

Andreas Feindt

Lehramtsanwärter

GS / IGS

Studienseminar O.

Unterrichtsentwurf

anlässlich eines besonderen Besuches im Fach Deutsch

Datum: 16. Februar 2005
Schule: Integrierte Gesamtschule
Klasse: 7b (27 SchülerInnen: 17 Mädchen und 10 Jungen)
Zeit: 09:40 - 10:25 Uhr
Mentorin: Frau M.
Klassenlehrerin: Frau P.
Schulleiter: Herr K.
Fachseminarleiterin: Frau B.
Pädagogikseminarleiter: Herr V.-M.

Titel des Themenplanes:

Comic (vgl. Anhang)

Thema der Unterrichtsstunde:

Die Verbindung von Text und Bild im Comic – Kontrastive Erarbeitung von formalen Gestaltungsmitteln und inhaltlichen Verweisungszusammenhängen

Stellung der Stunde innerhalb des Unterrichtsgeschehens:

Die Stunde ist thematisch an den Block *Symbole und Onpos* des aktuellen Themenplan Comic angegliedert (vgl. Anlage). Sie ersetzt die aufgeführte erste Grundaufgabe (1G) und fokussiert aus fachspezifischer Perspektive (Deutsch) deutlicher die Gestaltung der Verbindung von Text und Bild im Comic, als dies im Themenplan vorgesehen war. Damit ist die Stunde Teil der Erarbeitung theoretischer Grundlagen des Comics und seiner Gestaltungsmittel. Diese bilden die Basis für die praktische Ausarbeitung eigener Comics durch die SchülerInnen.

Zielstellung der Unterrichtsstunde

Die SchülerInnen sollen erkennen, dass in der Kunstform *Comic* die Verbindung von Text und Bild durch verschiedene formale und inhaltliche Gestaltungsmittel hergestellt wird, indem sie ausgewählte Einzelbilder (Panels) aus verschiedenen Comics in der Tischgruppe diskursiv kontrastieren und im Unterrichtsgespräch ihre Ergebnisse anhand der gemeinsamen Erstellung eines Tafelbildes visualisieren.

Ausdifferenzierung der Zielstellung

- Die SchülerInnen sollen die Thematik der Stunde selbst eröffnen, indem sie sich – von einem Onpo als stummen Impuls an der Tafel ausgehend – an eine vorausgegangene Stunde erinnern und die Verbindung von Text und Bild im Onpo als Merkmal benennen.
- Die SchülerInnen sollen wissen können, dass ein konstitutives Merkmal der Kunstform *Comic* die Verbindung von Text und Bild ist, indem sie der induktiven Lehrerinformation folgen.
- Die SchülerInnen sollen neben dem *Onpo* die drei weiteren zentralen formalen Gestaltungsmittel (*Sprechblase*, *Denkblase* und *Erzählkasten*) zur Integration von Text in das Bild herausarbeiten, indem sie gemeinsam in der Tischgruppe das Arbeitsblatt *Text im Comic* bearbeiten.
- Als Differenzierungsmaßnahme sollen die Gruppen, die nicht aufgrund ihrer Vorerfahrungen mit der Kunstform *Comic* die formalen Gestaltungsmittel herausfinden können, die Aufgabe bearbeiten, indem sie ausgewählte Einzelbilder (Panels) unter der Perspektive der formalen Gestaltungsmittel kontrastieren.
- Schnelle und leistungsstarke SchülerInnen sollen den formalen Gestaltungsmitteln bestimmte typische Textsorten (direkte Rede, innerer Monolog, Erzählerperspektive) zuordnen (Additivum), indem sie die ausgewählten exemplarischen Beispiele genau lesen und über den konkreten Inhalt hinaus (textsortenspezifisch) beschreiben.
- Die SchülerInnen sollen erkennen können, dass die Verbindung von Text und Bild im *Comic* nicht nur formal, sondern auch inhaltlich verschieden gestaltet werden kann, indem sie ausgewählte Panels hinsichtlich der Wichtigkeit von Text und Bild für das Verständnis der inhaltlichen Aussage in ihrer Tischgruppe untersuchen.
- Die SchülerInnen sollen ihre Erkenntnisse visualisieren, indem sie sich aktiv an der Erstellung und Diskussion des Tafelbildes beteiligen.
- Als längerfristiges Ziel sollen die SchülerInnen die formalen und inhaltlichen Gestaltungsmittel anwenden, indem sie selber einen *Comic* entwerfen.
- Schließlich zielt die Unterrichtsstunde auf die Entwicklung von Medienkompetenz, indem die SchülerInnen exemplarische Gestaltungsmittel der formalen und inhaltlichen Verbindung von Text und Bild diskursiv erarbeiten (Medienkunde) und diese im nachfolgenden Unterrichtsgang für die Produktion eigener Comics nutzbar machen (Medienproduktion).

Überlegungen zur Lerngruppe

Seit Beginn des Schuljahres 2004/2005 unterrichte ich die Klasse 7b eigenverantwortlich in den Fächern Themenplan und Deutsch. Dabei werden vier der sieben wöchentlichen Themenplanstunden von mir und die verbleibenden drei von der Klassenlehrerin Frau P. erteilt. Ein Großteil des Deutschunterrichts ist in die fächerübergreifende Themenplanarbeit integriert. Darüber hinaus ist eine weitere Stunde Deutsch in der Stundentafel für den siebten Jahrgang ausgewiesen, die seit den Sommerferien ebenfalls in meiner Verantwortung liegt.

Hinsichtlich der **sozialen Architektur** (JANK/ MEYER 2002, S. 63) innerhalb der Lerngruppe ist zunächst zu konstatieren, dass im Zuge meines Eintritts in die Klasse eine der beiden Klassenlehrerinnen ausgeschieden ist. Der von mir übernommene Themenplan- und Deutschunterricht wurde zuvor von dieser Kollegin kontinuierlich seit Klasse fünf erteilt. Hier war mein Eintritt also potentiell mit einem Verlust etablierter Beziehungsgefüge verbunden, der weit über den Wechsel eines Fachlehrers hinausgeht. Nach häufigen Phasen, in denen die Beziehungsregeln (MEYER 1997, S. 255ff., MEYER 2002, S. 80ff.) zum dominierenden Subtext des Unterrichts wurden, habe ich seit Mitte Januar den Eindruck, dass die Einhaltung der Beziehungsregeln deutlich selbstverständlicher werden. Meines Erachtens könnte diese positive Entwicklung auch damit zusammenhängen, dass ich die Strategie zur Bearbeitung von Unterrichtsstörungen verändert habe. In verschiedenen Situationen ist mir deutlich geworden, dass es zur Konsolidierung der Beziehungsregeln nicht sinnvoll ist, nur auf der Beziehungsebene zu agieren. Eine veränderte Sicht auf die Sach- und Näheantinomie (vgl. HELSPER u.a. 2001, S. 50ff.) und eine gewachsene Sensibilität für Entgrenzungstendenzen (WERNET 2000) im eigenen Handeln haben dazu geführt, neben der Beziehungsebene stärker die Sachebene zu berücksichtigen. Ein anhaltendes Problem sind aber weiterhin häufige Nebengespräche im Unterricht. Hier sind v. a. die SchülerInnen Timo, Magda, Gesa, Philipp, Justus, Tina und Felix zu nennen. Grundsätzlich habe ich den Eindruck – und das gilt auch für die eher problematischeren Phasen –, dass das Verhältnis zwischen mir als Lehrperson und den SchülerInnen von gegenseitigem Respekt und Anerkennung geprägt ist. Ein solcher solidarischer und ermutigender zwischenmenschlicher Umgang gilt weitgehend auch für die SchülerInnen untereinander.

Das **Leistungsspektrum** der Lerngruppe, auf das ich als weiteren Aspekt meiner Überlegungen eingehen möchte, ist entsprechend der konzeptionellen Ausrichtung einer integrierten Gesamtschule sehr heterogen. Bei der Klasse 7b handelt es sich um eine sogenannte Bläserklasse. Hinsichtlich dieser Bläserklassen – in jedem Jahrgang gibt es eine – könnte man vermuten, dass sie aufgrund ihrer exponierten Stellung innerhalb der Schule ähnlich wie bilinguale Klassen an anderen Schulen eine leistungsstarke SchülerInnenschaft versammeln. Dieses ist zum Teil richtig, denn es gibt prozentual recht viele eher leistungsstärkere SchülerInnen in der Klasse. Es gibt aber auch in der 7b sehr leistungsschwache SchülerInnen, so dass das Spektrum heterogen bleibt und damit die Anforderungen an differenzierende Arbeit im Unterricht nicht vermindert sind. Wir arbeiten in der IGS Flötenteich mit Beginn des siebten Schuljahres verstärkt mit den Begrifflichkeiten des *oberen*, *mittleren* und *unteren Leistungsbereichs* sowie als vierte Kategorie mit dem *Nicht-Erreichen der Mindestanforderungen*. Für das Fach Deutsch ergibt sich unter Berücksichtigung der Anteile im Themenplan folgendes Bild: Die SchülerInnen Sina, Gesche, Philipp, Mira, Pia, Franzy und Felix gehören tendenziell zum oberen Leistungsbereich der Lerngruppe. Dabei unterscheiden sie sich jedoch deutlich in ihrer mündlichen Beteiligung. Die SchülerInnen Alena, Timo, Fredder, Magda, Helene, Gesa, Christian, Lea, Justus, Arne, Marieke und Julia befinden sich mit ihren Leistungen tendenziell im mittleren Leistungsbereich, wobei auch hier deutliche Unterschiede in der mündlichen Beteiligung und Aufmerksamkeit im Unterricht auszumachen sind. Die

SchülerInnen M., K., T. und I. sind eher im unteren Leistungsbereich zu verorten. Große Probleme, den Anforderungen entsprechend zu arbeiten haben momentan die SchülerInnen F., B., M. und T. Zu F: ist anzumerken, dass er immer wieder durch mündliche Äußerungen dokumentiert, dass er eigentlich leistungsfähiger sein könnte. Die gegebene Einschätzung basiert v. a. auf den Lernentwicklungsberichten zum abgelaufenen ersten Schulhalbjahr und berücksichtigen nicht nur die Leistungsfähigkeit, sondern auch die Leistungsbereitschaft der SchülerInnen. Insofern ist die Einschätzung nicht nur Dokument einer vergleichenden Leistungsbewertung, sondern auch Ergebnis der Auseinandersetzung mit der individuellen Leistungsentwicklung.

Zu einigen SchülerInnen möchte ich einige kurze Anmerkungen machen, die sich auf **Strategien der individuellen Forderung und Förderung** beziehen: Die SchülerInnen J, T.; F., M., N., F. und K. haben häufig Schwierigkeiten, einen Einstieg in die konzentrierte Auseinandersetzung mit der Aufgabe zu finden. Anstatt von Ermahnungen, doch nun endlich mit der Arbeit zu beginnen, versuche ich z. B. in Einzelarbeitsphasen kleine Kontrakte mit ihnen abzuschließen. Diese Vereinbarungen zielen darauf, die für sie offensichtlich unüberschaubaren und langen 45 Minuten einer Unterrichtsstunde in handhabbare Zeitfenster zu zergliedern: "Nutze die verbleibenden zehn Minuten der Arbeitsphase, um dich konzentriert der Aufgabe XY zuzuwenden". Ich habe die Erfahrung gemacht, dass es diesen SchülerInnen häufig leichter fällt, sich auf eine zehnminütige Arbeitsphase einzulassen, als wenn diffus die Ermahnung ausgesprochen wird, konzentrierter zu arbeiten. Damit einher geht häufig eine Verengung des Arbeitsauftrages auf den ersten Schritt: "Beschäftige dich jetzt erst einmal intensiv mit dem ersten Teil der Aufgabe und denke nicht an alle Aufgaben, die zu erledigen sind". In Gruppenarbeiten fällt es diesen SchülerInnen zwar oftmals etwas leichter, sich einzubringen, aber dennoch erachte ich auch in diesen Phasen überschaubare Zeitfenster für die SchülerInnen für wichtig.

Zu den **Lernvoraussetzungen** für diese Unterrichtsstunde ist hinsichtlich der Sozialformen zu konstatieren, dass sie Frontalunterricht und Gruppenarbeit seit langer Zeit kennen. Dabei habe ich jedoch die Beobachtung gemacht, dass die Gruppenarbeit immer noch kontinuierlich gefördert werden muss, da sie sonst zu einer Einzelarbeit am Gruppentisch wird. Hinsichtlich der Arbeitsformen bzw. Handlungsmuster (MEYER 1987a, S. 124ff.) habe ich die Erfahrung gemacht, dass eine gut vorbereitete und übersichtliche Tafelarbeit, die die SchülerInnen aktiv einbezieht, zu einer großen Konzentration in der Klasse führt. Das Prinzip des Kontrastierens (Meyer 1987b, S. 216), das ein zentrales Handlungsmuster in der Stunde ist, ist den SchülerInnen ebenfalls geläufig, hier jedoch eher in Form des Vergleichs verschiedener Produkte der SchülerInnen. Ich denke jedoch, dass das Prinzip des Kontrastierens auch auf die Comics angewendet werden kann. Insgesamt zeichnet sich die Klasse durch eine große Diskutierfreudigkeit aus, die vor allem dann produktiv wird, wenn der Fokus der Diskussion nicht nur diskursiv, sondern auch präsentativ in der Klasse verfügbar ist. Schließlich ist noch darauf zu verweisen, dass in den vergangenen Stunden eine ganze Reihe von Gestaltungsmöglichkeiten im Comic erarbeitet wurden, was mit der heutigen Stunde ihren Abschluss finden soll. Hinsichtlich der Verbindung von Text und Bild im Comic sind in der letzten Stunde die Onomatopöien behandelt worden. Dort ist als Merkmal eines Onpos bereits herausgearbeitet worden, dass in ihnen Text und Bild zu einer Einheit werden.

Überlegungen zur Sache

Beim Comic handelt es sich um eine Kunstform, bei der das **Verhältnis von Text und Bild** einen konstitutiven Stellenwert einnimmt (MC CLOUD 2001, S. 160). Es existieren mit dem Text und dem Bild zwei Manifestationssprachen, die auf vielfältige Art und Weise miteinander verwoben sind. Damit handelt es sich bei dem Comic um eine synkretistische Kunstform. Dieser Verortung liegt folgende Definition von OHNO (2003, S. 14) zugrunde:

"Das synkretistische, semiotische Objekt, das im Rahmen einer synkretistischen Semiotik analysiert wird, unterscheidet sich demnach von anderen semiotischen Objekten durch den Gebrauch von mehr als einer manifestierten Sprache".

Unter Sprache wird in diesem Zusammenhang neben dem verbalen Sprachsystem einschließlich seiner Fixierung in der Schriftsprache auch die Musik, die Malerei, die Architektur etc. verstanden. Damit wird deutlich, dass der Comic bei weitem nicht die einzige synkretistische Kunst- bzw. Ausdrucksform ist. Werbung, Karikatur, Theater, Ballett, und Film¹ sind weitere Beispiele. In dem Zitat wird darüber hinaus deutlich, dass sich die Überlegungen zur Sache im Bereich der Semiotik bewegen. Semiotik als Zeichentheorie beschäftigt sich mit den semantischen, syntaktischen und pragmatischen Aspekten der (sprachlichen) Zeichen (BERGMANN u.a., S. 21). Damit geht es letztlich um den Bereich der Reflexion von Sprache.

Hinsichtlich des Verhältnisses von Text und Bild stellt sich zunächst die eher formal orientierte Frage, wie denn der Text im Comic präsentiert wird. Hier lassen sich v. a. vier unterschiedliche **formal-ästhetische Gestaltungsmittel** identifizieren. Die wohl am schnellsten assoziierbare Variante ist sicher die Sprechblase. Über Sprechblasen werden Äußerungen und Gedanken der jeweiligen Figuren im Comic dargestellt (OHNO 2003, S. 196). Zur Kategorie der Sprechblase gehört also nach OHNO auch die Denkblase, die die inneren Vorstellungs- und Gedankenwelten der Akteure kommuniziert. Meines Erachtens ist diese Vermischung der beiden formalen Mittel nicht hilfreich. Dabei gründet sich meine Überlegung auf einer textsortenspezifischen Perspektive: Während über die Sprechblasen die direkte Rede² (Dialoge) dargestellt wird, so werden über die Denkblasen mit den Gedanken und Gefühlen innere Monologe kommuniziert. Insofern scheint es mir wichtig zu sein, zwischen Sprech- und Gedankenblase zu differenzieren. Ein weiteres Mittel sind die sogenannten Rezitative. In diesen zumeist am oberen Bildrand befindlichen Rechteckformen werden meistens zeitliche und räumliche Situierungen vorgenommen (vgl. OHNO 2003, S. 205). Daneben sind aber auch Rezitative zu finden, in denen die Perspektive eines (auktorialen, personalen oder Ich-) Erzählers ihren Platz findet. Diese gehen dann über Informationen zu Ort und Zeit hinaus und nehmen eine wichtige Funktion für die narrative Entfaltung der Geschichte ein. Vereinzelt lassen sich auch Comics finden, in denen die Binnenperspektive des Protagonisten nicht über Denkblasen mitgeteilt wird, sondern über die Rezitative (vgl. z. B. KARASIK/ MAZZUCHELLI 1997). In diesen Fällen handelt es sich zumeist um Geschichten, die aus der Perspektive des Ich-Erzählers dargestellt werden. Als viertes Mittel zur spezifischen Verbindung von Text und Bild sind die Onomatopöien (kurz: Onpos) zu nennen. In diesen für den Comic

¹ Diese spezielle Kunstform sieht sich vielfältigen kritischen Anfragen ausgesetzt. So schreibt z. B. Rudolf Arnheim über den Tonfilm im Vergleich zum Stummfilm, dass "da etwas vorgeführt werde, was wegen grundsätzlicher innerer Widersprüche lebensunfähig bleiben müsse (...) Die beiden Elemente, deren Wettstreit der Sprechfilm zu keiner Einheit zu zwingen weiß, sind offensichtlich das Bild und das Wort" (ARNHEIM 1977, S. 81f.). MC CLOUD (2001, S. 148) verweist darauf, dass die Kunstformen, in denen Text und Bild miteinander verbunden werden oftmals als "mindere" Kunstformen angesehen werden, die nicht an die für sich stehende Malerei oder Literatur heranreichen könne.

² Die direkte Rede kann zwischen Figuren im Comic ablaufen oder aber auch zwischen einer Figur aus dem Comic und dem Leser/ der Leserin, die direkt angesprochen wird.

typischen lautmalerischen Visualisierungen von Geräuschen (teilweise auch Ausrufen) ist das Verhältnis von Text und Bild deutlich zugespitzt: Der Text wird zum Bild und das Bild wird zum Text, was zur Folge hat, dass die visuellen Grenzen zwischen Text und Bild verschwimmen.³

Bis auf die Onomatopöien sagen diese formalen Gestaltungsmittel aber noch nichts über die inhaltlichen Verbindungen von Text und Bild im Comic aus. MCCLOUD (2001, S. 161 ff.) unterscheidet sieben unterschiedliche Typen der **inhaltlichen Verbindung von Text und Bild**: Typ Textlastig, Bildlastig, Zweisprachig, Additiv, Parallel, Montage und Korrelativ. Für die Unterrichtsstunde habe ich aus diesen sieben Typen drei Varianten ausgewählt. Hinsichtlich dieser Varianten gehe ich davon aus, dass sie für die Schülerinnen nachvollziehbar sind und für die praktische Arbeit an ihren eigenen Comics nutzbar gemacht werden können. Der erste Typ ist der Textlastige, bei dem der Text wichtiger ist als das Bild, um die Aussage des Panels zu verstehen. Der zweite Typ des Bildlastigen beschreibt das Gegenteil. Hier sind die Bilder wichtiger als der Text, um die Aussage zu entnehmen. Beim dritten Typ ist der Text ebenso wichtig wie das Bild. Hier lassen sich eine Reihe von Unterformen finden, von denen ich zwei in der Unterrichtsstunde berücksichtige: In der zweisprachigen Variante (Typ 3a) beschreiben Bild und Text den gleichen Sinnzusammenhang (MCCLOUD 2001, S. 161). In der korrelativen Variante (Typ 3b) hingegen gehen sich Text und Bild "gegenseitig zur Hand, um eine Idee zu vermitteln, die jedes Ausdrucksmittel allein nicht artikulieren könnte" (MCCLOUD 2001, S. 163).

Vier Comic-Einzelbilder
(aus Copyright-Gründen nicht auf der Homepage)

Didaktische Überlegungen

Der Comic ist als Medium fest in der **Lebenswelt** von Kindern und Jugendlichen verankert. Gerade in jüngerer Zeit hat mit den japanischen *Mangas* eine neue Phase der intensiven Rezeption von Comics begonnen. Die Klassiker, wie *Asterix und Obelix*, *Tim und Struppi*, *Lucky Luke* oder *Superman* werden meiner Beobachtung nach zwar auch noch rezipiert, haben aber mit den *Mangas* eine Erweiterung erfahren. Darüber hinaus ist festzustellen, dass Comics längst nicht mehr isoliert in der Kinder- und Jugendkultur auftauchen, sondern Teil eines umfassenden Medienverbundes (HENGST 1994) geworden sind. Als Beispiel aus der

³ In dieser spezifischen Ästhetik erinnern die Onomatopöien stark an die visuelle bzw. konkrete Poesie, bei der "eine inhaltliche Beziehung zwischen der graphischen Textstruktur und dem von den Wörtern bezeichneten Phänomen hergestellt wird" (BERGMANN u.a. 2001, S. 19). So z. B. im Text "Ebbe-Flut" von Ernst Jandl (vgl. GOMRINGER 1972, S. 139) oder dem "Apfel" von Reinhard DÖHL (vgl. GOMRINGER 1972, S. 38).

letzten Zeit mag hier der aufwändig produzierte Film *Spiderman* dienen, der auf einer Comicvorlage basiert. Aber auch die Tassen und Bettwäschen mit Comichelden vermögen diese Entwicklung zu verdeutlichen. Eine Thematisierung im Unterricht setzt also an der Lebenswelt der SchülerInnen an (MEYER-DRAWE 1995, S. 505ff.).

Mit Blick auf diesen Medienverbund kann man darüber hinaus feststellen, dass es neben dem Comic eine Vielzahl von Medienangeboten in der Kinder- und Jugendkultur gibt, die als synkretistisch zu bezeichnen sind. Sowohl im Film/Fernsehen als auch in einigen Computerspielen, im Internet und in der Werbung wird Text und Bild miteinander kombiniert. Dem Comic und der dort vorfindbaren Verbindung von Wort und Bild kann also ein **exemplarischer Charakter** (KLAFKI 1993, S. 141ff.) zugeschrieben werden. Damit ist die Hoffnung verbunden, dass die SchülerInnen das am Comic Gelernte induktiv auf andere synkretistische Medien übertragen können.⁴

Die Auseinandersetzung mit Comics im Unterricht ist also m. E. immer mit einem **medienpädagogischen Schwerpunkt** versehen. In der medienpädagogischen und mediendidaktischen Diskussion v. a. der 1990er Jahre hat sich mehr und mehr die Entwicklung von Medienkompetenz als Zielstellung der Bemühungen und Konzepte herausgestellt. In der Unterrichtsstunde wird dabei v. a. auf den Bereich abgezielt, der bei TULODZIECKI u.a. 1995, S. 24) "Medienbotschaften verstehen und bewerten" genannt wird:

"Als Basis für ein angemessenes Verstehen und Unterscheiden von Medienaussagen und Programmen sollen die Kinder und Jugendlichen zunächst verschiedene Zeichensysteme bzw. Darstellungsformen von Inhalten im Hinblick auf die mit ihnen verbundenen Reduktionen von Realität kennenlernen, z. B. Modelle, Bilder, Töne, Texte und nichtverbale Symbole"

Aus langfristiger Perspektive ist im Themenplan Comic – der sich im übrigen aufgrund seiner fächerübergreifenden Charakteristik geradezu für mediendidaktische Arbeit anbietet – ein weiterer Bereich der Entwicklung von Medienkompetenz eingebunden: Indem die SchülerInnen am Schluss des Themenplanes selber eigene Comics entwerfen und gestalten, treten sie in einen Produktionsprozess ein, der es ihnen ermöglicht, Medien selbst zu gestalten (vgl. TULODZIECKI u. a. 1995, S. 25). Allgemein soll an dieser Stelle nochmal betont werden, dass sich in der medienpädagogischen Diskussion um die Medienkompetenz mittlerweile die Position durchgesetzt hat, dass "Medienpädagogik in erster Linie Kommunikationspädagogik sein muss" (AUFENANGER 1994, S. 411). Auf diese Anforderung wird die methodische Gestaltung der Unterrichtsstunde reagieren müssen.

Der o. g. Bereich der Auseinandersetzung Zeichensystemen und Darstellungsformen medialer Produkte lässt sich jedoch nicht nur aus mediendidaktischer Perspektive, sondern auch aus der **didaktischen Perspektive des Faches Deutsch** heraus begründen. Dabei gelangen die beiden Lernbereiche "Umgang mit Texten" und "Reflexion über Sprache" Berücksichtigung. In den Rahmenrichtlinien für das Fach Deutsch an Integrierten Gesamtschulen (1988, S. 13) heißt es für den Lernbereich "Umgang mit Texten":

"Angesichts der wachsenden Bedeutung der Sachliteratur und der Massenmedien im außerschulischen Erfahrungsbereich des Schülers sind Sachtexte und Texte der Massenmedien in den Deutschunterricht so einzubeziehen, dass der Schüler zu einem selbständigen und kritischen Aufnehmen dieser Texte angeleitet wird".

An anderer Stelle (RAHMENRICHTLINIEN 1988, S. 18) heißt es über den Lernbereich "Reflexion über Sprache":

⁴ Innerhalb der Stunde gilt dies weniger für die formalen Gestaltungsmittel, sondern stärker für die inhaltliche Beziehung zwischen Text und Bild.

"Zur Betrachtung der Ausdrucks- und Wirkungsmöglichkeiten von Sprache und Kommunikation in Texten und Situationen ist es notwendig, Sprache in ihren verschiedenen Sprachebenen, in ihrem Bedeutungswandel und in ihren Bedeutungsvarianten kennen und begreifen zu lernen".

Genau diese genuin an das Fach Deutsch gebundenen Orientierungen und Thematiken versucht die Unterrichtsstunde in den fächerübergreifenden Themenplan Comic, einzubringen.⁵

Methodische Überlegungen

Die methodischen Entscheidungen für diese Stunde sind primär an der thematischen Ausrichtung des Unterrichts orientiert. Mit der Wahl bestimmter Methoden soll auf der performativen Ebene des Unterrichtsganges die propositionale Ebene des Unterrichtsthemas strukturell aufgenommen werden. Das *Was* des Unterrichts soll sich also im *Wie* des Unterrichts wiederfinden. Vor diesem Hintergrund sind solche Methoden indiziert, denen eine Verbindung von Text und Bild zu eigen ist. In der Theorie des Comics wird diese Verbindung auch als die von Sprechen und Zeigen verstanden (MCCLOUD 2001, S. 146ff.). In der Schule ist die **Tafelarbeit** eine m. E. gut geeignete Methode, um diese beiden Bereiche miteinander zu verbinden:

"Ein Tafelbild kann zum Angelpunkt einer ganzen Unterrichtsstunde werden, wenn es die Aufgabe erhält, den Sach-, Sinn- oder Problemzusammenhang der Stunde grafisch (*in Schrift und Bild*) darzustellen. Dann entsteht das >große<, dramaturgische Tafelbild (...)" (MEYER 1987b, S. 218; Hervorh. A.F.).

Die Stunde ist so aufgebaut, dass das Tafelbild vor den Augen und unter tätiger Einbindung der SchülerInnen entsteht. So können die einzelnen Argumentationsschritte zur Entfaltung des Unterrichtsinhaltes schrittweise von den SchülerInnen mit- und nachvollzogen werden. Dabei wird die Tafel nicht nur als Präsentationsmedium für Ergebnisse genutzt, sondern auch zur Handlungsarena, in der die Diskussion über Sachzusammenhänge sprachlich und visuell begleitet werden kann. So z. B. in der Phase, in der die SchülerInnen Comicpanels auf eine Skala zwischen zwei Polen heften sollen. Aufgrund der Arbeit mit Pappkarten wird es hier möglich, Zuordnungsvorschläge visuell unterstützt zu verändern und zu diskutieren.

Dieser Aspekt ist gleichzeitig auch eine Chance zur Differenzierung im Unterricht, denn oftmals wird ein Sachzusammenhang im Unterricht ausschließlich im Sprachsystem und damit sehr abstrakt erschlossen. Das für eine Differenzierung von Lernkanälen nötige Zeigen im Unterricht (MEYER 1987b, S. 212) kann z. B. durch die Tafelarbeit erreicht werden. Allerdings sollte dann darauf geachtet werden, dass das Tafelbild klar strukturiert ist. Nur so kann "gerade auch schwächeren SchülerInnen die tägliche Schulqual erleichtert werden" (MEYER 1987b, S. 217).

Bei der Entscheidung für die Tafelarbeit ist kritisch zu berücksichtigen, dass damit auch die Entscheidung für einen eher frontal organisierten Unterricht getroffen ist.⁶ Im Sinne einer "Verlebendigung des Frontalunterrichtes" (MEYER 2001, S. 105) soll das gelenkte Unterrichtsgespräch als vorherrschende Arbeitsform (MEYER 2001, S. 112) daher durch zwei methodische Bestandteile aufgebrochen werden: Das ist zum einen die aktive Einbindung der SchülerInnen in die Erstellung des Tafelbildes, auf die ich bereits eingegangen bin, und zum anderen die Gruppenarbeit.

Die **Gruppenarbeit** wurde aus zwei Gründen gewählt: Zum einen ist damit eine Sozialform in den Unterrichtsgang integriert, die eine höhere Eigenaktivität vieler SchülerInnen ermög-

⁵ An dieser Stelle noch der Hinweis, dass der Themenplan Comic Teil des schulinternen Themenplancurriculums für den Jahrgang sieben ist und von allen vier Klassen im Jahrgang zeitgleich bearbeitet wird.

⁶ Wobei neuere Studien zeigen, dass es keinen empirisch nachweisbaren Vor- oder Nachteil bestimmter Unterrichtskonzepte an sich gibt (MEYER 2004, S. 8).

licht, als das im Frontalunterricht der Fall ist (vgl. MEYER 1987b, S. 245). Zum anderen können im Vergleich zur Einzelarbeit vielfältigere Erfahrungen und Perspektiven für die Bearbeitung der Comicpanels hervorgebracht werden. Darüber hinaus erfordert die Gruppenarbeit ein hohes kommunikatives Engagement der SchülerInnen, denn sonst können unterschiedliche Denkwege, Vorstellungen etc. nicht ausgetauscht werden. In der Gruppenarbeit sollen die SchülerInnen auch die Gelegenheit bekommen, ihre Überlegungen und Begründungen in der abgestuften Öffentlichkeit der Tischgruppe zu kommunizieren, um sie danach im Klassenplenum zu veröffentlichen. Die Sozialform hat also auch eine propädeutische Funktion für das Unterrichtsgespräch im Klassenverband.

In diesem Zuschnitt handelt es sich bei der Gruppenarbeit um eine explizit diskursiv organisierte Sozialform. Dieses ist angesichts der Ausführungen zur Medienkompetenz ein integraler Bestandteil der methodischen Entscheidungen. Dabei ist einschränkend zu beachten, dass die Gruppenarbeit nicht die o. a. Kongruenz von *Was* und *Wie* des Unterrichts unterminiert, indem sie zu einer primär sprachlich organisierten Auseinandersetzung wird. Aus diesem Grund haben die SchülerInnen die Gelegenheit, als Ergänzung und Unterstützung der diskursiven Praxis in der Tischgruppe bildliches Arbeitsmaterial hinzuzuziehen.

Schließlich werden in der Gruppenarbeit auch **innere Differenzierungen** der Stunde vorgenommen. Dies betrifft v. a. die erste Gruppenarbeitsphase, in der die SchülerInnen im Sinne eines Fundamentum (KLAFKI 1993, S. 182ff.) zunächst die verschiedenen formalen Darstellungsformen von Text im Comicbild herausarbeiten sollen. Anschließend sollen die SchülerInnen, die die Aufgabe bearbeitet haben, im Sinne innerer Differenzierung als Additivum (KLAFKI 1993, S. 182ff.) die Frage beantworten, welche Textsorten (Erzähltext, direkte Rede, innerer Monolog) welchen Darstellungsformen zugeordnet werden können.

Ein zentrales Handlungsmuster zur Erschließung der Unterrichtsinhalte ist in dieser Stunde das **Kontrastieren und Vergleichen**. MEYER (1987b, S. 216) schreibt dazu: "Erst durch die Ausleuchtung des Hintergrundes bzw. der abgelehnten Gegenposition wird endgültig klar, was gemeint ist". Für die Stunde bedeutet das, dass z. B. die möglicherweise selbstverständlichen, unhinterfragten formalen Gestaltungsmittel der Sprech- oder Denkblase durch die Kontrastierung in ihrer je eigenen Gestalt erst reflexiv erkennbar werden. Im Vergleich mit dem für die SchülerInnen evtl. eher unbekanntem Erzählkasten kann die Vorstellung darüber, wie Text in die Comicbilder gelangen kann, erweitert werden. Auch die Zuordnung einzelner Panels auf der vorgesehenen Skala zwischen *Wort ist wichtiger als Text* und *Text ist wichtiger als Wort* für das Verständnis der Aussage, wird dadurch möglich, dass nicht ein einzelnes Panel zugeordnet werden soll, sondern mehrere. Die Unterschiedlichkeit wird sich erst über den Vergleich verdeutlichen. Der Betonung des kontrastiven Verfahrens ist auch geschuldet, dass der Gruppenunterricht bis auf die Differenzierungsaufgabe in der ersten Erarbeitungsphase nicht themendifferenziert, sondern themengleich organisiert ist.

In der Stunde findet ein wiederholter **Wechsel der Sozialform** zwischen Frontalunterricht und Gruppenarbeit statt. Hier sind strukturell die gleichen Argumente wie oben anzuführen: Steigerung der SchülerInnenaktivität und Diskursivität. Darüber hinaus ist der erneute Wechsel der Sozialformen auch dadurch begründet, dass es für einige SchülerInnen leichter zu sein scheint, dem Unterricht aufmerksam zu folgen und sich aktiv einzubringen, wenn die Stunde in kleinere überschaubare Zeiteinheiten gegliedert ist.

Eine letzte Anmerkung bezieht sich auf die Entscheidung, diese Stunde nicht mit einem **informierenden Unterrichtseinstieg** zu beginnen. Der Grund liegt darin, dass es nach einem informierenden Unterrichtseinstieg nicht möglich wäre, das Stundenthema über den stummen Impuls am Beginn der Stunde zu erschließen. Insofern wird es wichtig sein, die SchülerInnen während des Unterrichts genau über die Länge der einzelnen Arbeitsphasen zu informieren, so dass ihnen eine Orientierung erleichtert wird.

Literatur

- Arnheim, Rudolf (1977): Kritiken und Aufsätze zum Film. München/ Wien: Hanser
- Aufenanger, Stefan (1994): Strukturanalytische Rezeptionsforschung – Familienwelt und Medienwelt von Kindern. In: Hiegemann, Stefanie/ Swoboda, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch der Medienpädagogik. Opladen: Leske und Budrich, S. 403-412
- Bergmann, Rolf/ Pauly, Peter/ Stricker, Stefanie (2001): Einführung in die deutsche Sprachwissenschaft. Heidelberg: C. Winter
- Der Niedersächsische Kultusminister (Hrsg.) (1988): Rahmenrichtlinien für das Fach Deutsch in der Integrierten Gesamtschule. Hildesheim: NLI
- Gomringer, Eugen (Hrsg.) (1972): konkrete poesie. deutschsprachige autoren. Stuttgart: Reclam
- Helsper, Werner/Jeanette Böhme/Rolf-Torsten Kramer/Angelika Lingkost (2001): Schulkultur und Schulmythos. Rekonstruktionen zur Schulkultur I. Opladen: Leske und Budrich
- Hengst, Heinz (1994): Der Medienverbund in der Kinderkultur. In: Hiegemann, Stefanie/ Swoboda, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch der Medienpädagogik. Opladen: Leske und Budrich, S. 239-254
- Jank, Werner/ Meyer, Hilbert (2002): Didaktische Modelle. 5., völlig bearbeitete Auflage. Berlin: Cornelsen Scriptor
- Karasik, Paul/ Mazzucchelli, David (1997): Paul Auster's Stadt aus Glas. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
- Klafki, Wolfgang (1993): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim und Basel: Beltz
- McCloud, Scott (2001): Comics richtig lesen. Hamburg: Carlsen Comics
- Meyer, Hilbert (1987a): Unterrichtsmethoden I: Theorieband. Frankfurt am Main: Scriptor
- Meyer, Hilbert (1987b): Unterrichtsmethoden II: Praxisband. Frankfurt am Main: Scriptor
- Meyer, Hilbert (1997): Schulpädagogik. Band I: Für Anfänger. Berlin: Cornelsen Scriptor
- Meyer, Hilbert (2001): Türklkendidaktik. Aufsätze zur Didaktik, Methodik und Schulentwicklung. Berlin: Cornelsen Scriptor
- Meyer, Hilbert (2004): Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen Scriptor
- Meyer-Drawe, Käthe (1995): Stichwort Lebenswelt. In: Haller, Hans-Dieter/Hilbert Meyer: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 3: Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts. Stuttgart: Klett Cotta, S. 505-511
- Ohno, Christine (2003): Die semiotische Theorie der Pariser Schule. Band 2: Synkretistische Semiotik. Würzburg: Königshausen und Neumann
- Tulodziecki, Gerhard u.a. (1995): Handlungsorientierte Medienpädagogik in Beispielen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Wernet, Andreas (2000): "Wann geben Sie uns die Klassenarbeiten wieder?" Zur Bedeutung der Fallrekonstruktion für die Lehrerausbildung. In: Kraimer, Klaus: Die Fallrekonstruktion Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 275-300

Verlaufsplanung

Zeit	Phase	Unterrichtsschritte	Arbeits- und Sozialform	Medien
09.40-09.45	Einstieg	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Begrüßung ▪ Bearbeitung des Ordnungsrahmens ▪ Verweis auf die Wandzeitung <i>Gestaltungsmöglichkeiten im Comic</i> 	Frontal	Wandzeitung <i>Gestaltungsmöglichkeiten</i>
09.45-09.50	Hinführung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Stummer Impuls: ein Onpo mit dem Wort PENG an der Tafel ▪ SchülerInnen erinnern sich an das Merkmal der Verbindung von Text und Bild im Onpo. ▪ Wenn nötig, isoliert der Lehrer die beiden Bereiche Text und Bild anhand von zwei weiteren Pappkarten. ▪ Lehrerinformation: Der Comic ist eine Kunstform, die sich durch die Verbindung von Text und Bild auszeichnet. 	Frontal gelenktes Unterrichtsgespräch	Pappkarten mit dem Onpo PENG Pappstreifen mit der Lehrerinformation Haftkleber Tafel
09.50-10.00	Erarbeitung I	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Arbeitsauftrag: Überlegt in eurer Tischgruppe, welche drei anderen Möglichkeiten es neben dem Onpo gibt, Text in die Bilder des Comics zu bekommen. Benutzt dabei das Arbeitsblatt <i>Text im Comic</i>. Die untere Zeile der Tabelle ist die Erweiterungsaufgabe. ▪ Differenzierungshinweis: Wenn ihr Probleme habt, das Arbeitsblatt auszufüllen, dann könnt ihr euch vom Lehrertisch eine Hilfestellung holen. ▪ SchülerInnen bearbeiten das Arbeitsblatt 	Frontal Gruppenarbeit	AB <i>Text im Comic</i> Zusatzblatt zum AB <i>Text im Comic</i>
10.00-10.10	Ergebnissicherung I und Problemerweiterung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ SchülerInnen übertragen ihre Ergebnisse vom Arbeitsblatt an die Tafel und korrigieren sich gegebenenfalls ▪ SchülerInnen korrigieren wenn nötig ihre Arbeitsblätter ▪ Lehrerimpuls: Jetzt wissen wir, wie der Text in die Bilder gelangen kann. Wir können Gespräche, Gedanken, Geräusche und Informationen vermitteln. Ich denke, auf die Bilder können wir verzichten.... 	SchülerInnenpräsentation gelenktes Unterrichtsgespräch	Pappkarten mit Symbolen Tafel, Kreide

		<ul style="list-style-type: none"> Lehrer und Schüler entfalten im Gespräch das <i>inhaltliche</i> Spannungsfeld zwischen Text und Bild 		
10.10-10.20	Erarbeitung II	<ul style="list-style-type: none"> Arbeitsauftrag: Ihr bekommt einige Panels aus verschiedenen Comics. Schaut euch die Bilder genau an und lest die Texte genau durch. Danach sollt ihr auf einer Skala entscheiden, ob der Text oder das Bild wichtiger ist, um den Inhalt des Panels zu verstehen. Schüler ordnen die Panels unter Verwendung von <i>AB Text und Bild</i> zu 	Frontal Gruppenarbeit	<i>AB Text und Bild</i> AB mit ausgewählten Panels
10.20-10.30 ⁷	Ergebnissicherung II und Überleitung	<ul style="list-style-type: none"> Diskussion und Sicherung der Ergebnisse an der Tafel Lehrerfrage: Was können wir denn jetzt am Ende der Stunde auf unserer Wandzeitung ergänzen? SchülerInnen fassen zusammen: <ul style="list-style-type: none"> - <i>Sprechblase, Denkblase, Onpo</i> und <i>Erzählkasten</i> als formale Gestaltungsmittel - <i>unterschiedliche Betonung von Text und Bild</i> als inhaltliches Gestaltungsmittel Übergabe der Stunde an Frau Lüllwitz mit dem Auftrag, die Wandzeitung zu vervollständigen und mit der Arbeit an den eigenen Comics zu beginnen 	SchülerInnenpräsentation gelenktes Unterrichtsgespräch	ausgewählte Panels auf Tonkarton Skala auf Tonkarton Haftkleber Wandzeitung

⁷ Angesichts einer Doppelstunde Themenplan, die die Klasse 7b Mittwochs in der 3./4. Stunde hat und deren zweite Hälfte von meiner Kollegin Frau Lüllwitz übernommen wird, habe ich mir erlaubt, die 45 Minuten einer Standard-Unterrichtsstunde um 5 Minuten zu verlängern.