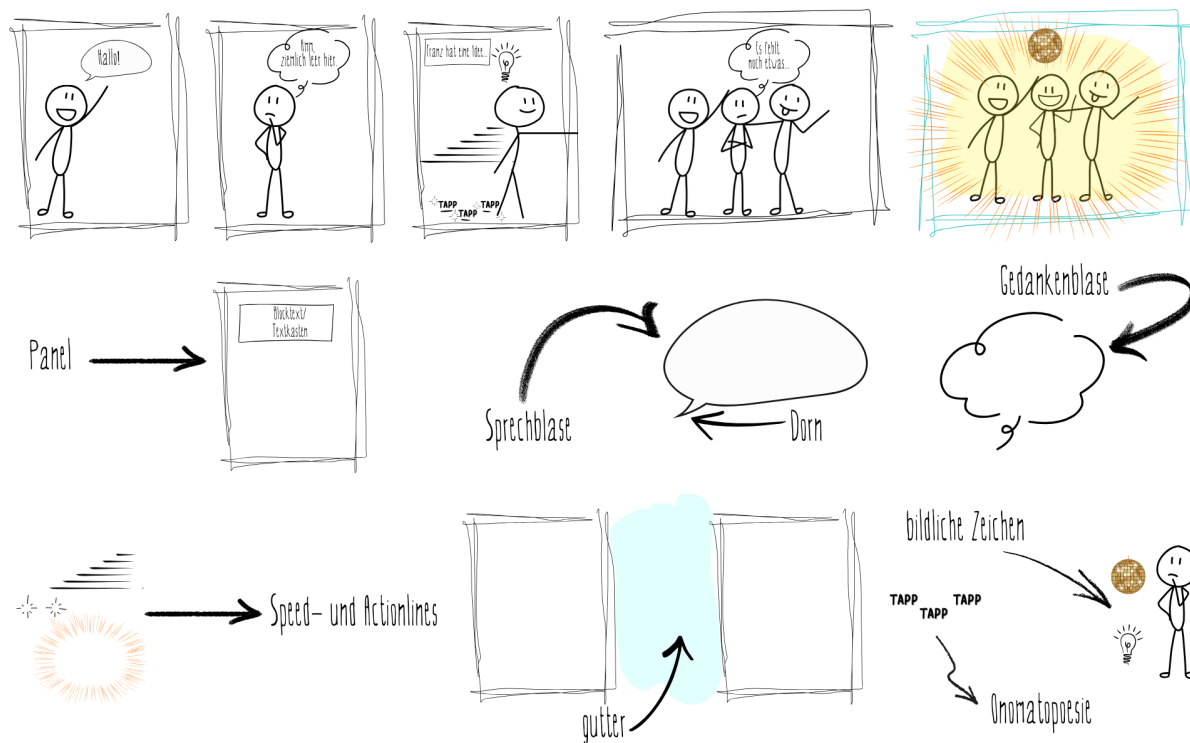


Abbildung 1: Grundbegriffe des Comics, eigene Darstellung

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über erzählerische Mittel des Comics:

Erzählerische Mittel des Comics	
Bildliche und nicht- bildliche Zeichen	Bilder (ikonische Zeichen), aber auch z. B. Linien, Buchstaben und Satzzeichen, Zahlen (symbolische Zeichen)
Abstraktionsgrad und Cartoonisierung	Der Abstraktionsgrad beschreibt, wie stark die Verbildlichung von einer realistischen Darstellung abweicht, etwa indem Linien, Formen und Flächen und damit die Bestandteile der Zeichnungen besondere Aufmerksamkeit erfahren. Cartoonisierung: Das Dargestellte wird auf wenige wesentliche Aspekte reduziert, die durch die Stilisierung hervorgehoben werden (z. B. eine Frisur oder ein besonderes Kleidungsstück). Cartoonisierte Figuren ermöglichen eher eine Identifikation als realistisch gezeichnete Figuren. Außerdem richtet sich durch die Cartoonisierung die Aufmerksamkeit mehr auf die vermittelte Botschaft (z. B. die Handlung oder eine Stimmung) als auf die äußere Gestaltung des Boten.

Bildaufbau	Hierbei finden Begriffe aus der Filmsprache Verwendung. Einstellungsgrößen beschreiben die Nähe und Distanz des Blicks auf das in den Panelausschnitten Gezeigte. Sie werden unterteilt in: • Weite: großflächiger Überblick über die Landschaft, Figuren sind nicht oder kaum erkennbar • Totale: zeigt den Handlungsraum der agierenden Figur • Halbtotale: zeigt die agierende Figur von Kopf bis Fuß in ihrem Handlungsraum • Amerikanische und Halbnahe: zeigen die Figur vom Kopf bis zum Oberschenkel und bis zur Hüfte, die Umgebung ist noch zu erkennen. Zwischen beiden Einstellungsgrößen besteht nur eine geringe Differenz • Nahaufnahme: zeigt die Figur vom Kopf bis zur Mitte des Oberkörpers, der Fokus liegt auf der Mimik der Figur • Großaufnahme: zeigt das Gesicht und evtl. die Schultern der Figuren oder Objekte in Großaufnahme. Die Mimik gerät noch weiter in den Fokus, bei Objekten liegt die Aufmerksamkeit z. B. auf der Funktion oder Bedeutung für die Handlung • Detailaufnahme: zeigt einzelne Gesichtspartien oder Objekte an einer Figur (z. B. einen Knopf) oder Details von Objekten. Damit wird auf eine besondere Bedeutung des Gezeigten verwiesen oder es werden Begründungen für künftige oder vergangene Handlungen dargestellt. (vgl. Mikos 2024, S. 232–239) Der Bildaufbau beinhaltet die Position des Rezipierenden: • Übersicht: Blick von oben auf den Gegenstand (extreme Übersicht = Vogelperspektive) • Normalsicht: Blick auf Augenhöhe des Dargestellten • Untersicht: Blick von unten auf das Dargestellte (extreme Untersicht = Froschperspektive) (vgl. ebd., S. 240–242)
Farben	Farben können symbolische oder atmosphärische Funktionen haben
Darstellung von Bewegung und Zeit	Die Vorstellung von Bewegung und Zeit wird transportiert durch: • dynamische Posen der Figuren • Speed- und Actionlines • fotografische Schlieren und Verwacklungseffekte, Schärfe und Unschärfe • Panelübergänge • Panelformen: lange Panels können z. B. langsam vergehende Zeit, schmale Panels kurze Zeiträume markieren • Textkästen: sprachlich wird auf Zeitliches verwiesen • Polyphasenpanels (vgl. Wolf 2002, S. 56): innerhalb eines Panels wird ein zeitlicher Ablauf dargestellt (z. B. in Die drei ??? und der dreiäugige Totenkopf (Menger et al. 2015, S. 9)
Panelstruktur	Das Verhältnis des Einzelpanels zur Buchseite wird mit folgenden Begriffen beschrieben. • Spread Panel: das Panel füllt eine ganze Doppelseite

	• Splash Panel: eine oder fast eine Seite wird durch ein einziges Panel gefüllt • Split Panel: ein Bild wird in mehrere Panels aufgeteilt, zusammen ergeben die Panels ein Gesamtbild (vgl. Abel und Klein 2016, S. 91f.) Die Form, die Größe und die Farbe des Panels und des Panelrahmens spielen ebenfalls eine Rolle für die Rezeption.
Induktion/ Closure	Dies meint die gedankliche Füllung des gutters zwischen den Panels. Dabei beantwortet man, was sich von einem Panel zum nächsten ändert und was gleichbleibt. Mögliche Panelübergänge sind: • von Augenblick zu Augenblick: Die vergangene Zeit zwischen zwei Panels ist sehr kurz, was nur ein geringes Maß an Induktion bedarf. • von Aktion zu Aktion: Die Panels zeigen einen zusammenhängenden Handlungsablauf, der von einem Subjekt ausgeführt wird. • von Gegenstand zu Gegenstand: Die Panels zeigen unterschiedliche Gegenstände innerhalb eines Themas, deren Zusammenhang erschlossen werden muss. • von Szene zu Szene: Zwischen zwei Panels muss man in Raum und Zeit springen. In einem Panel ist z. B. die Festnahme eines Bankräubers zu sehen, im nächsten befindet sich der Bankräuber offensichtlich im Urlaub am Strand. Die Induktion wird hier oft durch den Textkasten erleichtert, der Hinweise geben kann (z. B. ‚3 Monate später‘) • von Gesichtspunkt zu Gesichtspunkt: Die Panels verschaffen einen Überblick über einen Raum, eine Stimmung oder einen Gedanken (z. B. eine kummervolle Stimmung wie in Stiche (vgl. Small 2012, S. 259–266). • Paralogie: Die Panels scheinen in keinem Zusammenhang zu stehen, eine fehlende Textebene erschwert den Induktionsvorgang. Der Induktionsgrad ist bei dieser Art von Übergang am höchsten.

Text-Bild-Interdependenzen	Das Zusammenspiel von Text- und Bildebene kann innerhalb eines Comics variieren, Dabei ist u. a. möglich: • textlastig: Die wesentlichen Informationen werden durch den Text vermittelt. • bildlastig: Das Bild nimmt die dominante Rolle ein, meist ist nur wenig oder gar kein Text vorhanden. • zweisprachig: Text und Bild sind gleichwertig und vermitteln dieselbe Botschaft, jedoch ist eine vollständige Symmetrie selten. • additiv: Der Text verstärkt die Aussage des Bildes oder umgekehrt. • parallel: Text und Bild scheinen unterschiedliche Richtungen zu nehmen. • Montage: Sprachliche Zeichen werden als Bestandteil des Bildes in selbiges integriert. • komplementär: Text und Bild erzählen gemeinsam und bedürfen die Mittel des anderen einander, um die Handlung zu erzählen.
Seitenlayout	Die Anordnung der Panels auf einer Seite lenkt die Aufmerksamkeit und Blickrichtung. Das Verhältnis von Seitenlayout und Erzählung kann folgende Formen annehmen: • konventionell: Das Layout verhält sich neutral und bleibt in einem bestimmten Raster („grid“). • dekorativ: Das Layout richtet sich nicht nach der Erzählung und spielt vor allem mit der ästhetischen Gestaltung. • rhetorisch: Das Seitenlayout orientiert sich an der Erzählung. • produktiv: Die Erzählung ist dem Layout untergeordnet. (vgl. Abel und Klein 2016, S. 89f.)

Neben den erzählerischen Mitteln des Comics kann Wissen zur Geschichte des Comics (vgl. Dolle-Weinkauff und Grünewald 2022) aufgebaut werden, was die Entwicklung und Entstehung der einzelnen Darstellungsweisen nachvollziehbar machen kann. Ein historischer Abriss kann außerdem ein Bewusstsein für die Entwicklung der gesellschaftlichen Wahrnehmung von Comics aktivieren. In diesem Zusammenhang erscheint eine parallele oder anschließende Diskussion über den Begriff der Graphic Novel lohnend. Eine Förderung der Rezeptionsfähigkeiten wird bei der unterrichtlichen Lektüre von Comics z. B. durch eine multimodale Comicanalyse (vgl. Packard 2019, S. 49–72) angestoßen, bei der die einzelnen Zeichenmodalitäten miteinander verknüpft werden und dadurch zur individuellen Konstruktion von Sinn führen. Erarbeitetes und gegebenes Vorwissen ist für elaborative Prozesse von Bedeutung, wie folgendes Beispiel deutlich macht:



Abbildung 2: Folman und Polonsky 2017, S. 72.

Im abgebildeten Panel aus *Das Tagebuch der Anne Frank. Graphic Diary* (2017) wird durch den Satz „Nichts geht über den Geruch von Schießpulver [sic!] am Morgen.“ ein intertextueller Verweis auf den Film *Apocalypse Now* (1979) auf Textebene gesetzt, durch den die Figur mittelbar charakterisiert wird (vgl. Ingermann 2022, S. 81f.) Der Verweis markiert außerdem, dass hierbei auf Bild- und Sprechblasenebene Elemente in die Darstellung von Anne Franks Tagebuch implementiert werden und dadurch das Tagebuch erweitert, kommentiert und neu gedeutet wird (vgl. ebd., S. 77–82). Die unterrichtliche Thematisierung eines multimodalen Texts wie dem Comic kann fernerhin grundsätzlich die ‚visual literacy‘ (vgl. Kümmerling-Meibauer 2012, o. S.) fördern, also die Entschlüsselung von Symbolen und Zeichen in Bildern. Eine Kompetenz, die in der gegenwärtigen visuell geprägten Mediengesellschaft unabdingbar ist und einen kritischen Umgang mit den oft oberflächlich rezipierten visuellen Botschaften fördert.

Damit bei der Behandlung von Comics die Ziele des Literaturunterrichts – insbesondere das „Lernen über Literatur“ und das „Lernen für [das Verstehen von] Literatur“ (Zabka et al. 2022, S. 37) – erreichbar sind, sollten folgende Punkte in der Unterrichtsvorbereitung bedacht werden:

1. Die Lehrkraft sollte über ‚Comic-Kompetenz‘ verfügen und die Spezifika des Erzählens im Comic durchdrungen haben.
2. Die Lernenden müssen zunächst mit der speziellen Erzählweise des Comics vertraut gemacht werden, damit eine Auseinandersetzung mit Multimodalität gelingen kann.
3. Alle grundlegend erzählenden Elemente des Comics müssen in den Unterricht einbezogen werden. Weder darf sich nur auf die Bildebene, noch nur auf die Textebene oder nur auf beide voneinander unabhängig bezogen werden. Das Verhältnis von Text und Bild sowie die Panelübergänge sind also für eine multimodale Comicanalyse einzubeziehen.
4. Der gewählte Comic muss visuell, inhaltlich und intellektuell ansprechend sein. Die Rezipierenden dürfen vom Comic hinsichtlich des Inhalts und der eingesetzten Erzählmittel jedoch

nicht unter- oder überfordert werden. Dementsprechend sind die individuellen Lernvoraussetzungen der Lerngruppe zu berücksichtigen und ggfs. Hilfestellungen (Steinmetz 2026) zu integrieren.

3 | Forschungsstand

Die deutschdidaktische Haltung gegenüber Comics und die fachliche Diskussion über die Erzählform hat sich grundlegend gewandelt. In den 1950ern war man noch vehement ablehnend, prägende Didaktiker wie Richard Bamberger warnen vor einer Reizüberflutung durch die Bildermassen (vgl. Bamberger 1965, S. 365) und lehnen den Comic für die unterrichtliche Auseinandersetzung ab. Robert Ulshöfer schlägt in den 1960ern hingegen zwar vor, Comics gezielt im Unterricht einzusetzen, jedoch mit dem Ziel, dass die Lernenden „unterwertige[] Texte“ (Ulshöfer 1964, S. 315) wie Comics selbstständig erkennen. In den 1970ern öffnet sich die Literaturdidaktik dem Comic zwar und strebt grundsätzlich eine fundierte fachliche Auseinandersetzung mit der Erzählform an, doch scheinen für die praktische unterrichtliche Umsetzung z. B. bei Kerkhoff (1975) eher die Wechselwirkungen von Gesellschaft und Literatur sowie die psychologische Wirkung von Comics zentral zu stehen. Comicästhetische Aspekte bleiben eher unbeachtet (vgl. Staiger 2020, S. 27f.). Jutta Wermkes 1972 durchgeführte Untersuchung verdeutlicht darüber hinaus die Einstellungen von Deutschlehrkräften gegenüber Comics. Die ausgewerteten Fragebögen zeigen, dass die Mehrheit der Lehrkräfte die Wirkung von Comic-Lektüre als pauschal negativ beurteilte (vgl. Wermke 1973, S. 73f.). Die genannten Gründe dafür reichen von den formalen Spezifika von Comics über Kritik an fehlendem Realismus bis hin zu der Befürchtung, dass die sprachlichen Kompetenzen sowie das Denkvermögen unter der Lektüre leiden könnten (vgl. ebd., S. 74). Gegen eine Verwendung im Unterricht spreche, so 76% der Befragten, das geringe Niveau von Comics (vgl. ebd., S. 86). „Höchstens als negatives Beispiel“ (ebd., S. 85) könne der Comic eingesetzt werden. Diese Stimmen verdeutlichen, dass sich die Fachdidaktik zwar öffnete, die Haltungen in der Praxis aber noch eher dem Geist der 1950er entsprachen. Pforte (1974) verfasst Mitte der 1970er ein Plädoyer für die Behandlung von Comics im Literaturunterricht, sah die Aufgabe der Didaktik aber vor allem darin, den Comic als „emanzipatorisches Massenkommunikationsmittel für soziale Unterschichten zu realisieren“ (Pforte 1974, S. 13). Melzer (1985) formuliert etwa ein Jahrzehnt später, dass es zunächst gilt, im Unterricht das Zeicheninventar des Comics zu erschließen, außerdem setzt er die Beschäftigung mit der Wirkung von Comics und den Entstehungs- und Produktionsbedingungen als weitere zentrale Punkte (vgl. Melzer 1985, S. 116f.) Einen enormen Aufschwung hat die Beschäftigung mit Comics in der Literaturdidaktik in den frühen 2000ern erfahren. Aktuell schreiben die Bildungsstandards der KMK die Beschäftigung mit Comics im Literaturunterricht explizit nur für den Primarbereich vor. Hier sollen die Schüler:innen gattungsspezifische Merkmale von Comics kennenlernen und „Text-Bild-Bezüge für Textverständnis und Deutung“ (KMK 2022a, S. 18) auswerten können. Für die anderen Schulabschlüsse fallen Comics in den Bereich der literarischen Texte unterschiedlicher medialer Form (KMK 2022b, S. 33; KMK 2012, S. 18), worunter neben Filmen, Hörtexten u. a. auch Comics als visuelle Medien fallen. Eine ausgewiesene Comicdidaktik existiert bis dato nicht (vgl. Staiger 2020, S. 30), jedoch haben die literaturdidaktischen Publikationen zum Comic seit geraumer Zeit enorm zugenommen. Ein dominanter Teil beschäftigt sich mit Analysen von Einzelwerken und praktischen Anregungen für den Einsatz im Literaturunterricht, beispielsweise mit historischen Comics im Literaturunterricht (vgl. Ingermann

2022), komischen Familienbildern in Comics und ihren Potenzialen für den Literaturunterricht (vgl. Drogi 2023) oder Potenzialen unzuverlässigen Erzählens im Comic (Führer und Wilde 2024). Darüber hinaus thematisieren ganze Fachzeitschriften (kjl&m 15.3 2015; Deutsch 5–10 2024) und einige Sammelbände (Ammerer und Oppholzer 2022; Frei-Kuhlmann und Möbius 2025) Comics im Literaturunterricht. Monographien wie die von Granzow (2025) und Wittig (2022) nehmen Rezeptionsprozesse zum Comic in den Blick. Granzow untersucht, wie Schüler:innen der Sekundarstufe I Comics lesen, besprechen und deuten und zeigt anhand ihrer Studie, welche Potenziale Comics für das literarische Lernen haben können. Die Publikation von Wittig nimmt insbesondere Panellesungen in der Grundschule in den Blick und kommt u. a. zu dem Ergebnis, dass vor allem gemeinsame Gespräche zur Auseinandersetzung mit Stil- und Gesprächsmitteln multimodaler Literatur anregen. Jene Gespräche scheinen auch das Verstehen und differenzierte Werten von Comics zu begünstigen sowie zu einer größeren Tiefe der Interpretation zu führen (vgl. Wittig 2022, S. 85).

4 | Besonderheiten im Kontext mit Kinder- und Jugendmedien

Das erworbene Wissen und die erworbenen Fähigkeiten im Bereich der Erziehung zur Literatur lassen sich im Kontext Kinder- und Jugendmedien für die Erziehung durch Literatur fruchtbar machen (und umgekehrt). Comicspezifische Erzählmittel beeinflussen die Wahrnehmung des Erzählten sowie die Bewertung des Wahrgenommenen, seien es Figuren, Handlungen oder von der eigenen Vorstellung abweichende Weltvorstellungen. Die adäquate Entschlüsselung der eingesetzten erzählerischen Mittel kann außerdem Bedingung dafür sein, kulturelles, historisches oder psychologisches Wissen fundiert aufzubauen und ästhetische Kreativität auszubilden. Die analysegeleitete Rezeption historischer Comic-Erzählungen wie *Das Tagebuch der Anne Frank. Graphic Diary* (2017) kann Geschichtsbewusstsein (vgl. Pandel 2022, S. 93f.) anregen. Das komplementäre Verhältnis von Text und Bild im folgenden Panel und die dadurch entstehende Leerstelle fordern dazu heraus, darüber nachzudenken, warum die auf der Bildebene dargestellte Institution Kirche als ein „schlimmere[s] Versteck[] als ein Erdloch im Wald“ bezeichnet wird und stößt eine Auseinandersetzung mit der Rolle der Kirche im Nationalsozialismus an.



Abbildung 3: Folman und Polonsky 2017, S. 18.

Völlig meschugge?! (2022) lädt dazu ein, kulturelle Vielfalt, aber auch kulturelle Spannungen und Vorurteile zu reflektieren. Dies geschieht zum Beispiel durch die Andeutung und explizite Erwähnung unterschiedlicher kultureller Symbole und Bräuche sowie von Vorurteilen auf Bild- und Textebene (vgl. Steinhöfel und Garanin 2022, S. 46; S. 51; S. 93). Der Traum von Olympia (2015) über die 2012 im Mittelmeer ertrunkene Olympionikin Samia Yusuf Omar ermöglicht die Auseinandersetzung mit der individuellen Biografie und den Lebensbedingungen der somalischen Läuferin und den Vergleich mit der eigenen Lebenswelt. Die gefährliche Überquerung des Mittelmeers auf einem Schlauchboot erzählt der Autor Reinhard Kleist zum Beispiel in mehrheitlich textlosen Panels, was den Fokus auf die Enge und Angst im Boot lenkt. Die gewählten Panelübergänge, zum Beispiel von Gesichtspunkt zu Gesichtspunkt (vgl. Kleist 2015, S. 122–125), unterstützen die affektive Wahrnehmung der Szene. Die Beschäftigung mit „fremdpsychischen Wirklichkeiten“ (vgl. Zabka 2024, S. 3) und das Einlassen auf verschiedenartige Lebensentwürfe und -ereignisse wird durch eine Beschäftigung mit Comics wie diesen möglich gemacht. Die Konfrontation mit unterschiedlichen Figuren und moralischen Werten, auch solchen, die abgelehnt werden, kann die Empathiefähigkeit und das Fremdverstehen fördern, indem eine eigene Haltung zum Rezipierten entwickelt und hinterfragt wird. Auch die sprachliche Ebene kann hierbei eine Rolle spielen. In *Hugo & Hassan* (2020) bedienen sich die beiden kindlichen Protagonisten in der wörtlichen Rede oft vulgärer Sprache (vgl. Aakeson und Bregnhøi 2020, S. 40; S. 58). Durch eine explizite Thematisierung erkennen Schüler:innen Sprache nicht nur als eine Möglichkeit, eine Figur zu charakterisieren; sie reflektieren auch darüber, wie sie persönlich die Sprache wahrnehmen und bewerten und wie sie selbst Sprache nutzen. Wie die Übernahme von Perspektiven durch die Cartoonisierung in Comics anregt werden kann, zeigen beispielsweise Magirius und Scherf (2024) am Beispiel von *Lehmriese lebt!* (2015). Die reduziert gezeichneten Figuren, die dadurch über wenige individualisierende Eigenschaften verfügen, ermöglichen Kindern eine leichtere Identifikation mit den Protagonisten (vgl. Magirius und Scherf 2024, S. 6).

Eine weitere Option ist die Arbeit mit Adaptionen, wobei zentraler Ausgangspunkt sein sollte, dass die Adaption als Neu-Erzählung behandelt und bewertet wird und keinen Ersatz oder eine leichtere Version des Prätexts darstellen soll (vgl. Grünewald 2010, S. 60). Im Vergleich mit dem Prätext können nicht nur die spezifischen Erzählmittel des Comics erarbeitet, sondern es kann auch diskutiert werden, wie und warum ein Comic einen Text verkürzt, erweitert oder auch kommentiert, wie es im Beispiel vom Anne Frank-Comic der Fall ist. Grundsätzlich können unterschiedliche Adaptionen desselben Prätexts hinsichtlich ihrer Umsetzungsstrategien verglichen werden. Sobald das Wissen um die erzählerischen Mittel von Comics aufgebaut ist, kann außerdem ein produktionsästhetischer Zugang (vgl. Abraham 2023) erfolgen, um einen ganzen Text oder auch nur einen Ausschnitt zu reflektieren. Die Lernenden fassen dafür Kerngedanken eines erzählenden Comics selbst als Comic zusammen und lassen eigene Anteile wie Kommentare oder Erweiterungen einfließen. Produktionsästhetische Ansätze sichern dabei nicht nur das comicspezifische Wissen, indem Lernende die erzählerischen Mittel selbst anwenden, sie können auch die Rezeption von Comics unterstützen, indem die eigene Produktion die Sensibilität für die erzählerische Konzeption eines Comics unterstützt, das betrifft auch die Erzählinstanz (vgl. ebd., S. 26f.). Damit muss die Auseinandersetzung mit Comics keine Ausnahme bleiben, sondern lässt sich ebenfalls in die Arbeit mit schriftbasierten Texten integrieren. Auch

Gespräche mit Comic-Schaffenden können zu einem tieferen Verständnis führen. Der Inszenierung von Panellesungen (vgl. Wittig 2022), vor allem in der Erarbeitungsphase, eignet das Potenzial zu einer intensiven Auseinandersetzung mit den Erzählmitteln und dem Erzählten.

5 | Literatur

- Aakeson, Kim Fupz/ Bregnhøj, Rasmus: Hugo & Hassan. Leipzig: Klett Kinderbuch, 2020.
- Abel, Julia/ Klein, Christian (Hrsg.): Comics und Graphic Novels. Eine Einführung. Stuttgart: Metzler, 2016.
- Abraham, Ulf: Begriffe und Verfahren. Zu einer Didaktik literarischen Erzählens aus rezeptions- und produktionsästhetischer Sicht. In: Erzähltheorie(n) und Literaturunterricht. Verhandlungen eines schwierigen Verhältnisses. Hrsg. von Sebastian Bernhardt und Ina Henke. Berlin: Metzler, 2023. S. 19–36.
- Ammerer, Heinrich/ Oppolzer, Markus (Hrsg.): Was kann der Comic für den Unterricht leisten? Fachdidaktische Perspektiven auf ein subversives Erzählmedium. Münster/ New York: Waxmann, 2022.
- Apocalypse Now (Francis Ford Coppola. USA 1979).
- Bamberger, Richard: Jugendlektüre. Jugendschriftenkunde, Leseunterricht, Literaturerziehung. 2. Aufl. Wien: Verlag für Jugend und Volk, 1965.
- Deutsch 5–10: Graphic Novels lesen und verstehen. H. 80. Hannover: Friedrich Verlag, 2024.
- Dolle-Weinkauff, Bernd: Comics. Geschichte einer populären Literaturform in Deutschland seit 1945. Weinheim/ Basel: Beltz, 1990.
- Dolle-Weinkauff, Bernd/ Grünewald, Dietrich (Hrsg.): Studien zur Geschichte des Comic. Berlin: Ch. A. Bachmann, 2022.
- Drogi, Susanne: „Papa ist der Chef, Mama ist der Boss und wir zwei sind die, die alles besser wissen.“ Komische Familienbilder in aktuelle Comics für Kinder. Potentiale für den Literaturunterricht der Primarstufe. In: Was gibt es da noch zu lachen? Komik in Texten und Medien der Gegenwartskultur in literaturdidaktischer Perspektive. Hrsg. von Nicola König und Jan Standke. Trier: WTV, 2023 (= Beiträge zur Didaktik der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur; 10). S. 121–136.
- Eder, Barbara: Graphic Novels. In: Comics und Graphic Novels. Eine Einführung. Hrsg. von Julia Abel und Christian Klein. Stuttgart: Metzler, 2016. S. 156–168.
- Engels, Markus: Comic und Graphic Novel. In: Einführung in die Kinder- und Jugendmedien. Band 2. Didaktik. Hrsg. von Stefanie Jakobi, Tobias Kurwinkel, Michael Ritter, Philipp Schmerheim und Franziska Thiel. Tübingen: Narr, 2025. S. 191–209.
- Folman, Ari/ Polonsky, David: Das Tagebuch der Anne Frank. Graphic Diary. Frankfurt am Main: Fischer, 2017.
- Fritzsche, Joachim: Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts. Band 3: Umgang mit Literatur. Stuttgart: Klett, 1994.
- Führer, Carolin/ Wilde, Lukas R. A.: „spannend [...] wegen [...] den ganzen Geheimnissen, die man noch ähm halt, irgendwie lüften musste“ – Lernen durch, zu und mit unzuverlässig erzählten Comics am Beispiel von Sascha Hommers Insekt (2006). In: Unzuverlässiges Erzählen in Literatur und Medien. Didaktische Perspektiven. Hrsg. von Sebastian Bernhardt. Berlin: Frank & Timme, 2024. S. 147–169.
- Granzow, Stefanie: Rezeptionsprozesse zu erzählenden Comics. Eine rekonstruktive Studie in der Sekundarstufe I. Münster/ New York: Waxmann, 2025.

- Grünewald, Dietrich: Rezeptionskompetenz als Grundlage für den Umgang mit Comics. In: Comics in der Schule. Theorie und Unterrichtspraxis. Hrsg. von Markus Engelns, Ulrike Preußner und Felix Giesa. Berlin: Ch. A. Bachmann, 2020. S. 105–130.
- Grünewald, Dietrich: Transfer. Comics nach Textliteratur. In: Comics und Animationsfilme. Hrsg. von Klaus Maiwald und Petra Josting. München: kopaed, 2010 (= Medien im Deutschunterricht 2009). S. 50–65.
- Hainmüller, Nina/ Möbius, Thomas: Graphic Novels. Grafische Literatur im Deutschunterricht. Braunschweig: Westermann, 2022.
- Ingermann, Lisa: Literarische Ausgestaltung historischer Dokumente. Die Funktion der Erzählebenen in der Comic-Adaption Das Tagebuch der Anne Frank von Ari Folman und David Polonsky. In: Historisches Erzählen in der Gegenwartsliteratur. Hrsg. von Sebastian Bernhardt und Jan Standke. Bielefeld: transcript, 2022. S. 71–85.
- Kerkhoff, Ingrid: Literaturunterricht. Didaktik und Theorie am Beispiel der Comics. Gießen: Anabas-Verlag, 1975.
- kj&m: Graphic Novels 15.3. München: kopaed, 2015.
- Kleist, Reinhard: Der Traum von Olympia. Die Geschichte von Samia Yusuf Omar. Hamburg: Carlsen, 2015.
- KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich. (Beschluss vom 23.06.2022a). https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-Primarbereich-Deutsch.pdf
- KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland: Bildungsstandards für das Fach Deutsch. Erster Schulabschluss (ESA) und Mittlerer Schulabschluss (MSA). (Beschluss vom 23.06.2022b). https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-ESA-MSA-Deutsch.pdf
- KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland: Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife (Beschluss vom 18.10.2012). https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf
- Kümmerling-Meibauer, Bettina: Literacy. In: KinderundJugendmedien.de. Erstveröffentlichung: 01.08.2012. (Zuletzt aktualisiert am: 03.06.2022). <https://www.kinderundjugendmedien.de/index.php/begriffe-und-termini/407-literacy>.
- Magirius, Marco/ Scherf, Daniel: Graphic Novels: Comics mit Kunstanspruch? Graphic Novels als Gegenstände literarischen Lernens. In: Deutsch 5–10, H. 80. Hannover: Friedrich Verlag, 2024. S. 4–7.
- McCloud, Scott: Comics richtig lesen. Die unsichtbare Kunst. Veränderte Neuauflage. Hamburg: Carlsen, 2001.
- Melzer, Helmut: Trivialliteratur 2. Comics und triviales Jugendbuch in der Sekundarstufe I. München: R. Oldenbourg, 1985.
- Menger, Ivar Leon/ Beckmann, John/ Tauber, Christopher/ Wiegand, Asja: Die drei ??? und der dreiäugige Totenkopf. Stuttgart: Franckh-Kosmos, 2015.
- Mikos, Lothar: Film- und Fernsehanalyse. 4. überarb. u. erweit. Aufl. Tübingen: UVK, 2023.

- Möbius, Thomas: Zur Einführung. In: Graphic Novels und Comics im Literaturunterricht. Analysen und didaktische Perspektiven. Hrsg. von Thomas Möbius und Janika Frei-Kuhlmann. Berlin: Peter Lang, 2025. S. 7–12.
- Möbius, Thomas/ Frei-Kuhlmann, Janika (Hrsg.): Graphic Novels und Comics im Literaturunterricht. Analysen und didaktische Perspektiven. Berlin: Peter Lang, 2025.
- Packard, Stephan/ Rauscher, Andrea/ Sina, Véronique/ Thon, Jan-Noël/ Wilde, Lukas R. A./ Wildfeuer, Janina: Comicanalyse. Eine Einführung. Stuttgart: J. B. Metzler, 2019.
- Pandel, Hans-Jürgen: Geschichtsbewusstsein. In: Wörterbuch Geschichtsdidaktik. Hrsg. von Ulrich Mayer, Hans-Jürgen Pandel, Gerhard Schneider und Bernd Schönemann. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, 2022. S. 93–94.
- Panini-Verlag: Watchmen (Absolute Edition). https://www.panini.de/shp_deu_de/watchmen-absolute-edition-ddchc078-de01.html
- Pforte, Dietger: Plädoyer für die Behandlung von Comics im ästhetischen Unterricht. In: Comics im ästhetischen Unterricht. Hrsg. von Dietger Pforte. Frankfurt am Main: Athenäum, 1974. S. 9–13.
- Small, David: Stiche. Hamburg: Carlsen, 2012.
- Staiger, Michael: Wozu grafische Literatur im Deutschunterricht gut ist! Ein Blick zurück nach vorn. In: Comics in der Schule. Theorie und Unterrichtspraxis. Hrsg. von Markus Engels, Ulrike Preußner und Felix Giesa. Berlin: Ch. A. Bachmann, 2020. S. 23–35.
- Steinhöfel, Andreas/ Garanin, Melanie: Völlig meschugge?! Hamburg: Carlsen, 2022.
- Steinmetz, Michael: Aufgaben im Literaturunterricht. https://www.kinderundjugendmedien.de/images/fachlexikon/fachdidaktik/pdf/Aufgaben_Steinmetz.pdf
- Ulshöfer, Robert: Methodik des Deutschunterrichts. In drei Bänden. Band. 1: Unterstufe. 9. Aufl. Stuttgart: Klett, 1964.
- Wermke, Jutta: Wozu Comics gut sind?! Unterschiedliche Meinungen zur Beurteilung des Mediums und seiner Verwendung im Deutschunterricht. Kronberg: Scriptor, 1973.
- Wittig, Caroline: Pannelsungen in der Grundschule. Eine rekonstruktive Fallstudie zu multimodalen Transformationen des Comics Lehmriese lebt!. Münster/ New York: Waxmann, 2022.
- Wolf, Werner: Das Problem der Narrativität in Literatur, bildender Kunst und Musik. Ein Beitrag zu einer intermedialen Erzähltheorie. In: Erzähltheorie transgenerisch, intermedial, interdisziplinär. Hrsg. von Vera Nünning und Ansgar Nünning. Trier: WVT, 2002. S. 23–104.
- Zabka, Thomas: Ziele im Literaturunterricht. https://www.kinderundjugendmedien.de/images/fachlexikon/fachdidaktik/pdf/Zabka_Ziele_final_.pdf
- Zabka, Thomas/ Winkler, Iris/ Wieser, Dorothee/ Pieper, Irene: Studienbuch Literaturunterricht. Unterrichtspraxis analysieren, reflektieren und gestalten. Hannover: Friedrich Verlag, 2022.

Autorinneninformation

Lisa Ingermann ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur für die Primarstufe an der Universität Rostock. Ihre Forschungsinteressen sind Text-Bild-Verbünde, Literarisches Lernen, Nationalsozialismus in der Kinder- und Jugendliteratur sowie Grammatikunterricht.

Lisa Ingermann

Universität Rostock

Professur für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur im Primarbereich

Kröpeliner Str. 57

D-18055 Rostock

lisa.ingermann@uni-rostock.de