

# WAS KANN DER COMIC FÜR DEN UNTERRICHT LEISTEN?

Fachdidaktische Perspektiven  
auf ein subversives Erzählmedium

Heinrich Ammerer, Markus Oppolzer (Hrsg.)

WAXMANN

12

SALZBURGER BEITRÄGE  
ZUR LEHRER/INNEN/BILDUNG  
Der Dialog der Fachdidaktiken mit  
Fach- und Bildungswissenschaften

Heinrich Ammerer, Markus Oppolzer (Hrsg.)

# Was kann der Comic für den Unterricht leisten?

Fachdidaktische Perspektiven auf  
ein subversives Erzählmedium



Waxmann 2022  
Münster • New York

Printausgabe gedruckt mit freundlicher  
Unterstützung der School of Education und  
der Stiftungs- und Förderungsgesellschaft  
der Universität Salzburg.

**Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der  
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind  
im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

**Salzburger Beiträge zur Lehrer/innen/bildung: Der Dialog der  
Fachdidaktiken mit Fach- und Bildungswissenschaften, Bd. 12**

ISSN 2510-1250

Print-ISBN 978-3-8309-4623-6

E-Book-ISBN 978-3-8309-9623-1

<https://doi.org/10.31244/9783830996231>

Waxmann Verlag GmbH, Münster 2022

[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

[info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster, nach einem Vorschlag  
der School of Education der Universität Salzburg

Satz: Roger Stoddart, Münster

Dieses Werk ist unter der Lizenz CC BY-NC-SA 4.0 veröffentlicht:

Namensnennung – Nicht-kommerziell –

Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)



# Inhalt

Vorwort der Reihenherausgeber/innen.....7

*Heinrich Ammerer & Markus Oppolzer*

Vorwort.....9

## Teil I: Basisbeiträge

*Dietrich Grünewald*

Comics lesen lernen .....17

*Sylvia Kesper-Biermann*

Geschichte des Comics und seiner (pädagogischen) Rezeption  
im deutschsprachigen Raum.....43

*Maria Eisenmann*

Die Förderung visueller Kompetenz durch Comics .....57

## Teil II: Fächerspezifische Beiträge

*Markus Oppolzer*

Comics im Englischunterricht.....79

*Agustín Corti & Monika Neuhofer*

Die Welt der „neunten Kunst“: Comics in den romanischen Fremdsprachen .....99

*Margot Anglmayer-Geelhaar*

Comics im altsprachlichen Unterricht .....123

*Markus Engels & Ulrike Preußner*

Vom Beiwerk zum Mehrwert: Comics im Deutschunterricht .....143

*Heinrich Ammerer*

Wo, wenn nicht hier? Comics im Geschichtsunterricht .....159

*Frederik von Reumont & Alexandra Budke*

Geographisches Lernen mit Comics.....179

*Maria Tulis & Bettina Bussmann*

(Concept) Cartoons im Psychologie- und Philosophieunterricht.....197

<i>Tarek Badawia &amp; Said Topalović</i> Comics im Islamunterricht: Pädagogische und didaktische Perspektiven .....	215
<i>Iris Laner &amp; Birke Sturm</i> Comics in der Bildnerischen Erziehung: Einsatzmöglichkeiten zwischen Bildkommunikation und ästhetischer Erfahrung .....	233
<i>Simone Suppert, Silvia Alexandra Havlena &amp; Iris Schiffel</i> Der Einsatz von Comics und (Concept) Cartoons im naturwissenschaftlichen Unterricht .....	253
Abbildungsverzeichnis.....	271
Autorinnen und Autoren.....	273

# (Concept) Cartoons im Psychologie- und Philosophieunterricht

## 1. Einleitung

Wirft man einen Blick in aktuelle Schulbücher für den Psychologie- und Philosophieunterricht (z.B. Rettenwender, 2018; Philo Qualifikationsphase, 2015), wird deutlich, dass Cartoons und Comics in den fachspezifischen Lehrwerken und damit auch in der Unterrichtspraxis Einzug gehalten haben. Inwiefern diese aber wirklich lernförderlich sind und unter welchen Umständen und jeweils fachdidaktischen Rahmenbedingungen deren Einsatz wirklich sinnvoll ist, wird lediglich in der Philosophiedidaktik und bislang nur ansatzweise hinterfragt und diskutiert. Die fehlende Auseinandersetzung in der Psychologiedidaktik mag letztlich auch darin begründet sein, dass diese nach ihrer Entstehung in den 1970er Jahren (Lauken & Schick, 1977) und einigen fachdidaktischen Pionierarbeiten in den 1980er Jahren (für einen Überblick siehe Bovet, 2020) erst in den letzten Jahren<sup>1</sup> wieder zunehmend Fahrt aufgenommen hat (Geiß & Tulis, 2020). In der Philosophiedidaktik hingegen sind mit dem *pictorial turn* (Mitchell, 2018) seit den 1990er Jahren verstärkt präsentative Materialien und Methoden – zum Beispiel die Erstellung eines Comics oder eines szenischen Spiels – als Ergänzung zu diskursiven Materialien integriert und diskutiert worden.

Dem Einsatz präsentativer Methoden und Materialien im Psychologie- und Philosophieunterricht liegen einige zentrale Fragen zugrunde: Kann man mit Bildern, Comics und Cartoons wesentliche philosophische Kompetenzen ebenso gut schulen wie mit *philosophischen Texten*, die nach wie vor die Hauptgegenstände des Unterrichts darstellen, insbesondere in der Oberstufe? Können mittels Comics und Cartoons psychologische Phänomene alltagsnah, pointiert und dennoch adäquat vermittelt werden? Welche Möglichkeiten eröffnen sich neben motivationalen Effekten? Diese grundsätzlichen Fragen haben insbesondere vor dem Hintergrund einer sich verstärkt abzeichnenden Abnahme der Lesebereitschaft von Schüler/innen und Studierenden (OECD, 2021) an Aktualität gewonnen. Obwohl in Österreich das Unterrichtsfach „Psychologie und Philosophie“ eine lange Tradition aufweist und in der universitären Lehrer/innenausbildung – anders als in Deutschland beispielsweise – als eigenes Studien- bzw. Unterrichtsfach verankert ist (für einen Überblick siehe Tarmann & Geiß, 2020; Zeder, 2020), fehlen sowohl fachdidaktische Forschungserkenntnisse als auch theoretische Überlegungen zum Einsatz von Cartoons und Comics im Unterricht. Was darüber hinaus ebenso fehlt, sind fachdidaktische Zugänge und Unterrichtsmaterialien in *fächerverbindender Hinsicht*.

---

<sup>1</sup> Lediglich die psychologiedidaktischen Konzepte von Nolting (1985) und Sämmer (1999) haben die Entwicklung von Lehrplänen und die Ausbildung von Psychologielehrkräften in einigen deutschen Bundesländern nachhaltig geprägt.

Für die grundsätzliche Frage nach der Eignung bestimmter Methoden und Inhalte für den Unterricht werden jedoch sowohl in der Psychologiedidaktik (Tulis, 2020) als auch in der Philosophiedidaktik (z. B. Bohlmann & Vefers, 2018; Burkard & Martena, 2018; Pfister & Zimmermann, 2016) vermehrt intuitive Schüler/innen-vorstellungen in den Blick genommen. In diesem Zusammenhang werden unter anderem Comics und sogenannte *Concept Cartoons* als diagnostische Möglichkeiten für die Erhebung der naiven bzw. subjektiven Theorien von Schüler/innen thematisiert und Vorschläge gegeben, wie darauf aufbauend der Unterricht inhaltlich sinnvoller gestaltet werden kann.

Der folgende Beitrag skizziert zunächst den bisherigen Forschungsstand der Philosophie- und der Psychologiedidaktik zum Einsatz von Comics und Cartoons und arbeitet die fachspezifischen Möglichkeiten und Probleme heraus. Für die Philosophiedidaktik werden zwei zentrale philosophiedidaktische Prinzipien herangezogen, um einerseits zu zeigen, dass die Arbeit mit Comics und Cartoons aus ihrer Anwendung folgte, und andererseits auf die damit verbundenen Fallstricke hinzuweisen. Für die Psychologiedidaktik werden wissenschaftliche Arbeiten aus der Naturwissenschaftsdidaktik und der Forschung zu psychologischen Misskonzepten (also fehlerhaften Vorstellungen) sowie zum Lernen als Veränderung von Konzepten (*conceptual change*, Vosniadou, 2013) herangezogen, um den unterrichtspraktischen Nutzen von Concept Cartoons zu begründen. Die Möglichkeiten zur Arbeit mit Comics und Cartoons werden für *beide* Fachdidaktiken im Anschluss in einer Tabelle zusammengefasst. Abschließend illustrieren wir anhand eines fächerverbindenden Beispiels zum Thema „Krankheit und Gesundheit“, wie Concept Cartoons im Philosophie- und Psychologieunterricht aus fachdidaktischer Sicht nutzbringend eingesetzt werden können, um mit den Schüler/innen sowohl fachliche als auch relevante (über-) fachliche Problem- und Fragestellungen zu erarbeiten.

## 2. Comics und Cartoons in der Philosophiedidaktik

Philosophie ist – bei aller Abhängigkeit vom jeweiligen Philosophieverständnis – ein Fach, das abstraktes, grundsätzliches, systematisches, komplexes und vernetztes Denken fördern will. Eine Umfrage sowohl unter Philosoph/innen als auch unter Philosophielehrkräften würde wahrscheinlich ergeben, dass dieses Denken am besten gefördert werden kann, indem man unter Einbezug philosophischer Texte philosophische Fragen identifiziert, diskutiert und darauf aufbauend im Idealfall einen eigenen philosophischen Standpunkt entwickelt. Texte stehen deshalb nach wie vor im Vordergrund, weil in ihnen beispielhaft gezeigt werden kann, wie ein Argument aufgebaut ist, wie Argumente sich zueinander verhalten und wie man eine eigene philosophische Position vertritt. Dennoch zeigt ein Blick in Schulbücher und Lehrwerke, dass seit den 1990er Jahren nicht nur in der Sekundarstufe I das diskursive Medium „Text“ sukzessive durch eine Reihe präsentativer Medien ergänzt wurde und wird. Ohne den Einbezug von Fotografien, Grafiken, Karikaturen, Comics, Cartoons sowie Abbildungen von Kunstwerken und Illustrationen wird heute kaum noch ein Phi-

osophie- oder Ethikschulbuch geschrieben, kaum noch Unterricht durchgeführt (siehe etwa erstmals Münnix, 1996; Fischill, 2014; Rolf & Peters, 2015, Sänger, 2014; Schmidt & Arnold-Hofbauer, 2020). Einschlägige philosophische bzw. philosophiedidaktische Zeitschriften haben dem Themenkomplex „Bilder und Comics“ in jüngster Zeit bereits dreimal eine ganze Ausgabe gewidmet.<sup>2</sup> Dass diese (zunehmend) an Beliebtheit und Wichtigkeit gewinnen, hat sowohl gesellschaftliche als auch fachdidaktische Gründe. Beide Gründe sollen im Folgenden etwas näher ausgeleuchtet werden. Da der Einsatz von Bildern und Comics jedoch auch umstritten ist, werden im Anschluss einige Kritikpunkte aufgeführt. Die Diskussion dieser Kritikpunkte darf in der Lehramtsausbildung keinesfalls fehlen, wenn Cartoons und Comics fachdidaktisch sinnvoll eingesetzt werden sollen. Ansonsten besteht die Gefahr, philosophischen Schiffbruch zu erleiden.

## 2.1 Gesellschaftliche Gründe

Mit fortschreitender gesellschaftlicher Bedeutung digitaler Medien, wie Film, Video, Foto und Blog, erschließen sich die Schüler/innen gesellschaftlich relevante Inhalte häufig visuell. Jugendlichen scheint es heutzutage leichter zu fallen, sich ein Bildmedium zu erschließen, als einen Textinhalt zu erfassen und zu analysieren. Für Jörg Peters, der sich in der deutschsprachigen Philosophiedidaktik auf das Medium Comic spezialisiert hat, ist dies ein wesentlicher Grund dafür, für einen verstärkten Einsatz von Comics, Cartoons und Graphic Novels zu plädieren, da diese in einer kognitiv zugänglicheren Weise existenzphilosophische, gesellschaftspolitische und philosophische Fragen thematisieren (Peters, 2015, 2019; Peters & Peters, 2021). Seine Auffassung wird insbesondere von Lehrkräften und Schulbuchautor/innen geteilt. So findet man in den meisten Schulbüchern zum Beispiel Figuren wie Snoopy, Vater und Sohn, Calvin und Hobbes oder Greg (z. B. Peters, Peters & Rolf, 2021; Rösch, 2016). Abgesehen von diesen, für viele nur als „Auflockerung“ oder Unterrichtseinstieg angebotenen Comics in Lehrwerken gibt es eine ganze Reihe von Büchern mit Comicanteilen, die für die Vermittlung von Philosophie an eine interessierte Öffentlichkeit geschrieben wurden und von Lehrkräften gerne für den eigenen Unterricht eingesetzt werden – beispielsweise allgemeine Einfuhungen in die Philosophie (Law, 2003; Robinson & Groves, 2011), Comics über Grundfragen der einzelnen Disziplinen, etwa der Philosophie des Geistes (Papineau & Selina, 2000), Sachcomics über philosophische Epochen, zum Beispiel die Aufklärung (Spencer & Krauze, 2012) oder Comic-Biografien, etwa über Judith Butler (Lorenz, Ntemiris & Lépine, 2018). Auszüge aus diesen Werken oder ganze Kapitel können problemlos in der Oberstufe eingesetzt werden. In den USA und England sind in den letzten Jahrzehnten viele Comics entstanden, die gezielt philosophische Themen aufgreifen. So gibt es beispielsweise die „Blackwell Philosophy and Pop Culture Series“, in

2 *Ethik & Unterricht* 4/2019. Bilderbuch und Comic; *Praxis Philosophie & Ethik* 2 /2020. Mit Bildern philosophieren, sowie *Praxis Philosophie & Ethik* 5/2020. Hagar der Schreckliche – eine schrecklich philosophische Comicfigur.

der Comichelden wie Batman, Spiderman, Superman oder Iron Man um philosophische Probleme ringen (White & Arp, 2008; Sanford, 2012; White, 2010, 2013). Auch Auszüge aus diesen Werken können auf Grundlage fachdidaktischer Expertise für den Unterricht gewinnbringend eingesetzt werden. Neben dem Einsatz von Comics und Cartoons zur Eröffnung und Behandlung philosophischer Probleme besteht außerdem noch die Möglichkeit, anspruchsvolle philosophische Analysen über Comicserien einzusetzen. So behandelt beispielsweise das Werk „The Simpsons and Philosophy“ (Irwin, Conrad & Skoble, 2001) moralische, existentielle und gesellschaftspolitische Fragen, mit denen die Charaktere der Serie im Laufe ihres Lebens konfrontiert sind. Beispielhaft sei die folgende Frage zitiert, die im Anschluss von den Autoren mit Hilfe von Aristoteles' Charakterlehre philosophisch analysiert wird: *„If Homer Simpson fares badly morally, in what ways is he admirable?“* Dieses Buch bietet anhand der Charaktere und ihrer Lebensprobleme eine Art Einführung in die Grundprobleme abendländischer Philosophie.

Was zeichnet die philosophische Arbeit mit Comics in einer ersten Annäherung also aus? Sie sind 1.) ein lebendiger Teil unserer kulturellen, visuell geprägten Kultur und erleichtern den Zugang zu philosophischen Fragestellungen, da diese 2.) nicht primär argumentativ zu erschließen sind, sondern, in Geschichten und Charaktere verpackt, auf spielerische und hermeneutisch vielfältige Weise entschlüsselt werden müssen. Durch ihre lebensweltliche Anbindung sind sie in ihrer Ästhetik ein zeitabhängiges Medium, in ihren zugrundeliegenden philosophischen und psychologischen Fragen jedoch zeitlos. Damit sind „Vater und Sohn“ (ab 1937) und „The Peanuts“ (ab 1947), noch immer für den Unterricht geeignet. Ob sie allerdings in ihrer Ästhetik, ihrer Sprache und häufig auch den zugrundeliegenden Wertvorstellungen heutzutage noch die breite Schüler/innenschaft ansprechen, bleibt fraglich.

## 2.2 Philosophiedidaktische Gründe

In der Philosophiedidaktik gibt es eine Reihe philosophiedidaktischer Prinzipien, die zum Standardrepertoire in der Lehrkräfteausbildung gehören und die die Unterrichtspraxis in den deutschsprachigen Ländern maßgeblich geprägt haben. Die drei wesentlichen sind die Problemorientierung, die Lebensweltorientierung sowie der Methodenpluralismus (Martens, 2003; Rohbeck, 2000). Diese Prinzipien sind philosophisch und philosophiedidaktisch nicht unumstritten (zur Kritik an Lebenswelt- und Schülerorientierung siehe z.B. Liessmann, 2006). Die Kritik am Methodenpluralismus kommt vor allem von den Vertreter/innen bestimmter philosophischer Schulen, etwa einer primär analytischen. Alle drei Prinzipien haben die Auffassung, was philosophische Bildung bedeutet und wie ein philosophischer Unterricht gestaltet werden soll, bedeutend geprägt. Es ist unschwer zu erkennen, dass das Paradigma der Problem- und Lebensweltorientierung den Einsatz von Comics und Cartoons maßgeblich begünstigt: Philosophische Probleme sind nicht nur in den Texten von Philosoph/innen zu finden, sondern implizit in unserer gesamten Lebenswelt. Diese identifizieren zu können – ob in einem Comic, einem Film oder einem per-

sönlichen Erlebnis – ist nicht einfach und gehört zu den wichtigen zu schulenden Kompetenzen sowohl für Lehrkräfte als auch für Schüler/innen. Der Methodenpluralismus fordert einen Unterricht, in dem eine Vielzahl philosophischer Methoden als spezifische Formen von Weltzugängen zum Einsatz kommen. Dieser zieht deshalb einen *Medienpluralismus* nach sich. Wenn philosophische Probleme sich (auch) in der Lebenswelt manifestieren und wenn nicht nur philosophische Texte, sondern auch andere Medien als *philosophische Dialogpartner* (Martens, 2003) herangezogen werden sollten, dann lassen sich auch Comics und Cartoons mit philosophischen Methoden erschließen und bearbeiten. Zentral ist dabei die Auffassung, dass die Kompetenzen besonders im *philosophischen Gespräch* eingeübt werden sollten – was nicht heißt, dass sich der Einsatz von Comics darin erschöpft. Wenn man das für den Philosophieunterricht empfohlene „Bonbon“-Unterrichtsphasierungsmodell (Sistermann, 2008) zugrunde legt, dann können visuelle Medien (fast) in jeder Phase des Unterrichts eingesetzt werden. Wie wirksam und motivationsfördernd diese im Unterschied zum klassischen, an der Textlektüre orientierten Unterricht tatsächlich sind, muss allerdings noch empirisch erhoben werden. Ihr Erfolg ergibt sich zurzeit aus den guten Praxiserfahrungen vieler Lehrkräfte der Sekundarstufen I und II.

### 2.3 Kritik

Wie eingangs erwähnt, nehmen junge Menschen heute deutlich mehr „bildliche Nahrung“ zu sich als früher. Andererseits berichten Lehrkräfte anekdotisch über zunehmende Schwierigkeiten, mit Studierenden und Schüler/innen klassische philosophische Texte zu bearbeiten. Zum einen benötigt man sehr viel Zeit und zum anderen ist es für viele zu mühsam, sich mit „alten Texten“ eines „veralteten“ Mediums zu befassen, das in der aktuellen Lebenswelt immer weniger Relevanz hat. Wer die Lebenswelt- und Schüler/innenorientierung also überstrapaziert, wird sich diesen neuen Gegebenheiten anpassen und im Unterricht sukzessive immer weniger Text- und immer mehr Bildmedien einsetzen. Allerdings droht hier ein naturalistischer Fehlschluss, der unzulässigerweise von einem Sein auf ein Sollen schließt: Aus der Tatsache, dass unsere Welt vermehrt durch Bildmedien dokumentiert und erfasst wird, folgt nicht, dass diese Medien (und ein an ihnen ausgerichteter Kompetenzerwerb) in schulischen Bildungsprozessen denselben Stellenwert wie Textmedien genießen und deshalb vermehrt eingesetzt werden sollten. Die Frage lautet: Welche wesentlichen philosophischen Kompetenzen können *nur* durch die Analyse komplexer philosophischer Texte erlangt werden? Wann macht man es Lernenden zu einfach, indem man den Unterricht zu stark auf gewohnte Wahrnehmungsprozesse aufbaut? „Gute Philosophie muss weh tun“, sagt Ekkehard Martens in seinem Buchtitel (Martens, 2015) und ob man ihm darin zustimmt oder nicht: es muss allen Lehramtsstudierenden bewusst sein, welche *philosophischen* Kompetenzen mit welchem Medium und welcher Methode am besten zu schulen sind.

Wenn zum Beispiel angemerkt wird, der Comic diene „als Entlastung der komplexen Ausführungen“ eines Philosophen bzw. einer Philosophin (Jatzkowski, 2021),

dann müssen Studierende vorher fachdidaktische Fähigkeiten erworben haben, mit denen sie entscheiden können, wann eine Reduktion von sprachlicher und gedanklicher Komplexität notwendig und lernförderlich ist und wann sie den Kern des philosophischen Gedankens verfehlt und zu einer philosophischen Verflachung führt. In der Ausbildung sollte daher eine stärkere Auseinandersetzung mit dem *Philosophiebegriff* stattfinden: Was heißt es, zu philosophieren? Wann ist es sinnvoll, für die Diskussion eines philosophischen Problems Emotionen zu evozieren, wann ist dies für den Lernprozess hinderlich? Nur wenn im Studium eine ausreichende Reflexion über diese und weitere *metaphilosophische* Fragestellungen stattgefunden hat, sind Lehrkräfte in der Lage, das philosophische Potential von Bildmedien angemessen zu nutzen.

## 2.4 Ein Beispiel für den Philosophieunterricht

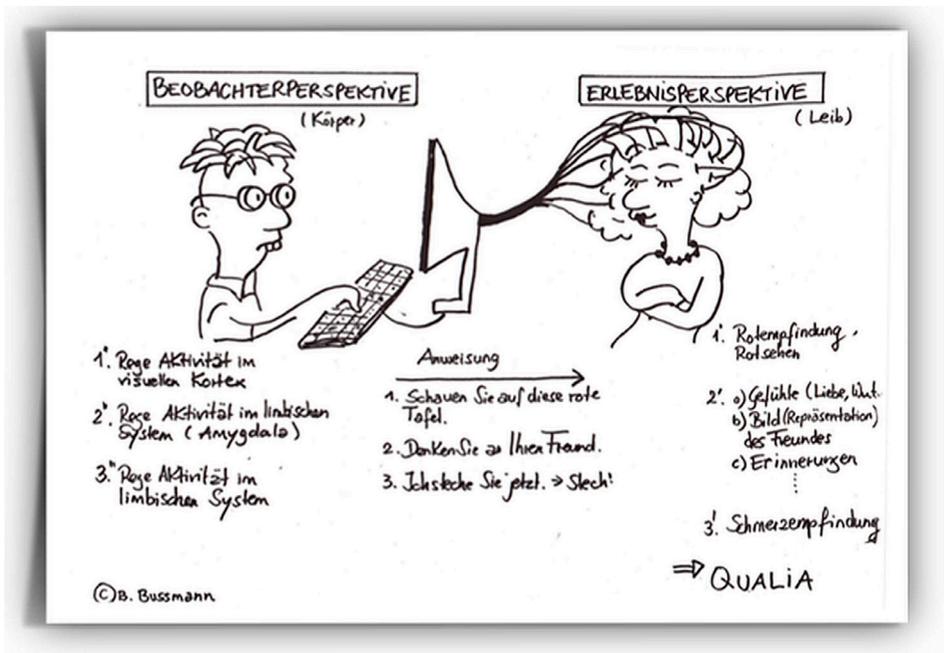


Abbildung 10.1: Cartoon zu den Themen „Philosophie des Geistes“ und „Wissenschaftsphilosophie“, aus: Bussmann, B. (2014). *Was heißt: sich an der Wissenschaft orientieren? Untersuchungen zu einer lebensweltlich – wissenschaftsbasierten Philosophiedidaktik am Beispiel des Themas „Wissenschaft, Esoterik und Pseudowissenschaft*. Münster: Lit Verlag, S. 101, © Bettina Bussmann.

Dieser Cartoon (Abbildung 10.1) entstand interaktiv mit den Schüler/innen im Philosophieunterricht der Sekundarstufe II an der Tafel. Man könnte jedoch auch den oberen Teil zum generellen Unterschied zwischen Leib- und Körperperspektive vorgeben und den unteren Teil, der die Perspektive des wissenschaftlichen Beobachters

und jener Person, die Gefühle, Wahrnehmungen und Denken erlebt, gemeinsam mit den Schüler/innen erarbeiten (hier sind sie quasi ein Erwartungshorizont). Je nach Interesse und Motivation der Lerngruppe kann die Zeichnung im Laufe des Unterrichts auch um weitere Personen, Gegenstände oder Szenen ergänzt werden – am besten von den Schüler/innen selbst. So entsteht ein gemeinsames Werk. Der Cartoon thematisiert den kategorialen Unterschied zwischen Selbsterleben und Fremdinterpretation bzw. der subjektiven, phänomenologischen *Erlebnisperspektive* und der wissenschaftlichen *Beobachterperspektive*. Diese Unterscheidung wird gesellschaftlich zunehmend wichtiger, geht es doch darum, die Erste-Person-Perspektive gegenüber einer szientistischen Sicht auf den Menschen zu verstehen und (möglicherweise) zu verteidigen. Wissenschaftliche Erkenntnisse über das menschliche Erleben, Denken, Empfinden und Entscheiden bestimmen zunehmend das individuelle und politische Handeln. Was genau macht der/die „objektive Beobachter/in“, wenn er bzw. sie beispielsweise Gefühle erforscht? Was erlebt die Person, die diese Gefühle hat? Wo sind die Grenzen des Beschreib- und Verstehbaren auf beiden Seiten? Auf der anderen Seite liegen unsere Selbst- und Weltdeutungen nicht nackt und rein vor uns, sondern sind immer schon durch die wissenschaftliche Brille des Zeitalters, in dem wir leben, gefiltert. So werden zum Beispiel Verhaltensweisen anderer oft vorschnell pathologisiert: „*Er ist ein Narzisst*“ oder „*sie hat bestimmt ADHS*“ sind Zuschreibungen der Beobachterperspektive. Welches Verhältnis besteht zwischen der Ersten-Person-Perspektive mit ihren subjektiven Erlebniszuständen und den Theorien der empirischen Wissenschaften, deren Untersuchungsgegenstand diese Erlebniszustände sind?

Es ist leicht zu erkennen, dass diese Thematik mit diversen Themen aus der Psychologie eng verzahnt ist. Das nächste Kapitel soll daher die Grundlagen und fachdidaktischen Fragestellungen der Psychologie(didaktik) darlegen.

### 3. Concept Cartoons in der Psychologiedidaktik

Kompetenzerwerb im Fach Psychologie bedeutet nicht nur, wissenschaftlich fundierte psychologische Konzepte zu verstehen, sondern diese auch adaptiv im Alltag anzuwenden und sie verantwortungsvoll zur Bearbeitung gesellschaftlich relevanter Fragestellungen zu nutzen (McGovern, Corey, Cranney, Dixon, Holmes, Kuebli, Ritchey, Smith & Walker, 2010). Dies kann nur dann erreicht werden, wenn die fachlichen Konzepte und wissenschaftlich-psychologischen Erkenntnisse von den Lernenden in deren bestehende Überzeugungs- und Wissensstrukturen übernommen werden. Schüler/innen besitzen aufgrund der „Allgegenwärtigkeit von Psychologie“ und deren ausgeprägtem Lebensweltbezug (Tulis, 2018) erfahrungsbasierte Vorstellungen, subjektive Theorien und eigene Erklärungen für psychologische Sachverhalte. Diese vorhandenen *Präkonzepte* von Lernenden (die in den Naturwissenschaftsdidaktiken im Unterricht schon seit langem Beachtung finden) müssen im Psychologieunterricht zunächst identifiziert und dann umstrukturiert, d. h. mit fachlichen Konzepten ergänzt, rekonstruiert, verändert oder korrigiert werden (Tulis, 2020).

Ansonsten besteht die Gefahr des „trägen Wissens“ (d.h. theoretisches Wissen, das gelernt und in einer Prüfung bestenfalls erfolgreich abgerufen, in anderen Kontexten aber nicht angewandt wird). Schulwissen und Alltagswissen bleiben dann unverbunden nebeneinander bestehen, obwohl gerade das Fach Psychologie eine Vielzahl an Anknüpfungsmöglichkeiten „im Leben“ bietet. Wie bereits erwähnt, begünstigt die Problem- und Lebensweltorientierung den Einsatz von Cartoons und Comics. Diese vermögen aber nicht *per se* die Verbindung zum Alltäglichen und erst recht nicht zu den zugrundeliegenden psychologischen Konzepten herzustellen. Im Gegenteil: unkommentiert in Schulbüchern abgedruckt und ohne bewusste Aufgabenstellung zu deren kritischer Reflexion bzw. Aufarbeitung bergen sie unter Umständen sogar das Risiko, „psychologische Mythen“ zu verstärken anstatt diese zu entkräften.

Für den Psychologieunterricht scheint sich indes eine spezielle Art von Cartoons, sogenannte *Concept Cartoons*, zu eignen, um das erfahrungsbasierte Alltagswissen mit dem wissenschaftlichen Wissen zu vergleichen und beides im Dialog zusammenzuführen. Ähnlich wie bei Comics oder vielen Cartoons im Allgemeinen treten in Concept Cartoons (Keogh, 1999) Akteur/innen in einer Gesprächs- oder Diskussionssituation auf und legen in Sprechblasen ihre Sichtweisen zu einem (kontrovers diskutierten) Thema dar. Diese besondere Struktur – in der nicht wie in einem Comic eine kurze Geschichte geschildert wird – provoziert eine eigene Stellungnahme zu den dargebotenen Aussagen, fordert individuelle Deutungen und die Formulierung von Begründungen vor dem eigenen Erfahrungs- und Wissenshintergrund. Damit lassen sich Concept Cartoons in verschiedenen Phasen des Psychologieunterrichts lernförderlich einsetzen. Analog zu den eingangs angestellten Überlegungen zur Philosophie können für ihren Einsatz ebenfalls gesellschaftliche und fachdidaktische Gründe benannt werden.

### 3.1 Gesellschaftliche Gründe

Concept Cartoons – wie auch zahlreiche Comics und Cartoons im Allgemeinen – behandeln gesellschaftliche Themen, in denen psychologisch relevante Fragen aufgegriffen werden. Concept Cartoons spiegeln aber in besonderem Maße bildhaft die Diversität und Meinungsvielfalt der Gesellschaft wider, und vermeiden es, die eine Sprechblase als wichtiger herauszustellen als die andere. Bezugnehmend auf die Diskurs-Überlegungen von Jürgen Habermas vermögen Concept Cartoons demnach einen herrschaftsfreien Diskurs zu verbildlichen – die Bemühung, Meinungen mit vernünftigen Gründen zu untermauern und über die verschiedensten Perspektiven, die zu einem Urteil führen, nachzudenken (Habermas, 1977, 2014). In diesem Zusammenhang vermögen Concept Cartoons die in unserer modernen Gesellschaft immer bedeutsamer werdende Brücke zwischen subjektiver und wissenschaftlicher Perspektive herzustellen, welche sich u.a. auch in der wachsenden Bedeutsamkeit sogenannter *Third mission* Aktivitäten von Universitäten und anderen Forschungseinrichtungen zeigt. Letztere zielen darauf, den Transfer von Forschungsergebnissen und evidenzbasiertem Wissen in den öffentlichen Diskurs zur Bewältigung von

sozialen und gesellschaftlichen Herausforderungen zu unterstützen. Ebenso können Concept Cartoons das Hinterfragen, Vergleichen und Abwägen unterschiedlicher Perspektiven – darunter auch wissenschaftliche – anstoßen und damit die Grundlage schaffen, unsere komplexe Lebenswelt „*durchschaubar, verstehbar und den sich entwickelnden Menschen in ihr urteilsfähig, kritikfähig, handlungsfähig werden zu lassen*“ (Klafki, 2007, S. 166).

### 3.2 Psychologiedidaktische Gründe

Vom Concept Cartoon-Einsatz im Unterricht werden weitere Vorteile erwartet, die vom positiven Einfluss auf die Motivation bis hin zur Förderung des Forschungsdrangs der Lernenden reichen (Buchberger, Eigler & Kühberger, 2020; Fenske, Klee & Lutter, 2011). Vor allem aber wurde der Einsatz von Concept Cartoons als eine geeignete instruktionale Maßnahme für *conceptual change* identifiziert und in der Biologie-, der Chemie- und der Physikdidaktik – neuerdings auch für den Geschichts- und Politikunterricht (Buchberger et al., 2020) – auf fachdidaktischer Ebene vermehrt diskutiert. Konzeptwechsel meint den Prozess der aktiven Umstrukturierung und Veränderung vorhandener Konzepte beim Lernen. Die unterschiedlichen Perspektiven, Meinungen und Behauptungen in einem Concept Cartoon, die auf Alltagswissen oder wissenschaftlichem Wissen beruhen, spiegeln die konzeptionellen Vorstellungen (u. a. naive oder typische Schüler/innenvorstellungen) wider, die als Ausgangspunkt zur weiteren Stellungnahme und Diskussion in der Klasse dienen (Kühberger, 2017; Steininger & Lembens, 2013). Die Schüler/innen sind aufgefordert, zu entscheiden und zu begründen, welcher Sichtweise oder welchem Erklärungsversuch sie sich anschließen (würden). Sie können darauf aufbauende oder bewusst davon abweichende Vermutungen diskutieren, „Vor-Urteile“ oder „Kurz-Schlüsse“ aufdecken und dabei den Mehrwert fachwissenschaftlicher Konzepte erkennen. Concept Cartoons helfen demnach, die subjektiven Vorstellungen von Lernenden zu erfassen (Barke, Hazari & Yitbarek, 2009) und Prozesse der Konzeptveränderung (Vosniadou, 2013) anzustoßen, indem sie die Kontrastierung konkurrierender Auffassungen ermöglichen. Letzteres ist psychologiedidaktisch von besonderer Bedeutung, wenn Schüler/innen dabei ihre (aus wissenschaftlicher Sicht fragwürdigen) Präkonzepte überdenken<sup>3</sup>.

Bei der Erstellung geeigneter Concept Cartoons und deren Einbindung im Unterricht kann die Psychologiedidaktik auf eine gute Forschungsbasis zu gängigen psychologischen Misskonzepten und deren Aufklärung zurückgreifen (z. B. Hughes, Lyddy & Lambe, 2013). Zudem kann sie sich die Erfahrungen aus dem naturwissenschaftlichen Unterricht (z. B. Feige & Lembens, 2020; Guzzetti, 2000; Kattmann, 2017) zunutze machen. Diese zeigen beispielsweise, dass sich Schüler/innen durch die Möglichkeit, entweder über die Äußerungen und (fragwürdigen) Vorstellun-

3 Eine detaillierte Darstellung des auf Konzeptveränderung ausgerichteten psychologiedidaktischen Ansatzes PAULA („Psychologiedidaktik zur Aktiven Umstrukturierung Laienpsychologischer Annahmen“) findet sich in Tulis (2020).

gen „*anderer*“ zu diskutieren oder die Rollen der dargestellten Charaktere einzunehmen und in deren Sinne zu argumentieren, einfacher in das Unterrichtsgespräch einbringen können (Feige & Lembens, 2020). Es ist davon auszugehen, dass ein (gut gestalteter) Concept Cartoon subjektive Betroffenheit erzeugt, aber gleichzeitig den emotionalen Selbstbezug verringert, da die Aussagen im Cartoon ja nicht von den Schüler/innen selbst geäußert werden. Andererseits können Schüler/innen auch ihre eigenen Auffassungen als Antwort auf die vorgegebenen Aussagen verbalisieren. Je nach inhaltlicher Ausgestaltung kann durch die Darstellung einander widersprüchlicher oder erfahrungskonträrer Aussagen ein „kognitiver Konflikt“ bei den Lernenden ausgelöst werden; eine Unstimmigkeit oder Kontroverse, welche wiederum die Aufnahme und Verarbeitung fachlicher Erklärungen und Konzepte begünstigt.

In jedem Fall bieten Concept Cartoons einen Impuls zur weiterführenden Diskussion über die Konzeptvorstellungen der dargestellten Charaktere (Morris, Merritt, Fairclough, Birrell & Howitt, 2007) und eröffnen damit die Möglichkeit der *Konstruktion* fachlichen Wissens. In dieser Hinsicht können sie der Diskussion eine Richtung geben, sofern die Lehrperson gezielt und fachdidaktisch geplant bestimmte Aspekte und Kontroversen aufgreift. Gelingt die konstruktive Verknüpfung von Alltagsvorstellung und fachlichem Konzept, können so nachhaltige Lernprozesse zu psychologischen oder sozialwissenschaftlichen Themenstellungen in Gang gesetzt werden (Fenske, Klee & Lutter, 2011). In der empirischen fachdidaktischen Forschung konnte darüber hinaus gezeigt werden, dass sich Concept Cartoons auch zur *Re-Konstruktion* fachlicher Konzepte (im Sinne der Überarbeitung der ursprünglichen Vorstellungen) eignen (z. B. Arnold, Kremer & Mayer, 2016; Ekici, Ekici & Aydin, 2007; Lembens & Steininger, 2012).

### 3.3 Ein Beispiel für den Psychologieunterricht

Der nachfolgende Concept Cartoon (Abbildung 10.2) stammt aus einem Schulbuch, welches Concept Cartoons als Einstieg in oder zur Vertiefung von vielen Themen nutzt. Dieses Beispiel wird zu Beginn des Kapitels „Basics zum Gehirn“ angeführt und bildet sowohl ausgewählte Misskonzepte bzw. psychologische „Mythen“ (*Wir nutzen nur 10% unseres Gehirns, Multitasking*) als auch fachlich ungenaue oder unangemessene Aussagen (*Während des Schlafs macht das Gehirn eine Pause, Lernen ohne Verknüpfungen fördert den Zelltod*) sowie unvollständiges Wissen (*Konsolidierungsprozesse im Schlaf*) ab. Der Concept Cartoon eignet sich daher als Einstieg in das Thema, um vorhandene Schüler/innenvorstellungen zur Funktion des Gehirns bei Gedächtnis- und Informationsverarbeitungsprozessen zu identifizieren, um diese im Laufe des Unterrichts mithilfe neuropsychologischer Forschungserkenntnisse weiterzuentwickeln oder richtigzustellen. So wird an späterer Stelle des Kapitels im Schulbuch zum Beispiel der Begriff des „Multitaskings“ näher beleuchtet und herausgestellt, dass Frauen und Männer gleichermaßen nicht in der Lage sind, zwei anspruchsvolle Aufgaben gleichzeitig mit voller Aufmerksamkeit durchzuführen. Zudem eröffnet es eine mögliche Diskussion über wissenschaftliche Erkenntnisse



Abbildung 10.2: Concept Cartoon zum Thema „Gehirn“, aus: Lahmer, K. (2018). *Kernbereiche Psychologie & Philosophie: Anleitungen zum Verstehen – Anregungen zum Denken*. Wien: E. Dörner (© Dörner Verlag), S. 40.

versus Mythen zu geschlechtsspezifischen Unterschieden oder bietet Anknüpfungspunkte zum generellen Potential des menschlichen Gehirns und dessen Nutzung. In einem anderen Abschnitt des Schulbuchs erwerben die Schüler/innen grundlegende Fachkenntnisse über die unterschiedlichen Schlafphasen und deren Funktionen, sodass eine psychologisch differenziertere Sichtweise auf „Lernen im Schlaf“ erarbeitet werden kann. Der Concept Cartoon bietet also zahlreiche Möglichkeiten zur Diagnose von (gesellschaftlich durchaus weit verbreiteten) Fehlvorstellungen, kann aber auch am Ende der Lerneinheit erneut aufgegriffen werden, um die fachlichen Konzepte zur (Er-)Klärung damit verbundener psychologischer Sachverhalte zu nutzen.

#### 4. Möglichkeiten für den Psychologie- und Philosophieunterricht

Die bisherigen Ausführungen verdeutlichten, dass Cartoons – unter der Prämisse, dass Lehrpersonen und Schulbuchautor/innen damit nicht einfach nur das Ziel einer „lustigen Auflockerung“ verfolgen – je nach inhaltlicher Ausgestaltung dazu beitragen können, dass Schüler/innen eine kritische Sichtweise auf Sachverhalte einnehmen, ihre eigenen Vorstellungen und Überzeugungen hinterfragen oder psychologische und philosophische Fragestellungen aus unterschiedlichen Perspektiven betrachten. Untermauert durch die fachdidaktische Forschung zu Concept Cartoons ist davon auszugehen, dass dieses präsentative Medium mehr Möglichkeiten für den

PP-Unterricht bereithält, als nur motivierendes Schmuckwerk zu sein (siehe Tabelle 1). Zudem lassen sich die Vorteile auf motivationaler Ebene differenzierter für den PP-Unterricht herausstellen.

	<b>Mögliche Vorteile und Anwendungsbereiche von (Concept) Cartoons</b>
Motivationale Ebene	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Anbindung an die Lebenswelt der Schüler/innen</li> <li>– Steigerung von Interesse durch Humor, Ironie</li> <li>– Wecken von Interesse und Aufmerksamkeit, weil ein für das Fach kontraintuitives Medium</li> <li>– Eisbrecher, um ins philosophische Gespräch zu kommen oder psychologische Problemstellungen zu erkennen und aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten</li> <li>– Erzeugung von Emotionen, die für das Thema relevant sind, aber auch Möglichkeit zur emotionalen Distanzierung (z. B. bei Themen mit hohem Selbstbezug)</li> </ul>
Fachdidaktische Ebene	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Einsatz in den unterschiedlichen Phasen des Unterrichts (z. B. Bonbonmodell oder PAULA) und zur Erfassung vorhandener Schüler/innenvorstellungen (oder -einstellungen)</li> <li>– Eigene Erstellung von Comics oder (Concept) Cartoons durch die Schüler/innen (Transfer und Leistungsüberprüfung)</li> <li>– Erstellung von Comics oder (Concept) Cartoons durch Fachdidaktiker/innen für eine bestimmte Fragestellung (siehe Abbildungen 10.1, 10.2 und 10.3)</li> <li>– Schulung überfachlicher Fähigkeiten (z. B. Medienkompetenz, kritisches Denken)</li> <li>– Sichtbarmachung interdisziplinärer Fragestellungen</li> </ul>
Philosophische Ebene	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Generierung philosophischer Fragen und Probleme</li> <li>– Ersatz für die oft langwierige Anfangsphase (z. B. Siermanns erste Phase, Generierung eigener philosophischer Fragen), indem provozierende, widersprüchliche, falsche oder lustige Stellungnahmen oder Positionen vorgegeben werden.</li> <li>– Zuspitzung verschiedener Thesen und Positionen</li> <li>– Bildliche Darstellung abstrakter Gedanken und Thesen</li> <li>– Erzeugung von Emotionen, die für das Thema relevant sind</li> <li>– Anregen von Phantasien, die für das Thema förderlich sind (Gedankenexperimente)</li> <li>– Bildliche Darstellung von Dilemmata</li> </ul>
Psychologische Ebene	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Nutzung des Prinzips der „Verfremdung“, um Alltagserfahrungen über psychologische Phänomene auf die bewusste Ebene der Reflexion zu heben</li> <li>– Simultane Nutzung von text-, bild- und symbolhafter Darstellung, um die Komplexität psychologischer Phänomene abzubilden</li> <li>– Generierung psychologischen „Vorwissens“ (fachliche Konzepte, erfahrungsbasierte Präkonzepte) und Reflexion subjektiver Theorien, Vorstellungen und Überzeugungen</li> <li>– Verdeutlichung unterschiedlicher Perspektiven, Zugänge und Positionen</li> <li>– Gegenüberstellung und Vergleich laienpsychologischer und fachwissenschaftlicher Konzepte</li> </ul>

Tabelle 1: Zusammenfassung der möglichen Vorteile des Einsatzes von (Concept) Cartoons für den Psychologie- und Philosophieunterricht.

Concept Cartoons eröffnen vielfältige Möglichkeiten für einen interdisziplinären Psychologie- und Philosophieunterricht. Es gibt eine Vielzahl an Themen, die nicht allein aus nur einer Fachperspektive behandelt werden können und sollten (Bussmann & Tulis, 2020). Wie hierfür Concept Cartoons genutzt werden könnten, möchten wir im abschließenden Kapitel dieses Beitrags durch ein konkretes Beispiel illustrieren.

## 5. Das Thema *Gesundheit* als exemplarisches Beispiel für einen interdisziplinären PP-Unterricht

Ein nicht erst durch die Corona-Pandemie zentraler und für die Lebenswelt der Schüler/innen relevanter Themenkomplex ist der von Gesundheit bzw. Krankheit. Hier lassen sich eine Reihe psychologischer, moralischer, politischer, metaphysisch-begrifflicher und anderer Problemstellungen herausarbeiten, mit denen sich sowohl fachspezifische als auch fächerübergreifende Kompetenzen schulen lassen. Abbildung 10.3 zeigt einen Concept Cartoon zu diesem Thema und der übergeordneten Frage „*Was heißt es, gesund zu sein?*“. In psychologischer Hinsicht provoziert er Fragen (oder evoziert auch Fehlvorstellungen) über das Verständnis von Gesundheit: Ist es ausreichend, Gesundheit lediglich als das Fehlen von Krankheit zu verstehen? Bezeichnet Gesundheit einen dynamischen Prozess oder einen relativen Zustand auf einem Kontinuum? Ein Beispiel: Mit dem Altern sind Beeinträchtigungen verbunden – können Alte daher überhaupt gesund sein? Wenn ja, welche phänomenologischen und körperlichen Veränderungen gehen damit einher, auf die die Gesellschaft Rücksicht nehmen sollte? (vgl. *Figur in orange*). Diese Frage fördert zugleich eine philosophische Betrachtungsweise: Ist Gesundheit der vollkommene Zustand des absoluten Glückseligseins und der kompletten Beschwerdefreiheit bzw. der höchsten Leistungsfähigkeit? (vgl. *Figur in blau*). Die ethische Frage nach dem „guten“ bzw. „glücklichen“ Leben und die antike Lebenskunstphilosophie der Stoa (als auch Aristoteles und Epikur) können hier eine weitere Perspektive eröffnen: Ein gutes Leben besteht für sie in der Kontrolle unserer Affekte, die uns vorgaukeln, dass zum Beispiel Reichtum zum Glück führt oder die Begierden stets zu befriedigen sind. Dieses antike Gedankengut lässt sich wiederum mit den Themen der Positiven Psychologie, wie zum Beispiel der Resilienz-, der Achtsamkeits-, oder der Selbstregulationsforschung, verbinden.

Sowohl die Psychologie als auch die Philosophie beschäftigen sich mit Fragen der Subjektivität, unseren individuellen Empfindungen und den vielfältigen Bezugssystemen wie zum Beispiel objektivierten Messungen von Gesundheit, sozialen Normen und medizinischen Klassifikationen. Kategorisierungen, wie sie in medizinischen Lehrwerken aufgeführt sind sowie gebräuchliche Klassifikationssysteme (wie etwa ICD-11 in der psychologisch-psychiatrischen Praxis) bilden die Grundlage für die Klassifizierung einer Erscheinung als Krankheit, psychische Störung, Verletzung oder Behinderung. Dies sind deskriptive Festlegungen, die starke normative Implikationen haben. Homosexualität wird zum Beispiel noch heute in einigen Ländern

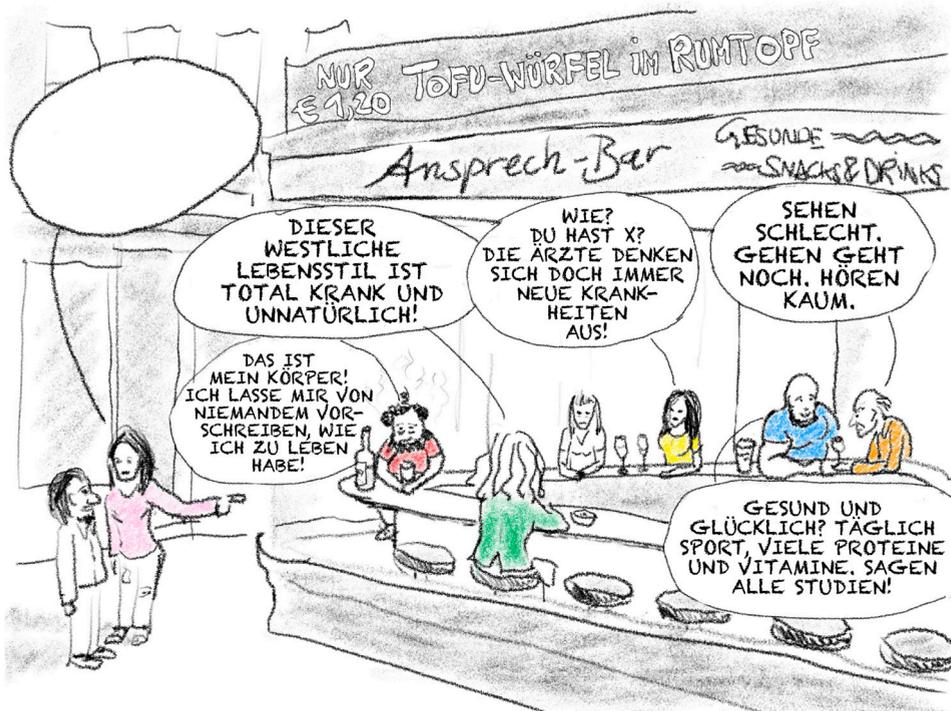


Abbildung 10.3: Concept Cartoon für die interdisziplinäre Erarbeitung des Themas „Gesundheit – Krankheit“ im Psychologie- und Philosophieunterricht, © Bettina Bussmann.

als Krankheit gesehen, die es zu behandeln gilt, in anderen als moralische Verfehlung, die zu verurteilen ist, anderswo als natürliche Eigenschaft, mit der man geboren wird oder als persönliche Vorliebe, für die man sich autonom entscheiden kann. Dazu kommt aus psychologischer Sicht das Problem des Labeling, der „diagnostischen Etikettierung“, sowie der (vermeintlich) eindeutigen Definition und Abgrenzbarkeit spezifischer Krankheitsbilder (vgl. *Figur in gelb*; Stichwort: „Zivilisationskrankheiten“). Haidt und Lukianoff zum Beispiel warnen davor: „*Applying labels to people can create what is called a looping effect: it can change the behavior of the person being labeled and become a self-fulfilling prophecy. This is part of why labeling is such a powerful cognitive distortion. If depression becomes part of your identity, then over time you'll develop corresponding schemas about yourself and your prospects*“ (Lukianoff & Haidt, 2018, S. 150). Damit wird eine Diskussion über die ethischen, ontologischen und psychologischen Konsequenzen aufgezeigt, die bei der Erschaffung von Bezeichnungen für Krankheiten eine Rolle spielen. Dies alles sind wichtige Aspekte in der Auseinandersetzung mit dem Thema im Unterricht, um Schüler/innen für sozial-gesellschaftliche Veränderungen und Herausforderungen zu sensibilisieren und zu stärken.

Die philosophische Arbeit mit dem Concept Cartoon in Abbildung 10.3 kann zudem darin liegen, begriffliche Unschärfen oder kulturelle Hintergründe zu identifizieren (Was kennzeichnet einen „westlichen Lebensstil“?) oder moralische und

politische Fragestellungen aufzuwerfen (Wem gehört mein Körper? Was darf ich als Bürger/in mit ihm machen und was darf der Staat mit ihm machen, zum Beispiel hinsichtlich einer Impfpflicht? Wieviel Freiheit und Autonomie ist notwendig, um gesund zu bleiben? vgl. *Figur in rot*). Im Sinne einer salutogenetischen, bio-psycho-sozialen Betrachtungsweise aus psychologischer Sicht stehen Schutzfaktoren (versus Risikofaktoren) im Mittelpunkt, zu denen nicht nur biologisch-körperliche Aspekte zählen (vgl. *Figur in blau*), sondern beispielsweise Autonomieerleben (Anknüpfungsmöglichkeit an den vorherigen Punkt), Kohärenzgefühl und Anpassungsfähigkeit: Was fördert psychisches Wohlbefinden und welchen Stellenwert hat dieses neben dem körperlichen Wohlbefinden? Emotionale Faktoren beeinflussen Gesundheit und Krankheit und spielen eine wichtige Rolle bei der Entwicklung und dem Verlauf zahlreicher körperlicher (und psychischer) Erkrankungen. Negative emotionale Zustände wie starker Stress oder soziale Isolation (möglicherweise angedeutet durch die Aussage zum „westlichen Lebensstil“ der *Figur in grün*), aber auch ungesunde Lebensgewohnheiten (vgl. *Figur in rot*) können unser Immunsystem beeinträchtigen und erhöhen das Krankheitsrisiko. Gleichzeitig stellt sich hier die Frage nach der Selbstverantwortung (ebenfalls *Figur in rot*), aber auch jene der Selbstoptimierung (Querbezug zur Aussage der *Figur in blau*).

Bewusst offen gelassen wurde die Sprechblase der *Figur in rosa*. Hierdurch eröffnen sich weitere Möglichkeiten, den Concept Cartoon im Unterricht gezielt einzusetzen: Sei es durch die Ergänzung einer zusätzlichen Aussage/Position/Thematik durch die Lehrperson vorab oder durch das Einfügen einer auf die Aussage(n) einer oder mehrerer anderer Figuren bezogenen Überlegung durch die Schüler/innen selbst. Selbstverständlich bieten sich diverse Methoden an, mit denen der Concept Cartoon bearbeitet oder weiterentwickelt werden kann: So könnte zum Beispiel einer Schüler/innengruppe die Position einer Figur zugeordnet werden, die nach der philosophischen/psychologischen Durchdringung Fragen für Gedankenexperimente entwickelt soll. Als Beispiel: Angenommen, der Staat kümmert sich überhaupt nicht um die Gesundheit seiner Bürger/innen, welche Folgen sind dann möglich?

## 6. Fazit

Unser Beispiel zeigt die vielfältigen Anknüpfungspunkte und Verbindungen zwischen Psychologie und Philosophie auf, die mittels Concept Cartoons im Unterricht an konkreten gesellschaftlich relevanten Problemstellungen herausgearbeitet werden können. Das Denken der Schüler/innen kann dabei sowohl aus einer psychologischen als auch philosophischen Betrachtungsweise heraus auf unterschiedlichen Ebenen geschult werden: nicht nur inhaltlich/fachlich, indem zum Beispiel historische und andere Texte herangezogen werden, sondern auch im Hinblick auf das kritische Hinterfragen eigener und gesellschaftlich verbreiteter Auffassungen bis hin zu einer wissenschaftsphilosophischen Auseinandersetzung. Ob der Einsatz von Concept Cartoons lernwirksam ist, hängt jedoch – wie bei der Umsetzung aller Unterrichtsmethoden und -techniken – von der fachdidaktischen Kompetenz der Lehr-

kraft, den Voraussetzungen der Lernenden und dem Lernkontext ab. Im Hinblick auf den Ethikunterricht, der interdisziplinär ausgerichtet ist, häufig in der Sekundarstufe I beginnt und zunehmend aus interkulturellen Lerngruppen besteht, sollten Concept Cartoons zum festen Bestandteil der Lehramtsausbildung werden. Dasselbe gilt für PP-Lehramtsstudierende, deren Unterricht auf die Oberstufe ausgerichtet ist: Hier gilt es, sie darin zu schulen, fachspezifisch bzw. fachdidaktisch begründen zu können, welche psychologischen und philosophischen Kompetenzen *zentral* sind, um interdisziplinäre Problemstellungen zu erkennen und zu bearbeiten.

## Literatur

- Arnold, J., Kremer, K. & Mayer, J. (2016). Concept Cartoons als diskursiv-reflexive Szenarien zur Aktivierung des Methodenwissens beim Forschenden Lernen. *Zeitschrift für Didaktik der Biologie*, 20, 33–43.
- Barke, H. D., Hazari, A. & Yitbarek, S. (2009). Students' Misconceptions and How to Overcome Them. In H. D. Barke, A. Hazari & S. Yitbarek (Hrsg.), *Misconceptions in Chemistry* (S. 21–36). Berlin/Heidelberg: Springer.
- Bohlmann, M. & Verfers, V. (2018). Vorstellungen von Philosophielernenden zum Konzept der Tat. In B. Bussmann & M. Tiedemann (Hrsg.), *Lebenswelt und Wissenschaft* (S. 141–162). Dresden: Thelem.
- Bovet, G. (2020). Entwicklungslinien der Fachdidaktik Psychologie. In P. G. Geiß & M. Tulis (Hrsg.), *Psychologie unterrichten: Fachdidaktische Grundlagen für Deutschland, Österreich und die Schweiz*. (S. 26–43). Stuttgart: UTB.
- Buchberger, W., Eigler, N. & Kühberger, C. (2020). *Mit Concept Cartoons politisches Denken anregen: Ein methodischer Zugang zum subjektorientierten politischen Lernen*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Burkard, A. & Martena, L. (2018). Zur Erforschung von Schülervorstellungen im Philosophieunterricht: Eine programmatische Skizze. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*, 3, 80–86.
- Bussmann, B. & Tulis, M. (2020). Fächerverbindender Psychologie- und Philosophieunterricht in Österreich. In P. G. Geiß & M. Tulis (Hrsg.), *Psychologie unterrichten: Fachdidaktische Grundlagen für Deutschland, Österreich und die Schweiz* (S. 296–315). Stuttgart: UTB.
- Ekici, F., Ekici, E. & Aydin, F. (2007). Utility of concept cartoons in diagnosing and overcoming misconceptions related to photosynthesis. *International Journal of Environmental and Science Education*, 4 (2), 11–124.
- Ethik & Unterricht 4/2019. *Bilderbuch und Comic*. Hannover: Friedrich Verlag GmbH.
- Feige, E.-M. & Lembens, A. (2020). Concept Cartoons im naturwissenschaftlichen Unterricht einsetzen. *MNU Journal*, 5, 370–376.
- Fenske, F., Klee, A. & Lutter, A. (2011). Concept-cartoons as a tool to evoke and analyze pupils judgements in social science education. *Journal of Social Science Education*, 10 (3), 46–52.
- Fischill, C. (2014). *Philosophie*. Linz: Veritas Verlag.
- Geiß, P. G. & Tulis, M. (2020). *Psychologie unterrichten: Fachdidaktische Grundlagen für Deutschland, Österreich und die Schweiz*. Stuttgart: Barbara Budrich/UTB.
- Guzzetti, B. J. (2000). Learning counter-intuitive science concepts: What have we learned from over a decade of research? *Reading Research Quarterly*, 16, 89–98.
- Habermas, J. (1977). *Erkenntnis und Interesse*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Hughes, S., Lyddy, F. & Lambe, S. (2013). Misconceptions about psychological science: a review. *Psychology Learning and Teaching*, 12, 20–31.
- Irwin, W., Conrad, M. T. & Skoble, A. J. (2001). *The Simpsons and Philosophy: The D'oh! of Homer*. Chicago: Open Court Publishing Company.
- Jatzkowski, A. (2021). Der Blick des Anderen: Anregungen zum unterrichtlichen Einsatz von Comic Creator Apps. In J. Peters & M. Peters (Hrsg.), *Philosophieren mit Comics und Graphic Novels* (S. 207–218). Hamburg: Meiner Verlag.
- Kattmann, U. (Hrsg.). (2017). *Biologie unterrichten mit Alltagsvorstellungen: Didaktische Rekonstruktion in Unterrichtseinheiten*. Hannover: Kallmeyer.
- Keogh, B. (1999). Concept cartoons, teaching and learning in science: an evaluation. *International Journal of Science Education*, 21 (4), 431–446.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Kühberger, C. (2017). Concept Cartoons für den Politik- und Geschichtsunterricht: Ein subjektorientierter Zugang zur Diagnostik und Methodik. *Informationen zur Politischen Bildung*, 41, 23–29.
- Laucken, U. & Schick, A. (1977). *Didaktik der Psychologie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Law, S. (2003). *Philosophie: Abenteuer Denken*. Würzburg: Arena Verlag.
- Lembens, A. & Steininger, R. (2012). Verstehendes Lernen durch Concept Cartoons. In S. Bernholt (Hrsg.), *Konzepte fachdidaktischer Strukturierung für den Unterricht* (S. 352–354). Münster: Lit-Verlag.
- Liessmann, K. P. (2006). *Theorie der Unbildung: Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*. Wien: Zsolnay Verlag.
- Lorenz, A., Ntemiris, N., Lépine, R. (2018). *Judith Butler: Philosophie für Einsteiger*. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Lukianoff, G. & Haidt, J. (2018). *The coddling of the American mind. How good intentions and bad ideas are setting up a generation for failure*. New York: Penguin Press.
- Martens, E. (2003). *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts: Philosophieren als elementare Kulturtechnik*. Hannover: Siebert Verlag.
- Martens, E. (2015). *Stechfliege Sokrates: Warum gute Philosophie weh tun muss*. München: C. H. Beck.
- McGovern, T. V., Corey, L., Cranney, J., Dixon, W. E., Holmes, J. D., Kuebli, J. E., Ritchey, K. A., Smith, R. A. & Walker, S. J. (2010). Psychologically literate citizens. In D. F. Halpern (Hrsg.), *Undergraduate education in psychology: A Blueprint for the future of the discipline* (S. 9–27). Washington DC: APA.
- Mitchell, W. J. T. (2018). *Bildtheorie*. Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Morris, M., Merritt, M., Fairclough, S., Birrell, N. & Howitt, C. (2007). Trialling concept cartoons in early childhood teaching and learning of science. *Australian Science Teachers Journal*, 53 (2), 42–45.
- Münix, G. (1996). *Wirklich? Philosophie für Einsteiger*. Leipzig: Klett Verlag.
- Nolting, H.-P. (1985). *Psychologie lehren: Zur Didaktik von Einführungen und Kurzstudien-gängen*. Weinheim: Beltz.
- OECD (2021). *21st-Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World*. Paris: OECD Publishing. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en> [01.06.2022].
- Papineau, D. & Selina, H. (2000). *Introducing Consciousness*. London: Icon Books.
- Peters, J. (2015). Bilder und Comics. In J. Nida-Rümelin, I. Spiegel & M. Tiedemann (Hrsg.), *Handbuch Philosophie und Ethik: Band 1: Didaktik und Methodik*. (S. 277–293). Paderborn: Schöningh Verlag.
- Peters, J. (2019). Mit Wort und Bild philosophieren: Gehören Bilder Bücher und Comics in den Philosophie und Ethik Unterricht? *Ethik & Unterricht*, 4, 8–13.
- Peters, J. & Peters, M. (2021). *Philosophieren mit Comics und Graphic Novels*. Hamburg: Meiner Verlag.
- Peters, J., Peters, M. & Rolf, B. (2021). *Philo praktisch 1*. Bamberg: C. C. Buchner Verlag.

- Pfister, J. & Zimmermann, P. (Hrsg.). (2016). *Neues Handbuch des Philosophieunterrichts* (1. Aufl.). Stuttgart: UTB.
- Praxis Philosophie & Ethik 2/2020. *Mit Bildern philosophieren*. Braunschweig: Westermann Bildungsmedien Verlag GmbH.
- Praxis Philosophie & Ethik 5/2020. *Hägar der Schreckliche – eine schrecklich philosophische Comicfigur*. Braunschweig: Westermann Bildungsmedien Verlag GmbH.
- Rettenwender, E. (2018). *Psychologie*. Linz: Veritas.
- Robinson, D. & Groves, J. (2011). *Philosophie: Ein Sachcomic*. Mülheim: TibiaPress.
- Rohbeck, J. (2000). *Methoden des Philosophierens*. Dresden: Thelem Verlag.
- Rolf, B. & Peters, J. (Hrsg.). (2015). *Philo Qualifikationsphase*. Bamberg: C. C. Buchner Verlag.
- Rösch, A. (Hrsg.). (2016). *Leben leben. Praktische Philosophie*. Stuttgart: Klett Verlag.
- Sämmer, G. (1999). *Paradigmen der Psychologie – Eine wissenschaftstheoretische Rekonstruktion paradigmatischer Strukturen im Wissenschaftssystem der Psychologie*. Dissertation. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Sanford, J. (Hrsg.). (2012). *Spider-Man and Philosophy*. Blackwell Philosophy and Pop Culture Series. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Sänger, M. (Hrsg.). (2014). *Philosophie Kolleg*. Bamberg: C. C. Buchner Verlag.
- Schmidt, D. & Arnold-Hofbauer, A. (Hrsg.). (2020). *Philosophischer Kompass: Anthropologie, Ethik, Erkenntnistheorie, Wissenschaftstheorie*. Leipzig: Miltzke Verlag.
- Sistermann, R. (2008). Unterrichten nach dem Bonbonmodell. *Zeitschrift für die Didaktik der Philosophie und Ethik*, 30 (4), 299–305.
- Spencer, L. & Krauze, A. (2012). *Die Aufklärung: Ein Sachcomic*. Mülheim: TibiaPress.
- Steininger, R. & Lembens A. (2013). Warum wird Wein „sauer“? Concept Cartoons als Gesprächsanlässe im kompetenzorientierten Chemieunterricht. *Unterricht Chemie*, 24 (133), 22–26.
- Tarmann, P. R. & Geiß, P. G. (2020). Psychologie- und Philosophieunterricht in Österreich: Rahmenbedingungen und Aufgaben. In P. G. Geiß & M. Tulis (Hrsg.), *Psychologie unterrichten: Fachdidaktische Grundlagen für Deutschland, Österreich und die Schweiz*. (S. 258–276). Stuttgart: UTB.
- Tulis, M. (2018). Da ist immer noch Luft drin! Zur Notwendigkeit einer didaktischen Konzeption kognitiver Umstrukturierungsprozesse im Psychologieunterricht. In M. Krämer, S. Preiser & K. Brusdeylins (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation XII* (S. 27–36). Herzogenrath: Shaker.
- Tulis, M. (2020). Konzeptverändernde Psychologiedidaktik: Eine Fortführung der Überlegungen von Seiffge-Krenke. In P. G. Geiß & M. Tulis (Hrsg.), *Psychologie unterrichten: Fachdidaktische Grundlagen für Deutschland, Österreich und die Schweiz*. (S. 158–186). Stuttgart: UTB.
- Vosniadou, S. (2013). Conceptual change in learning and instruction: The framework theory approach. In S. Vosniadou (Hrsg.), *International Handbook of Research on Conceptual Change* (S. 11–30). New York: Routledge.
- White, M. D. & Arp, R. (2008). *Batman and Philosophy. The dark knight of the soul*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- White, M. D. (Hrsg.). (2010). *Iron Man and Philosophy*. Blackwell Philosophy and Pop Culture Series. Hoboken: John Wiley & Sons.
- White, M. D. (2013). *Spiderman and Philosophy*. Blackwell Philosophy and Pop Culture Series. Hoboken: John Wiley & Sons.
- World Health Organization (2018). *International classification of diseases for mortality and morbidity statistics (ICD-11 Revision)*.
- Zeder, F. (2020). Geschichte der ersten 100 Jahre des Unterrichtsfaches „Psychologie und Philosophie“ in Österreich. In P. G. Geiß & M. Tulis (Hrsg.), *Psychologie unterrichten: Fachdidaktische Grundlagen für Deutschland, Österreich und die Schweiz*. (S. 239–257). Stuttgart: UTB.