

**Beiträge zur historischen und systematischen
Schulbuch- und Bildungsmedienforschung**



Sylvia Kesper-Biermann
Anna Strunk (Hrsg.)

Comics in Bildungskontexten

Entwicklungen, Diskurse, Praxis

Kesper-Biermann / Strunk
Comics in Bildungskontexten

Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuch- und Bildungsmedienforschung

herausgegeben von

Péter Bagoly-Simó, Carsten Heinze, Kira Mahamud Angulo,
Eva Matthes, Sylvia Schütze, Jan Van Wiele und Werner Wiater

Sylvia Kesper-Biermann
Anna Strunk
(Hrsg.)

Comics in Bildungskontexten

Entwicklungen, Diskurse, Praxis

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2026

k

Gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG)
- Projektnummer 466830384

Impressum

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

2026. Verlag Julius Klinkhardt.

Julius Klinkhardt GmbH & Co. KG, Ramsauer Weg 5, 83670 Bad Heilbrunn, vertrieb@klinkhardt.de.

Satz: Johannes Eder, Bad Tölz.

Coverabbildung: © Phanupong, Adobe Stock (generiert mit KI).

Druck und Bindung: Friedrich Pustet, Regensburg.

Printed in Germany 2026. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Die Publikation ist (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-ND 4.0 International <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

ISBN 978-3-7815-6208-0 digital

doi.org/10.35468/6208

ISBN 978-3-7815-2746-1 print

Inhaltsverzeichnis

Sylvia Kesper-Biermann und Anna Strunk

Comics in Bildungskontexten:

Entwicklungen, Diskurse, Praxis. Zur Einführung..... 7

Ingrid Lohmann

Zur Vorgeschichte von Comics als Bildungsmedien 14

Anna Strunk

„Kulturpessimisten“ gegen „Micky Maus-Fortschrittsgläubige“?

Der Wandel der Debatte um Comics als Bildungsmedien in der

Zeitschrift Jugendschriften-Warte in den 1970er Jahren 33

Sylvia Kesper-Biermann

Aufklärung mit „pädagogischem Touch“.

Friedrich Karl Waechters Anti-Struwwelpeter 46

Tilman Grammes

Marion unterwegs. Ein entwicklungspolitischer Lehrcomic im

Gesellschaftslehreunterricht (1979) zwischen direktem Ansatz

und Reflexion visueller Kommunikation..... 61

Heike Elisabeth Jüngst

Die Quer-Comics: Die 1980er und ihre Ideale 80

Eva Matthes und Ann-Kathrin Mehwald

Comics in didaktischen Kontexten – notwendige Unterscheidungen 97

Yvonne Al-Taie und Susanne Schwertfeger

Multimediales Erzählen in einer Welt der Krisen.

Comics in der antisemitismus- und rassismuskritischen

sowie diversitätssensiblen Hochschullehre 111

Jens Natter

Über die Gestaltung von Historiencomics

anhand des Beispiels „Der Kopf der Hanse“ 132

Autor*innenverzeichnis..... 147

Comics in Bildungskontexten: Entwicklungen, Diskurse, Praxis. Zur Einführung

Dass Comics in der Schule, im Unterricht und in der pädagogischen Arbeit verwendet werden, ist im deutschsprachigen Raum inzwischen keine Neuheit mehr. Die in den letzten zehn Jahren erschienene Fachliteratur liefert theoretische und methodische Grundlagen, die es braucht, um Comics in Bildungskontexten effektiv einzusetzen (vgl. u.a. Ammerer & Oppolzer, 2022b; Engels et al., 2020; Syma & Weiner, 2013). Von der Nutzung verspricht man sich verschiedenste Vorzüge, von der Förderung visueller Kompetenz (vgl. Eisenmann, 2022) über die Ausbildung fachrelevanter Kompetenzen (Oppolzer, 2022, S. 97) und die Unterstützung beim Fremdsprachenerwerb (Corti & Neuhofer, 2022, S. 99) bis hin zur Verwendung als Hilfe zum Verständnis gesellschaftlicher Diskurse im Geographieunterricht (Reumont & Budke, 2022, S. 179). Das Medium gilt als schüler*innen- und alltagsnah sowie motivationsfördernd (Engels et al., 2020, S. 10). Kurzum: Comics scheinen sich in jedem pädagogischen Setting gewinnbringend einsetzen zu lassen.

Der vorliegende Sammelband möchte neue Einblicke in die historische und aktuelle Rolle von Comics in Bildungskontexten, insbesondere in die vielschichtigen Ansätze, die in Forschung, (Hochschul-)Lehre und künstlerischer Praxis verfolgt werden, bieten. Dabei kann er als Auftakt für eine bildungshistorische und erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung dienen, die über die konkrete (fach-)didaktische Anwendung des Mediums hinausgeht und Impulse für weiterführende Forschungen liefert. Die Beiträge nehmen daher eine Vielfalt fachlicher Perspektiven ein, die unterschiedliche Aspekte des Themas beleuchten und verschiedene Zugänge eröffnen. Im Mittelpunkt stehen Situation und Entwicklung in (West-)Deutschland.

Obwohl das Adjektiv „comic“ sich ursprünglich auf den komischen Charakter der Comics konzentrierte, ist das Medium dieser Zuschreibung schon längst entwachsen. Um alle Spielarten des Comics zu erfassen, definiert Scott McCloud (1994, S. 17) Comics als „zu räumlichen Sequenzen angeordnete, bildliche oder andere Zeichen, die Informationen vermitteln und/oder eine ästhetische Wirkung beim Betrachter erzeugen“. Diese Bestimmung geht auf den von Will Eisner geprägten Begriff der „sequential art“ (1990) zurück: Was als sequentielle Bildfolge gestaltet ist, kann potentiell ein Comic sein. Damit kommt ein breites Spektrum unterschiedlicher Bild-Text-Kombinationen in den Blick. Gleichzeitig ist es gerade in bildungshistorischer Betrachtungsweise zentral zu berücksichtigen, was die jeweiligen Zeitgenossen unter „Comics“ verstanden. Allgemein lassen sich einige Gestaltungsmerkmale des Comics definieren, die für das Medium stilprägend sind. Dazu zählt zum einen das sogenannte Panel, das Einzelbild innerhalb der sequenziellen Bildfolge. In den meisten Fällen wird ein Comic zu einem Comic, indem mehrere Panels auf einer oder mehreren Seiten miteinander verknüpft bzw. nebeneinander gereiht werden (Abel & Klein, 2016, S. 78f.). Diese Anordnung ergibt die sogenannte Seitenarchitektur, die zusammen mit den Panels und Sequenzen anhand verschiedener Analysekategorien

untersucht werden kann. Wie genau die Seiten in einem Comic angeordnet sind, hängt auch stark vom jeweiligen Format ab; so können Zeitungsstrips, Graphic Novels oder Webcomics jeweils eine sehr unterschiedliche Seitenarchitektur und Panelstruktur haben (ebd.). Zwischen den Panels gibt es meist Lücken, die die Leser*innen mithilfe ihrer eigenen Fantasie mit Leben bzw. Sinn füllen müssen; einen Prozess, den McCloud als *closure* (2017, S. 60–93) bezeichnet. Stilmittel wie Sprech- oder Gedankenblasen, grafische Elemente oder die Verwendung von Onomatopoesie füllen die Panels mit Inhalt, Bewegung oder Geräuschen. In Comics lassen sich eine Reihe von Zeichenstilen finden, abhängig etwa von Verlagsstilen, der eigenen „Handschrift“ der Zeichner*innen oder der jeweiligen „Schule“, in der sie sich verorten (Abel & Klein, 2016, S. 81). Auch die Wahl der Farbgebung spielt eine wichtige Rolle, da sie einen großen Einfluss auf die Atmosphäre und die Vermittlung der Inhalte im Comic haben kann (Dittmar, 2011, S. 169). Insgesamt hat die Comicforschung inzwischen eine ganze Reihe an Kriterien und Herangehensweisen entwickelt, um Comics zu analysieren (vgl. Packard et al., 2019) und auch, um ihre didaktische Nutzbarkeit zu bewerten.

Comics werden, wie eingangs erläutert, in der Schule sowie in anderen Feldern der Bildungsarbeit eingesetzt (vgl. z.B. Burschel et al., 2023). In diesen Kontexten können sie die Funktion von Bildungsmedien übernehmen. Als Bildungsmedium (Lehr-/Lernmedium) definieren Matthes und Mehwald (in diesem Band) „ein Medium, das etwas (einen objektivierbaren Inhalt i.w. Sinne) durch den*die Autor*in als inhärente Lehrkraft didaktisch aufbereitet zeigt, das die potentiellen Adressat*innen lernen, begreifen, verstehen, üben oder auch anwenden sollen“. Dabei unterscheiden sie im Hinblick auf Comics zwei Formen: Entweder wurden die Text-Bild-Kombinationen als *educational comics* bereits mit didaktischer Zielsetzung verfasst oder sie werden, ursprünglich mit einer anderen Intention wie z.B. zu unterhalten versehen, durch ihre nachträgliche Didaktisierung in Lehr-/Lernkontexten zum Bildungsmedium (vgl. Matthes & Mehwald in diesem Band).

Inzwischen sind Comics für Schüler*innen nicht mehr ganz so neu, kontrovers und aufregend wie in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. In Deutschland zogen Comic-Hefte nämlich erst nach dem Zweiten Weltkrieg in die Kioske und Kinderzimmer ein. Ihre Auflage bewegte sich in Westdeutschland schnell im Bereich von Millionen (vgl. Fuchs, 1977, S. 9). Schlagzeilen aus den 1950er Jahren wie „Opium der Kinderstube“ (Der Spiegel, 1951), „Esperanto für Analphabeten“ (Frankfurter Allgemeine Zeitung, 1955) und „Phantom hinter dem Marterpfahl“ (Frankfurter Allgemeine Zeitung, 1957) zeugen von der tiefen Skepsis und Abneigung, die Comics in den ersten Jahren ihrer Verbreitung in der Bundesrepublik Deutschland (BRD) entgegenschlugen. Neben journalistischen Publikationen reagierten auch Erzieher*innen, Pädagog*innen und Lehrkräfte auf diese Entwicklung und beteiligten sich spätestens ab 1949 (Schwender & Grahl, 2016, S. 238) am Diskurs über das Medium. Im Gegensatz zu den bereits etablierten und (bildungsbürgerlich) anerkannten Bildergeschichten aus der eigenen Tradition – wie Max und Moritz oder Vater und Sohn – galten für viele von ihnen die aus den USA importierten Comics, wie auch westdeutsche Eigenproduktionen etwa aus dem Bereich der Abenteuercomics, als „Schundliteratur“ (vgl. Laser, 2000, S. 70–84). Das in den 1950er und 1960er Jahren vorherrschende „Kulturkampf-Klima“ (Fuchs, 1977, S. 22) äußerte sich insbesondere in Versuchen, Kinder und Jugendliche von den Bildergeschichten weg und an „gute“ Jugendliteratur heran zu führen – sei es durch Umtauschaktionen, Bücherverbrennungen oder Vergleiche zwischen Comics und Büchern im Unterricht (Schwender &

Grahl, 2016, S. 240). Diese sogenannte Anti-Comic-Kampagne ist inzwischen durch die Comicforschung sowie die Geschichtswissenschaft sowohl für Deutschland als auch in internationaler Perspektive gut aufgearbeitet (vgl. Laser, 2000; Lent, 1999).

Erst in den späten 1960er Jahren begann sich unter den Pädagog*innen in der Bundesrepublik die Meinung zu Comics und ihrem Potential als Bildungsmedium langsam zu ändern. Dies ging einher mit einer Verbreiterung und Diversifikation des Angebotes (Kesper-Biermann, 2022, S. 46). Spätestens Ende der 1970er Jahre verging dann „in der Bundesrepublik Deutschland kaum ein Tag, an dem nicht irgendwo an einer Pädagogischen Hochschule oder einer Universität eine Haus- oder Prüfungsarbeit zum Thema Comics – speziell Comics im Unterricht – in Angriff genommen“ wurde (Fuchs, 1979, S. 20). Eine wichtige Rolle spielten dabei die Bildungsreformbewegungen und neuen erziehungswissenschaftlichen Konzepte der späten 1960er und frühen 1970er Jahre, die auch im Bereich des Schulunterrichts und der dort verwendeten Lehr- und Lernmittel für Umschwünge sorgten (Oelkers, 1998, S. 225). Es vollzog sich also eine deutliche „Trendwende“ (Ammerer & Oppolzer, 2022a, S. 9) von vollkommener Ablehnung in den 1950er Jahren hin zur gegenwärtigen allgemeinen Befürwortung von Comics in der Funktion von Bildungsmedien. Vor diesem Hintergrund scheint es besonders relevant, den Ursprüngen der heutigen Comic-Didaktik nachzugehen und danach zu fragen, wer in welchen Bildungskontexten mit welchen Argumenten, Methoden und Zielsetzungen Comics einsetzte bzw. einsetzt. Das ist bisher für den Zeitraum ab den 1960er Jahren kaum geschehen (vgl. z. B. Kesper-Biermann & Strunk, 2024). Zur Schließung dieser Forschungslücke möchte das DFG-geförderte Projekt „Comics als Bildungsmedien in der Bundesrepublik Deutschland“ an der Universität Hamburg für den Zeitraum der 1960er bis 1980er Jahre beitragen¹.

Der vorliegende Band geht aus einem Workshop hervor, der vom 29. Februar bis 1. März 2024 an der Universität Hamburg stattfand und durch die Förderung der DFG ermöglicht wurde. Wir danken allen Teilnehmer*innen für die Impulse aus ihren jeweiligen Forschungs- und Arbeitsgebieten sowie die hilfreichen Anregungen und weiterführenden Diskussionen. Die studentischen Hilfskräfte Lea Haase und Jasmin Alfeld haben bei der Organisation und Durchführung des Workshops sowie bei der Vorbereitung des Bandes unterstützt. Aus unterschiedlichen Gründen haben nicht alle dort präsentierten Überlegungen in diesen Band Eingang finden können. Zwei Beiträge, die mit Comics in der Hochschullehre und der Erstellung eines Historiencomics wichtige Aspekte behandeln, die auf dem Workshop nicht zur Sprache kamen, sind hinzugekommen.

Der Aufbau des vorliegenden Bandes folgt im Wesentlichen einer chronologischen Ordnung. Die Beiträge spannen einen Bogen von der Vorgeschichte von Comics als Bildungsmedien in der Frühen Neuzeit (Lohmann) über die im Zentrum stehende Phase der 1970er und 1980er Jahre (Strunk, Kesper-Biermann, Grammes, Jüngst) bis zur Gegenwart (Matthes & Mehwald, Al-Taie & Schwertfeger, Natter). Über die Vielzahl der von den Autor*innen im Einzelnen diskutierten Gesichtspunkte hinaus lassen sich in der Gesamtschau drei Querschnittsaspekte erkennen, zu denen die Beiträge neue Erkenntnisse liefern: Entwicklungen, Diskurse und Praxis.

Da die bildungshistorische Perspektive im Fokus des Bandes steht, erfährt erstens die *Entwicklung* von Comics in Bildungskontexten besondere Aufmerksamkeit. Ingrid Lohmann

1 Laufzeit 2022-2025; Webseite: <https://www.ew.uni-hamburg.de/einrichtungen/ew1/erzwiss-historische-bildungsforschung/forschung/comics-als-bildungsmedium.html>; Projektnummer 466830384.

betrachtet den Zeitraum zwischen 1658 und 1808. Sie zeigt auf, dass die Verwendung von Bildern und Bildergeschichten in der Pädagogik auf eine lange Tradition zurückblickt und somit in der Aufklärung die Nutzung von Comics als Bildungsmedien gewissermaßen vorbereitet wurde. Um 1800 konnte sich im Zuge des Neuhumanismus dann jedoch eine Position durchsetzen, die Lernen durch textergänzende bildliche Darstellungen ablehnte. Die Nachwirkungen dieser ideengeschichtlichen Wurzeln des Widerstands gegen Bilder bzw. Comics reichten bis in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts. Anna Strunk zeichnet sie im Rahmen der so genannten Anti-Comic-Debatte in der BRD der 1950er Jahre nach und richtet dann den Blick auf die positive Neubewertung von Comics in der Pädagogik ab den späten 1960er Jahren. In den folgenden Jahrzehnten entstanden dementsprechend unter anderem Lehrcomics für den Schulunterricht (Grammes) und Sachcomics für Kinder zu politischen Themen (Jüngst), die teilweise ältere Traditionen der (pädagogischen) Bildergeschichte aufgriffen und umdeuteten (Kesper-Biermann). Diese Analysen werden in den Beiträgen exemplarisch anhand einzelner Werke durchgeführt. Eva Matthes und Ann-Katrin Mehwald weisen darauf hin, dass Comics in dieser Hinsicht in den Rahmen wiederkehrender Muster in der Geschichte von Medien in Bildungskontexten einzuordnen sind: „Zunächst überwiegen die Skepsis und Sorge, dass jene in Lernkontexten großen Schaden anrichten könnten [...] Um die Vorzüge der jeweiligen Medien, ihre jeweilige in der Gesellschaft verbreitete Attraktivität für Lehr-/Lernkontexte fruchtbar zu machen und das als schädlich und gefährlich Postulierte zu minimieren, erfolgt dann [...] ihre Transformation in ein didaktisiertes, bestimmte gewünschte inhaltliche Botschaften oder aktuell stärker: bestimmte Kompetenzen vermittelndes Medium“. In diesem Zusammenhang spielt gegenwärtig das Interesse an der Erstellung von Comics eine wichtige Rolle (Al-Taie & Schwertfeger, Natter).

Die Entwicklungen von Comics in Bildungskontexten waren zweitens in unterschiedliche *Diskurse* eingebettet. Einige Beiträge des Bandes richten den Blick schwerpunktmäßig auf pädagogische Diskurse, etwa in historischer Perspektive auf die ‚Klassiker‘ (Lohmann) oder (Fach-)Zeitschriften, wofür stellvertretend die Jugendschriften-Warte steht (Strunk). Die Einbindung von Bildern bzw. Comics in Lehrwerke und den Schulunterricht sorgte, insbesondere in den 1960er und 1970er Jahren, für durchaus hitzige Auseinandersetzungen. Die Einbettung von Comics in Bildungsreformdiskurse einschließlich didaktischer Reformvorhaben in der politischen Bildung im Anschluss an ‚1968‘ schildert Tilman Grammes. Aktuelle erziehungswissenschaftliche Überlegungen zu Comics als Bildungsmedien diskutieren Eva Matthes und Ann-Katrin Mehwald. Virulente gesellschaftliche Diskurse griffen vor allem die hier betrachteten Comics der 1970er und 1980er Jahre auf. Sie waren vielfach mit Neuen Sozialen Bewegungen verwoben, wie Entwicklungspolitik und ‚Dritte Welt‘ (Grammes), Krieg und Frieden (Jüngst) sowie (Familien-) Erziehung (Kesper-Biermann). Vielfach lässt sich dabei eine Verschränkung mit dem linksalternativen Milieu der Bundesrepublik feststellen. Aber auch für die Gegenwart betonen Yvonne Al-Taie und Susanne Schwertfeger, dass Comics es ermöglichen, „zivilgesellschaftlich hochrelevante Fragen von Diskriminierung aus einer individuellen Perspektive [zu] behandeln“. In der von ihnen vorgestellten Lehrveranstaltung an der Universität zu Kiel ging es beispielsweise um Themen wie Rassismus, Queerness oder Biodiversität.

Schließlich thematisieren die Beiträge des Bandes drittens verschiedene Ebenen der *Praxis*, vom Erstellen eigener Comics bis zu deren Einsatz in unterschiedlichen Bildungs- bzw. Lehr-Lernsettings. Eng damit verbunden ist die Frage, mit welcher Intention und für welche Zielgruppe die Bildergeschichten verfasst wurden bzw. werden. In den meisten

Beiträgen kommen Kinder bzw. Jugendliche als Adressat*innen in den Blick, aber es finden auch Comics für Erwachsene Berücksichtigung (Al-Taie & Schwertfeger). Häufig wurden und werden jedoch beide Altersgruppen mit unterschiedlichen Mitteln und auf unterschiedlichen Ebenen angesprochen, etwa bei den „Quer-Comics“ (Jüngst) und dem „Anti-Struwwelpeter“ (Kesper-Biermann) aus den 1970er und 1980er Jahren oder dem 2024 erschienenen „Kopf der Hanse“ (Natter).

Eine zentrale, von mehreren Beiträgen betrachtete Ebene ist die des Einsatzes von Comics im Schulunterricht. Eva Matthes und Ann-Katrin Mehwald analysieren Handreichungen und Arbeitsblätter als Bestandteile gegenwärtiger Comic-Didaktik. In historischer Perspektive beschäftigt sich Tilman Grammes, auf der Basis einer Unterrichtsaufzeichnung im Fach Gesellschaftslehre, „mit der Verwendung eines Lehrcomics auf der Bühne des politischen Klassenzimmers ‚on stage‘“. Dabei wird deutlich, wie der Umgang mit dem Medium in der Schule konkret aussehen konnte. In den letzten Jahren halten Comics auch vermehrt Einzug in die Hochschullehre. Yvonne Al-Taie und Susanne Schwertfeger geben einen Einblick in den Einsatz von Comics in der Deutschlehrer*innen- und Kunstpädagog*innenausbildung an der Universität zu Kiel. In ihrem Beitrag berichten sie aus der Projektpraxis, indem sie die didaktische Konzeption des Seminars vorstellen und reflektieren. Ein wesentliches Element der Lehrveranstaltung bildete die eigene Comicerstellung durch Studierende und eine darauf aufbauende Ausstellung der Zeichnungen. Comics können zudem außerhalb des Schul- und Hochschulunterrichts die Funktion von Medien informeller Bildung übernehmen (Jüngst, Kesper-Biermann). Dieser Aspekt spielt auch im Entstehungsprozess des Geschichtscomics „Der Kopf der Hanse“ eine wesentliche Rolle, den Jens Natter aus der Perspektive eines Comickünstlers beschreibt. Das Werk soll Informationen über eine historische Epoche, hier die Zeit der Hanse am Beispiel des Lübecker Bürgermeisters Johann Wittenborg, transportieren und gleichzeitig unterhalten. Zu diesem Zweck verbindet Jens Natter Fakten und Fiktion miteinander. Die Leser*innen sollen an den umfangreichen Recherchen, den „Entdeckungsreisen“ des Autors teilhaben, um ihnen so „unter dem Deckmantel der Erzählung fast beiläufig wichtige Erkenntnisse“ zu vermitteln.

Literatur

- Abel, J., & Klein, C. (Hrsg.). (2016). *Comics und Graphic Novels: Eine Einführung*. J.B. Metzler Verlag.
- Ammerer, H., & Oppolzer, M. (2022a). Vorwort. In H. Ammerer & M. Oppolzer (Hrsg.), *Was kann der Comic für den Unterricht leisten?: Fachdidaktische Perspektiven auf ein subversives Erzählmedium* (S. 9–13). Waxmann Verlag.
- Ammerer, H., & Oppolzer, M. (Hrsg.). (2022b). *Was kann der Comic für den Unterricht leisten? Fachdidaktische Perspektiven auf ein subversives Erzählmedium*. Waxmann.
- Burschel, P., Cornelißen, C., & Sauer, M. (Hrsg.). (2023). *Comics in Gedenkstätten*.
- Corti, A., & Neuhofer, M. (2022). Die Welt der „neunten Kunst“: Comics in den romanischen Fremdsprachen. In H. Ammerer & M. Oppolzer (Hrsg.), *Was kann der Comic für den Unterricht leisten?: Fachdidaktische Perspektiven auf ein subversives Erzählmedium* (S. 99–122). Waxmann Verlag.
- Der Spiegel. (1951, März 20). Opium der Kinderstube. *Der Spiegel*. <https://www.spiegel.de/politik/opium-der-kinderstube-a-eeb0a34f-0002-0001-0000-000029193570>
- Dittmar, J. F. (2011). *Comic-Analyse*. Uvk.
- Eisenmann, M. (2022). Die Förderung visueller Kompetenz durch Comics. In H. Ammerer & M. Oppolzer (Hrsg.), *Was kann der Comic für den Unterricht leisten?: Fachdidaktische Perspektiven auf ein subversives Erzählmedium* (S. 57–75). Waxmann Verlag.
- Eisner, W. (1990). *Comics & sequential art* (6. print., expanded ed). Poorhouse Press.

- Engelns, M., Preußner, U., & Giesa, F. (2020). Zur Einleitung in diesen Band: Comics im Dazwischen und Darunter. In M. Engelns, U. Preußner, F. Giesa, & Gesellschaft für Comicforschung (Hrsg.), *Comics in der Schule: Theorie und Unterrichtspraxis* ; 11. Wissenschaftstagung der Gesellschaft für Comicforschung (ComFor) (1. Auflage, S. 9–19). Gesellschaft für Comicforschung, Berlin. Ch. A. Bachmann Verlag.
- Engelns, M., Preußner, U., Giesa, F., & Gesellschaft für Comicforschung (Hrsg.). (2020). *Comics in der Schule: Theorie und Unterrichtspraxis* ; 11. Wissenschaftstagung der Gesellschaft für Comicforschung (ComFor) (1. Auflage). Gesellschaft für Comicforschung, Berlin. Ch. A. Bachmann Verlag.
- Frankfurter Allgemeine Zeitung. (1955, Mai 5). „Esperanto für Analphabeten“. *Comic-Strips in der Sicht der Frankfurter Jugendschutzwochen. Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 9.
- Frankfurter Allgemeine Zeitung. (1957, März 20). Phantom hinter dem Marterpfahl. Gefährliche Folgen der „harmlosen“ Comic-Bilder. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 10.
- Fuchs, W. J. (Hrsg.). (1977). *Comics im Medienmarkt, in der Analyse, im Unterricht* (1. Aufl). Leske und Budrich.
- Fuchs, W. J. (1979). Comics—Ihre Beurteilung in Vergangenheit und Gegenwart. *Bulletin Jugend + Literatur*, 6, 20.
- Kesper-Biermann. (2022). Geschichte des Comics und seiner (pädagogischen) Rezeption im deutschsprachigen Raum. In H. Ammerer & M. Oppolzer (Hrsg.), *Was kann der Comic für den Unterricht leisten?: Fachdidaktische Perspektiven auf ein subversives Erzählmedium* (S. 43–55). Waxmann Verlag.
- Kesper-Biermann, S., & Strunk, A. (2024). „Ich bin für ‚Marsmenschen‘ in Deutschlehrwerken“. Eine Revolution der Bildungsmedien für den DaZ-Unterricht in den 1980er-Jahren? In E. Matthes, C. Ott, S. Schütze, & D. Wrobel (Hrsg.), *Kontinuität und Wandel von Wissen in Bildungsmedien* (S. 146–154). Verlag Julius Klinkhardt.
- Laser, B. (2000). Heftchenflut und Bildersturm—Die westdeutsche Comic-Debatte in den 50ern. In G. Bollenbeck, G. Kaiser, & E. Bleek (Hrsg.), *Die janusköpfigen 50er Jahre: Kulturelle Moderne und bildungsbürgerliche Semantik III* (S. 63–86). Westdeutscher Verl.
- Lent, J. A. (Hrsg.). (1999). *Pulp demons: International dimensions of the postwar anti-comics campaign*. Fairleigh Dickinson University Press [u. a.].
- McCloud, S. (1994). *Comics richtig lesen*. Carlsen.
- McCloud, S. (2017). *Understanding comics* (Reprint). William Morrow, an imprint of Harper Collins Publishers.
- Oelkers, J. (1998). Pädagogische Reformen der Erziehungswissenschaft. In C. Führ & C.-L. Furck (Hrsg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte* (S. 217–243). C. H. Beck.
- Oppolzer, M. (2022). Comics im Englischunterricht. In H. Ammerer & M. Oppolzer (Hrsg.), *Was kann der Comic für den Unterricht leisten?: Fachdidaktische Perspektiven auf ein subversives Erzählmedium* (S. 80–97). Waxmann Verlag.
- Packard, S., Rauscher, A., Sina, V., Thon, J.-N., Wilde, L. R. A., & Wildfeuer, J. (2019). *Comicanalyse: Eine Einführung*. J.B. Metzler Verlag.
- Reumont, F. von, & Budke, A. (2022). Geographisches Lernen mit Comics. In H. Ammerer & M. Oppolzer (Hrsg.), *Was kann der Comic für den Unterricht leisten?: Fachdidaktische Perspektiven auf ein subversives Erzählmedium* (S. 179–195). Waxmann Verlag.
- Schwender, C., & Grahl, D. (2016). Bildergeschichten zwischen Anfeindung, Anerkennung und Missachtung. Die Darstellungsform Comic aus Sicht der historischen Kommunikationsforschung. In S. Geise (Hrsg.), *Historische Perspektiven auf den Iconic Turn: Die Entwicklung der öffentlichen visuellen Kommunikation* (S. 232–255). Herbert von Halem Verlag.
- Syma, C. K., & Weiner, R. G. (2013). *Graphic Novels and Comics in the Classroom: Essays on the Educational Power of Sequential Art*. McFarland & Company, Inc., Publishers.

Autorinnen

Kesper-Biermann, Sylvia, Prof. Dr.

Professorin für Historische Bildungsforschung an der Universität Hamburg.

Aktuelle Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Comics als Bildungsmedien; (Post-) Kolonialismus, Erziehung und Bildung; Emotionsgeschichte; Schulgeschichte; Transnationale Bildungsräume.

E-Mail: sylvia.kesper-biermann@uni-hamburg.de

Strunk, Anna

Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Historischen Bildungsforschung an der Universität Hamburg im DFG-Projekt „Comics als Bildungsmedien in der Bundesrepublik Deutschland (1960er bis 1980er Jahre)“

Aktuelle Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildungsmedienforschung, Comicforschung, Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung.

E-Mail: anna.strunk@uni-hamburg.de

Zur Vorgeschichte von Comics als Bildungsmedien

Abstract

The article is intended as an educational-historical commentary on comics as educational media. On the basis of early modern considerations on what speaks in favor of the combination of text and image, up to the later sustainably destructive verdict against it, it explores by way of example what educational theory classics once contributed to the rise and fall of a concept that aimed to facilitate the process of appropriation in self-learning as well as in school lessons by means of depiction. Although this undeservedly relegates the classics to the status of prehistory, it also proves that they can be used for a deeper insight into the question of appropriation – and thus for a topic that is as relevant to educational theory today as ever.

Schlagwörter: Bild-Text-Kombinationen, Anschauung, Schulbücher, Sprachunterricht, pädagogische Klassiker

1 „Bei trockener Lektüre sind Bilder und Zeichnungen zur Veranschaulichung und zum besseren Verständnis hilfreich.“

Dieser Satz stammt aus den *Mitteilungen des Vereins ehemaliger Schüler des Johanneums*, eines humanistischen Gymnasiums in Hamburg. 1987 wurden dort im Lateinunterricht der Quarta, der dritten Jahrgangsstufe, in „einer augenscheinlich auf Zuwachs angelegten Reihe“ Comics eingeführt (Lateinische Comics, 1987) – ausgerechnet in jenem Fach, das jahrhundertlang als Bollwerk höherer Bildung der verpönten Bilderflut standzuhalten hatte (zu einer frühen Ausnahme gleich). Dass „Bilder und Zeichnungen zur Veranschaulichung und zum Verständnis hilfreich“ (ebd.) sein können, ist zwar nicht gerade eine elaborierte Definition von Comics, entspricht aber den Erfahrungen vieler: In einem mittlerweile seit Jahrzehnten in Umlauf befindlichen Comic wird in einprägsamen Szenen erzählt, wie Archimedes seinerzeit, im dritten Jahrhundert v. Chr., das Problem der Bestimmung des spezifischen Gewichts von Körpern löste. Der König hatte dem Mathematiker und Physiker befohlen zu klären, ob die in Auftrag gegebene Krone wirklich aus purem Gold bestand oder mit Zugabe minderwertigen Silbers gefertigt worden war. Angeblich hing sogar Archimedes' Leben davon ab, ob er dem König eine überzeugende Auskunft würde geben können. Der Legende nach fand er die Lösung bei einem Bad in der Wanne und lief anschließend laut *Heureka*, „ich habe es gefunden!“ rufend durch die Stadt (vgl. Archimedes & the case of the missing gold, 2017; Archimedisches Prinzip, 2024; Heureka, 2024).

Der Beitrag geht der frühneuzeitlichen Vorgeschichte von Comics als Bildungsmedien auf den Grund, ausgehend von Comenius' Plädoyer für eine Verknüpfung von Text und

Bild im 17. bis zu Niethammers Verdikt im frühen 19. Jahrhundert. Untersucht wird, wie Klassiker der Pädagogik einst zu Aufstieg und Fall eines Konzepts beitrugen, das Lernen und Aneignung durch textergänzende bildliche Darstellungen erleichtern sollte. Die in diesem Beitrag exemplarisch skizzierten Positionen erweisen, dass frühere Bestrebungen zur Veranschaulichung eine grundlegende Legitimität besaßen, die letztlich auch Comics als Bildungsmedien nicht abzusprechen ist.

2 1658 Comenius' *Orbis pictus*: Notizen zur Wirkungsgeschichte

Um die Zeit der heute wohl bekanntesten frühneuzeitlichen Text-Bild-Kombinationen, Johann Amos Comenius' (1592-1670) Werk *Orbis sensualium pictus*, gab es schon den *Bänkelsang*, die ungedruckte „Zeitung des kleinen Mannes“. Bänkelsänger waren umherziehende Schausteller, die im Dorf und in der Stadt, auf Jahrmärkten und Kirchweihen auf einer Holzbank, dem Bänkel stehend, Neuigkeiten und Schauergeschichten vortrugen. Mit einem Stab auf wachstuchene Bildtafeln weisend, gaben sie ihre „monoton-melancholischen, stets mit moralischer Nutzenanwendung pointierten Lieder oder Prosageschichten“ zum Besten, „alles in ernsthafter Absicht und keineswegs zur Belustigung“ (Wilpert, 2001).

Comenius' *Orbis pictus* sollte nach den Verheerungen des Dreißigjährigen Krieges zur Wiederherstellung einer Welt in Ordnung beitragen. Die erste lateinisch-deutsche Ausgabe von 1658 enthielt Doppelseiten mit Darstellungen der Dinge der Welt, links mit ihrer Abbildung in Holzschnitt und rechts mit ihrer Benennung in den beiden Sprachen (s. Abb. 1): der Kosmos mit Himmel und Erde, die Elemente, Pflanzen, Tiere und Menschen, Handwerke, Künste und Wissenschaften, allegorisch dargestellte Tugenden und Laster, Spiele, Politik, Kriege, Religionen und Strafen. „Durch die Zweisprachigkeit der Texte war es ‚bei etwas Aufmerksamkeit‘ möglich, ‚auf angenehme Weise auch Latein [zu] lernen‘“, mutmaßt Ziehensack (2008). Der *Orbis pictus* war Kinderbuch, Lateinfibel und Enzyklopädie zugleich und sogar als Elementarlehrbuch für mehrere Landessprachen verbreitet. Von 1833 datiert zum Beispiel eine Ausgabe auf Deutsch, Tschechisch, Polnisch und Französisch (vgl. Comenius, 1833). In seiner *Großen Didaktik* stellte Comenius als „goldene Regel für alle Lehrenden“ auf:

„Alles soll wo immer möglich den Sinnen vorgeführt werden, was sichtbar dem Gesicht, was hörbar dem Gehör, was riechbar dem Geruch, was schmeckbar dem Geschmack, was fühlbar dem Tastsinn. Und wenn etwas durch verschiedene Sinne aufgenommen werden kann, soll es den verschiedenen zugleich vorgesetzt werden. Und weil die Sinne die treuesten Sachverwalter des Gedächtnisses sind, so wird diese Veranschaulichung der Dinge bewirken, daß jeder das, was er weiß, auch behält.“ (1657, S. 136f.)

☼:☼:(4):☼:☼

	<i>Cornix cornicatur.</i> die Krähetrechzet.	<i>á á</i>	Aa
	<i>Agnus balat.</i> das Schaf blöcket.	<i>bé é é</i>	Bb
	<i>Cicada stridet.</i> der Zeuschreck zischert.	<i>ci ci</i>	Cc
	<i>Upupa, dicit</i> der Wiedhopf/ruft	<i>du du</i>	Dd
	<i>Infans éjulat.</i> das Kind weinert.	<i>é é é</i>	Ee
	<i>Ventus flat.</i> der Wind wehet.	<i>fi fi</i>	Ff
	<i>Anser gingrit.</i> die Gans gackert.	<i>ga ga</i>	Gg
	<i>Os halat.</i> der Mund hauchet.	<i>háh háh</i>	Hh
	<i>Mus mintrit.</i> die Maus pispfert.	<i>i i i</i>	Ii
	<i>Anas tetrinnit.</i> die Ente schnackert.	<i>kha kha</i>	Kk
	<i>Lupus ululat.</i> der Wolff heulet.	<i>lu ulu</i>	Ll
	<i>Ursus múrmurat.</i> der Beer brummet.	<i>mum mum</i>	Mm

Abb. 1: Comenius, *Orbis sensualium pictus*, 1658, S. 4: Alphabetum vivum et vocale (Anlauttabelle).

Wenn man sich den Einsatz solchen Materials durch begeisternde Lehrkräfte denkt, ist unschwer vorstellbar, dass die Besprechung im Unterricht, wenn die Klasse die Geräusche nachahmte und das Gezeigte gedankenexperimentell in seine äußere Umgebung

versetzte, in den Köpfen der Kinder Bildsequenzen¹ entstehen ließ. Auf diese Weise, mit Wiederholungsübungen und ergänzenden Erklärungen, konnte Angesehtes zu Angeeignetem werden.²

Veranschaulichung auf jede mit sinnlicher Erfahrung mögliche Weise: Diese Maxime wurde in den Jahrhunderten, die folgten, zwar immer wieder einmal beherzigt, oft aber bestritten oder ignoriert. Rund 140 Jahre nach dem *Orbis pictus*, der inzwischen in elf Sprachen und unzähligen Auflagen vorlag, lobte Johann Gottfried Herder (1744-1803) in seinen *Briefen zu Beförderung der Humanität* Comenius' Werk als weiterhin unübertroffen und rief dessen Grundsätze in Erinnerung:

„Kinder müßten mit Worten zugleich Sachen lernen; nicht das Gedächtniß allein, sondern auch der Verstand und Wille, die Neigungen und Sitten der Menschen müßten von Kindheit auf gebessert werden; und hiezu sei Klarheit, Ordnung der Begriffe, Herzlichkeit des Umganges vor Allem nöthig“ (Comenius, zitiert in Herder, 1795, S. 37f.).

Diese pädagogischen Grundsätze seien dermaßen einleuchtend, dass sie im „ganzen Nord-Europa“ beachtet worden seien und jeder sie sogleich verstehe.

Die Emanzipationsbestrebungen des städtischen Bürgertums (vgl. Gall, 1994, S. 29ff.) die aufkommende Krise der Lateinschulen und nicht zuletzt Herders Lob bestärkten Theologen und Schulmänner darin, mit Berufung auf Comenius Schule und Unterricht neu zu konzipieren – waren doch „Muttersprache und Realkenntnisse“ zuletzt ganz vergessen worden. 1776 hieß es in einer Schrift *Ueber die neuern Schul- und Erziehungsanstalten* (S. 15f.), zu denen Basedows kurz zuvor eröffnetes Philanthropin in Dessau zählte:

„Dem Mangel der Realkenntnisse wollte Comenius abhelfen; oder wenn er auch mit seinen eigentlichen Vorschlägen nicht durchdringen konnte, so hat sich doch sein *Orbis pictus*, als ein nützliches Buch, Kindern durch Hülfe der Bilder Kenntnisse beyzubringen, bis jetzt erhalten, ob gleich eine bessere Ordnung, besser[es] Latein, und bessere Abbildungen zu wünschen wären.“

Kein Geringerer als Immanuel Kant (1724-1804), auf den eine maßgebliche philosophische Begriffsbestimmung von Anschauung zurückgeht, hob „das Dessauische Educationsinstitut“ als eine Musterschule hervor, die bei hinreichender Unterstützung „von aufgeklärten Männern“ dazu prädestiniert sei, die für das Heil des menschlichen Geschlechts überfällige „schnelle Revolution“ des Bildungswesens herbeizuführen (Kant, 1776/77, S. 449f.).

1 Das Verständnis von Comics als sequentieller Kunst geht (ebenso wie der Begriff der *Graphic Novel*) auf den US-amerikanischen Comiczeichner William Eisner (1917-2005) zurück. Eisner gilt als ein Pionier der Comic-Kunst und bezeichnet sich selbst als „sequential artist“. Vgl. auch Auringer, 2024.

2 Zu der erzähltheoretisch interessanten Frage, wie „die im Bild wahrgenommenen Gegenstände und Figuren in weiterführende Sinnzusammenhänge eingeordnet werden können“, vgl. Müller, 2017, hier S. 5.

3 1774 Basedows Elementarwerk: Erkenntnisvorrat mit Moralbelehrung

Der Theologe und Philanthropist Johann Bernhard Basedow (1724-1790) knüpfte mit seinem dreibändigen *Elementarwerk. Ein Vorrath der besten Erkenntnisse zum Lernen, Lehren, Wiederholen und Nachdenken* (1774) wohl als erster in der deutschen Spätaufklärung wieder an Comenius' Grundgedanken an. Er zog gegen Buchgelehrsamkeit, mechanisches Auswendiglernen und die Lebensfremdheit des Lehrstoffs der Lateinschulen zu Felde und setzte dagegen das Spielerische, Anschauliche und die Selbsttätigkeit beim Lernen. Den sachbezogenen Textdarstellungen und sekkanten moralischen Belehrungen waren 96 Kupfertafeln des populären Grafikers und Kupferstechers Daniel Chodowiecki (1726-1801) beigegeben. Deren Reproduktion war überaus kostspielig, sodass für den Schulunterricht „einzelne Tafeln ‚ins Große gemalt‘“ wurden (Basedow, 1909).

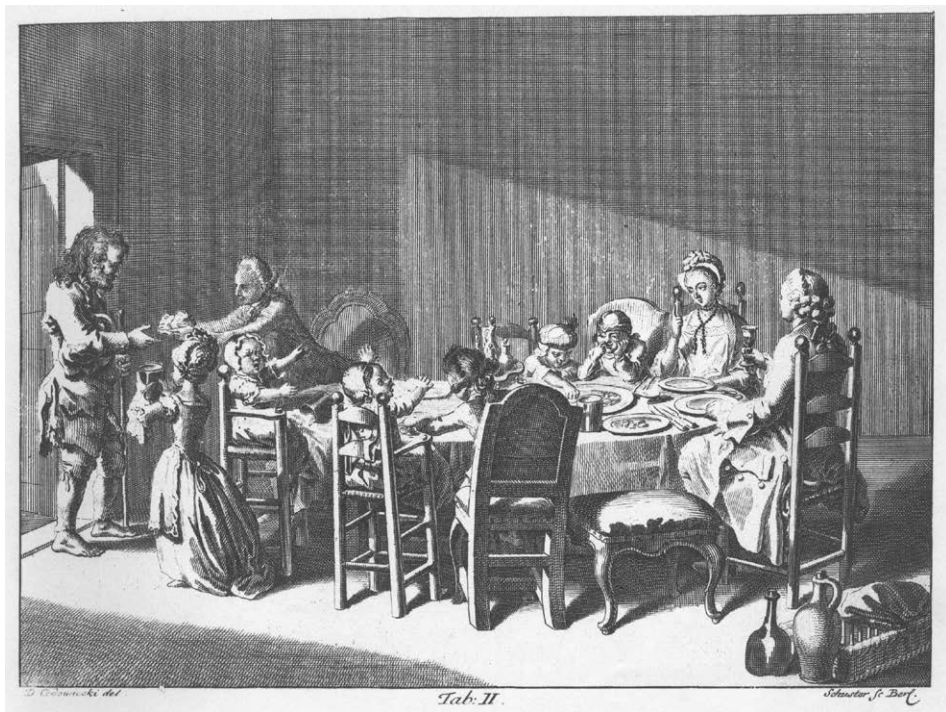


Abb. 2: J. B. Basedows Elementarwerk mit den Kupfertafeln Chodowieckis, 1774/1785, Tab. II: Ueble Gewohnheiten einiger Kinder bey Tisch. Wohlthätigkeit zweyer gegen einen armen Mann.

Von den statischen Abbildungen im *Orbis pictus* unterschieden sich die oft lebhaften szenischen Darstellungen in Basedows *Elementarwerk* erheblich; sie dürften nicht nur für Heranwachsende anziehend und die Phantasie anregend gewesen sein. Folgte man Basedows Anweisungen zum Gebrauch, so waren die ersten Tafeln in vorgegebenen Dialogen zu besprechen, die an Lehrbücher des Katechismus erinnern, wie sie in der religiösen Unterweisung zum Einsatz kamen. Sie nahmen die bis heute obwaltenden erzieherischen Bemühungen vorweg, den Mediengebrauch der Kinder einzudämmen und

zu kontrollieren (vgl. Grunder, 2006): Dem Basedowschen Zögling war nicht erlaubt, die Kupfer außerhalb des Unterrichts anzuschauen – es sei denn zur Belohnung und nur für kurze Zeit und nur wenige Tafeln auf einmal. Wenn mehrere Kinder zusammenkamen, war es als Ehre und zugleich als Übung gedacht, wenn ein Kind, „so ordentlich und vollständig, als es kann, die gezeichneten Gegenstände“ den anderen erklären durfte: die jüngeren Kinder durch Nennen der Bezeichnung, die älteren durch Sacherklärungen, die ältesten durch altersgemäße Erzählungen und wiederum moralische Belehrungen (Basedow, 1909). Basedow schwebte ein disziplinierender und moralisierender erzieherischer Gebrauch vor, der manche Heranwachsende dazu verleitet haben dürfte, sich in Heimlichkeiten und Ungehorsam zu üben; anziehend waren die Tafeln allemal.

Es ist eine Frage der Wissensauffassung, ob man Lern- und Aneignungsprozesse durch bildlich-darstellende Anschauung zu erleichtern und anzureichern sucht, um die Sprachfähigkeit der Heranwachsenden zu entwickeln, um die es letztlich geht, oder ob man dies ablehnt. Diese Frage wurde im späten 18. Jahrhundert in den Debatten über Erziehung, Bildung und Unterricht von den Philanthropisten erneut aufgegriffen. Für sie war völlig klar, dass die Übung des Anschauens mit Hilfe der Einbildungskraft

„durch Erzählung des Geschehenen [...] angebahnt und fortgeführt“ und die dabei erlangte Kenntnis der sprachlichen Zeichen „durch Modelle, Bilder, Landkarten, durch Nachweisung in der Natur so viel möglich in eine anschauende [Kenntnis] verwandelt werden“ könne (Auszug aus der Schrift, 1808, S. 40).

Gegen trockene Buchgelehrsamkeit wurde begeistert auf das ein Jahr zuvor erschienene Buch *Ueber Erziehung für Erzieher* des Lehrers Josef Maria Sailer verwiesen – und die unerhörte Ansicht zitiert, gerade für die Gegenwart könne „der Unterricht *ohne Unterricht* nicht genug empfohlen werden. – Eine kurze Frage, eine noch kürzere Antwort sind die besten Bücher für die Kinderstuben“, ganz wie in den trefflichen Bemühungen eines „fast vergessenen“ Comenius, Basedow und Pestalozzi (ebd.). Da war die Hoch-Zeit der Philanthropisten schon fast wieder vorüber.

Noch mitten darin kommentierte der Schulmann und aufklärerische Publizist Friedrich Gedike (1754-1803) das Geschehen auf dem Buchmarkt mit den Worten, kein einziges Feld der Literatur werde in Deutschland „so eifrig gedüngt und bearbeitet“ wie die Schriftstellerei für Kinder und Schulen, und

„keine einzige literarische Manufaktur ist so sehr im Gange, als die Büchermacherei für die Jugend [...]. Jede Leipziger Sommer- und Wintermesse spült wie die Flut des Meeres eine zahllose Menge Bücher der Art ans Ufer [...] alljährlich besonders unter dem für die lieben Eltern und Basen anlockenden Nebentitel ‚Weihnachtsgeschenk für die lieben Kinder‘“ (Gedike, 1787, S. 3f.).

Dieser mokanten Feststellung zum Trotz stieg die Zahl der Veröffentlichungen in Wissenschaft und Gebrauchsliteratur, die in unterschiedlichsten Zusammenhängen von Aneignung handelten, um 1800 rasant an (vgl. DTA, 2024), und das hing nicht zuletzt mit der wachsenden Popularität von Pestalozzi zusammen.

4 1801 Pestalozzis Gertrud: nicht räsonieren!

Die Ansichten des Schweizer Pädagogen und Schulreformers Pestalozzi (1746-1827) bildeten insofern eine Schnittstelle zwischen den gegensätzlichen Wissensauffassungen, als sie die im Philanthropismus erkenntnistheoretisch vernachlässigte Rolle der Sprache wieder ins Visier nahmen. Pestalozzi schildert, wie er zu der Einsicht gelangte, dass man mit jüngeren Kindern „gar nicht räsonnieren“ dürfe, sondern sich bei der Entwicklung ihres Geistes darauf konzentrieren müsse, das Spektrum ihrer Anschauungen stetig zu erweitern. Dabei müsse das den Kindern zum Bewusstsein Gebrachte aus Natur und Kunst ihnen sicher eingeprägt und mit Begriffsbildung verbunden werden. Er habe allmählich eine feste Überzeugung entwickelt

„1. Von dem Bedürfnis der Anschauungsbücher für die erste Kindheit; 2. Von der Nothwendigkeit, einer festen und bestimmten Erklärungsweise dieser Bücher; 3. Von dem Bedürfnis, einer auf diese Bücher und ihre Erklärungsweise gegründeten Führung zu Namen und Wortkenntnissen, die den Kindern geläufig gemacht werden müssen, selbst ehe noch der Zeitpunkt des Buchstabirens mit ihm [dem Kind] eintritt.“ (Pestalozzi, 1801, S. 47f.)

Im Mittelpunkt steht hier die Auffassung, dass Begriffsbildung zunächst unabhängig von der Kenntnis der Buchstaben (oder Zahlzeichen) beginnen kann und soll (vgl. Demmerling, 2023, S. 273ff., 289). Pestalozzi reflektierte die Differenz zwischen Begriff und Gegenstand, Zeichen und Bezeichnetem genau. Er erkannte das Dialektische, die grundlegende Zirkularität in der Entwicklung von Sprach- und Sachkenntnis als theoretisches Kernproblem der Aneignung. Von den Philanthropisten unterschied ihn letzten Endes die größere Bewusstheit über die Bedeutung des Begriffsverstehens für die Entwicklung der Urteilkraft der Lernenden. Seine Unterrichtsweise zeichne sich dadurch aus, schrieb er, dass sie von Sprache „als Mittel, das Kind von dunkeln Anschauungen zu deutlichen Begriffen zu erheben, einen größern Gebrauch macht, als bisher geschehen ist“ (Pestalozzi, 1801, S. 214). Pestalozzi prangerte die „Verpfuschungskünste“ der „Wort- und Klapperschulen“ an, die „nichts gethan haben, das niedere Volk reden zu lehren, sondern dann noch das sprachlose Volk isolirte, abstrakte Wörter auswendig lernen ließen“ (ebd., S. 216) – eine Auffassung, die ihre Verbindung mit einer sozialreformerischen Gesinnung, die die Republik als Staatsform anzielte, deutlich erkennen ließ (vgl. Rang, 1967).

5 1802 Schützens Lateinisch-deutsches Lehrbuch: Nötig ist ein verbesserter Comenius

Das Verhältnis von Sprach- und Sachunterricht trieb angesichts der Krise der Lateinschulen auch den Professor für Literatur und Beredsamkeit und namhaften Kant-Kommentator Christian Gottfried Schütz (1747-1832) um, als er einem Verlag den Vorschlag machte, ein Lateinisch-deutsches Lehrbuch für den lateinischen Anfangsunterricht auszuarbeiten, „das ein verbesserter Comenius heißen könnte“ (Schütz, 1802, S. III). Der Titelsatz lautete „Zur schnellern, sicherern und angenehmern Erlernung der Elemente der lateinischen Sprache. Ein Versuch das Gute in der Methode des weiland allbeliebten Comenius ohne seine Fehler zu behalten.“ Schütz argumentierte, es sei ein guter Gedanke des Comenius gewesen, zu Beginn des Lateinunterrichts nicht gleich klassische Autoren zu lesen: Noch immer fänden sich Lehrer, die „mit dem Cornelius Nepos anfangen“ (ebd., S. IV). Ein zweiter guter Vorschlag sei es gewesen, den Sachunterricht mit dem Sprachunterricht

zu verbinden, nur dass Comenius in seinen Büchern zu häufig „bloße Nomenclatur, als Sachkenntniß liefert“, zu viel trockensten „Wortkram, bey dem doch kein Kind etwas denken konnte“ (ebd.). Nicht zuletzt sei es ein guter Einfall gewesen, die „Sachkenntniß durch Bilder zu verdeutlichen, und die Anschaulichkeit der Begriffe zu befördern [...]“; aber die elenden Holzschnitte bey dem *Orbis pictus* waren wirklich höchst unvollkommene Bilder dazu“ (ebd., S. Vf.). Der Sachkenntnis durch Bilder aufzuhelfen: Für das besagte Bollwerk der humanistischen Bildung, neben dem altgriechischen vor allem der lateinische Sprachunterricht, war diese Auffassung, noch dazu aus der Feder eines namhaften Kenners der antiken Klassiker wie Schütz einer war, geradezu grundstürzend.

Dazu passte, dass Schütz mit Bertuch zusammenarbeitete, dessen „vortreffliches Bilderbuch“ (vgl. unten) er unter den neueren Kinderbüchern hervorhob. Diese seien inzwischen sehr viel besser geworden, alle Schulen sollten darüber verfügen, denn für die meisten Lernenden seien sie viel zu kostspielig. Einen Neueinsatz hielt Schütz für erforderlich, weil der *Orbis pictus* in den Lateinschulen ungewollt „das unselige Vocabellernen“ mit sich gebracht habe und es eben nicht ausreiche, „acht tausend lateinische Wörter in ein Buch zusammen zu pfpfen, wenn man nicht dafür sorgte, daß diese Wörter immer wieder in andern Verbindungen, und Flexionen wieder vorkämen“ (ebd., S. VII f.). Im Hintergrund wirkte hier nicht nur die angesprochene Legitimitätskrise der Lateinschulen, denen es nur unzureichend gelang, die neugewonnene aufklärerische Wissensfülle in den Unterricht aufzunehmen, sondern auch eine sich infolge der Französischen Revolution anbahnende Neuordnung der Gesellschaft überhaupt. Die angestrebten neuen Strukturen wiederum erforderten die Errichtung von Bildungsanstalten, die sämtliche Schichten und Klassen der Bevölkerung adressierten und dementsprechend umgestaltet werden mussten. Darauf zielende Reformen wurden von den herrschenden Kräften der spätabolutistischen Ständegesellschaft argwöhnisch beobachtet.

6 1810 Schleiermachers deutscher Unterricht: das salomonische Konzept

Pestalozzis wie auch Schützens Überlegungen dürften wesentlich dazu beigetragen haben, dass der Theologe, Philosoph und Erziehungstheoretiker Friedrich Schleiermacher (1768-1834) eine vom strikten Neuhumanismus abweichende Lehrmeinung zum Verhältnis von formaler und materialer Bildung³ vertrat. Schleiermacher kritisierte, dass mit Rücksicht auf die später an höhere Anstalten Abgehenden bereits in Volksschulen eine der klassischen Sprachen als Unterrichtsgegenstand aufgenommen werden sollte – obwohl man zugebe, dass sie als „Material für diejenigen, die in niedere Gewerbe eintreten“, verschwinden. Man behaupte zwar, es sei dadurch eine Verstandesbildung erreicht, die für das ganze Leben fortwirke, könne aber nicht beweisen, dass der „formale Zweck nicht anders erreicht werden könnte, als durch Beschäftigung mit einem solchen Material, was später aus dem Zusammenhang des Lebens heraustritt.“ Bleibe als einzige logische Folgerung, „den formalen Zweck an einem Material zu erreichen, welches als solches im Leben immer fortwirken“ und in Anwendung bleiben könnte (Schleiermacher, 1826, S. 246). Beide, formale und materiale Bildung, vereinte Schleiermachers Konzept für einen deutschen (Sprach-)

3 Der entsprechenden Wissensauffassung zufolge hat formale Bildung, kurz gesagt, ihren Wert in der Bildung der inneren, der Geisteskräfte per se, während materiale Bildung ihren Wert im Nutzen für äußere, etwa berufliche Zwecke hat, wie zum Beispiel Altgriechisch und Latein für Theologen.

Unterricht von 1810, das für die Entstehung dieses Faches maßgeblich wurde. Demnach repräsentierte der deutsche Unterricht einen Stoff, der sowohl für diejenigen, die später studierten, als auch für die, die später gewerbliche Berufe ausübten, nicht aus dem Lebenszusammenhang herausfallen würde – ein Material, bei dem nicht in Kauf oder sogar in Anspruch genommen wurde, dass sich vor der praktischen Anwendbarkeit „eherne Mauern“ auftaten (wie einige Neuhumanisten ausdrücklich forderten). Zudem ließ sich im deutschen Unterricht alles aufnehmen, „was man sonst kunstlos und unverständlich genug“ als Verstandesübungen und Technologie getrieben habe – eine Anspielung auf die vom Philanthropismus inspirierte Sachkunde der Künste und Handwerke (Schleiermacher, 1810; vgl. Lohmann, 2014, S. 163, 189, 197f., 201f.).

Schütz und Schleiermacher und viele andere, die an der Wende zum 19. Jahrhundert über die Verbesserung des Unterrichtswesens nachdachten, hätten bebilderte Lehrbücher als Bildungsmedien wohl vorgezogen, denn damit ließen sich im Schulunterricht sowohl den Lebenswelten nahe als auch entfernte Gegenstände und Sachverhalte behandeln – was umso notwendiger wurde, je mehr die Schulen zu Anstalten eines Massenunterrichts wurden. Grenzen zog hier jedoch, was technisch möglich und bezahlbar (und damit auch konzeptionell vorrangig) war. Schütz selbst wies ausdrücklich darauf hin, dass ein Lateinbuch für den Anfangsunterricht, wie es ihm vorschwebte, keine Kupferstiche enthalten könne, weil es für die meisten unerschwinglich wäre. Trotzdem wollte er seinem Buch „einige Kupfer“ beifügen, um exemplarisch zu zeigen, wie sie im Lateinunterricht „am besten gebraucht werden können“ (Schütz, 1802, S. X).

7 1811 Bernhardis Lesebuch: die beste machbare Lösung

Für die heterogene Schülerschaft der unteren und mittleren Schulstufen fand sich eine überzeugende und zugleich verallgemeinerbare Lösung des Problems der Verknüpfung von Sprach- und Sachunterricht, formaler und materialer Bildung. 1811, in den Lehrplanberatungen der Berliner wissenschaftlichen Deputation, dem *Think Tank* der Sektion für Kultus und öffentlichen Unterricht im Ministerium des Innern, die zeitweilig Wilhelm von Humboldt (1767-1835) leitete, legte der für Fragen der pädagogischen Gestaltung des künftigen Schulwesens zuständige August Ferdinand Bernhardi (1769-1820) einen Entwurf für ein deutsches Lesebuch vor. Zusammen mit dem Konzept für einen deutschen Unterricht, das Schleiermacher im selben Kontext vorgelegt hatte, versprach dieser Entwurf den Ausweg aus dem Dilemma, dass sich manche spätaufklärerische Vorstellung, wie Unterricht anschaulich werden könnte, als nicht hinreichend praktikabel erwies. Die Aufklärung hatte speziell auf dem Gebiet der Naturkenntnis eine Stofffülle hervorgebracht, die den Rahmen dessen, was in den allgemeinen Unterricht aufgenommen werden konnte, weit überstieg und selbst in *Auswahl* nicht für alle Schülergruppen gleichermaßen sinnvoll sein würde. In dieser Situation trat das deutsche Lesebuch das Erbe der comenianischen Vorstellung an, allen alles zu vermitteln. Bernhardis Erläuterung zu den Inhalten des von ihm entworfenen Lesebuchs legt nahe, dass sie im Unterricht mit Anschauungsmaterial aus der Schulbibliothek (Bilderbücher, Wandtafeln, Modelle) zu kombinieren waren:

„Das Kind z.B. kann im ersten Teile eine lebhaft Beschreibung des Aetna sehr gut auffassen; sie stehe aber zwischen einer drolligen oder rührenden Anekdote aus dem Siebenjährigen Kriege und der Beschreibung der Klapperschlange. Der zweite Teil enthalte eine Beschreibung

des Erdbebens von Lissabon, es schildere die Furchtbarkeit dieses Phänomens und deute den Zusammenhang mit den Vulkanen mit ein paar Worten an. Im dritten Teile kann eine kurze Übersicht der Bergketten folgen, ganz allgemein, ohne ängstliche Vollständigkeit, dazwischen wie spielend eine Beschreibung von dem Ersteigen der höchsten Berge in der Welt, den Gefahren und Schwierigkeiten, den Lawinen und der seltsamen Gestalt der Mondberge. So müssen aber alle Abschnitte des Ganzen gebildet sein, wenn der höhere Zweck des Buches erreicht werden soll“ (Bernhardi, 1811, zit. n. Lohmann 2014, S. 211f.).

Die gänzlich unsystematische Anordnung rechtfertigte Bernhardi (wie Bertuch) mit dem Argument, das Lesebuch mache „mit dem Reize einiger Einzelheiten“ bekannt und motiviere die Lernenden so für die spätere Aneignung der Wissenschaft als Ganzer. Bernhardi hatte dabei weniger ein Lesebuch fürs Selbstlernen im Sinn, sondern nahm (ebenfalls wie Bertuch) den Lehrer dafür in Anspruch, die Lesebuchstoffe in den „deutschen Stunden“ sinnhaft zusammenzufügen. Weil „der Hang zum Wunderbaren“ und „die Sehnsucht nach Geschichten“ bei Kindern so ausgeprägt seien, seien abnorme und auffallende Dinge als Lesebuchinhalte am besten geeignet. Auch hierin stimmte er mit Bertuch überein. Überhaupt liest sich die Beschreibung wie eine Auswahl von Texten zu Bertuchs Bilderbuch:

„Den Inhalt des Buches mögen also die Wunder der Wasserwelt, des Insektenreiches, Beschreibung von Sitten, Städten, Bergen, Flüssen fremder Weltteile und des unsrigen, Kleidung, Lebensart der Wilden, Beschreibungen von Kometen und Himmelserscheinungen, Vermutungen über den Zusammenhang des Weltalls, Anekdoten, Repliken, Lebensbeschreibungen, Räubergeschichten, Gedichte, Märchen, Schiffbrüche, Lebensrettungen und dergl. ausmachen“ (ebd., S. 212).

Außer satz- und drucktechnisch anspruchsloser als Bilderbücher und daher breit einsetzbar zu sein, würde das Bernhardsche Lesebuch eine Erweiterung des Wortschatzes, Beherrschung des Satzbaus und Klärung der Begriffe bewirken, mithin Urteilskraft und die Fähigkeit zum sprachlichen Austausch verbessern, auch über die Grenzen des Alltäglichen hinaus. In dieser Hinsicht wurde die Pädagogik der Spätaufklärung im Grunde also vollumfänglich adaptiert. Der entscheidende Unterschied lag darin, alle Stoffe in *deutschen (Sprach-) Unterricht* zu integrieren, mithin *begrifflich* zu verallgemeinern. Aus diesem Konzept ging im 19. und 20. Jahrhundert nach und nach das Fach Deutsch hervor, und die „Buchgattung des ‚orbis pictus‘“ (Bilderbuch für Kinder, 2022) wurde allmählich in den Hintergrund gedrängt.

8 Die Antagonisten 1: 1790-1830 Bertuchs Bilderbuch

Wie angedeutet, orientierte Bernhardi die Auswahl der Stoffe für sein Lesebuch an dem *Bilderbuch für Kinder* des Handelsunternehmers, Verlegers und Naturforschers Friedrich Johann Justin Bertuch (1747-1822). Dieses erschien zwischen 1790, nicht lange nach Gedikes Bemerkung über den hart umkämpften Markt der Jugendbücher, und 1830 in zwölf großformatigen Bänden, in einer Auflage von 3000 Stück, mit insgesamt 1185 kolorierten Bildtafeln und rund 6000 einzelnen Kupferstichen. „Künstlerische Mitarbeiter für die zahlreichen Abbildungen fand Bertuch in der Fürstlichen freien Zeichenschule, an deren Gründung, im Jahr 1776 in Weimar, er selbst beteiligt gewesen war“. Das Werk war in Umfang und Qualität der „Höhepunkt der Literaturgattung ‚orbis pictus‘“ (Bilderbuch für Kinder, 2022). Sein vollständiger Titel lautete

„Bilderbuch für Kinder enthaltend eine angenehme Sammlung von Tieren, Pflanzen, Blumen, Früchten, Mineralien, Trachten und allerhand andern unterrichtenden Gegenständen aus dem Reiche der Natur, der Künste und der Wissenschaften; alle nach den besten Originalen gewählt, gestochen, und mit einer kurzen wissenschaftlichen, und den Verstandes-Kräften eines Kindes angemessenen Erklärung bereitet“.

Der jeweilige Umfang war in Nummern angegeben, Band 1 etwa enthält 100 Nummern. Jede Nummer besteht aus einem kolorierten Kupferstich sowie den dazugehörigen Erklärungen in Deutsch und Französisch auf je einer Seite (die vierte Seite blieb leer, sie war gleichzeitig die Rückseite der nächstfolgenden Abbildung). Zwar waren die Erklärungen ausdrücklich dem Kriterium der Kindgemäßheit verpflichtet, aber die Abbildungen selbst sollten sachgerecht und realitätstreu sein. Die Fabelwesen waren tradierten Beschreibungen aus Märchen und Legenden, Gemälden oder Ornamenten in Sakralbauten nachgebildet.



Abb. 3: Bertuch, Bilderbuch für Kinder, Vermischte Gegenstände II: Fabelwesen.

Anders als bei Bernhardi lag für Bertuch das Bemerkenswerte auch und gerade im Entfernten. Sein Bilderbuch sollte nicht zuletzt eine Anschauung von Dingen vermitteln, die man normalerweise nicht zu Gesicht bekäme; alles andere, schrieb er, würde die Heranwachsenden langweilen (s. Abb. 3). Die Abbildungen waren jeweils einer Themengruppe zugeordnet: 1. Vierfüßige Thiere; 2. Vögel; 3. Fische; 4. Insecten; 5. Pflanzen; 6. Menschen und Trachten; 7. Gewürme; 8. Conchylien (= Weichtiere); 9. Corallen; 10. Amphibien; 11. Mineralien; 12. Baukunst; 13. Alterthümer; 14. Vermischte Gegenstände. Mit fortschreitender technischer Entwicklung wurden in die letztgenannte Gruppe auch neue Objekte aufgenommen, zum Beispiel 1802 der erste Heißluftballon, 1816 das Dampfboot. Um erschwinglich zu sein, wurde das Buch in 237 Teillieferungen herausgebracht. „Dennoch kostete schließlich die vollständige Ausgabe einschließlich der Begleitbände rund 125 Taler. Ein Maurer verdiente damals im Jahr 72 Taler“ (Bilderbuch für Kinder, 2022). Bernhardische Lesebücher wurden also keineswegs überflüssig.

Im dritten Band von Bertuchs Bilderbuch (Vermischte Gegenstände XX, Nr. 51-54) findet sich so etwas wie eine frühe *sequential art* im Sinne Eisners (vgl. Platthaus, 2005): In mehreren aufeinanderfolgenden Abbildungen wird der Ausbruch des Vesuvs im Jahre 1794 eindrucksvoll nachempfunden und das Geschehen einschließlich der Auswirkungen auf die Umgebung der nahen Stadt Neapel im Text (deutsch und französisch) erläutert (s. Abb. 4 & 5). Vielen Autoren und Verlegern mag vorgeschwebt haben, worauf Bertuch sich am besten verstand, nämlich dass beim Anschauen von Bildern, sachgerecht erklärt, im Kopf der Lernenden wie von selbst sequentielle Kunst entsteht. Die wenigsten Kinder hatten Bertuchs Bilderbuch im Elternhaus zur Verfügung. Mit Glück verschaffte ein Exemplar der Schulbibliothek vielen Kindern Einblick. Für alle gab erst der deutsche Unterricht (und der Zeichenunterricht, auf den ebenfalls großer Wert gelegt wurde) Gelegenheit, Gesehenes zu verarbeiten und nach eigenem Gutdünken weiterzuspinnen.



Abb. 4 : Bertuch, *Bilderbuch für Kinder*, Vermischte Gegenstände XX: Der Vesuv.



Abb. 5: Bertuch, *Bilderbuch für Kinder*, Vermischte Gegenstände XXI: Der Vesuv.

9 Die Antagonisten 2: 1808 Niethammer

Das letzte Wort – sonst hätte es Comics als Bildungsmedien vielleicht schon viel früher gegeben – hatte bis auf Weiteres der Theologe, Philosoph und Erziehungstheoretiker Friedrich Immanuel Niethammer (1766-1848). In seinem Buch *Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungs-Unterrichts unsrer Zeit* von 1808

stellte er die Wissensauffassungen von Humanismus und Philanthropismus einander anhand der jeweiligen „Mittel des Erziehungsunterrichts“, von Unterrichtsgegenständen und Unterrichtsmethoden, gegenüber (vgl. Niethammer, 1808, S. 78ff.). Für die von ihm angeführte Fraktion der strikten Neuhumanisten war die Wissensauffassung der Philanthropisten ein Graus.⁴ Der Erziehungsunterricht habe „einen eignen für sich bestehenden Zweck, *allgemeine Bildung des Menschen*.“ Es gehe nicht darum, den Lehrling für *diese Welt* zu bilden, dazu habe er später im Leben noch genug Zeit und Gelegenheit, sondern darum, ihn „für die höhere Welt des Geistes zu bilden“ – eine Bildung, die für ihn verloren sei, wenn die Grundlage dafür nicht in der Jugend gelegt werde (ebd., S. 76f.). Für den Grundsatz des Philanthropismus, das Lernen dem Lehrling auf jede mögliche Weise zu erleichtern und zu versüßen, sprächen bloß Scheinargumente. Selbst bei mäßigem Gebrauch sei diese methodische Maßregel verwerflich – gar nicht zu reden von dem „schimpflichen Mißbrauch, der die Maxime des Versüßens der Arbeit für die Kinder bis zu der Albernheit, das Alphabet in Zucker zu backen, ausgedehnt hat“ (ebd., S. 239). In der handlichen Gegenüberstellung der Wissensauffassungen bei Niethammer (1808, S. 81f.) stellt sich das so dar:

Tab. 1: Aus Niethammers Charakterisierung des Humanismus und des Philanthropismus

Humanismus	Philanthropismus
Die Unterrichtsgegenstände, oder die Darstellungen jener Ideen, müssen eine durchaus <i>claffische</i> Form haben; die Auswahl derselben kann eben darum <i>kein anderes Gebiet als das des Alterthums</i> finden, indem unläugbar wahre Clafficität in allen Arten der Darstellung des Wahren, Guten und Schönen in ihrer größten Vollendung nur bei den claffischen Nationen des Alterthums angetroffen wird. Der Erziehungsunterricht muß <i>das Lernen durchaus als ernstes Geschäft behandeln</i>, um den Lehrling durch früh angeftrenzte Thätigkeit zum Fleiß und zur Arbeitsamkeit zu gewöhnen.	Der Form nach müssen die Unterrichtsgegenstände nur möglichst <i>deutlich und bestimmt</i> feyn; welches die einzige Clafficität ist, die hier statt findet. Die Auswahl derselben aber kann auf das Gebiet des Alterthums um fo weniger beschränkt werden, da unläugbar in allen Gegenständen des Wissens insbesondre der physikalischen und technischen Kenntnisse die neuere Zeit Fortschritte gemacht hat, von denen das Alterthum noch nicht einmal eine Ahnung hatte. Der Erziehungsunterricht muß <i>das Lernen auf jede mögliche Weise erleichtern und verführen</i>, um dem Lehrling das Geschäft zur Luft zu machen, und dadurch Neigung zur Arbeit in ihm zu erwecken und zu begründen.

4 Die Auffassungen strikter Neuhumanisten wie Niethammer oder auch Reinhold Bernhard Jachmann (1767-1843) und Franz Ludwig Passow (1786-1833) unterschieden sich von der Wilhelm von Humboldts oder Johannes Schulzes (1786-1869) durch eine zentralere Stellung des altsprachlichen Unterrichts. Für sie hatten aufklärerische Wissenszweige keinen Bildungswert sui generis. Allerdings verbieten sich hier Vereinfachungen: Jachmann beispielsweise „versprach sich von dem Durchgang durch die ihm vorschwebende humanistische Bildung eine um so größere Kompetenz des Einzelnen in der Wahrnehmung seiner Welt- und Berufsgeschäfte, weil er nämlich in die Lage versetzt worden sei, seinen eigenen besseren Weg zu finden und gegen die überkommenen schlechten Routinen in der Ausübung aller erdenklichen Tätigkeiten zu setzen, und weil er seine praktischen Tätigkeiten, um welche es sich im Einzelnen auch immer handelte, nach höheren ethischen und Vernunftprinzipien würde verrichten können.“ (Lohmann, 2014, S. 112)

Verfolgt man Niethammers Ausführungen weiter, so wird deutlich, dass seine Argumentation keineswegs leicht von der Hand zu weisen ist. Auch der Einwand, dass das Gebiet des Altertums die Lebenswelten und späteren Erwerbstätigkeiten der allermeisten Schulkinder verfehlte, wäre letztlich nicht überzeugend, denn dahinter lag die Idee, dass der „Erziehungsunterricht“ einen *eigenen* Zweck habe gegenüber den beiden äußeren Ansprüchen, den Menschen „für die Erde“ und „für den Himmel“ zu bilden (ebd., S. 91f.). Die Zeit des Lernens in einer öffentlichen Schulanstalt sei die einzige Periode im Leben eines Menschen, in der er Zeit habe, für die Bildung seines Geistes und seiner Vernunft zu sorgen, schrieb Niethammer. Sie trete in den Hintergrund, sobald „die Sorge für seine bürgerliche Existenz anhebt“. Nur wenn man annähme, dass das ganze Leben des Menschen eine Abfolge von Bildung wäre und die künftige Berufsbestimmung auch für die weitere Ausbildung der Humanität noch Zeit und Gelegenheit böte, nur „dann wäre es möglich und rätlich, schon den Erziehungsunterricht zu Einlernung von Kenntnissen für den künftigen Beruf zu verwenden“ (ebd., S. 95).

Wir sind hier vom Thema *Comics als Bildungsmedien* scheinbar weit entfernt. Erkennbar sind in Niethammers Ausführung jedoch Grundelemente einer pädagogisch bildungstheoretischen Argumentation sui generis, die überaus einflussreich war. Sie hat Geltung bis heute, in der Gegenwart aber auch mit Einreden von außen zu kämpfen wie selten zuvor. Der Widerstand gegen Comics, der bis in die 1960er Jahre hinein vorwaltete, hatte seine ideengeschichtlichen Wurzeln in der ebenso meinungsstarken wie überzeugend formulierten Position Niethammers. Die tiefgreifenden gesellschaftlichen Umbrüche seines Zeitalters stellten ihn vor die Frage, wie sich die Eigenständigkeit des Pädagogischen gegen die Ansprüche und Anforderungen Dritter wahren ließ. Dafür konnte die Beschäftigung mit dem Altertum als geeignet erscheinen, denn sie war genügend weit entfernt von der Wirklichkeit der meisten Lebenswelten. Ob Niethammer sich der sozial elitären Wirkung der von ihm favorisierten Unterrichtsauffassung bewusst war, kann an dieser Stelle offenbleiben. Doch hätten ihm Comics mit Gestalten aus der Antike nicht durchaus ins Konzept gepasst?

10 Zusammenfassende Thesen

Der rote Faden des Beitrags bestand darin zu zeigen, dass und wie Comics als Bildungsmedien in der neuzeitlichen Pädagogik und besonders durch die Aufklärung gewissermaßen vorbereitet wurden. Die Geschichte des Themas war nicht nur eine „Geschichte der Bewahrpädagogik“, für die allein der „didaktisierte Umgang mit Bildern [...] Erziehenden, Lehrkräften und Medienkritikern sinnvoll und geeignet“ erschien (Grunder 2006, S. 71). Vielmehr wirkten darin dichotome Wissensauffassungen, die gegenläufige Vorstellungen davon hegten, was im Prozess der Aneignung vor sich geht und wie Aneignung am wirksamsten zu bewerkstelligen ist.

Bild-Text-Kombinationen bieten eine mögliche Lösung für das Problem der Anschauung: eine Veranschaulichung von Gegenständen oder Sachverhalten, die eine sinnliche *und* begriffliche Aneignung durch die Lernenden erzeugt, aus der das Vermögen zu selbsttätigem Weiterarbeiten hervorgeht. Meine These ist: Bei entsprechendem Stand der Technik und kostengünstigen Druckverfahren hätten womöglich schon Comenius und die Philanthropisten Comics eingesetzt. Manche von Basedows bzw. Chodowieckis szenischen Darstellungen oder Bertuchs Bilderfolge zum Vulkanausbruch, beispielsweise,

weisen sogar das Merkmal der Sequentialität auf, das per definitionem mit Comics verbunden wird. Deren nachhaltig wirksame Ablehnung als Bildungsmedien ist in der deutschen neuzeitlichen Pädagogik, so die These weiter, auf die Niethammersche Variante des Neuhumanismus (und gewisse elitäre Einstellungen) zurückzuführen. Aus der Kontroverse der Wissensauffassungen um 1800 ging einstweilen das deutsche Lesebuch als Sieger hervor, denn es bot im Unterschied zum teuren Bilderbuch eine bezahlbare und daher für die Massenunterweisung generalisierbare Lösung. Inzwischen gibt es weitere Lösungsvorschläge. Im Kern dreht es sich aber nach wie vor um die Frage, was genau geschieht, wenn man sich lernend etwas aneignet: wie also das Zusammenspiel von Sprach- und Sachverstehen, das wir Anschauung oder Begriffsbildung nennen, eigentlich zustande kommt.

Literatur

- Archimedes & the case of the missing gold (2017). *Educator Resources, SciGen Teacher Dashboard: Determining Density*, serpmedia.org/scigen/m2.1.html.
- Archimedisches Prinzip (2024). *Wikipedia: Archimedes*. [Wikipedia, de.wikipedia.org/wiki/Archimedes#Archimedisches_Prinzip](https://de.wikipedia.org/wiki/Archimedes#Archimedisches_Prinzip).
- Auringer, J. (2024): *Sequenzialitätstheorie*. bilderbogenforschung.de/sequenzialitaetstheorie/.
- Auszug aus der Schrift (1808). Ueber Erziehung für Erzieher. Von J. M. Sailer. *Theoretisch-practisches Handbuch für deutsche Schullehrer und Erzieher*, 1 (1), 31-76. [Digizeitschriften 101098926x_0001/41/LOG_0009/](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hbz:5:1-63888-p0001-41-LOG-0009/).
- Basedow, J. B. (1774). *Das Basedowische Elementarwerk. Ein Vorrath der besten Erkenntnisse zum Lernen, Lehren, Wiederholen und Nachdenken*. (3 Bde.) 2. Aufl. 1785. Crucius. urn:nbn:de:0220-gd-9562848.
- Basedow, J.B. (1909). *J. B. Basedows Elementarwerk mit den Kupfertafeln Chodowieckis. Kritische Bearbeitung in drei Bänden* (3 Bde.) Hrsg. von T. Fritzsche. Bd. 3. Ernst Wiegand. [Wikimedia, commons.wikimedia.org/wiki/Elementarwerk, Kupfersammlung](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Elementarwerk_Kupfersammlung.jpg).
- Bernhardi, A. F. (1811). Über den Zweck und die Anordnung eines deutschen Lesebuchs für untere und mittlere Klassen. (Entwurf, Lehrplanberatungen der Berliner wissenschaftlichen Deputation). In I. Lohmann, *Lehrplan und Allgemeinbildung* (S. 211-212).
- Bertuch, F. J. (1790ff). *Bilderbuch für Kinder*. Industrie-Comptoir. Heidelberger historische Bestände digital; Bildquelle Vesuv: 3. Bd. (1798), [digi.ub.uni-heidelberg.de/diglit/bertuch1798bd3/0001/scroll](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hbz:5:1-63888-p0001-41-LOG-0009/) (151-162).
- Bilderbuch für Kinder (2022). *Wikipedia, de.wikipedia.org/wiki/Bilderbuch_f%C3%BCR_Kinder* (dort auch die Zahlenangaben).
- Comenius, J. A. (1657/1970). *Große Didaktik*. Übers. u. hrsg. von A. Flitner. Kupper.
- Comenius, J. A. (1658). *Orbis sensualium pictus. Die sichtbare Welt*. Michaelis Endter. Bibliotheca Augustana, [hs-augsburg.de/~harsch/Chronologia/Lspost17/Comenius/com_o000.html](https://www.bibliotheca-augustana.de/~harsch/Chronologia/Lspost17/Comenius/com_o000.html).
- Comenius, J. A. (1833). *Orbis pictus. Die Welt in Bildern. Swět w obrazách. Świat w obrazach. Le monde en tableaux*. Jan Host. Národní digitální knihovna, [kramerius4.nkp.cz/view/uuid:41c076c0-9698-11dc-b36c-000d606f5dc6?page=uuid:fedd2430-d3d1-11e6-b3b6-005056825209](https://www.kramerius4.nkp.cz/view/uuid:41c076c0-9698-11dc-b36c-000d606f5dc6?page=uuid:fedd2430-d3d1-11e6-b3b6-005056825209).
- Demmerling, C. (2023). Zeichen und Bezeichnetes – die konsequente Verwendung von Anführungszeichen und die Begründung der Semantik. In ders., W. Kienzler & T. Rohr (Hrsg.), *Frege: Aufsätze zur Logik und Sprachphilosophie* (S. 269-292). De Gruyter. DOI 10.1515/9783110681185-013.
- DTA, Deutsches Textarchiv (2024). DTA-Gesamt+DWDS-Kernkorpus, Wortverlaufskurve „Aneignung“. *Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache*, dwds.de/r/plot/.
- Gall, L. (1994). *Adel und Bürgertum in Deutschland 1770-1848*. Oldenbourg. DOI, 10.1524/9783486594232-005.
- Gedike, F. (1787). *Einige Gedanken über Schulbücher und Kinderschriften*. Einladungsschrift des Friedrichswerderschen Gymnasiums. J. F. Unger. Internet Archive, archive.org/details/einigegegandenub00gedi/.
- Grunder, H.-U. (2006): Die Verteufelung des Bildes in der Geschichte der Pädagogik. *Paedagogica Historica* 36, S. 53-71.
- Herder, J. G. (1795). *Briefe zu Beförderung der Humanität*. (11 Bde.) Bd. 5. Hartknoch. Deutsches Textarchiv, [deustextarchiv.de/book/view/herder_humanitaet05_1795/?hl=Comenius&p=52](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hbz:5:1-63888-p0001-41-LOG-0009/).
- Heureka (2024): *Wikipedia: Heureka*. de.wikipedia.org/wiki/Heureka.
- Kant, I. (1776/77). Aufsätze, das Philanthropin betreffend. Zweiter Aufsatz. An das gemeine Wesen. *Akademie-Ausgabe II. Vorkritische Schriften II: 1757-1777* (S. 449-452). Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften, [korpora.org/Kant/aa02/Inhalt2.html](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hbz:5:1-63888-p0001-41-LOG-0009/).

- Lateinische Comics (1987). *Das Johanneum. Mitteilungen des Vereins ehemaliger Schüler der Gelehrtenschule des Johanneums*, 3 (55). Johanneum. Hamburger Kulturgut Digital, digitalisate.sub.uni-hamburg.de/.
- Lohmann, I. (2014). *Lehrplan und Allgemeinbildung in Preußen. Fallstudie zur Lehrplantheorie Friedrich Schleiermachers*. (Diss. Universität Münster, 1983) DOI 10.25656/01:9332.
- Müller, F. (2017). *Narration im Bild. Eine Studie zum malerischen Werk von Neo Rauch*. Diss. Universität Siegen, dspace.ub.uni-siegen.de/handle/ubsi/1420.
- Niethammer, F. I. (1808). *Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungs-Unterrichts unsrer Zeit*. Frommann. Deutsches Textarchiv, deutsches-textarchiv.de/book/show/niethammer_philanthropinismus_1808.
- Pestalozzi, [J.] H. (1801). *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. Ein Versuch, den Müttern Anleitung zu geben, ihre Kinder selbst zu unterrichten; in Briefen*. Geßner. ETH-Bibliothek.
- Platthaus, A. (2005). Klassiker der Comic-Literatur. Amerikas wichtigster Zeichner: Will Eisner. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, faz.net/aktuell/feuilleton/comic-spezial/ueber-comics/klassiker-der-comic-literatur-amerikas-wichtigster-zeichner-will-eisner-1257775.html.
- Rang, A. (1967): *Der politische Pestalozzi*. Europäische Verlagsanstalt.
- Schleiermacher, F. (1810). Entwurf für den deutschen Unterricht am Gymnasium. In E. Weniger, Th. Schulze (Hrsg.), *Friedrich Schleiermacher: Pädagogische Schriften 2* (S. 145-146). Klett-Cotta im Ullstein Taschenbuch 1984.
- Schleiermacher, F. (1826). Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. In E. Weniger, Th. Schulze (Hrsg.), *Friedrich Schleiermacher: Pädagogische Schriften 1*. Klett-Cotta im Ullstein Taschenbuch 1983.
- Schütz, Ch. G. (1802). *Lateinisch-deutsches Lehrbuch für die ersten Anfänger*. Baumgärtner. BBF Scripta Paedagogica, scripta.bbf.dipf.de/viewer/image/1794608168/5/LOG_0003/.
- Ueber die neuern Schul- und Erziehungsanstalten (1776). In: C. G. Böckh (Hrsg.), *Allgemeine Bibliothek für das Schul- und Erziehungswesen in Deutschland*, 4 (1), 1-24. Karl Gottlob Becken. DigiZeitschriften, digizeitschriften.de/id/024492892_0004.
- Wilpert, G. von (2001). Bängelsang. *Sachwörterbuch der Literatur* (45). Kröner.
- Ziehensack, I. (2008). *Kinder- und Jugendliteratur der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts aus historischer Sicht*. Universität Wien. Zit. n. Wikipedia, de.wikipedia.org/wiki/Orbis_sensualium_pictus.

Autorin

Lohmann, Ingrid, Univ.-Prof. i. R. Dr., Professorin für Ideen und Sozialgeschichte der Erziehung an der Universität Hamburg.

Forschungsschwerpunkte: Beziehungen zwischen pädagogischem und ökonomischem Diskurs; jüdische Bildungsgeschichte; deutsch-türkische Bildungsgeschichte.

Jüngste Veröffentlichungen: Historisches Stichwort: Der Entrepreneur, in Jahrbuch

für Pädagogik 2024: Deglobalisierung (2025); Als Sexualerziehung „Sache der Pädagogen“ wurde. Zum Diskurs über Onanie und sittliche Gefährdung im Deutschen Reich um 1900, in Jahrbuch für Pädagogik 2025: Sexualität und Bildung (2025).

ingridlohmman.de

E-Mail: ingrid.lohmann@uni-hamburg.de

„Kulturpessimisten“ gegen „Micky Maus-Fortschrittsgläubige“? Der Wandel der Debatte um Comics als Bildungsmedien in der Zeitschrift *Jugendschriften-Warte* in den 1970er Jahren

Abstract

This article explores the evolving discourse on comics as educational media within the German journal *Jugendschriften-Warte* during the 1970s. After their emergence in the Federal Republic of Germany in the 1950s, comics were perceived with skepticism, seen as detrimental to youth literacy and moral integrity. During the following “anti-comics-campaign” the *Jugendschriften-Warte* became one of the most important forums for voices criticizing comics. However, as educational reforms emerged, a new generation of educators and critics advocated for a broader understanding of literature, recognizing the potential of comics to engage students. The article examines key debates and shifts in perspective in the journal, highlighting the tension between conservative cultural pessimism and progressive views on comics as tools for democratizing access to culture. Through a close analysis of articles from this period, it illustrates the transformation in educational attitudes towards comics, culminating in their gradual acceptance as viable teaching materials.

Schlagwörter: Bildungsreformen, *Jugendschriften-Warte*, Anti-Comic-Kampagne, Medienwandel

1 Einleitung

Dass neue Medien, die als Zielgruppe explizit Kinder und Jugendliche adressieren, von Eltern und Pädagog*innen häufig mindestens mit Skepsis wahrgenommen werden, ist durch die Jahrzehnte hinweg beobachtbar. Das 20. Jahrhundert darf dabei im Bereich der Kinder- und Jugendmedien als eines der großen Neuerungen und Umbrüche gesehen werden. Neben den Illustrierten, der Werbung und dem Fernsehen gehörte dazu vor allem ein Medium: der Comic. Nachdem er in anderen Ländern schon lange Erfolge gefeiert hatte, kam er in der Nachkriegszeit auch in der Bundesrepublik Deutschland (BRD) an. Mit einer monatlich millionenfachen Auflage (vgl. Roggatz & Thielke, 1971, S. 17) wurde er Teil eines jeden Kinder- und Jugendzimmers und zog so schnell die Aufmerksamkeit besorgter Eltern, Lehrkräfte und Pädagog*innen auf sich. Ausgetragen wurden diese Debatten zu wichtigen Teilen in pädagogischen Fachzeitschriften. Dazu zählte im Bereich der Kinder- und Jugendliteraturkritik als eines der

wichtigsten Publikationsorgane die *Jugendschriften-Warte*. Sie bot sowohl Professor*innen und Dozierenden als auch Lehrkräften ein Forum, um ihre Meinung zum Ausdruck zu bringen. In den 1950er Jahren spielte sie deshalb eine wichtige Rolle bei der sogenannten „Anti-Comic-Kampagne“. Als sich in den 1970er Jahren jedoch sowohl die Einstellung zu Comics als auch im Rahmen der Bildungsreformen die Vorstellungen zur Aufgabe der Schule und des Literatur- und Kunstunterrichtes insgesamt zu wandeln begannen, kamen auch in der *Jugendschriften-Warte* vermehrt andere Stimmen zu Wort. Inwiefern sich die Debatte in diesen Jahren veränderte und welche Autor*innen sich dabei mit welchen Argumenten für oder gegen Comics als Unterrichtsmedium einsetzten, soll im folgenden Beitrag untersucht werden. Dazu wird zunächst die Entstehungsgeschichte der *Jugendschriften-Warte* und ihre Rolle während der „Anti-Comic-Kampagne“ beleuchtet. Im Anschluss werden anhand der Artikel der 1970er Jahre die verschiedenen Positionen zu Comics analysiert und kontextualisiert.

2 Die Jugendschriften-Warte bis 1945

Die Vorstellung, dass gewisse Jugendliteratur „Schmutz und Schund“ sei und deshalb bekämpft werden müsse, war kein Novum der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg. Bereits Ende des 19. Jahrhunderts formierte sich die sogenannte Jugendschriftenbewegung mit dem Ziel, Groschenhefte zu bekämpfen, indem die Jugend an „gute Literatur“ herangeführt werden sollte. Themen wie verbotene Liebe, Sex, Verbrechen und Abenteuer und die Gebrauchsweise der Hefte standen den Moralvorstellungen und den Vorstellungen vom Kunstgenuss der Zeitgenoss*innen entgegen (vgl. Josting, 2004, S. 91; vgl. auch Maase, 2012). Geprägt war die Einstellung von einer „reservierten bis ablehnenden Haltung zum sogenannten Jugendschrifttum“ (Weinkauff, 2018, S. 39), also der Literatur, die explizit für Kinder und Jugendliche verfasst und publiziert worden war. Auch die Tatsache, dass Kinder und Jugendliche sich praktisch und symbolisch mit der Lektüre dieser Bücher von den Kontrollen des erwachsenendominierten Alltags freimachen konnten, sorgte für eine mehrheitlich negative Wahrnehmung durch die Kritiker*innen. In der Folge bildeten sich in den 1880er Jahren an verschiedenen Orten des Deutschen Reiches Kommissionen zur Prüfung von Kinder- und Jugendliteratur, deren Fokus es zunächst war, Volksschüler*innen an „gute Literatur“ heranzuführen. Um die Arbeit dieser Ausschüsse zu bündeln und ihnen ein Forum für den Gedankenaustausch zu geben, wurde 1893 die *Jugendschriften-Warte* ins Leben gerufen. Die Zeitschrift diente als überregionales Organ von zunächst zwölf Ausschüssen sowie als Mittel der Außendarstellung und Einflussnahme (vgl. Josting, 2004, S. 91–93). Die *Jugendschriften-Warte* sollte für alle nutzbringend sein, „welche die Jugend mit einer wertvollen Jugendschrift erfreuen und bereichern wollen“ (Schriftleitung, 1893, S. 2). 1894 schlossen sich die inzwischen 15 Ausschüsse zum Dachverband *Vereinigung deutscher Prüfungs-Ausschüsse der Jugendschriften* zusammen (vgl. Kolffhaus, 1994, S. 141). In den Ausschüssen fanden sich von Beginn an verschiedene Strömungen mit jeweils eigenen Zielen, zunächst forderten die Mitglieder jedoch noch keine gesetzliche Regelung von Jugendliteratur, sondern wollten vor allem auf „gute“ Alternativen hinweisen (vgl. Josting, 2004, S. 94). Um eine Verbesserung des Lektüreangebots zu erwirken, wollte man vor allem auf Autor*innen, Verleger*innen, Buchhändler*innen und Lehrkräfte einwirken (vgl. Weinkauff, 2018, S. 37), weshalb die *Jugendschriften-Warte* als Beilage zu Lehrerzeitungen herausgegeben

wurde. Die Jugendschriftenkritik wurde dementsprechend auch als pädagogische Praxis gesehen, bei der möglichst viele Akteur*innen im Handlungssystem gewonnen werden sollten (vgl. ebd., S. 38). Dies führte dazu, dass sich im Verlauf des 19. Jahrhunderts parallel zur Jugendliteraturproduktion ein „Geschäft der Jugendliteraturkritik“ (ebd., S. 39) entwickelte. Die *Jugendschriften-Warte* spielte in diesem Feld eine wichtige Rolle bei der Theoriebildung zu Fragen der Jugendlektüre und bei der Entwicklung eines kritischen Fachjournalismus (vgl. ebd.).

Die Vorgehensweise der Ausschüsse änderte sich erst im Laufe des Ersten Weltkrieges, als das Thema Kinder- und Jugendliteratur zunehmend als kriegsrelevant wahrgenommen wurde und man „der Verbreitung von Volksgiften mit Gewalt“ (Brunckhorst, 1916, S. 1) entgegentreten wollte. Als Vorreiter galt vielen in der Jugendschriftenbewegung ein Erlass des stellvertretenden Generalkommandos des 11. Armee korps in Kassel von 1916, der „jeglichen Vertrieb einer Anzahl Schundserien“ (ebd., S. 1f.) verbot. Ähnliche Erlasse wurden im selben Jahr in Bayern und Münster von stellvertretenden Generalkommandos erlassen (vgl. ebd.). Nach Ende des Ersten Weltkrieges zielte ein Großteil der Bemühungen der Jugendschriftenbewegung in der Weimarer Republik darauf ab, auf die Politik einzuwirken, um ein Gesetz nach dem Vorbild dieser Kriegs-Erlasse verabschieden zu lassen (vgl. Josting, 2004, S. 94f.). Die zunehmend eher „kulturrepressive Jugendschutzbewegung“ (ebd., S. 96) erreichte mit dem Schund- und Schmutz-Gesetz 1926 zwar ihr Ziel, vielen Vertreter*innen war dessen Formulierung jedoch zu vage. Insgesamt hatte die Bewegung in den 1920er Jahren nicht mehr viel mit ihren reformpädagogischen Ursprüngen zu tun, stattdessen fanden sich immer mehr Verfechter*innen eines negativen Schundkampfes, die die „Ausmerzungen unerwünschter Literatur“ und eine staatliche Verbotspolitik forderten (vgl. Weinkauff, 2018, S. 42). Zum Ende der Weimarer Republik entzweite sich die Bewegung zunehmend, wobei einige Vertreter*innen zu Wegbereiter*innen der NS-Literaturpädagogik werden sollten, die die Volksdichtung als Allheilmittel gegen die „untergeistige Literatur“ (Fronemann, 1927, S. 147) sahen. Im Nationalsozialismus wurde die Jugendschriftenbewegung schließlich „gleichgeschaltet“ und die *Jugendschriften-Warte* bekam einen neuen Schriftleiter (vgl. Weinkauff, 2018, S. 43). Unter nationalsozialistischer Aufsicht verlor die Zeitschrift ihre Funktion als Diskussionsforum und erschien vorerst nur noch bis 1944 (vgl. ebd., S. 44).

3. Die Rolle der *Jugendschriften-Warte* bei der „Anti-Comic-Kampagne“

In der Nachkriegszeit wurden die Jugendschriftenausschüsse neu gegründet und auch die *Jugendschriften-Warte* wieder ins Leben gerufen. Die Neugründung ging von einem Personenkreis aus, der dem nationalsozialistischen Regime kritisch gegenüber gestanden hatte und sich nicht für eine Mitarbeit in der „gleichgeschalteten“ *Jugendschriften-Warte* hatte vereinnahmen lassen (vgl. Weinkauff, 2018, S. 44). Die Neugestaltung verlief trotzdem zu Beginn etwas holprig, da zunächst immer noch NS-Anhänger*innen und Rechtsradikale in der Zeitschrift zu Wort kamen und es in der literaturpädagogischen Diskussion kaum eine Auseinandersetzung mit der deutschen Vergangenheit gab (vgl. ebd., S. 45). Die Ausschüsse wiederum stellten seit 1954 einen Vertreter in der Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Schriften und entwickelten sich schnell wieder zu einer wichtigen Instanz in Fragen der Kinder- und Jugendliteratur. Schriftführer war seit der

Neugründung 1949 der Lehrer und Schriftsteller Fritz Specht und die Zeitschrift erschien zunächst zweimal im Monat als achtseitige Ausgabe (vgl. Stenzel, 2018, S. 69–71).

Die Ausschüsse sahen sich schnell mit neuen Herausforderungen konfrontiert, denn die Nachkriegszeit brachte eine Öffnung des Literaturmarktes mit sich, die auch im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur für Neuerungen sorgte. Die Comichefte stachen dabei unter den neuen Medien besonders hervor, da sie mit einer monatlich millionenfachen Auflage¹ den Alltag von Kindern und Jugendlichen in bedeutendem Maße prägten. In der BRD war der Markt zunächst dominiert von den sogenannten *funnies* wie zum Beispiel *Micky Maus* oder *Donald Duck* und Abenteuer-Comics wie *Lucky Luke* oder *Bessy* (vgl. Dolle-Weinkauff, 1990, S. 84–91). Comics waren für Kinder und Jugendliche finanziell erschwinglich und fanden sich in den „Auslagen aller bundesdeutscher Kioske“ (ebd., S. 89) wieder. Diese plötzliche Popularität eines Mediums, das den meisten Erwachsenen häufig vollkommen fremd war, rief auch bei vielen Lehrkräften und Pädagog*innen eine vehemente Ablehnungshaltung hervor. Das Ergebnis war eine neue Schmutz- und Schund-Debatte, in der neben Angriffen auf Illustrierte, Sexualliteratur und gewaltverherrlichende Literatur insbesondere die Anti-Comic-Kampagne eine maßgebliche Rolle spielte. Mit Titeln wie „Opium der Kinderstube“ (Der Spiegel, 1951), „Esperanto für Analphabeten“ (Frankfurter Allgemeine Zeitung, 1955, S. 9) oder „Phantom hinter dem Marterpfahl“ (Frankfurter Allgemeine Zeitung, 1957, S. 10) wurde versucht, auf die vermeintlich von den Bildergeschichten ausgehenden Gefahren hinzuweisen. Comics wurde vorgeworfen, sie seien süchtig machende Bilderdrogen, die nicht nur die Lesefähigkeit von Kindern und Jugendlichen abbauen, sondern im schlimmsten Fall zu Analphabetismus führen würden (vgl. Jäschke, 1988, S. 348). Im Kontext des allgemeinen Erfolgszuges des Bildes unter anderem durch das Fernsehen beschwor man auf lange Sicht den Tod des Buches herauf. Auch um die psychischen Folgen machte man sich Sorgen, so führe die Lektüre von Comics zu innerer Verarmung und im schlimmsten Fall zu erhöhter Gewaltbereitschaft und einer Affinität zur Kriminalität bei Kindern und Jugendlichen. Viele dieser Argumente wurden aus der Debatte in den USA, insbesondere Frederic Werthams *Seduction of the Innocent*, auf die BRD übertragen (vgl. ebd., S. 347). Dazu gehörte auch der Vorwurf, Comics würden zu frühzeitiger Sexualisierung² führen. Diese Vorwürfe basierten auf einem Kunst- und Literaturverständnis, bei dem der Fokus auf dem Wort und dem „ästhetischen“ Bild lag, wobei die Definitionen davon oft sehr vage blieben. Klar war nur: Comics seien Schund, keine Kunst. Es galt: „Eine der wichtigsten Kulturleistungen des vielberufenen christlichen Abendlandes, die Schriftsprache, in der sich die kulturelle Identität eines Volkes der ‚Dichter und Denker‘ ausdrückte, schien gefährdet“ (Jäschke, 1988, S. 349).

Mit dieser Masse an Gefahren und Vorwürfen konfrontiert blieb es nicht lange bei einer publizistischen oder Fachdebatte, Comics sollten auch aktiv handelnd bekämpft werden. Dazu wurden zum Beispiel Umtauschaktionen ins Leben gerufen, bei denen Kinder Comichefte mitbringen und gegen „gute Literatur“ tauschen konnten (vgl. Jäschke, 1988, S. 320 & 328). Als Ziel dieser Aktionen wurde benannt: „Den Buben und Mädchen (sowie den Eltern!) sollte (...) überhaupt erst einmal der Unterschied zwischen guten und schlechten Schriften deutlich gemacht, sie sollten darauf hingewiesen werden, was es

1 Ende der 1960er Jahre wurden in der BRD monatlich rund 12 Millionen Comichefte verkauft (vgl. Roggatz & Thielke, 1971, S. 17).

2 Bei Wertham ist das Thema im Kapitel „I want to be a Sex Maniac“ zu finden.

für gute Schriften gibt.“ (Wanderer, 1956, S. 27). Eine extreme Ausformung fanden diese Veranstaltungen in Formaten, bei denen die abgegebenen Comichefte anschließend direkt vor Ort verbrannt wurden (vgl. Jäschke, 1988, S. 330). Rechtliche Konsequenzen fand die Debatte schließlich in dem *Gesetz über die Verbreitung jugendgefährdender Schriften* von 1953, das in seiner Ausformulierung jedoch so vage blieb, dass es nicht die erhoffte Schlagkraft hatte (vgl. Jäschke, 1988, S. 322). Obwohl einige Comic-Reihen indiziert wurden, bewirkte das Gesetz vor allem eine stärkere Selbstkontrolle der Verlage (vgl. ebd., S. 325). 1954 wurde die Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Schriften gegründet, aus deren Arbeit dann auch die *Jugendschriften-Warte* berichtete (vgl. z. B. Herr, 1955).

Als zentrale Instanz für die Bewertung von Kinder- und Jugendliteratur in Fachkreisen griff die *Jugendschriften-Warte* das Comic-Thema nicht nur auf, sondern wurde „ein Jahrzehnt lang (...) Sprachrohr pauschaler Sanktionierung“ (M. Dahrendorf, 1971, S. 19) von Comics. Dass die Autor*innen der Zeitschrift sich gegen Comics und Massenmedien im Allgemeinen positionierten, scheint in Anbetracht der Tradition des Mediums kaum überraschend. Insgesamt 27 Artikel beschäftigten sich im Zeitraum 1949-1959 mit dem Thema Comics. Der ablehnende Umgang mit dem als ausländisch angesehenen Medium zeigte sich unter anderem in der zeitweisen Weigerung, Comics mit „C“ zu schreiben, stattdessen wurde die eingedeutschte Version „Komiks“ verwendet (vgl. z. B. Andres, 1955). Als jugendgefährdend sah man nicht nur Sex-Comics und Crime-Comics an, sondern befürchtete auch „die scheinbar harmlosen Strips“³ könnten zu „Verdummung“ (J.C.D., 1956) führen. Zudem wurde die Frage besprochen, wie die Schule auf Comics reagieren solle und welche Möglichkeiten sie habe, „mit dieser zerstörenden Flut fertig zu werden“ (Köhlert, 1954, S. 35). Es wurde beklagt, dass die Schule ihre Aufgabe vernachlässige, wenn sie die Comics ignoriere und es dringend übergreifende Untersuchungen und Handlungsanleitungen der Kultusministerien brauche (vgl. ebd., S. 35f.). In der Zwischenzeit wurden Lehrkräften Handlungsempfehlungen an die Hand gegeben, zu denen unter anderem zählte, Kindern, die Comics kauften, die „Schulmittelfreiheit“ zu nehmen und ggf. Schulgelderlasse nicht zu gewähren (vgl. ebd., S. 36).

1960 veröffentlichte der österreichische Lehrer Richard Bamberger einen Text zum Thema „Schmutz – Schund – Kitsch. Charakteristik, Wirkung und Bekämpfung“. Bei ihm findet sich der in der NS-Literaturpädagogik verwendete Begriff der „untergeistigen Lektüre“ (vgl. Fronemann, 1927) wieder, zu der Comics für ihn zählten (Bamberger, 1960, S. 3)⁴. Dieses „untergeistige Schrifttum“ hielt er für noch schädlicher als das vergangener Generationen, denn es sei in höherer Auflagenzahl und an mehr Distributionsorten erhältlich. In der Tradition der NS-Literaturpädagogik befürchtete er eine ungünstige Auswirkung der Comics auf die Volksbildung, denn nur durch die „Überwindung geistiger Notstände“ sei der „Erhalt unserer Kultur“ (ebd., S. 5) möglich. Wie wichtig dieser Erziehungsauftrag für ihn war, resümierte er am Ende seines Textes: „Die Menschheit befindet sich im Wettlauf zwischen Erziehung und Untergang“⁵ (ebd., S. 5). Diese Angst trieb der Autor Stefan Andres in seinem Artikel „Die Komiks“ von 1955 weiter auf die Spitze, indem er Befürchtungen äußerte,

3 Gemeint waren *funnies* und Abenteuer-Comics.

4 Zum Einfluss nationalsozialistischer Literaturpädagogik auf die Schmutz- und Schunddebatte der 1950er Jahre siehe Steinlein, 2008, S. 313.

5 Bamberger zitiert hier den englischen Schriftsteller H. G. Wells.

„daß in weniger als 100 Jahren der letzte Neger, Tunguse und Polareskimo⁶ seine analphabetische Unschuld verliert und – Komiks liest, während in den zivilisierten Ländern von tausend nicht einer mehr wirklich lesen kann“ (Andres, 1955, S. 17).

Die „Verfechter und Nutznießer“ der Comics, die seiner Meinung nach vor allem finanziell von den Comics profitierten, nannte er „Missionare eines internationalen Infantilismus“, die im Namen der demokratischen Freiheit ihr „Werk der psychischen Verstümmelung“ (ebd., S. 17f.) fortführten. Ähnlich dramatisch wie Bamberger schloss er: „Wenn nicht Staat und Gesellschaft den Ernst dieser Bedrohung erkennen und entsprechend handeln (...), dann ist unsere Jugend in einigen Jahrzehnten jenem höheren Analphabetismus überliefert, der als Geisteskrankheit der Massen sich immer mehr ausbreitet.“ (ebd.).

4 Transformationszeit: Die *Jugendschriften-Warte* in den 1970er-Jahren und neue Perspektiven auf Comics im Unterricht

Bis weit in die 1950er Jahre hinein blieb die Einstellung Comics gegenüber durchgehend negativ, wobei das Thema im folgenden Jahrzehnt an Brisanz verlor und vorerst weniger Artikel dazu in der *Jugendschriften-Warte* publiziert wurden. Die Schmutz- und Schunddebatte fand in dieser Zeit ihr vorläufiges Ende. Eine eindeutige Änderung der Einstellung gegenüber den Massenmedien lässt sich hingegen erst ab den frühen 1970er Jahren erkennen, als eine neue Generation von Pädagog*innen und Literaturkritiker*innen begann, in den Ausschüssen und in der *Jugendschriften-Warte* mitzuarbeiten. Im Zuge der antiautoritären Wende, zu der eine Modernisierung der Kindheits- und Jugendliteratur, ihres Kindheits- und Gesellschaftsbildes sowie ihres pädagogischen Selbstverständnisses gehörte (vgl. Steinlein, 2008, S. 339f.), fingen sie an, bestehende Strukturen zu hinterfragen und ein demokratischeres Verständnis von Kinder- und Jugendliteratur zu fordern.

Diese Veränderungen im Bereich der Literaturpädagogik fielen in eine Zeit der allgemeinen Reformstimmung im Bildungswesen der Bundesrepublik. Auslöser waren unter anderem Georg Picht, der in den 1960er Jahren eine „Bildungskatastrophe“ für Deutschland konstatierte, und Ralf Dahrendorf mit seiner Streitschrift „Bildung ist Bürgerrecht“ (1965), die die Bedeutung der Chancengleichheit hervorhob und diesbezügliche Defizite des deutschen Schulsystems anprangerte. Als zentrales Ziel der Reformbewegung galt eine Veränderung des Schulwesens hin zu einer demokratischen, partizipativen Schule, die die Schüler*innen als individuelle Subjekte mit eigenen, altersentsprechenden Interessen behandeln sollte. Vor allem die Gymnasien sollten zudem für Kinder aus Nichtakademiker-Familien und für Mädchen besser zugänglich gemacht werden. Aufgewühlt durch die Ereignisse rund um die 1968er Jahre und den Wunsch, geeignete Fachkräfte für den wirtschaftlichen Aufstieg auszubilden, erschien eine Reform der ohnehin nach dem Krieg eher provisorisch eingerichteten Lehrpläne und Rahmenrichtlinien unumgänglich. Diese Reform bedeutete Veränderungen der Unterrichts- und Schulstrukturen, aber auch der Unterrichtsmethoden und der verwendeten Bildungsmedien (vgl. Führ, 1998, S. 16–20; Oelkers, 1998, S. 225). Angeregt durch die Aussicht auf Veränderung versuchten viele

6 Die hier verwendeten Begriffe gelten heute als diskriminierend und veraltet, da sie rassistische und koloniale Konnotationen tragen. Trotz ihrer problematischen Natur wird hier ein Zitat wiedergegeben, um die historische Verwendung dieser Begriffe zu dokumentieren.

Pädagog*innen ihre Vorstellungen von gutem Unterricht und ihre eigenen Unterrichtserfahrungen zu publizieren.

In der *Jugendschriften-Warte* lässt sich diese Transformations- und Reformzeit besonders gut verfolgen, da die Zeitschrift in dieser Zeit als wichtiges Forum für Diskussionen und Stellungnahmen diente, in dem des Öfteren Vertreter*innen eines konservativeren Literatur- und Kunstverständnisses auf die Vorstellungen der Reformen*innen stießen. Autor*innen waren dabei nicht nur Professor*innen und Forschende, sondern auch Lehrkräfte meldeten sich immer wieder zu Wort. Die Wunschvorstellung, dass man Kindern und Jugendlichen nur „gute Literatur“ an die Hand geben müsse, damit sie von Comics abließen, hatte sich in der Praxis nicht erfüllt. Comics wurden weiterhin gerne gelesen und der Markt hatte sich rasant weiterentwickelt – neue Genres, neue Reihen und auch Comics für Erwachsene waren nun zu erwerben. Man konnte zudem nicht mehr ignorieren, dass Comic-Reihen wie Goscinnys und Uderzos *Astérix* nicht nur von Erwachsenen und Akademiker*innen gelesen wurden, sondern in Frankreich auch bereits im Französischunterricht Verwendung fanden (vgl. Fuchs, 1977, S. 128). Ein erstes Umdenken in Bezug auf Comics lässt sich in der *Jugendschriften-Warte* erst ab 1970 erkennen. Die Autor*innen der entsprechenden Artikel formulierten ihre Überlegungen zunächst vorsichtig, vielleicht aufgrund der konservativen Tradition der Zeitschrift. So lassen sich Titel wie „Comics in der Schule?“ (Hell & Köhlert, 1970), „Comics – immer noch Streitobjekt?“ (M. Dahrendorf, 1971), „Information oder Instruktion“ (Flacke, 1971) finden. Wirklich losgetreten wurde die neue Debatte um den Umgang mit Comics im Unterricht jedoch von Malte Dahrendorfs Artikel „Comic und Buch – eine Alternative“ von 1970. Dahrendorf, der 1973 Schriftleiter der *Jugendschriften-Warte* wurde, setzte sich für einen erweiterten Literaturbegriff ein und etablierte sich als einer der wichtigsten Forscher auf dem Gebiet der Kinder- und Jugendliteratur in der BRD. Er warf in seinem Artikel die Frage auf, ob Comics nicht als Massenmedien das Potential hätten, als Instrument für eine Demokratisierung von Kultur genutzt werden zu können. Durch die Bildmedien könnten neue Schichten Anschluss an Kultur gewinnen, es könne gar der Versuch unternommen werden, literarische Kultur zum Allgemeinbesitz aller Menschen zu machen (vgl. M. Dahrendorf, 1970). Das Potential der Comics sah er in dem Zusammenspiel von Wort und Bild, das die Chance erhöhe, zwischen Wort- und Bildkultur zu vermitteln und der damit einhergehenden Möglichkeit, Informationen schnell weiterzugeben. Er erkannte zudem an, dass das Lesevergnügen dabei eine große Rolle spiele. In seinem Fazit resümierte er, dass selbstverständlich sowohl Bücher als auch Comics ihren Platz in der Schule haben müssten, letztere wie andere neue Medien aber auch neue Aufgaben für die Leseerziehung in der Schule bedeuteten. Gegen die Gegner*innen der Comics teilte er harsch aus: die „professionellen Kulturpessimisten“ würden „an allen gesellschaftlichen Veränderungen mehr die Verluste als das mit ihnen heraufkommende Neue“ (ebd., S. 29) wahrnehmen. Der Artikel, der nicht einmal eine Seite umfasste, schlug hohe Wellen bei der Leser*innenschaft der Zeitschrift. Schon eine Ausgabe später fühlten sich Adolf Köhlert⁷ und Leonhard Hell berufen, eine Stellungnahme zu verfassen. Köhlert suchte in seinem Artikel zunächst nach Gründen für das plötzliche Interesse an Comics als Unterrichtsmedium. Er argwöhnte, „[d]a der Vorschlag aus dem ehemals als konservativ bekannten ‚Vorort Hamburg‘ kommt, könnte man auf einen Scherz schließen, mit dem der Leser an

7 Im Artikel wird er fälschlicherweise „Köhler“ geschrieben, es handelt sich aber um die gleiche Person, die den Artikel von 1954 verfasste.

der Nase herumgeführt werden soll“ (Hell & Köhlert, 1970, S. 32). Er ließ sich trotzdem auf den Vorschlag ein und stimmte Dahrendorf zunächst darin zu, dass die den Comics gegenüber vorgebrachten Vorwürfen in der Vergangenheit größtenteils überspitzt und haltlos gewesen seien. Schwierigkeiten, Comics in den Unterricht einzubinden, sah er eher darin, dass die meisten Lehrkräfte kaum geeignete Titel kennen würden und nicht die Zeit hätten, sich mit den Entwicklungen auf dem Comic-Markt eingehender zu beschäftigen. Dazu komme die Problematik, dass nicht alle Comics für alle Altersstufen geeignet seien, so sei zum Beispiel das Niveau in *Astérix* zu hoch für Kinder. Auch der Behauptung, dass Comics als Instrument der Demokratisierung dienen könnten, stand er skeptisch gegenüber, denn Comics seien in den meisten Fällen zu oberflächlich, um gesellschaftliche Verhältnisse tatsächlich zu kritisieren. Im Gegenteil erschienen sie ihm eher als ein „Mittel zur Absicherung der Vorherrschaft“ der „herrschenden Schichten“ (Köhlert, 1971a, S. 32). Mit Leonhard Hell reagierte ein Leser und Lehrer auf Dahrendorfs Artikel. Er beschwerte sich, es sei „eine auffällig modische Art, über den Daumen weg finanzkräftige und ebenso süchtige Praktiken unserer Tage – hier die ‚Marktüberschwemmungsliteratur‘ – plötzlich hochzupreisen“ (Hell & Köhlert, 1970, S. 32). Anscheinend zählte er sich selbst zu der von Dahrendorf als „Kulturpessimisten“ bezeichneten Gruppe und verteidigte sich vehement: „Andere Meinungen – auf langer, gründlicher Erfahrung fußend – werden kurzerhand, nahezu überheblich, als ‚Missverständnisse, Fehlinterpretationen, Unterstellungen, professioneller Kulturpessimismus der Kulturromantiker‘ abgetan“ (ebd.). Den ‚Micky Maus‘-Fortschrittsgläubigen“ (ebd.) wirft er vor, automatisch alles für gut und empfehlenswert zu halten, das massenhaft und mit Bildern verbreitet würde. Hell teilte Dahrendorfs Ansicht zum Demokratisierungspotential und zur Qualität von Comics nicht und hielt dessen „verwunderlichen“ Artikel für destruktiv gegenüber der „gesunden, freudvollen, informativen (...) Literatur vieler namhafter Jugendschriftsteller“ (ebd.). Seiner Meinung nach sollte man sich nicht der Macht des Marktes beugen und Comics einfach akzeptieren, sondern helfen einen Markt zu schaffen, der „gute Literatur“ für alle Schichten bieten könne. Hells Artikel spiegelt den in der Jugendliteraturkritik lange vertretenen Ansatz, dass jeder Mensch, unabhängig von Schicht und Bildung, grundsätzlich das Bedürfnis und damit auch das Recht auf „guten“ ästhetischen Genuss habe (vgl. Weinkauff, 2018, S. 40). Nur wenige Monate nach seiner Stellungnahme legte Adolf Köhlert in seinem Artikel „Weiter mit den Comics“ noch einmal nach und bezog sich dabei auch auf mehrere Artikel Dahrendorfs, die in der Zwischenzeit in der Zeitschrift *Bulletin Jugend + Literatur* erschienen waren. Die 1969 gegründete, reformorientierte Zeitschrift hatte sich schnell zu einem Forum für Comicbefürworter*innen entwickelt und gab bis 1986 drei Sonderhefte zu dem Thema heraus. Köhlert warf Dahrendorf in seinem Artikel vor, „provokativ zu tönen“ und „den Gegner durch Beschimpfung zu reizen und zur Unbesonnenheit zu verführen“ (Köhlert, 1971b, S. 2), indem er Aussagen absichtlich missverständlich formuliere. Er stimmte Dahrendorf jedoch widerwillig in einem Punkt zu: „Die Comics gehören zu den Massenmedien, also haben wir uns damit zu befassen; vielleicht ist dieses die schlichte Forderung, der leidenschaftslos nachgegangen werden sollte.“ (ebd., S. 3). Auch räumte er ein, dass es durchaus Qualitätsunterschiede bei Comics gebe, eine „pauschale Forderung: Comics in die Schulen!“ (ebd.) hielt er trotzdem für unbedacht.

Nach diesen drei Stellungnahmen dauerte es nur wenige Monate bis Axel Brück, Leiter der Comic-Ausstellung 1971 im Hamburger Kunsthause, sich an eine weitere Reaktion wagte. Seiner Meinung nach suggerierten die Artikel von Köhlert und Hell eine Abgeschlossenheit der Diskussion, bei der jede neue Stellungnahme „entweder ein Witz oder

aber „eine auffällig modische Art, über den Daumen⁸ zu peilen“ (Brück, 1970, S. 32) sein müsse. Hells Vorwurf der Profitinteressen hinter den Comics konterte er mit dem Hinweis, dass die Werkstätten „einiger der ganz Großen der Malerei noch viel brutaler und geschäftsmäßiger waren“ (ebd.). Er warf beiden Beiträgen zudem vor, den Gegner bewusst misszuverstehen, so habe Dahrendorf zum Beispiel nie geschrieben, dass Comics allein wegen ihrer massenhaften Verbreitung als gut oder empfehlenswert anzusehen seien. Er nahm Dahrendorf in Schutz, indem er feststellte, dass dieser „wenigstens näherungsweise sachbezogen – also Comic-bezogen argumentiert, während seine Kontrahenten im luftleeren Raum der Meinungen und Vorurteile operieren“ (ebd.). Sein Fazit sollte eine Vorausschau darauf enthalten, wie in den folgenden Jahren für Comics als Bildungsmedien im Unterricht argumentiert werden würde: „Wenn man den Geschichten von Donald und Dagobert Duck wirklich nur die von Köhlert behauptete negative gesellschaftliche Relevanz zueignete, ließe sich wohl kaum ein geeigneteres Demonstrationsobjekt für die Unterdrückungsmechanismen der herrschenden Klassen finden. Gibt es ein besseres Argument für die Verwendung von Comics in der Schule?“ (ebd.).

Angesichts der Debatte, die nun in und mit seinem Namen geführt wurde, kam Dahrendorf fast nicht umhin, erneut zu seinen Äußerungen Stellung zu beziehen. Noch im selben Jahr besprach er die (vielleicht etwas redundante) Frage „Comics – immer noch Streitobjekt?“ in der *Jugendschriften-Warte*. Er räumte ein, ihm sei bewusst, dass seine Vorschläge vor allem bei den „traditionell der mittelständischen Wortkulturen verpflichteten Pädagogen“ (M. Dahrendorf, 1971, S. 19) zunächst auf Ablehnung stoßen würden, insbesondere in der *Jugendschriften-Warte*, die „ein Jahrzehnt lang Sprachrohr pauschaler Sanktionierung des Mediums“ (ebd.) gewesen sei. Köhlert warf er vor, aktuelle Publikationen zu Comics zu ignorieren und dem Thema damit die Relevanz abzuspochen, die es habe. Dem Argument, die Lehrkräfte seien ohnehin in der Schule schon überlastet und könnten sich nicht mit einem weiteren Medium auseinandersetzen, hielt er entgegen, es sei notwendig, sich mit einem so massenhaft verbreiteten Medium auseinanderzusetzen und dass es dafür Empirie brauche. Er stellte zudem richtig, dass er unter dem Aspekt der Demokratisierung allein die größere Chance zur Verbreitung von Inhalten verstanden habe und selbstverständlich nicht, dass die vorhandenen Comics zwangsläufig helfen könnten, politische Verhältnisse zu durchschauen. Er schloss sich Brück darin an, dass es gerade die Aufgabe der Schule sein müsse den Schüler*innen zu vermitteln, wie die „affirmativen Mechanismen“ (ebd.) vieler Comic-Serien zu durchschauen seien. Seinen Vorwurf des Kulturpessimismus ergänzte er daraufhin durch zwei weitere: die etablierte Pädagogik sei vergnügensfeindlich und verwende einen unkritischen Massen-Begriff: „die Massen, das sind immer die anderen“ (ebd.). Er warf Köhlert vor, für dessen Vorwürfe Comics gegenüber keine Beweise anzubringen und zu übersehen, dass jedes Medium Gefahren bergen könne. Seine Stellungnahme schloss er spitz: „Die 50 Prozent des Aufsatzes, wo Köhlert an dem meinen vorbeiaargumentiert, hätte er besser für Vorschläge verwenden sollen, wie die Schule vielleicht in Zukunft eine bessere Antwort auf die Zumutung der Comics finden könnte.“ (ebd.). Ähnlich scharfe Worte fand er für Hell, dessen Kritik er als Weigerung auffasste, die eigene Position und das eigene Bild der Schule als gegenüber der Gesellschaft abgeschlossener Schonraum zu reflektieren. Im Gegenzug wiederholte er die Notwendigkeit, dass die Schule die Aufgabe habe, den Umgang mit sozial relevantem Lesestoff zu lehren (vgl. ebd., S. 20).

8 Er zitiert hier Hell.

Noch im selben Jahr legte Dahrendorf erste „Vorüberlegungen zu einer Didaktik der Comic Strips“ nach und auch Wolfgang Kempkes schloss sich in seinem zweiteiligen Aufsatz „Informationen über Comics, Educational Comics und ihre schulische Verwendung“ Dahrendorfs Ausführungen an. Doch zwischen den positiven Ausführungen zu Comics als Bildungsmedien finden sich auch immer wieder entgegengesetzte Meinungen. So schrieb Walter Flacke in seinem Aufsatz „Information oder Instruktion?“ dass Leser*innen mit Comics nicht lernen, sondern ihre Meinung manipuliert würde und forderte die Vorlage eines reellen Unterrichtsprotokolls (vgl. Flacke, 1971). Diesem Vorschlag kam Wolfgang Kempkes ca. ein halbes Jahr später in seinem Artikel „Comics im Unterricht – Stundenprotokolle“ (1972) nach, in dem er detailliert mit Wortprotokoll eine Unterrichtsstunde mit Comics vorstellte. In dieser ließ er die Schüler*innen selbst entscheiden, über welche Comics sie sprechen möchten und thematisierte anhand bestimmter Comic-Reihen Pro- und Kontrameinungen zu Comics, verschiedene Serienarten, die Themen der Geschichten und die Charaktereigenschaften und Handlungen der Hauptfiguren. Leonhard Hell ließ sich von diesem Unterrichtsversuch wenig beeindrucken und beschloss, ein Jahr nach seinem Aufsatz „trotz aller professoralen Darlegungen“ (Hell, 1972, S. 19) noch einmal Stellung zu beziehen. Er stellte direkt zu Beginn klar, dass sein „ganzes Herz dem hohen Gut der Sprache, dem empfehlenswerten und förderungswürdigen Kinder und Jugendbuch (...), nicht aber den Comics und ihrer Aufmachung“ (ebd.) gehöre. Er halte die Arbeit bei der Jugendbuchaktion in Hilpoltstein, in deren Rahmen Maßnahmen getroffen wurden, um die Comic-Lektüre der Jugendlichen einzudämmen⁹ (vgl. Hell & Köhlert, 1970, S. 34), für einen Kampf für „echte Jugendliteratur“ (Hell, 1972, S. 19) und auch ein „Comicausstellungsleiter“ und „Comicsprofessor“ (gemeint sind Brück und Dahrendorf) könnten an seiner Meinung nichts ändern. Während er sich vorher vor allem auf die eigene Meinung und Erfahrung gestützt hatte, zog er nun die Arbeit der Psychiaterin Dr. Hilde Mosse¹⁰ heran, die in New York eine Studie zum deutschen Comic-Markt gemacht habe¹¹ und deren Ergebnis „[e]in Warnruf an alle Eltern, Erzieher und Ärzte“ (ebd.) sei: „Auch die deutschen Kinder werden von den Groschenheften zu perfekten Kriminellen gemacht“ (ebd.). Hell selbst sah sich als verantwortungsvollen und verantwortungsfreudigen Pädagogen, der nicht kulturpessimistisch sei, sondern sich vor allem für „die gute, schöne Kinder- und Jugendliteratur“ (ebd.) einsetze.

Bemerkenswert ist in den verschiedenen Aufsätzen die hohe Anzahl der gegenseitigen Missverständnisse, wobei nie ganz klar ist, ob die Aussagen des Gegners nicht auch teilweise absichtlich falsch interpretiert wurden. So scheint zum Beispiel die Meinung, dass Comics in der Schule besprochen werden müssten, eigentlich bei allen Parteien vorzuherrschen. Nur ob dies nun der Fall ist, weil Comics „Schundliteratur“ oder Werkzeuge politischer Einflussnahme seien oder weil sie sich aufgrund ihrer Machart besonders gut zur Vermittlung von Unterrichtsinhalten eigneten (oder auch beides), sorgte in den 1970er Jahren hauptsächlich für die Meinungsverschiedenheiten. Hinter den verschiedenen

9 Nachdem eine Erhebung 1961 im Landkreis Hilpoltstein gezeigt hatte, dass zwischen 35-68% der Schüler*innen „Heftchen- bzw. Schundleser“ waren, wurde beschlossen, die Bedarfsdeckungen des Landkreises nicht mehr in Geschäften zu tätigen, welche „nicht empfehlenswerte Jugendliteratur“ führten und die Zuschüsse für die Schülerbüchereien zu erhöhen. Laut Autor führte dies dazu, dass die Zahlen der Leser*innen 1965 deutlich sanken (Hell & Köhlert, 1970, S. 34).

10 Hilde Mosse arbeitete an der New Yorker Klinik mit Frederic Wertham zusammen.

11 Leider gibt Hell keine genauere Literaturangabe; der entsprechende Vortrag scheint 1954 auf einer Tagung der Deutschen Gesellschaft für Kinderheilkunde und der Vereinigung für Jugendpsychiatrie in Essen stattgefunden zu haben (o.A., 1954).

Äußerungen stand dabei häufig ein diametral verschiedenes Bild vom Comic als Literatur- und Kunstform, dessen Ausprägung wesentlich bestimmte, auf welche Art und in welchem Umfang man Comics im Unterricht behandelt sehen wollte.

Seinen vorläufigen Höhepunkt fand die Comic-Diskussion 1973, im letzten Jahr der *Jugendschriften-Warte*, bevor sie in *Informationen Literatur und Medien* und 1976 in *Informationen Jugendliteratur und Medien* umbenannt wurde. Allein im ersten Heft dieses Jahres lassen sich vier Aufsätze zum Thema finden. Dazu zählen ein weiterer Bericht über eine Unterrichtsstunde mit Donald Duck-Geschichten (Forytta, 1973), ein Unterrichtsvorschlag für die Grundschule (Tiemann, 1973) und Kriterien für die Comic-Analyse (M. Dahrendorf, 1973). Insgesamt wird eine neue Ausrichtung deutlich: statt die Diskussion weiterzuführen, ob Comics gut oder schlecht sind und ob sie Teil des Unterrichts sein sollten, ging es nunmehr darum, wie Comics in den Unterricht eingebunden werden können. Grund dieses Richtungswechsels könnte sein, dass inzwischen der Comic-Befürworter Malte Dahrendorf Schriftleiter der *Jugendschriften-Warte* geworden war. Ob sich also tatsächlich die Meinung zu Comics bei allen Kritiker*innen geändert hatte oder ob einfach entsprechende Artikel nicht mehr publiziert wurden, lässt nicht abschließend beurteilen. Allein die Beiträge Leonhard Hells zeigen jedoch deutlich, dass bei vielen Leser*innen die Argumente und Ansichten der Anti-Comic-Kampagne noch tief verankert waren.

In den *Informationen (Jugend-)Literatur und Medien* wurde es nach 1973 erst einmal still rund um das Thema Comics. Insgesamt wurde das Thema bis 1985 noch fünf Mal in Artikeln besprochen, nun jedoch weitgehend positiv. Dietrich Grünewald, einer der bekanntesten Comic-Vertreter seiner Zeit, ging 1985 in der Zeitschrift sogar soweit zu reklamieren: „Kinder brauchen Comics“ (Grünewald, 1985).

5 Fazit

Die *Jugendschriften-Warte* spielte seit ihrer Gründung eine wichtige Rolle als Instanz bei der Bewertung von Kinder- und Jugendliteratur und definierte damit für sich selbst eine „kriegerische und parareligiös überhöhte Mission, bei der die Abwehr schädlicher Einflüsse eine wichtige Rolle spielt[e]“ (Weinkauff, 2018, S. 37). Diese Mission erlebte in der Schmutz- und Schunddebatte und der Anti-Comic-Kampagne der 1950er Jahre eine Renaissance und zeigte den „zählebigen Konservatismus“ (ebd., S. 46), der sich hartnäckig in der Zeitschrift hielt. Diese Einstellung zu Literatur und Kunst begann sich jedoch in den folgenden zwei Jahrzehnten langsam zu wandeln; es erfolgte eine vorsichtige Öffnung für fantastische Erzählweisen und neue Spielarten des Humors (vgl. ebd.). Dieser Wandel lässt sich besonders gut an der Comic-Debatte in der *Jugendschriften-Warte* nachverfolgen, die sich von vollkommener Ablehnung in den 1950er Jahren bis zur allgemeinen Akzeptanz in den 1980er Jahren wandelte. Da sie beiden Strömungen ein Forum bot, kann hier eine Debatte nachvollzogen werden, die in vielen Fällen sonst eher parallel aneinander vorbeilief. Viele andere pädagogische Zeitschriften der Zeit, wie zum Beispiel *Bulletin Jugend + Literatur*, konzentrierten sich von Beginn an eher auf die reformerischen Stimmen zu Comics und hatten für die Meinung der „Kulturpessimisten“ wenig übrig.

Abschließend ist es jedoch wichtig festzuhalten, dass sich in vielen Fällen nicht unbedingt die Meinung zu Comics als Literatur- oder Kunstform änderte, sondern vor allem die Gründe, aus denen sie abgelehnt wurden und die Art und Weise, wie man mit ihnen in der Schule umzugehen gedachte. So lehnten die Befürworter*innen von Comics

als Bildungsmedien die Argumente der 1950er Jahre gegen Comics zwar wegen Unwissenschaftlichkeit ab, sie sahen aber weiterhin eine Gefahr in Comics aufgrund ihrer ideologischen Einflussnahme und ihres Warencharakters. Als Teil eines demokratischen Unterrichts galt es deshalb als notwendig, Schüler*innen einen mündigen Umgang mit einem Medium ihres Alltags beizubringen. In gewisser Weise kehrte die *Jugendschriften-Warte* in den 1970er-Jahren in Bezug auf ihre Einstellung zu Comics wieder zu ihren reformpädagogischen Ursprüngen des 19. Jahrhunderts zurück, bei denen vor allem die Ablehnung der Indienstnahme von Literatur für Zwecke der politischen, religiösen und moralischen Erziehung im Vordergrund stand (vgl. Weinkauff, 2018, S. 39).

Literatur

- Andres, S. (1955). Die Komiks. *Jugendschriften-Warte*, 3, 17–18.
- Bamberger, R. (1960). Schmutz – Schund – Kitsch. Charakteristik, Wirkung und Bekämpfung. *Jugendschriften-Warte*, 12, (1), 3–5.
- Brück, A. (1970). Comics in der Schule? *Jugendschriften-Warte*, 23, (2), 11.
- Brunckhorst, H. (1916). Eine pädagogische Tat. *Jugendschriften-Warte*, 23, 1–2.
- Dahrendorf, M. (1970). Comic und Buch—Eine Alternative. *Jugendschriften-Warte*, 22, (9), 29.
- Dahrendorf, M. (1971). Vorüberlegungen zu einer Didaktik der Comic Strips. *Jugendschriftenwarte*, 23 (12), 42–43.
- Dahrendorf, M. (1971). Comics—Immer noch ein Streitobjekt. *Jugendschriften-Warte*, 23, (5), 19–20.
- Dahrendorf, M. (1973). Kriterien einer Comic-Analyse. *Jugendschriften-Warte*, 25, (1), 3.
- Dahrendorf, R. (1965). *Bildung ist Bürgerrecht Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*. Nannen-Verl.
- Der Spiegel. (1951, März 20). Opium der Kinderstube. *Der Spiegel*. <https://www.spiegel.de/politik/opium-der-kinderstube-a-eeb0a34f-0002-0001-0000-000029193570>
- Dolle-Weinkauff, B. (1990). *Comics Geschichte einer populären Literaturform in Deutschland seit 1945*. Beltz.
- Flacke, W. (1971). Information oder Instruktion? *Jugendschriften-Warte*, 23, (6), 23.
- Forytta, C. (1973). Zur Arbeit mit Comics in der Schule. *Jugendschriften-Warte*, 25, (1), 1–2.
- Frankfurter Allgemeine Zeitung. (1955, Mai 5). „Esperanto für Analphabeten“. Comic-Strips in der Sicht der Frankfurter Jugendschutzwochen. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 9.
- Frankfurter Allgemeine Zeitung. (1957, März 20). Phantom hinter dem Marterpfahl. Gefährliche Folgen der „harmlosen“ Comic-Bilder. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 10.
- Fronemann, W. (1927). *Das Erbe Wolfgasts: Ein Querschnitt durch die heutige Jugendschriftenfrage*. Beltz.
- Fuchs, W. J. (1977). Anwendungsgebiete und Einsatzmöglichkeiten von Comics. In W. J. Fuchs (Hrsg.), *Comics im Medienmarkt, in der Analyse, im Unterricht* (1. Aufl, S. 125–132). Leske und Budrich.
- Führ, C. (Hrsg.). (1998). *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. 6: 1945 bis zur Gegenwart: Teilbd. 2., Deutsche Demokratische Republik und neue Bundesländer*. C. H. Beck.
- Grünwald, D. (1985). Kinder brauchen Comics. *Informationen Jugendliteratur und Medien*, 5, 34–46.
- Hell, L. (1972). Comics. *Jugendschriften-Warte*, 24, (5), 19.
- Hell, L., & Köhlert, A. (1970). Comics in der Schule? *Jugendschriften-Warte*, 22, (10), 32–33.
- Herr, A. (1955). Erfahrungen aus der Praxis der Bundesprüfstelle. *Jugendschriften-Warte*, 3, 18–19.
- Jäschke, P. (1988). Der Kampf gegen Schmutz und Schund. In K. Doderer (Hrsg.), *Zwischen Trümmern und Wohlstand: Literatur der Jugend 1945–1960* (S. 314–394). Beltz Verl.
- J.C.D. (1956). Verdummung durch Comics. *Jugendschriften-Warte*, 8, (4), 26.
- Josting, P. (2004). Die „Jugendschriften-Warte“ und der „Schmutz- und Schundkampf“. Diskussion und Aktionen von den Anfängen bis zur nationalsozialistischen Machtübernahme. *Beiträge Jugendliteratur und Medien*, 56 (2), 90–99.
- Kempkes, W. (1972). Comics im Unterricht—Ein Stundenprotokoll. *Jugendschriften-Warte*, 24, (1), 2–4.
- Köhlert, A. (1954). Schule und Comics. *Jugendschriften-Warte*, 6, (5), 26.
- Köhlert, A. (1971a). Comics in der Schule? *Jugendschriften-Warte*, 22, (10), 32.
- Köhlert, A. (1971b). Weiter mit den Comics? *Jugendschriften-Warte*, 23, (1), 2–3.
- Kolfhaus, S. (1994). Anfänge des Jugendschutzes seit 1900: Intentionen und Institutionen im „Schmutz- und Schundkampf“ vom Kaiserreich zur Weimarer Republik. In S. Hiegemann & W. H. Swoboda (Hrsg.), *Handbuch der Medienpädagogik: Theorieansätze—Traditionen—Praxisfelder—Forschungsperspektiven* (S. 139–148). VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-89931-6>
- Maase, K. (2012). *Die Kinder der Massenkultur: Kontroversen um Schmutz und Schund seit dem Kaiserreich* (1. Aufl). Campus Verlag.

- o.A. (1954, November 4). Gar nicht heiter. *Die Furche. Die Österreichische Wochenzeitung*. <https://www.furche.at/kritik/literatur/lektorix/gar-nicht-heiter-6609774>
- Oelkers, J. (1998). Pädagogische Reformen der Erziehungswissenschaft. In C. Führ & C.-L. Furck (Hrsg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte* (S. 217–243). C. H. Beck.
- Roggatz, D., & Thielke, A. (1971). Möglichkeiten der Analyse und praktischen Arbeit zum Thema «Comic als Vehikel von Ideologien» In H. Giffhorn (Hrsg.), *Politische Erziehung im ästhetischen Bereich Unterrichtsbeispiele* (1. Aufl., S. 17–36). Friedrich.
- Schriftleitung. (1893). Was wir wollen. *Jugendschriften-Warte*, 1, 1–2.
- Steinlein, R. (2008). Neubeginn, Restauration, antiautoritäre Wende. In O. Brunken, B. Dolle-Weinkauff, H.-H. Ewers, C. Gansel, G. von Glasenapp, D. Grenz, P. Josting, H. Karrenbrock, M. Kepser, T. Möbius, I. Nickel-Bacon, H.-U. Pech, S. Peltsch, R. Steinlein, G. Stenzel, I.-B. Vogdt, A. Völpel, G. Wilkending, & R. Wild (Hrsg.), *Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur* (3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 312–342). Verlag J.B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-00038-5>
- Stenzel, G. (2018). Von den Vereinigten Deutschen Prüfungsausschüssen zur Arbeitsgemeinschaft Jugendliteratur und Medien. Eine Reise durch sechs Jahrzehnte. In C. Jantzen, P. Josting, & M. Ritter (Hrsg.), *Ästhetik—Leserbezug—Wirkung: Ansprüche an Kinder- und Jugendliteratur im Wandel der Zeit* (S. 69–79). kopaed.
- Tiemann, B. (1973). Ansätze zu einer Analyse von Comics in einer 4. Grundschulklasse. *Jugendschriften-Warte*, 25, (1), 2.
- Wanderer, F. (1956). Regensburger Jugendschutzaktion 1956. *Jugendschutz*, 27–31.
- Weinkauff, G. (2018). Kunstansprüche im pädagogischen Handlungsfeld—Wie die Jugendschriften-Warte den Diskurs über Kinder- und Jugendliteratur geprägt hat. In C. Jantzen, P. Josting, & M. Ritter (Hrsg.), *Ästhetik—Leserbezug—Wirkung: Ansprüche an Kinder- und Jugendliteratur im Wandel der Zeit* (S. 37–50). kopaed.

Autorin

Strunk, Anna

Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Historischen Bildungsforschung an der Universität Hamburg im DFG-Projekt „Comics als Bildungsmedien in der Bundesrepublik Deutschland (1960er bis 1980er Jahre)“.

Aktuelle Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildungsmedienforschung, Comicforschung, Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung.

E-Mail: anna.strunk@uni-hamburg.de

Aufklärung mit „pädagogischem Touch“. Friedrich Karl Waechters *Anti-Struwwelpeter*

Abstract

Since the late 1960s, comics have been discovered in West Germany as a medium of informal education for children and adults. In his *Anti-Struwwelpeter* from 1970, Friedrich Karl Waechter dealt with traditional educational practices and developed an alternative, libertarian model. The first part of the article introduces the artist and the historical context. The second part analyzes how Waechter addressed the relationship between freedom and education on the textual and especially the pictorial level. Finally, the *Anti-Struwwelpeter* will be placed in the context of the development of comics of the 1970s and 1980s, which pursued educational and enlightening purposes.

Schlagwörter: antiautoritäre Erziehung, 68er-Bewegung, Kinder- und Jugendliteratur, informelle Bildung

1 Einleitung

Seit den späten 1960er Jahren hielten Comics in der Bundesrepublik Einzug in den Schulunterricht und damit in die formale Bildung¹. Gleichzeitig wurden sie als „Medium informeller Bildung und informellen Lernens“ (Dörner, 2009, S. 04-3) für Kinder wie für Erwachsene entdeckt. Das Spektrum der Themen, die in Comics der 1970er und 1980er Jahre behandelt wurden, war außerordentlich breit und umfasste auch die Erziehung innerhalb und außerhalb der Familie als eines der zentralen gesellschaftlichen Anliegen in Westdeutschland. Friedrich Karl Waechter leistete mit seinem 1970 erstmals veröffentlichten *Anti-Struwwelpeter* einen viel beachteten Beitrag zu dieser Debatte. Darin setzte er sich in Text und Bild provokant mit traditionellen Erziehungspraktiken und -zielen – unter anderem seiner eigenen Kindheit – auseinander, für die der Original-*Struwwelpeter* von Heinrich Hoffmann (Der Struwwelpeter, [1845] 2002) symbolisch stand. Waechter habe bis in die 1960er Jahre hinein sein Leben damit verbracht, „unter dem autoritären Schulsystem seiner Jugend und dem spießigen Trübsinn der fünfziger Jahre zu leiden“, stellte sein Biograph Oliver Schmitt (2001, S. 87) fest. Im *Anti-Struwwelpeter* machte der Künstler deutlich, was an deren Stelle treten sollte: „Darum sei nicht fromm und brav // wie ein angepflocktes Schaf, // sondern wie die klugen Kinder // froh und frei. Das ist gesünder“, hieß es dort programmatisch in der Vorrede (Waechter, 1982, S. 6). In der „Ikone der antiautoritären Erziehung“ (Sauer, 2009, S. 71) waren pädagogische und politische Überzeugungen und Konzepte eng miteinander verwoben; dem Verhältnis von Freiheit

1 Vgl. die Beiträge von Tilman Grammes und Anna Strunk in diesem Band.

und Erziehung kam eine zentrale Rolle zu. Vor diesem Hintergrund geht der Beitrag drei Fragen nach. Zunächst werden Friedrich Karl Waechter sowie die zeithistorischen Kontexte der 68er-Bewegung und der antiautoritären Erziehung kurz vorgestellt (2). Der folgende Teil analysiert, wie Waechter im *Anti-Struwwelpeter* auf der Text- und insbesondere der Bildebene das Verhältnis von Freiheit und Erziehung thematisierte (3). Schließlich soll das Werk „mit pädagogischem Touch“ (Horn, 1999, S. 48) in die Entwicklung von Bild-Text-Kombinationen der 1970er und 1980er Jahre, die bildende und aufklärende Zwecke verfolgten, eingeordnet werden (4).

2 Friedrich Karl Waechter, ‚1968‘ und die antiautoritäre Erziehung

Friedrich Karl Waechter (1937-2005) war zunächst als Werbegrafiker und seit der Gründung 1962 für die Satirezeitschrift *pardon* tätig. 1966 kündigte er dort und arbeitete seitdem als freier Künstler und Autor. Unter anderem zeichnete er für verschiedene Zeitungen und Zeitschriften, etwa als Mitbegründer für das Satiremagazin *Titanic* von 1979 bis 1992 (vgl. Schmitt, 2001, S. 81-102). Seine gezeichneten Geschichten und Theaterstücke richteten sich in den 1970er Jahren explizit an Kinder; ab den späten 1980er Jahren lassen sich seine Werke nicht mehr eindeutig einem bestimmten Adressat*innenkreis zuordnen. Als erstes Kinderbuch brachte Waechter 1970 den *Anti-Struwwelpeter* heraus. Dieser wurde ein großer Erfolg; das Buch wird bis heute in zahlreichen Ausgaben nachgedruckt. Den folgenden Ausführungen liegt die Neuauflage des Diogenes Verlag aus dem Jahr 1982 zugrunde (Waechter, 1982). Für den anhaltenden Publikumserfolg des *Anti-Struwwelpeter* werden unter anderem die Zeichnungen des „Genies“ Waechter (Schmitt, 2001, S. 81) verantwortlich gemacht.

F. K. Waechter war ein maßgebliches Mitglied der Künstlergruppe „Neue Frankfurter Schule“, die in den frühen 1960er Jahren rund um die Satirezeitschrift *pardon* entstand. Ihr gehörten außerdem Robert Gernhardt, F. W. Bernstein, Hans Traxler und Chlodwig Poth an (vgl. Schmitt, 2001). Die Gruppe baute auf den Ideen der Frankfurter Schule um Max Horkheimer und Theodor Adorno auf und bediente sich humorvoller Mittel, um der Gesellschaft einen Spiegel vorzuhalten. Die Dichter, Zeichner und Satiriker verfolgten das Ziel, Gesellschaftskritik von einem linken Standpunkt aus zu betreiben. Sie verstanden sich als politische Künstler, die unter anderem aufklärerisch wirken wollten und die eng mit den Ideen von ‚1968‘ verbunden waren (vgl. Schmitt, 2001, S. 17-36). Das zeigt sich auch am *Anti-Struwwelpeter*, der in der aktuellen Verlagswerbung als „Nostalgiewerk der 68er-Generation“ bezeichnet wird². Waechter und die „Neue Frankfurter Schule“ prägten die Bildsprache der 68er-Bewegung und des alternativen Milieus der 1970er und 1980er Jahre in Westdeutschland maßgeblich mit und Frankfurt am Main war in dieser Hinsicht ein wichtiges Zentrum in der Bundesrepublik. Hier lebten und arbeiteten weitere Künstler*innen, unter anderem die dem links-alternativen Spektrum zuzurechnenden Comiczeichner Volker Reiche (*1944) und Alfred von Meysenbug (1940-2020). Sie veröffentlichten viele ihrer Werke in der Rhein-Main-Region teils im Selbstverlag, teils in größeren oder kleineren Spezialverlagen wie dem Insel- und Fischer-Verlag, bei Zweitausendeins, Bärmeier & Nikel, Krüger, im Heinrich-Heine-Verlag oder, wie im Fall des *Anti-Struwwelpeter*, bei Melzer in Darmstadt.

2 Diogenes Verlag, <https://www.diogenes.ch/leser/titel/f-k-waechter/der-anti-struwwelpeter-9783257011425.html>.

Die enge Verschränkung von Politik und Pädagogik war, wie die bildungshistorische Forschung unter anderem um Maike Baader wiederholt herausgestellt hat, für das westdeutsche ‚1968‘ im internationalen Vergleich besonders charakteristisch und setzte sich im linksalternativen Milieu der Bundesrepublik in den 1970er Jahren fort (vgl. Baader et al., 2021). In Frankfurt am Main, dem Lebens- und Arbeitsort von F. K. Waechter, zeigte sich das exemplarisch daran, dass es sich um eines der bundesdeutschen Zentren sowohl der Studierenden- als auch der Kinderladenbewegung handelte. Im *Anti-Struwwelpeter* wird beispielsweise im Bild auf den im Erscheinungsjahr 1970 neu gegründeten „Kinderladen Leerbachstraße 95“ hingewiesen (vgl. Waechter, 1982, S. 23). Er gehörte zu den ersten drei Einrichtungen einer Arbeitsgruppe des Sozialistischen Deutschen Studentenbunds (SDS), die sich 1969 als Verein mit dem Namen „Gesellschaft für Jugendarbeit und Bildungsplanung“ – intern: „Zentralrat der Frankfurter Kinderläden“- organisierte und die Kindertageseinrichtungen betrieb (vgl. Strecker, 2008). Die Kinderläden sollten die Erziehungsziele der ‚68er‘ in die Praxis umsetzen und somit über eine veränderte Pädagogik zur Schaffung einer anderen Gesellschaft beitragen. Ihr Programm lässt sich, auch wenn es in einzelnen Ausprägungen Unterschiede gab, mit dem Oberbegriff der antiautoritären Erziehung zusammenfassen (vgl. Schroedter, 2020).

Die Rezeption der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule und deren Studien zum autoritären Charakter spielte in diesem Zusammenhang gemäß folgendem Argumentationsgang eine wichtige Rolle: Wenn der Faschismus in der autoritären Persönlichkeit wurzelte und diese auf die Erziehung zurückging, musste die Erziehung unter anderem im Hinblick auf die Förderung von Kritikfähigkeit verändert werden (vgl. Baader, 2008; Schroedter, 2020, S. 130f.). Ein aufsehenerregender Fernsehbeitrag von 1969 wählte dafür „Erziehung zum Ungehorsam“ als Etikett (vgl. Jansa, 2020). Den „herkömmlichen Gehorsamkeitsvorstellungen und klassischen Ordnungsprinzipien wurde Entscheidungsfreiheit, Unabhängigkeit und Toleranz entgegengesetzt“, fasste Sven Reichardt (2014, S. 721) die Programmatik der antiautoritären Erziehung zusammen und fuhr fort: „An die Stelle von Reglementierung, Kontrolle und Strafe traten als neue Zauberworte die Selbstregulierung und Selbstverwaltung kindlicher Bedürfnisse. Die freie Entfaltung der ‚ganzen Persönlichkeit‘ stand an oberster Stelle“. Der freien Erziehung ohne Zwang und der Erziehung zur Freiheit kamen also herausragende Bedeutung zu (vgl. Preußner, 2018, S. 141) – auch in der um 1970 entstehenden sogenannten antiautoritären Kinderliteratur, zu welcher der *Anti-Struwwelpeter* gerechnet wird (vgl. Remisch, 2008).

3 Freiheit und Erziehung im Anti-Struwwelpeter

„Die Erziehung von 1968 hat den Akzent auf die kindliche Freiheit gelegt und den von Erwachsenen ausgehenden Zwang kritisch reflektiert“, stellte Maike Baader (2008) fest. Waechter tat genau das, im Sinne der „Neuen Frankfurter Schule“ auf humorvolle Art und Weise, indem er mit seinem Buch in Text und Bild eine neue, antiautoritäre der alten, autoritären Erziehung gegenüberstellte. Der fröhliche und freche *Anti-Struwwelpeter* erschien bereits auf dem Buchumschlag als Gegenentwurf zum unglücklich und verschämt wirkenden *Struwwelpeter* von Heinrich Hoffmann (1809-1894), einer „tragische[n] Figur“ (Sauer, 2009, S. 68). Das Original gilt, was seine Wirkung und weltweite Rezeption angeht, als „das einflussreichste Werk der Kinderliteratur des 19. Jahrhunderts“ (Sauer, 2015; vgl. Daszkiewicz, 2013, S. 87). Seit dem ersten Erscheinen 1845 entstanden bis in die Gegenwart unzählige Bearbeitungen, so genannte Struwwelpetriaden, sowie Struwwelpeter-Parodien (vgl. Sauer, 2015; Wald, 2012). Waechter reihte sich 1970 somit zum einen in eine schon lange bestehende Tradition der Auseinandersetzung mit dem *Struwwelpeter* ein und konnte zum anderen an die „märchenhafte[n], durchaus komische[n] und phantastische[n], zum Teil sogar surreale[n] Elemente“ des Originals (Sauer, 2015) anknüpfen, die etwa beim abmagernden Suppenkaspar oder dem Schneider mit der überdimensionalen Schere zu finden waren. Durch diese „karikaturistische Verfremdung“ bzw. „humoristische Übertreibung“ auf der Bildebene werde, so die Germanistin Anna Daszkiewicz (2013, S. 111), den textlichen Aussagen ein Teil ihrer Schärfe genommen. Die Bilder seien das „tragende Element der *Struwwelpeter*-Struktur [...], weniger der Text“ (ebd., S. 89). In der endgültigen Fassung von 1847 enthielt der *Struwwelpeter* zehn Geschichten unterschiedlicher Länge, die fast ausnahmslos die bösen Folgen kindlichen Ungehorsams oder von Unachtsamkeit thematisierten und der Gattung der „Warngeschichten“ (Sauer, 2015) zugeordnet werden. Zumindest in der Rezeption des 20. Jahrhunderts³ drückte das Werk die Hierarchie der Generationen aus und verwendete, auch im Bild zu sehen (vgl. Abb. 1; Waechter, 1982, S. 22), den erhobenen pädagogischen Zeigefinger.

3 Horn (1999, S. 49) bezeichnet es als „verfehlt, den Liberalen Hoffmann der autoritären Pädagogik zuzurechnen“, da sein *Struwwelpeter* in der Geschichte vom wilden Jäger auch „Aspekte anti-autoritärer Haltung“ aufweise. Vgl. auch Sauer 2009, S. 80 f.

*Die Geschichte
von den Daumenlutschern*

»Konrad«, sprach die Frau Mama,
»ich geh aus, und du bleibst da.
Sei hübsch ordentlich und fromm,
bis nach Haus ich wiederkomm.
Und vor allem, Konrad hör!
lutsche nicht am Daumen mehr;
denn der Schneider mit der Scher
kommt sonst ganz geschwind daher,
und die Daumen schneidet er
ab, als ob Papier es wär.«
Konrads Mütterlein entschreitet.
Über Hintertreppen leitet
Konrad seine Freundesschar
bis zu Mutterns Hausaltar.

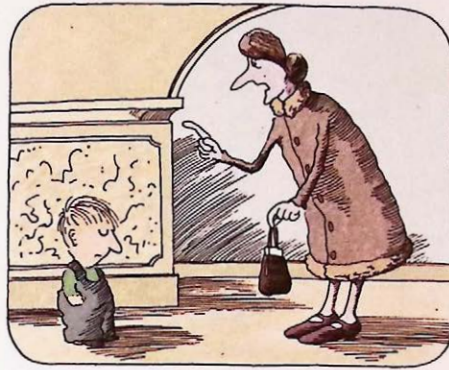


Abb. 1: Die Geschichte von den Daumenlutschern. Waechter, 1982, S. 18

Die Mutter in Abbildung 1 ermahnt ihren Sohn Konrad im oberen Bild, während ihrer Abwesenheit „hübsch ordentlich und fromm“ zu sein und vor allem nicht am Daumen zu lutschen. Die Anweisung scheint vor dem Hintergrund eines unhinterfragten Normensystems zu erfolgen und offenbart eine autoritäre Haltung, die auch die anderen Eltern bzw. Erwachsenen im *Anti-Struwwelpeter* kennzeichnet. Das Kind bzw. die Kinder sollen die von den Erwachsenen aufgestellten Regeln widerspruchlos akzeptieren und befolgen, was Konrad durch seine Haltung mit gesenktem Kopf und geschlossenen Augen (scheinbar) tut. Wie in diesem Fall spielen die Geschichten vielfach im heimischen, familiären Umfeld und konzentrieren sich auf ein einzelnes (männliches) Kind (vgl. Daszkiewicz, 2013, S. 91-93; Sauer, 2015).

Waechter lehnte sich in der Gestaltung des *Anti-Struwwelpeter* insofern eng an seine Vorlage an, als er die Einteilung in einzelne, insgesamt sieben, Bildergeschichten in Versform beibehielt sowie Schemata, Motive und Figuren des Original-*Struwwelpeter* aufgriff (vgl. Preußner, 2018, S. 146f.). So gibt es die Geschichte von „Paulinchen und den Mohrenbuben“, den Suppenkaspar, die Geschichte von den Daumenlutschern, vom Friederich und vom fliegenden Robert. Keine direkte Vorlage im Original haben die Geschichten vom braven Ordnungsmann sowie den „Protzekindern“⁴. Häufig wurden die einleitenden Verse der jeweiligen Geschichte aus dem *Struwwelpeter* wörtlich übernommen, zum Beispiel: „Konrad, sprach die Frau Mama, // Ich geh aus und du bleibst da“ (Waechter, 1982, S. 18; vgl. Abb. 1). Die jeweilige Abfolge der Ereignisse und ihr Ausgang unterscheiden sich dann jedoch fundamental von der älteren Fassung. So lässt ein lächelnder, fröhlicher Konrad unmittelbar nach der Belehrung, zu sehen im unteren Bild (vgl. Abb. 1), zehn Kinder, seine ganze „Freundesschar“, in die Wohnung ein. Damit widersetzt er sich bewusst den Erwartungen seiner Mutter, was sich unter anderem daran zeigt, dass er seine Freund*innen nicht durch die Vordertür, sondern über riesenhafte „Hintertreppen“ führt. Auch die Geschichte vom fliegenden Robert verläuft anders als im Original und bringt die Verknüpfung von Pädagogik und Politik besonders deutlich zum Ausdruck. Im *Struwwelpeter* von Heinrich Hoffmann hält sich Robert nicht an die Anweisung, bei Regen und Sturm zuhause zu bleiben, und wird vom Wind fortgetragen. Auch Waechters Robert fliegt mit einem Schirm, doch tut er das freiwillig und er kann die Flugroute selbst bestimmen. Sein Vater wittert eine Geschäftsidee: „Und so fahrn sie um die Welt // und der Robert fliegt für Geld // und das Geld wird immer mehr // und den Vater freut das sehr“ (Waechter, 1982, S. 28). Doch Robert hat an der kapitalistischen Vermarktung seiner Flugkünste keinen Spaß und macht sich eines Tages eigenständig auf den Rückweg nach Hause zu seinen Freunden. Seinen Vater überzeugt er schließlich, dass einzig das gemeinsame nicht-kommerzielle Fliegen beide wirklich „froh“ machen kann (Waechter, 1982, S. 30).

In dieser wie in den weiteren Geschichten wird also nicht nur Kritik an überkommenen Erziehungsvorstellungen und -praktiken geübt, sondern auch die antiautoritäre Alternative präsentiert. Wie Robert und Konrad sind die anderen Kinderfiguren im *Anti-Struwwelpeter* selbstbewusst und durchsetzungsfähig (vgl. Daszkiewicz, 2013, S. 100). Sie kennen ihre Wünsche und Bedürfnisse, können diese klar artikulieren und leben sie aus wie die „Daumenlutscher“: „Später sind’s die Zigaretten // sind’s die Freuden in den Betten // doch die kleinen Mädchen, Knaben // wollen sich am Daumen laben“ (Waechter, 1982, S.

4 Horn, 1999, S. 49 f., sieht in der Geschichte vom wilden Jäger die Vorlage für die Geschichte vom braven Ordnungsmann.

19). Die Kinder hinterfragen kritisch das Verhalten und die Normen der Erwachsenen wie die der kapitalistischen Gesellschaft insgesamt, für die – wie für Roberts Vater – vor allem der Profit zählt, und sie vertrauen ihrem eigenen Urteil. Sie erobern kreativ Freiräume und Freiheiten, sind ungehorsam und damit am Ende erfolgreich. Die Hierarchie zwischen Erwachsenen und Kindern wird auf der Bildebene mithilfe übertriebener Größenunterschiede dargestellt (vgl. Abb. 1) – doch wirken die Erwachsenen durch den karikaturhaften Zeichenstil mit großen Nasen nur selten bedrohlich; oft werden sie von den einfallsreichen Kindern – wie etwa der Schneider in der Geschichte von den Daumenlutschern – mit ihren veralteten, unsinnigen Ansichten und Erziehungsmethoden lächerlich gemacht (vgl. Daskiewicz, 2013, S. 103). Dadurch sollte, so der Kinder- und Jugendmedienforscher Horst Künnemann (1973, S. 423f.) in einem zeitgenössischen Beitrag, den Kindern „Selbstständigkeit, Kritikfähigkeit, Mut und Willen zum Aktionismus [...] gegenüber den angebotenen Bildern“, auch denen traditioneller Bilderbücher wie des *Struwwelpeter*, im Rahmen einer emanzipatorischen Erziehung ermöglicht werden. Jegliche Repression und Gewalt werden abgelehnt, etwa die des Vaters vom Friederich, der nur deshalb zum „argen Wüterich“ (Waechter, 1982, S. 21) wurde, weil sein Vater ihn immer wieder mit einer Peitsche schlug. Im Text finden sich weitere Anklänge an die Entstehungszeit und die Elterngeneration der ‚68er‘. So schreit der Vater den Suppenkaspar mit rotem Kopf an: „Als ich im Kriege war // gab’s Rübensuppe fast ein Jahr. // Du wirst die Suppe essen // ich werd mich sonst vergessen.“ (Waechter, 1982, S. 15).

Anders als in dieser Geschichte und im Original sind die Kinder des *Anti-Struwwelpeter* überwiegend nicht vereinzelt, sondern handeln solidarisch in Kindergruppen bzw. -kollektiven, etwa wenn sie den Friederich aus dem dunklen Keller befreien, in den ihn sein Vater eingesperrt hat, um ihm „Manieren“ beizubringen, und ihn in einem Kinderladen in Sicherheit bringen (vgl. Waechter, 1982, S. 22f.). „Eine Neuorganisation der Kindererziehung geht hier also gewissermaßen von den Kindern selbst aus“, konstatiert Ulrike Preußner (2019, S. 148). Das zeigt ebenfalls die Geschichte von den „Protzekindern“. Eine Kindergruppe hält sich in einem Park auf und ist zunächst damit beschäftigt, sich gegenseitig vorzuhalten, was die anderen nicht können bzw. haben, bis Gretchen alle darauf aufmerksam macht, dass sie sich so unsinnig verhalten „wie erwachsne Leute // die immer protzen, daß sie heute // den Garten noch gepflegter haben // als Nachbars“. Stattdessen schlägt sie vor, „wir sollten doch zusammenhalten // und uns nicht zanken wie die Alten“ (Waechter, 1982, S. 26). Die Episode fordert die Kinder also zur Selbstorganisation in der Gruppe, ohne Erwachsene, sowie dazu auf, sich von gesellschaftlichen Konventionen und Zwängen unabhängig zu machen. Diese zentrale antiautoritäre Zielrichtung wird gleich zu Beginn des *Anti-Struwwelpeter* sehr eindrücklich auf der Bildebene dargestellt. „Wenn die Kinder artig sind“, so die aus dem Original übernommene erste Zeile, dann sind sie unglücklich – und zwar für ihr ganzes Leben, „70 Jahre und noch länger“, weil sie sich von „Polente, Nachbarsfrau, Gottes Thron und Kohlenklau“ einschüchtern und ausbeuten lassen (Waechter, 1982, S. 5f.). Abbildung 2 zeigt wie ein unglückliches, weinendes und vereinzelter Kind von den genannten überdimensionalen Autoritäten, teilweise mit erhobenem Zeigefinger, regelrecht erdrückt wird.

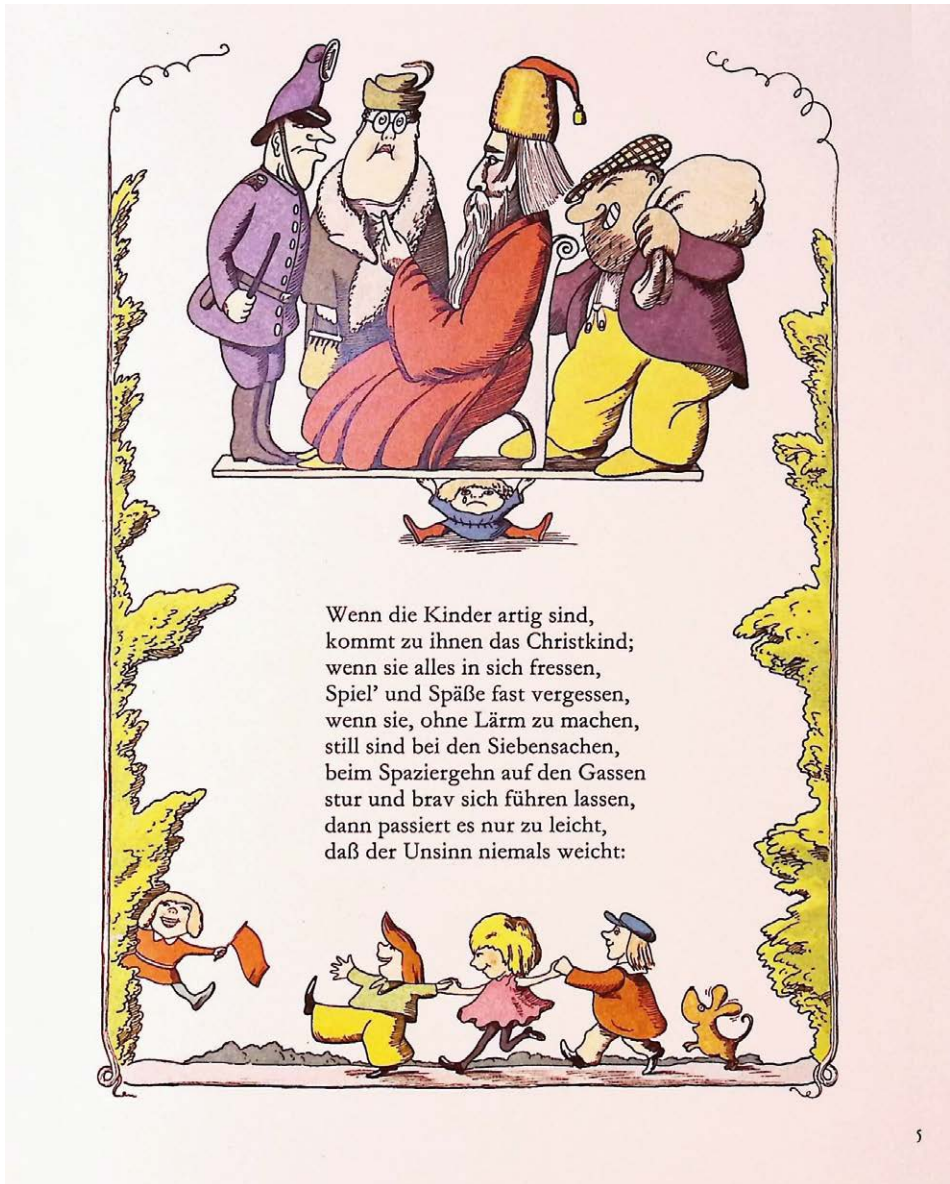
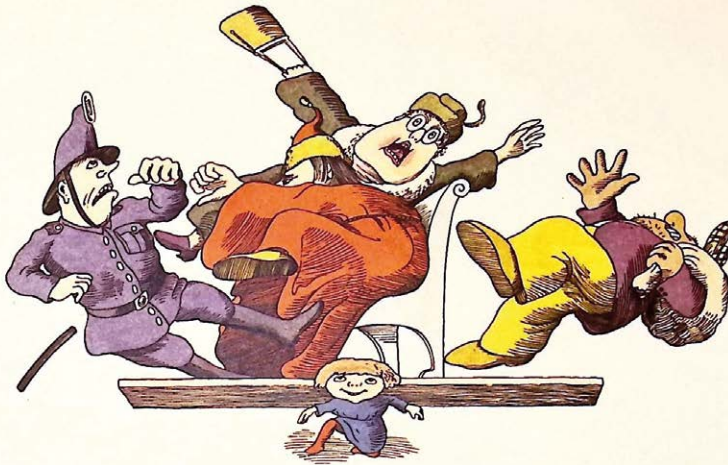


Abb. 2: Vorrede. Wächter, 1982, S. 5.

Nötig ist also das Aufbegehren gegen diese Autoritäten, das trotz der zunächst ungleich scheinenden Kräfteverhältnisse möglich erscheint, worauf die fröhliche Kindergruppe am unteren Bildrand – nicht von ungefähr mit einer roten Fahne – hindeutet (vgl. Abb. 2).



70 Jahre und noch länger
sind sie bange und noch bänger
vor Polente, Nachbarsfrau,
Gottes Thron und Kohlenklau.
Von den hochgestellten Leuten
lassen sie sich willig beuten.
Darum sei nicht fromm und brav
wie ein angepflocktes Schaf,
sondern wie die klugen Kinder
froh und frei. Das ist gesünder.

6

Abb. 3: Vorrede. Wächter, 1982, S. 6

Auf der folgenden Seite, die erst nach dem Umblättern zu sehen ist, zeigt Abbildung 3, dass es dem nun fröhlich lächelnden Kind tatsächlich gelingt, sich von den traditionellen Autoritäten zu befreien. Diese reagieren auf den Sturz mit entsetzten Gesichtern, sind aber letztlich nicht in der Lage, etwas dagegen zu unternehmen und ihn zu verhindern. Allein der Mut des Kindes und das Wissen um seine Handlungsmöglichkeiten, so lässt sich das Bild interpretieren, genügt, um das bestehende System ins Wanken zu bringen. Dem Polizisten auf der linken Seite fällt als Symbol seiner Ordnungsmacht der Schlagstock aus der Hand. Die nachfolgenden Geschichten erläutern dann weiter, auf welchen Wegen

und mit welchen Mitteln kindlicher Widerstand gelingen kann. Gleich die erste karikiert mit dem „braven Ordnungsmann“ einen Polizisten, der eine unsinnige, nicht hinterfragte Vorschrift durchsetzen will. Auf dem Rasen bzw. im Park einer Stadt ist nämlich nur Sonnenbaden erlaubt, Fußball spielen aber verboten (vgl. Abb. 4). Diese Anordnung kann stellvertretend für eine ganze Kindheit unter autoritären Bedingungen gelesen werden, wie Thomas Schroedter (2010, S. 123) feststellt: „Aufwachsen im Nachkriegsdeutschland, das bedeutete für Kinder: ‚Betreten des Rasens verboten‘“. Im *Anti-Struwwelpeter* ist der Polizist offensichtlich zufrieden damit, einen Anlass für die lautstarke Zurechtweisung der friedlich und fröhlich kickenden Kinder zu haben.



Die Geschichte vom braven Ordnungsmann

Am Morgen zieht der Ordnungsmann
sein grasgrün neues Röcklein an,
nimmt Helm und Stiefel wie den Stock
und läuft um seinen Häuserblock.
Er trägt die Brille auf der Nasen
und blicket streng zu jenem Rasen,
auf dem es oftmals ein Gewühle
von Knaben gibt beim Fußballspiele,
obwohl ein weißgetünchtes Schild
nur Sonnenbaden dort empfiehlt.
Zufrieden kann er jetzt erblicken
wie sie schon wieder mal beim Kicken.
Heil! hört den braven Ordnungsmann,
wie markig er da brüllen kann.

Abb. 4: Die Geschichte vom braven Ordnungsmann. Waechter, 1982, S. 8

Doch diese reagieren nicht folgsam oder eingeschüchtert, sondern ebenso kreativ wie respektlos. Sie legen ihre Kleidung ab und fordern den Ordnungsmann auf, sich für das Sonnenbaden ebenfalls auszuziehen und seinen „Ordnungsspimmel doch auch einmal dem Himmel“ zu zeigen. Darüber ist dieser so schockiert, dass er in Ohnmacht fällt (Waechter, 1982, S. 9f.).

Im *Anti-Struwwelpeter* findet insgesamt eine Aktualisierung der Zeichnungen in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts statt; Kinder wie Erwachsene konnten dort ihre Lebenswelt wiedererkennen. Abbildung 4 zeigt das anhand der Kleidung der spielenden Kinder als auch an der Umgebung. Im Bildhintergrund sind ein modernes Hochhaus sowie die rauchenden Schornsteine einer Fabrik zu sehen. Die zeichnerische Gestaltung des die Szene dominierenden Schutzpolizisten hingegen erscheint weniger an der Situation um 1970 orientiert als der intendierten Aussage untergeordnet. Denn seine Kopfbedeckung, der Tschako, wurde in der Nachkriegszeit nur noch in einigen Bundesländern getragen und auch dort bereits Ende der 1960er Jahre abgeschafft. Die Uniform entsprach ebenfalls nicht der damals aktuellen Dienstkleidung, sondern derjenigen, die bis etwa zur Mitte der 1960er Jahre in Westdeutschland verwendet wurde. Hessen führte beispielsweise 1965 neue Polizeiuniformen ein⁵. Waechter arbeitet bewusst mit dem älteren bzw. veralteten Erscheinungsbild des Repräsentanten staatlicher Ordnungsmacht, um dessen militärischen Charakter, das Prinzip von Befehl und Gehorsam zu betonen. Darauf weist auch der zackige Schritt des Polizisten im Bild hin. Ferner eröffnet diese Darstellung den erwachsenen Leser*innen Assoziationen im Hinblick auf eine Nachkriegszeit, die nach Ansicht der ‚68er‘ durch familiär-obrigkeitlichen Druck und durch Kontinuitäten zum Nationalsozialismus gekennzeichnet war.

4 Informelle Bildung und Aufklärung durch das Erzählen mit Bildern

Laut Angabe auf dem Umschlag der Ausgabe von 1982 ist der *Anti-Struwwelpeter* ein „Kindertaschenbuch“. In der Forschungsliteratur wird er seit den 1970er Jahren unter der Kategorie Bilderbuch behandelt. Die Literaturdidaktikerin Ulrike Preußner (2019, S. 143) betont, das Werk verkörpere die Abkehr von einer bis in die 1960er Jahre dauernden Tradition der „doppelte[n] Lebensferne“ im Bilderbuch, nämlich der Ausklammerung des konkreten lebensweltlichen Bezugs der Kinder sowie des politischen Diskurses. Generell wird für die Bundesrepublik von einem Paradigmenwechsel in den 1970er Jahren hin zu einer problemorientierten Kinder- und Jugendliteratur gesprochen, für den die Ideen von ‚1968‘ und die Person Waechters eine wichtige Rolle spielten (vgl. Kurwinkel, 2024, S. 55f.). Bereits 1973 bescheinigte Horst Künnemann dem Künstler, „mit seinen Bilderbüchern für Kinder einen wesentlichen Beitrag zur alternativen Kinderliteratur“ geleistet zu haben (S. 425). Künstlerisch anspruchsvolle Bilderbücher wie den *Anti-Struwwelpeter* unterschied der Kinder- und Jugendmedienforscher in seiner Analyse klar von trivialen „Bildstreifengeschichten“, die lediglich „dem legitimen Bedürfnis breiter Massen nach Entspannung, Zerstreuung und anspruchsloser Unterhaltung“ nachkämen und damit als wertlos einzustufen seien (Künnemann 1973, S. 430). In der Bewertung der in seinem Text durchgehend in Anführungszeichen gesetzten Comics als „Kitschprodukte“ (Künnemann, 1973, S. 396)

5 Neue Polizeiuniform in Hessen, Fernsehbeitrag in der Hessenschau vom 26.11.1964, <https://www.ardmediathek.de/video/hr-retro-oder-hessenschau/neue-polizeiuniform-in-hessen/hr/N2VKYzA5NmYtMDRjY-y00Njk2LThkNzEtODdkYmRkNmRhZTgw>

spiegeln sich zentrale Argumente der sogenannten Anti-Comic-Kampagne, welche insbesondere die ablehnende Haltung westdeutscher Pädagog*innen dem Medium gegenüber bis in die 1960er Jahre hinein prägten. Doch räumte Künnemann (1973, S. 400) gleichzeitig ein, dass Elemente wie Sprechblasen „durch eine umfassende Reform-Diskussion um das ‚Comics‘-Phänomen zu Ende der sechziger und Beginn der siebziger Jahre“ Einzug in das moderne Bilderbuch gehalten hätten. Diese Feststellung verweist auf eine sich verändernde gesellschaftliche und insbesondere auch pädagogische Wahrnehmung von Comics in der Bundesrepublik. Zahlreiche Pädagog*innen widerlegten nun nämlich die früher geäußerte Comic-Kritik und hoben die Vorzüge des Mediums gerade für die Schule und weitere Bildungskontexte hervor⁶.

Infolgedessen ist eine polarisierende Gegenüberstellung von Bilderbuch und Comic inzwischen längst überholt; stattdessen wird ihre Verwandtschaft betont. Felix Giesa (2014, S. 66f.) etwa betrachtet Bilderbücher wie Comics unter dem gemeinsamen Oberbegriff des Erzählens mit Bildern; andere sprechen von Bild-Text-Kombinationen „mit großem ästhetischen und nicht minder didaktischem Potential“ (Knopf & Abraham, 2014, S. 4). Dabei wird die visuelle Ebene als „selbstständiger Bedeutungsträger“ neben dem Schrifttext hervorgehoben (Kurwinkel, 2024, S. 16). Der *Struwwelpeter* von Heinrich Hoffmann nimmt gegenwärtig sowohl einen festen Platz in der Geschichte des Bilderbuchs als auch in der (Vor-)Geschichte des Comics ein (vgl. Knigge, 2016, S. 3); auch der *Anti-Struwwelpeter* lässt sich aus der Perspektive der Kinder- und Jugendliteratur- sowie der Comicforschung betrachten. Dazu gehört unter anderem die Frage nach der „pädagogischen Absicht“ bzw. dem „pädagogischen Touch“ der Werke (Horn, 1999, S. 48). Friedrich Karl Waechter erklärte, in seinem Schaffen „weg von der Pädagogik, hin zur Kunst, Komik, Poesie, Literatur“ zu wollen und keine Grenze zwischen Kinder- und Erwachsenenlektüre zu ziehen: „Das beste für Kinder entsteht dann, wenn ich das Zielpublikum Kinder vergesse und nur mache, was mir gefällt“ (zit. nach Schmitt, 2001, S. 93). Der *Anti-Struwwelpeter* richtete sich dementsprechend an einen nicht nach Alter bestimmten Adressat*innenkreis und kann der *All Age*- oder *Crossover*-Literatur zugerechnet werden (vgl. Kurwinkel, 2024, S. 20). In diesem Sinne bot das Werk den Rezipient*innen unterschiedliche Lesarten an. Kinder konnten dort Modelle für selbstbestimmte, kollektive und freie Handlungsmöglichkeiten und für die Kritik von (elterlicher) Autorität finden. Den Erwachsenen ermöglichte es, über die kindliche Lektüre hinaus zusätzliche Bedeutungshorizonte auf der Text- und/oder Bildebene zu erschließen (vgl. Kurwinkel, 2024, S. 19). Das galt etwa für das bereits erwähnte Kinderladenschild, den „Ordnungsmann“ oder für die parodistischen Elemente, die nur zu verstehen waren, wenn man das Original, aber auch die im *Anti-Struwwelpeter* karikierten autoritären Erziehungsvorstellungen und -praktiken bereits kannte. Insgesamt sollten die Erwachsenen angeregt werden, ihre Rolle und insbesondere ihr Verhältnis zur nachfolgenden Generation zu reflektieren. Ihnen hielt der *Anti-Struwwelpeter* einen Spiegel vor und zeigte, wie man es nicht machen sollte. Die Auseinandersetzung mit der eigenen Erziehungsgeschichte, der Generation der eigenen Eltern, war im Sinne einer „Erziehung der Erzieher“ (Tändler, 2015) generell ein wichtiger Bestandteil des Programms der antiautoritären Erziehung in den 1970er Jahren.

Waechter präsentierte also in seinem Werk, didaktisch aufbereitet, Inhalte, welche die Leser*innen verstehen und anwenden sollten. Im Hinblick auf diese an Matthes und Mehwald (in diesem Band) angelehnte Definition kann der *Anti-Struwwelpeter* als

6 Vgl. Kesper-Biermann 2022, S. 49-52, und den Beitrag von Anna Strunk in diesem Band.

Bildungsmedium bezeichnet werden. Diese Charakterisierung schließt nicht aus, dass der Künstler gleichzeitig weitere Intentionen verfolgte, etwa sein Publikum durch eine humoristische visuelle Gestaltung zu unterhalten. Die „listigen Geschichten“ waren zwar nicht für den Einsatz in der Schule oder anderen formalen Bildungsinstitutionen konzipiert, ihre Lektüre kann jedoch als Form impliziten Lernens in informellen Kontexten, auf der Basis von Freiwilligkeit und Interessenorientierung, beispielsweise in der Familie oder im Freundeskreis angesehen werden (vgl. Wangler, 2017). Der *Anti-Struwwelpeter* nahm damit keineswegs eine Sonderstellung ein. Comics und Bildergeschichten waren bis in die frühen 1980er Jahre hinein im links-alternativen Milieu Westdeutschlands insgesamt sehr beliebt. „Die bundesrepublikanische Linke liebt Comicstrips“, stellte die Zeitschrift *Spontan* 1970 fest (zit. nach Grünewald, 2010, S. 135), auch deshalb, weil man sich von dem Medium „besondere Verständlichkeit und Anschaulichkeit“ versprach (Dolle-Weinkauff, 2008, S. 41). Das (erwachsene) Publikum erwartete von den deutschen Zeichnern, so Hans Traxler rückblickend, „beinharte Aufklärung und Engagement!“ (zit. nach Zehrer, 2001, S. 52). Genau diesen Anspruch stellten die Zeichner auch an sich selbst. Der Kunsthistoriker Günter Metken beobachtete 1970 (S. 158), die Erwachsenencomics aus Deutschland sollten „den Betrachter nachdenklich entlassen und zum kritischen Weiterdenken auffordern“. Geprägt von transnationalen Einflüssen, insbesondere von neuen Formen dezidiert nicht an Kinder gerichteter Comics aus dem franko-belgischen Raum sowie den *underground comics* aus den USA, nutzten die ‚68er‘ sowie die links-alternative Bewegung das Medium, um über eigene Themen und Anliegen wie Frieden, Atomkraft, Umwelt⁷ oder Kapitalismuskritik zu informieren und dafür zu mobilisieren. Die didaktische Zielsetzung dieser Sachcomics war unterschiedlich stark ausgeprägt und wurde beispielsweise in der international verbreiteten und ab 1979 auf Deutsch publizierten Reihe „...für Anfänger“ besonders konsequent umgesetzt (vgl. Kesper-Biermann, 2017, S. 309f.). Für die Arbeiten bundesdeutscher Zeichner*innen war ferner charakteristisch, dass Familie, Erziehung und Geschlechterverhältnisse eine zentrale Rolle spielten (vgl. Dolle-Weinkauff, 2008, S. 40). In diesem Zusammenhang erfüllte auch der *Anti-Struwwelpeter* die Funktion als „Medium der politischen Bildung und historisch-ideologiekritischer Aufklärung“ (Dolle-Weinkauff, 1990, S. 305).

Literatur

- Baader, M. S. (2008). Erziehung und 68, Bundeszentrale für politische Bildung, 30.5.2008 <https://www.bpb.de/themen/zeit-kulturgeschichte/68er-bewegung/51961/erziehung-und-68/>
- Baader, M. S. & Freytag, T. & Sager, C. (Hrsg.) (2021). 1968. Kontinuitäten und Diskontinuitäten einer kulturellen Revolte, Frankfurt/New York.
- Daszkiewicz, A. (2013). „Struwwelpeter“, „Anti-Struwwelpeter“ und „Złota różdżka“. Ein pädagogisches Bilderbuch zum „Leviten lesen“ im Vergleich, in: *Convivum. Germanistisches Jahrbuch Polen* (30.12.2013), DOI: <https://doi.org/10.18778/2196-8403.2013.06>.
- Dörner, O. (2009). Bildungswelten im Comic. Zum Verhältnis formeller und informeller Bildung Erwachsener in der Comiczeitschrift „Mosaik“, in: *MAGAZIN erwachsenenbildung.at* (6) 2009, DOI: 10.25656/01:7633
- Dolle-Weinkauff, B. (2008). Pop, Protest und Politik. Die Comics der 68er. In: *Forschung Frankfurt* 2 (2008), S. 38-45.
- Dolle-Weinkauff, B. (1990). Comics. Geschichte einer populären Literaturform in Deutschland seit 1945, Weinheim/Basel.
- Giesa, F. (2014). Comic, Graphic Novel & Co. als bildbasierte Erzählliteratur, in: Julia Knopf/Ulf Abraham (Hrsg.): *Bilderbücher*, Bd. 1: Theorie, Baltmannsweiler 2014, S. 66-77.

⁷ Vgl. dazu auch den Beitrag von Heike Jüngst in diesem Band.

- Grünewald, D. (2010). Zwischen Schund und Kunst. Comics in den 70er Jahren, in: Deutsche Comicforschung 6 (2010), S. 132-143.
- Horn, K.-P. (1999). Vom Schutzmann in der Erziehung. Eine Miszelle, in: Respektspersonen. Wandlungen autoritären Verhaltens in Elternhaus und Schule. Gemeinschaftsausstellung Staatsbibliothek zu Berlin - Preußischer Kulturbesitz. Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung, Berlin 1999. Wiesbaden: Reichert, S. 48-57.
- Jansa, A. (2020). „Erziehung zum Ungehorsam“. Eine Untersuchung des Entstehungskontexts, der Rezeption und der aktuellen Bedeutung einer medialen Ikone der Kinderladenbewegung, in: K. Bock et al. (Hrsg.), *Zugänge zur Kinderladenbewegung*, https://doi.org/10.1007/978-3-658-24189-6_16.
- Kesper-Biermann, S. (2017). Bildergeschichten gegen den Krieg. Comics und Friedensbewegung in den 1970er und 1980er Jahren, in: Bernd Dolle-Weinkauff (Hrsg.): *Geschichte im Comic*, Essen 2017, S. 307-324.
- Kesper-Biermann, S. (2022). Geschichte des Comics und seiner (pädagogischen) Rezeption im deutschsprachigen Raum, in: Heinrich Ammerer/Markus Oppolzer (Hrsg.): *Was kann der Comic für den Unterricht tatsächlich leisten? Fachdidaktische Perspektiven auf ein subversives Erzählmedium*, Münster/New York 2022, S. 43-55.
- Kesper-Biermann, S. (2018). Zwischen Sex-Revolution und ‚Beziehungskram‘. Geschlechterverhältnisse in Comics der 1968er Generation, in: *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung* 24 (2018), S. 20-49.
- Knigge, A. C. (2016). Geschichte und kulturspezifische Entwicklungen des Comics, in: Julia Abel/Christian Klein (Hrsg.): *Comics und Graphic Novels. Eine Einführung*, Stuttgart: J.B. Metzler 2016, S. 3-37.
- Knopf, J. & Abraham, U. (2014). Genres des BilderBuchs, in: Dies. (Hrsg.): *Bilderbücher*, Bd. 1: Theorie, Baltmannsweiler 2014, S. 3-11.
- Künemann, H. (1973). Zur Gegenwartssituation, in: Doderer, Klaus / Müller, Helmut (Hrsg.): *Das Bilderbuch. Geschichte und Entwicklung des Bilderbuchs in Deutschland von den Anfängen bis zur Gegenwart*. Weinheim: Beltz, 1973, S. 395 – 432.
- Kurwinkel, T. (2024). *Bilderbuchanalyse. Narrativik – Ästhetik – Didaktik*, 3., überarb. u. erw. Aufl., Tübingen: UTB 2024.
- Metken, G. (1970). *Comics*, Frankfurt a.M./Hamburg: Fischer 1970.
- Preußner, U. (2018). Zwischen ‚Anti-Struwwelpeter‘ und ‚Papa Löwe‘: Antiautoritäres in Text-Bild-Geschichten (nicht nur) für Kinder, in: Clemens Kammler/Markus Engels/dies. (Hrsg.). *Achtundsechzig. Beiträge zu Literatur und Zeitgeschichte*, Duisburg 2018, S. 137-153.
- Reichardt, S. (2014). Authentizität und Gemeinschaft. Linksalternatives Leben in sechziger und frühen achtziger Jahren, 2014.
- Remisch, O. (2008). „Die Wirklichkeit der Kinder“. Eine Kontroverse um das Politische im Kinderbuch, in: Meike Sophia Baader (Hrsg.): *„Seid realistisch, verlangt das Unmögliche!“ Wie 1968 die Pädagogik bewegte*, Weinheim: Beltz 2008, S. 240-257.
- Sauer, I. (2009). Das renitente Kind im Bild, in: Storm, Linde (Hrsg.): *Struwwelpeters Nachfahren. Starke Kinder im Bilderbuch der Gegenwart*. [Begleitbuch zur Ausstellung der Deutschen Nationalbibliothek und des Instituts für Jugendbuchforschung der Goethe-Universität Frankfurt am Main vom 17. Juli bis 26. September 2009]. Petersberg: Imhof (2009) S. 68-82.
- Sauer, W. (2015). Hoffmann, Heinrich: Struwwelpeter, in: *kinderundjugendmedien.de* vom 08.10.2015. (Zuletzt aktualisiert am: 06.02.2022). URL: <https://www.kinderundjugendmedien.de/index.php/werke/1344-hoffmann-heinrich-struwwelpeter>. Zugriffsdatum: 11.10.2024.
- Schmitt, O. M. (2001). Die schärfsten Kritiker der Elche. Die Neue Frankfurter Schule in Wort und Strich und Bild, Berlin: Alexander Fest 2001.
- Schroedter, T. (2020). Der Einfluss der Antiautoritären auf die Kinderladenbewegung, in: K. Bock et al. (Hrsg.), *Zugänge zur Kinderladenbewegung*, https://doi.org/10.1007/978-3-658-24189-6_8 S. 123-131.
- Strecker, A. (2008). Zum Glück. Der neue Mensch soll selbstbewusst aufwachsen – die antiautoritäre Kinderladenbewegung, in: *Frankfurter Rundschau* vom 30.4.2008, https://www.gfj-frankfurt.de/data/bvz-microsites/media/doc/Frankfurter_Rundschau_vom_30.04.2008_von_Anita_Strecker.pdf.
- Der Struwwelpeter (2002 [1845]). Die Struwwelliese. Max und Moritz. Drei Klassiker in einem Band, München: Egmont Pestalozzi 2002.
- Tändler, M. (2015). Erziehung der Erzieher. Lehrer als problematische Subjekte zwischen Bildungsreform und antiautoritärer Pädagogik, in: Pascal Eitler/Jens Elberfeld (Hrsg.): *Zeitgeschichte des Selbst. Therapeutisierung – Politisierung – Emotionalisierung*, Bielefeld 2015, S. 85-112.
- Waechter, F. K. (1982). *Der Anti-Struwwelpeter oder listige Geschichten und knallige Bilder [1970]*, Zürich: Diogenes 1982.
- Wald, H. alias Karl Riha (2012): *Struwwelpeter und Struwwelpetriaden*, Frankfurt a.M. u.a.: Lang.
- Wangler, A. (2017): Kulturelle Bildung in informellen Kontexten: Das Bilderbuch und seine Rezeption, , In KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-informellen-kontexten-bilderbuch-seine-rezeption>.
- Zehrer, K. C. (2001): *Dialektik der Satire. Zur Komik von Robert Gernhardt und der „Neuen Frankfurter Schule“*, Diss. phil. Bremen.

Autorin

Kesper-Biermann, Sylvia, Prof. Dr.

Professorin für Historische Bildungsforschung an der Universität Hamburg.

Aktuelle Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Comics als Bildungsmedien; (Post-) Kolonialismus, Erziehung und Bildung; Emotionsgeschichte; Schulgeschichte;

Transnationale Bildungsräume.

E-Mail: sylvia.kesper-biermann@uni-hamburg.de

Marion unterwegs.

Ein entwicklungspolitischer Lehrcomic im Gesellschaftslehreunterricht (1979) zwischen direktem Ansatz und Reflexion visueller Kommunikation

Abstract

This study reexamines a rare, archival recording of a social studies lesson from 1979, focusing on the use of an educational comic (*Lehrcomic*) in the thematic field of development policy. Analyzing the lesson from the perspective of the comic *Marion on the road* as a medium, reveals four key heuristic points: the complex panel structure as a form of content transmission, its role as a carrier of information and counter-information, the dramatization of abstract social theories through socio-scientific storytelling, and the function of the comic as a bridge between illustrative evidence and subversive critique. Drawing on didactic, media historical, and socio-critical approaches, the study discusses the aesthetic, epistemic, and political dimensions of integrating comics into classroom instruction. The case exemplifies both the pedagogical potential and the challenges of mediating complex socio-scientific knowledge through visual narratives, and underscores the importance of reflexivity and media critique for promoting emancipatory education.

Schlagwörter: Comicdidaktik, Entwicklungspädagogik, Lehrcomic, Gesellschaftslehre, Politikdidaktik, Unterrichtsmedien

1 Comics in der kritischen Didaktik der Gesellschaftslehre

Die folgende Fallstudie unternimmt eine Reanalyse einer bereits mehrfach interpretierten Unterrichtsaufzeichnung im Fach Gesellschaftslehre aus dem Jahr 1979, die ein Unikat darstellt. Trägermedium des Unterrichts und seiner kritisch-emanzipatorischen Didaktik ist ein entwicklungspolitischer „Lehrcomic“ (Högerle et al., 1976). Das bereits mehrfach analysierte Dokument wird hier erstmals aus der Perspektive des Unterrichtsmediums *Marion unterwegs* analysiert. Die Beobachtung der Verwendung eines Lehrcomics auf der Bühne des politischen Klassenzimmers „on stage“ ermöglicht es, in heuristischer Perspektive vier neuralgische Punkte einer reflexiven Didaktik und Methodik zu benennen, wenn ein Unterhaltungscomic zum Erklärmedium (Sachcomic) mutiert: (1) die Panel-Struktur als komplexe Form-Inhalt-Vermittlung; (2) die Rolle als Informationsträger und von Gegen-Information; (3) die narrative Dramatisierung abstrakter Gesellschaftstheorien

als Versozialwissenschaftlichung der Lebenswelt; (4) das Trägermedium zwischen illustrierendem Beleg und subversiver Quelle.

Comics als sequentielle Text-Bild-Medien werden in den fachdidaktischen Bibliographien zur politischen Bildung etwa ab 1968 nachgewiesen (Kurz & Graeff, 1981). Auf normativer Ebene nennen die bildungspolitisch umstrittenen *Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre* (1973) für das Bundesland Hessen – Ort der Unterrichtsaufzeichnung ist Frankfurt am Main – an drei Stellen explizit Comics als geeignete Unterrichtsmedien. Stichworte sind Comics in Verbindung mit „Groschenheften und Werbematerialien“ (ebd., S. 89); sie werden auf rollenkonformes und nicht rollenkonformes Verhalten (ebd., S. 74) sowie „Personifikationen gesellschaftlicher Normen und Wunschbilder“ (ebd., S. 146) untersucht.

Entwicklungspolitik, das Thema der Gesellschaftslehrestunde, ist didaktikgeschichtlich exemplarisch, insofern sich die emanzipatorische Pädagogik nach 1968 als globale Gegenkultur verstand (Weißhaar, 1976; Tremml, 1996). *Intergesellschaftliche Konflikte* sind in den *Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre* daher eines von vier zentralen Lernfeldern bereits in der Sekundarstufe I. Thema ist die „Befreiung der Dritten Welt“ aus kolonialen Abhängigkeiten, und es wird unterrichtspraktisch gefragt, was es bedeutet, wenn „Schüler mit Brasilien ausschließlich ‚Fußball‘ verbinden und nicht auch ‚soziales Elend‘“ (Der Hessische Kultusminister 1973, S. 347).

Eines der vielen didaktischen Reformvorhaben in diesem Zusammenhang¹ startet am Lateinamerika-Institut der Freien Universität Berlin. Dort entwickelt und erprobt ab 1974 eine interdisziplinäre Arbeitsgruppe eine Unterrichtseinheit zum Thema *Transamazonica* (Högerle, 1974). Diese integriert einen Lehrcomic *Warum Manuel vom Regen in die Traufe kam*. Die „Bildergeschichte“ fragt aus der Sicht der Betroffenen, wem derartige bei uns häufig zu technischen Großstaten hochgelobte Vorhaben in der Dritten Welt eigentlich nützen. Aus diesem ersten Versuch geht eine „Gruppe junger Leute“ hervor, „die die handwerkliche Materie beherrschte“, so dass die Comics „inhaltlich und von der darstellerischen Seite voll befriedigen“ (Högerle et al., 1977, S. 3). In Zusammenarbeit mit der Hochschule der Künste Berlin entsteht der entwicklungspolitische Lehrcomic *Marion unterwegs* mit den beiden Folgen *Die Reform findet nicht statt* (epd et al., 1976) und *Ordnung und Fortschritt* (epd/Högerle et al., 1977).

Der Lehrcomic ist im DIN A4 Format und schwarz-weiß gezeichnet. Der Zeichenstil wird als „besondere Machart, die die amerikanische Tradition durchbricht“ (epd Entwicklungspolitik, 1983, S. 92), eingeordnet.

Auftraggeber und Herausgeber ist der in Frankfurt am Main ansässige Evangelische Pressedienst (epd) im Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik. Presserechtlich verantwortlich zeichnet K. Friedrich Schade für die Redaktion Entwicklungspolitik/Dritte Welt. Der Comic erscheint zunächst in der hauseigenen *Dritte Welt Information* (epd, 1976 und 1977²). Bei dieser Broschüre handelt es sich um Faltblätter im Format DIN A5, die „auf 4-8 Seiten gründlich und kritisch zu einzelnen, wichtigen entwicklungspolitischen Aspekten, Ereignissen und Kontroversen unterrichten ... ständig – auch in größeren

1 Högerle et al. (1976, S. 7) berichten, dass bereits 1970 eine Gruppe in der Abteilung Vergleichende Erziehungswissenschaft des Fachbereichs Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg ein Projekt mit einem Comic zum Thema Entwicklungsländer am Beispiel der Türkei in siebten Klassen an Volks- und Realschulen durchgeführt hat. Es könnte sich dabei um Curriculumentwicklung im Kontext des Planspiels *Streit in Antalya* handeln (Steffens, 1971); diese Spur ließ sich bislang nicht verifizieren.

2 Die Neufassung 1983 betrifft nur Heft 1 und nimmt eine marginale Umstellung der Bildfolge vor.

Mengen – verfügbar und sehr preiswert ... Rabatte für Seminar- und Klassensätze bzw. größere Mengen. Fordern Sie das Gesamtverzeichnis an!“ (Werbeanzeige ebd.) Die „Arbeitsblätter“ konnten beim epd im Klassensatz bestellt werden (Einzelausgabe 1,50 DM, ab 50 Exemplaren 0,50 DM).

Das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit (BMZ), das über die Abteilung Öffentlichkeitsarbeit bereits damals einen öffentlichen Bildungsauftrag wahrnimmt und das epd-Projekt kofinanziert, ermöglicht einen Wiederabdruck, der beide Folgen des Lehrcomics in einem Heft der Reihe *Schule und Dritte Welt* vereint (Högerle et al., 1977), jetzt angereichert um zwei kurze Erfahrungsberichte aus einer Schule.³ *Marion unterwegs* gilt „als wohl erfolgreichster ‚Renner‘ nicht gratis verteilter Comics über Dritte Welt in der Bundesrepublik“ (epd Entwicklungspolitik, 1983, S. 92).

Das Impressum nennt für „Text und Gestaltung“ Eberhard Högerle, Hans-Jürgen von Maydell und Angelika Schneider.⁴ Högerle studiert, nach Ausbildungen als Schriftsetzer und Fotograf, Grafik an der Hochschule der Künste in West-Berlin, die Fächer Kunsterziehung, Werken und Geografie für ein Lehramt und absolviert anschließend das Referendariat. Rückblickend erinnert er sich, schon als Kind habe die Begegnung mit afrikanischen Missionspredigern in der Dorfkirche seiner Heimatstadt den Wunsch geweckt, später einmal „die große weite Welt“ zu entdecken. Diesen Kindheitstraum realisiert der „Weltenbummler“ mit langen Reisen in den Semesterferien, bald auch beruflich im Auftrag des Lateinamerika-Instituts der Freien Universität Berlin, um Bildungscomics in Zusammenarbeit mit der indigenen Bevölkerung zu gestalten:

„Grafiker mit dem thematischen Schwerpunkt ‚Dritte Welt‘ waren eine Rarität, Högerle wurde binnen kürzester Zeit zum Experten. Drei Monate lang durchquerte er das ‚platte Land‘ im afrikanischen Sambia und schulte Grafiker des dortigen Landwirtschafts- und Gesundheitsministeriums. ‚Wir wollten u.a. die Bevölkerung beim Bau von Brunnen unterstützen. Das war nur visuell möglich, mit schriftlichen Instruktionen hätten wir den hohen Anteil von Analphabeten nicht erreicht.‘ Högerle saß stundenlang mit den Bauern vor ihren Hütten, skizzierte, wie sie ihre Familien und ihr Dorf sehen ... ‚Erstmals standen die Indios selbst im Mittelpunkt, wurde ihre Geschichte nicht aus der Sicht der Weißen erzählt.‘“ (Portrait des Monats, 2016)⁵

Ein Tagungsband gibt folgende Inhaltsangabe: Der zweiteilige Comicstrip
Marion unterwegs

„[...] erzählt vom Schicksal einer brasilianischen Landarbeiterfamilie aus der Sicht einer jungen Deutschen. Der unterschiedlichen Infrastruktur des Landes entsprechend behandelt der 1. Teil Probleme der Menschen im nordöstlichen Agrargebiet, während der 2. Teil sich mit den Verhältnissen im industrialisierten Südosten Brasiliens befasst. Die junge Deutsche Marion soll dabei als zentrale Identifikations-Figur die Bezüge der scheinbar landesspezifischen Probleme

- 3 Evaluation eines Unterrichtsversuchs in verschiedenen Klassenstufen (6,7,13) eines Jungengymnasiums in den Fächern Erdkunde und katholische Religion mit dem Comic epd Dritte-Welt-Information „Marion unterwegs: Eine Reform findet nicht statt“ über die Situation in einem Land der Dritten Welt (Brasilien), S. 21-32. Mit dieser 50. Ausgabe wird das Erscheinen von *Schule und Dritte Welt* allerdings eingestellt. Vgl. thematisch auch Marquaß & Marquaß-Wimmer 1977.
- 4 Angelika Schneider-von Maydell (*1952) arbeitet von 1980-1994 auch an der Gestaltung von Comics, Trickfilmen und Lehrmedien zu künstlerischen sowie gesellschafts- und entwicklungspolitischen Themen u.a. für das Bundesministerium für Zusammenarbeit, das Bundespresseamt oder den epd. Hans Jürgen von Maydell (1932-2010) war ein entwicklungspolitisch engagierter Agrarforstwissenschaftler.
- 5 Der Carlsen Verlag produziert ab 1977 entwicklungspolitische Comics aus Sicht der indigenen Bevölkerung.

zu einem übergeordneten Zusammenhang verdeutlichen, der die Position des Schülers mit einbezieht. Durch Umsetzung von z. T. authentischem Bildmaterial wird die Glaubwürdigkeit des Inhalts unterstrichen.“ (Nationale Kommission für das Internationale Jahr des Kindes, 1980, S. 79)

2 Methodischer Zugang: Ein Comic im politischen Klassenzimmer

Mit Bezug auf Comics im Unterricht wird in der Jugendschriftenwarte das Fehlen authentischer Protokolle moniert (Flacke 1971, S. 23). Wenige Jahre später ist immerhin ein Wortprotokoll im Fach Deutsch einer 6. Klasse an einer Volksschule überliefert, das sich thematisch in einem gesellschaftskundlichen Kontext bewegt (Kempkes, 1977). Entwicklungspolitische Unterrichtsversuche dokumentiert mit vollständigen Wortprotokollen erstmals Kulke (1972).

Medienhistorisch ist es daher ein Glücksfall, dass wenigstens eine audio-visuelle Aufzeichnung einer Gesellschaftslehrestunde aus dem Jahr 1979 erhalten ist, ein Unikat. Für ein Proseminar *Einführung in die Didaktik der Sozialwissenschaften* suchen im Wintersemester 1978/79 die Frankfurter Didaktiker Professor Volker Nitzschke und ein wissenschaftlicher Mitarbeiter, der Gesamtschullehrer Frank Nonnenmacher, nach einem hochschuldidaktisch wirksameren Einstieg. Das Didaktikseminar soll nicht, wie im langen Sommer der Theorie (Felsch, 2015) meist üblich, mit einer Übersicht über „Ansätze“ und Modelle der Politikdidaktik beginnen (vgl. exemplarisch Gagel, 1979). Eine beginnende „Alltagswende“ der erziehungswissenschaftlichen Forschung richtet den Blick verstärkt auf die Qualität der neuen emanzipatorisch-kritischen Lernkulturen. Zu diesem Zweck versammelt sich eine 9. Klasse einer Realschule in der Unterrichtsmitschau des Didaktischen Zentrums (DZ) der Universität Frankfurt. Solche Labore waren an vielen lehrer*innenausbildenden Hochschulen seit Mitte der 1960er Jahre eingerichtet worden. Die 23 Schüler*innen, die sich namentlich nicht alle zuordnen lassen, sitzen an vier Gruppentischen, welche mit Tischmikrophonen ausgestattet sind. Die Lehrerin, Frau E., gehört zur jungen Lehrer*innengeneration, die mit vier bis fünf Jahren Unterrichtspraxis bereits als erfahren gilt und von ihren Schüler*innen anerkannt wird. Hinter der Einwegglasscheibe sitzen Dozenten und Studierende. Der Unterricht (Dauer: 60:00) wird aufgezeichnet und in der politikdidaktischen Hochschullehre über mehrere Semester eingesetzt.

Es handelt sich bei diesem Unikat wahrscheinlich um das am intensivsten ausgedeutete Wortprotokoll einer aufgezeichneten Gesellschaftslehrestunde und ihrer Kontextbedingungen. Aus dem Team des Frankfurter Arbeitsbereichs interpretieren Joachim Lißmann (1982, 1987) aus forschungsmethodischer Perspektive, der Sozialpsychologe und Psychoanalytiker Hans-Dieter König (2002) aus tiefenhermeneutischer Perspektive, sowie der Allgemeinpädagoge Bernhard Koring (1989) aus der Perspektive der Professionsforschung mittels Sequenzanalyse der objektiven Hermeneutik. Grammes (1998) stellt die Referenzstunde in den Kontext einer fachdidaktischen Wissenstheorie. Insgesamt werden mehrere hundert Seiten Transkriptionen, 30 Stunden Tonbandmitschnitte sowie 60 Minuten Videoaufzeichnung angefertigt.

Der folgende Beitrag greift das Material und die Interpretationsansätze im Abstand von mehreren Jahrzehnten erneut auf, indem der Beobachtungsschwerpunkt auf die bislang eigenartigerweise vernachlässigte Rolle des Unterrichtsmediums und die ästhetische Dimension einer Gesellschaftslehrestunde gelegt und mit (fach-)didaktischer Literatur

der 1970er Dekade zu visueller Kommunikation kontextualisiert wird (Hartwig, 1974; Claußen, 1975).

3 „... es geht immer von oben nach unten oder von rechts nach links ...“ (Schüler) – visuelle Kommunikation im sequentiellen Medium

Am 7. Mai 1979, es ist ein Mittwoch, steht im Unterrichtsmitschauraum Gesellschaftslehre auf dem Stundenplan. Es ist für die Frankfurter Realschüler*innen seit etwa einem halben Jahr ein neues Fach. Die schriftliche Unterrichtsplanung von Frau E. nennt als Thema der als Einführung konzipierten Stunde: *Entwicklungsländer - Entwicklungspolitik. Einführung in die Problematik der Unterentwicklung Brasiliens anhand des Comics „Marion unterwegs“*. Die Lektüre des Comics war vorbereitende Hausaufgabe, nicht alle Schüler*innen werden diese gemacht haben oder sich gut an den Inhalt erinnern können. Nicht zuletzt in einer nicht-alltäglichen Aufzeichnungssituation ist es pragmatisch klug, zu Beginn einer Stunde eine Phase einzuplanen, die auch säumigen Schüler*innen einen thematischen Einstieg ermöglicht und so eine breite mündliche Beteiligung sichert. Eine „Verlaufsbeschreibung“ nimmt uns reportageartig hinein in den gleitenden, wohl auch etwas unruhigen Auftakt des Unterrichts. Lehrerin: „Schaut Euch dabei nochmal die Handlung an, - daß ihr euch erinnert.“

„Die Aufzeichnung begann damit, daß die Schüler das Heft lesen und dabei jedes Bild der Bildergeschichte numerieren. Die Lehrerin fordert die Schüler zwischendurch auf, sich die Handlung anzusehen. Dabei geht sie von einer Tischgruppe zur anderen und schaut sich die Arbeit der Schüler an. Die Schüler streiten sich über die richtige Numerierung. Zwischendurch geht die Lehrerin zum Pult und trägt etwas in ihren Lehrerkalender ein. Sie zeigt Anzeichen von Ungeduld, weil die Schüler recht lange für die Numerierung brauchen.“ (Koring, 1989, S. 217)

Das Wortprotokoll vermittelt einen genaueren Eindruck davon, welches Phänomen das Streiten und die Unruhe auslöst:

[0:00]Wortprotokoll

L (an Tisch 1 gerichtet): Ja! Mach das mal!

S (im Hintergrund) Eins, zwei, drei ...

L (an alle): Nur so zwei, drei Minuten.

Sw: Hier fängts an.

L: Aber quer, wie beim Comic: eins, zwei, drei, vier.

Harkan: Eine Eins, zwei - stimmt schon, stimmt schon.

Sw: ... eins ... drei Bilder, vier, fünf, sechs.

Heike: Frau E., wie viele Bilder sollen wir überhaupt machen?

L: Bis Seite fünf. So genau kommt es ja nicht drauf an.

S: ... *Es geht immer von oben nach unten oder von rechts nach links*

Sw: Das ist zehn, das ist elf, elf, zwölf, dreizehn.

Elke: Mann, Roman!

Roman: Also Elke, benimm dich mal! ...

L: Ach so! Hm - das ist links unten, ja.

L an alle: Bis Seite fünf unten. Schaut Euch dabei nochmal die Handlung an, - daß ihr euch erinnert.
(ruhiges Arbeiten in den Gruppen)

L: Ach, Thoratsch! - Laß das jetzt doch mal! Komm, mach hier weiter.

So, seid ihr soweit?

S: Nein, noch nicht.

S: Nein.

(längeres Durcheinanderreden)

L (an Gruppentisch) Nur so den Sinn in etwa im Überblick kriegen ... Das ist oft genug sowieso nicht das ihr das versucht. Na, gibt's Schwierigkeiten?

Sm: Ja, das ist hier getrennt.

Sm: Ist ein Bild.

Sw: Ein Bild ist das hier und guck...

L: Nun regt euch doch nicht auf wegen der Teilung. Numeriert mal schnell durch, daß ihr fertig werdet.

Wer ist denn schon fertig?

S: Ich."

In der Verlaufsbeschreibung wird dieser Einstiegsphase die Funktion zugeschrieben, „daß bei der späteren Arbeit die Bezugnahme auf bestimmte Stellen des Heftes durch die Nummern erleichtert und beschleunigt werden soll.“ (Koring, 1989, S. 217f.) Die Lehrerin handele sich mit ihrer Nummerierungs-idee jedoch „Zeitprobleme ein, weil die Schüler länger benötigen, als erwartet [...]“ (ebd.) Es überlagern sich die inhaltliche Rezeption des Lehrcomic mit einer formalen Tätigkeit der Nummerierung. Die Frankfurter Forschungsgruppe bewertet dieses Vorgehen so, dass die Schüler*innen zwar die Handlung kennenlernten, es aber schwierig sei, sich zugleich auf das Nummerieren und auf die Handlung der Bildergeschichte zu konzentrieren. Gleichzeitig unterschätze die Lehrerin ihre Lerngruppe mit der Aufgabe der Nummerierung, und darin liege potentiell eine Kränkung der Schüler*innen, die möglicherweise zu den Verzögerungstaktiken⁶ motiviert habe.

In ihrer Bewertung stimmen die Forscher mit einem Protagonisten der Stunde, dem Schüler Ricki, überein. Dieser kritisiert im nachträglichen Interview dieses durchgängige Insistieren der Lehrerin auf der Benennung von Stilelementen des Comics, wodurch eine kontroverse Diskussion zur Sache nicht zustande gekommen sei. Bei der didaktischen „Nutzung“ des Lehrcomic trete also ein Effekt ein, der in der Comic-Didaktik sonst nur den Groschenheften zugeschrieben wird, indem „[...] zugleich mit der Abwertung des Comic eine Abwertung ihrer Konsumenten verbunden wird“ (Baumgärtner, 1974, S. 22).

Handelt es sich um eine pädagogische Taktlosigkeit – oder unterschätzt die Lehrerin mit der Aufgabe der Nummerierung weniger ihre Lerngruppe, als vielmehr den ästhetischen Anspruch des Lehrcomic *Marion unterwegs*? Um diese Frage zu prüfen, habe ich in einem hochschuldidaktischen Experiment diese Stundeneröffnung simuliert. Das Reenactment und Microteaching im Jahr 2024 zeigt sofort, dass nicht nur die Frankfurter Realschüler*innen, sondern auch heutige Lehramtsstudierende erhebliche Probleme mit der korrekten Ausführung der Nummerierungsaufgabe bekommen! Dieser Befund relativiert entsetzte Spontanurteile über elementare professionelle Kunstfehler, wie sie

⁶ Zu Schüler*innentaktiken vgl. Abschnitt 5 und 6.

sich beim Erstgespräch über Unterrichtsaufzeichnungen regelhaft einstellen (vgl. Koring, 1989, König, 2002). Aus einer filmischen Gesamtdokumentation der deutschen Unterrichtswirklichkeit in den 1970er Jahren wird berichtet: „Die Lehrer, die uns für die sehr kostspieligen Film-Aufzeichnungen empfohlen wurden, oder die wir selbst ‚entdeckten‘, gehörten durchweg zu den ‚gut‘ oder ‚sehr gut‘ beurteilten. Auf der Filmleinwand dem Urteil ihrer Kollegen ausgesetzt, verwandelten sie sich stets in völlig unfähige Kollegen“ (Louis, 1981, S. 352; vgl. Grammes, 1994).

Auch wenn ein Lehrcomic mit dem Darstellungsverfahren der didaktischen Reduktion operiert, bleibt *Marion unterwegs* ein ästhetisch anspruchsvolles Medium, dessen implizite Leser*in unterschiedliche Leseptide offenhält (vgl. Riha, 1974). Von Seiten der Schüler*innen kommen daher unterschiedlichste Nachfragen auf. Schon die Leserichtungen, die implizierten wie auch die realisierten, bleiben bei *Marion unterwegs* vieldeutig – von links nach rechts, von oben nach unten, irgendwie quer oder hin und her. Der Zeichenstil des Lehrcomic setzt formale Panelstruktur und inhaltliche Handlung in einen anspruchsvollen Verweisungszusammenhang, der die Frames dynamisch aufsprengt (s. Abb. 1).⁷



Abb. 1: Panels (epd/Marion unterwegs, 1977, S. 6)

⁷ Bereits in der Projektarbeit mit der indigenen Bevölkerung machte Högerle entsprechende Erfahrungen, indem er stundenlang mit den Bauern vor ihren Hütten sitzt und skizziert, wie sie ihre Familien und ihr Dorf sehen: „Wer nicht lesen kann, folgt auch bei der Betrachtung von Zeichnungen keiner vorgegeben Reihenfolge. Gemeinsam entwickelten wir Visualisierungen wie im Mittelalter: Das wichtigste im Zentrum, rundherum kleinere Abbildungen.“ (Portrait des Monats, 2016)

Durch diesen impliziten Lesenden wird eine identifikatorische Rezeption gefördert und zugleich durch ein Zeigen des Zeigens entsprechend der Dramaturgie des epischen Theaters aufgebrochen (Prange, 1983, S. 186). Es ergibt sich ein komplexes Zusammenspiel von Bild, Sprechblasen und Text in Boxen; von Zeigen und Beschreiben (Krafft, 1978, besonders S. 28ff. zur Aufgliederung des Panels, Raumzeichen und Verweisketten; vgl. Hangartner et al., 2013).

Die Vorgehensweise der Frankfurter Lehrerin ist keineswegs ungewöhnlich: „Zahlreiche Untersuchungen - auch im pädagogischen Raum - nahmen eine nach Bild- und Textteil getrennte Behandlung vor.“ (Wienhöfer, 1979, S. I). Auch im Tafelbild der Stunde wird die Dynamik des sequentiellen Mediums Comic zunächst analytisch in die Wahrnehmung der Elemente, Bilder und Sprechblasen/Texte aufgetrennt, bevor diese wieder synthetisch aufeinander bezogen werden:

Tafelbild (im Original handschriftlich)

Warum ist Brasilien ein Entwicklungsland?

Was erfahren wir über das reiche Brasilien durch

- a) Bilder
- b) Sprechblasen und Texte

Was erfahren wir über das arme Brasilien (Favelas) durch

- a) Bilder
- b) Sprechblasen und Texte

Das Comic-Handbuch dagegen fordert eine „Sehen und Lesen zusammenführende Rezeptionsweise“ (Fuchs & Reitberger, 1978, S. 228). Die Comicforschung vermutet, dass dieser kognitive Prozess jungen Leser*innen intuitiv leicht falle, denn die „eigenartige Faszination, die von diesem Medium ausgeht, scheint in einer inhärenten Dynamik zu liegen, die sich durch die vielfältigen visuell-verbalen Interferenzen konstituiert.“ (Wienhöfer, 1979, S. I) Eine entsprechende „literarische Poetik des Lesens“ mit dem Konzept der „Lesehandlungen“ als ästhetischen Praktiken ist für Sachcomics noch ein Desiderat (vgl. Scholz, 2024).

4 „der direkte Ansatz ... um Informationen aus dem Heftchen herauszubekommen ...“ – Lehrcomics als Informationsträger

Dritte Welt Information (epd)
kurzgefaßt für Unterricht, Diskussion und Aktion
Arbeitsblätter der epd-Redaktion Entwicklungspolitik/Dritte Welt 12-13/77



Abb. 2: epd/Dritte Welt Information 1977, S. 1 (Ausriß im Original Titel farbig orange unterlegt, das Logo epd weiß auf hellblauem Grund)

In der folgenden Unterrichtsphase wechselt die Lehrerin auf eine metakognitive Ebene und thematisiert die Lernkultur und Arbeitsweise:

[15:00] Wortprotokoll

L: Normalerweise erwartet ihr, dass der Lehrer euch sagt – hier – was ihr nun tun sollt damit, gell?

S: Das erwarten wir.

L: Aha! So seid ihrs gewohnt. (Pause) (Geraune; Sw lacht) Jetzt hier der Auftrag an euch, mal selbst überlegen, wie kann ich das anhand dieses Comics herausbekommen ...

L: Also jetzt mal *der direkte Ansatz*, wie ihr herangeht, *um Informationen aus dem Heftchen herauszubekommen*. Ich will euch mal ein bisschen helfen, ja. Es handelt von zwei Schichten ...

Es ist didaktisch nicht unbedingt naheliegend, dass man sich vom Einsatz eines Comics ausgerechnet die Optimierung der Informationsaufnahme erhofft – eine spannende Bildergeschichte könnte vom Wesentlichen eher ablenken. Die schriftliche Unterrichtsvorbereitung der Lehrerin nennt zum „direkte(n) Ansatz“ als Lernziel, die Schüler*innen „sollen durch Erarbeiten des Informationsgehaltes (im Comic) Unterschiede der sozialen Strukturen Brasiliens beschreiben und Rückschlüsse auf eine bestimmte Form der Entwicklung bzw. Unterentwicklung ziehen können.“ (Koring, 1989, S. 236) Diesen Stellenwert von Informationen verdeutlicht eine kurze Sequenz, die das für Gesellschaftslehre konstitutive Aktualitätsprinzip adressiert:

[11:00] Wortprotokoll

L: Ich gebe euch mal einen kleinen Anstoß. Ähm, - wenn die Nachrichten verfolgt hat, in Manila, auf den Philippinen, beginnt ne Konferenz. Wer hat denn was darüber gehört oder die Augen, Ohren offengehalten - hm? ...

Nach einigen Vermutungen weiß Joachim, dass auf der Welthandelskonferenz im Mai 1979 in Manila die Bundesrepublik Deutschland eines der Länder ist, das am wenigsten Unterstützung bei der Hilfe für die „Dritte Welt“ zahlt.

Aus heutiger Sicht wird meist unterschätzt, welchen Stellenwert Nachrichten, positives Faktenwissen und „Tatsachen“ auch in der kritisch-emanzipatorischen Didaktik der 1970er Jahre einnehmen. Informationskompetenz steht in der breit rezipierten erfahrungsorientierten Didaktik der politischen Bildung von Rolf Schmiederer an erster Stelle von insgesamt elf Zielen des politischen Unterrichts:

„Der Schüler soll befähigt werden, Informationen über politische und gesellschaftliche Sachverhalte aufzunehmen, zu sammeln und kritisch zu verarbeiten. Er soll mit Informationsträgern bekannt gemacht werden und soll diese kritisch einschätzen können.“ (Schmiederer, 1977, S. 95)

Die Arbeitsgruppe am Lateinamerika-Institut formuliert ihr Programm ähnlich:

„Gerade weil unsere Welt durch die modernen Nachrichtentechniken klein und überschaubar geworden ist, bleibt es immer wieder verwunderlich, wie viel fehlerhafte Informationen wir über bestimmte Regionen unserer Erde erhalten. Lateinamerika ist ein Beispiel dafür. Alte, von der Wirklichkeit längst überholte Tatsachen werden vor allem als Lehrmaterialien in den Schulbüchern immer wieder als neuester Stand der Erkenntnis angeboten.“ (Högerle, 1974, Innentitel)

Die entwicklungspolitische Didaktik der 1970er Dekade dokumentiert immer wieder solche fehlerhaften Bildungsmedien (Fohrbeck et al., 1971; Kordes, 1972).

Aus ersten explorativen Erprobungen an einem Jungengymnasium in Andernach wird berichtet, dass der Comic auf die Schüler „ungeheuer authentisch“ gewirkt habe, „keiner zog die Fakten in Zweifel, wie das bei sonstigen Druckerzeugnissen häufig geschah“ (Högerle et al., 1977, S. 24). Die anfängliche Skepsis einiger Schüler*innen, es könne sich um eine vom Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit in Auftrag gegebene regierungsaffizielle „Propagandaschrift“ (ebd., S. 25) handeln, wird abgelegt. Auch die Gestalter des Comics sprechen vom „Informationsträger“, wobei „[...] das Medium mit den ihm zu Gebote stehenden Ausdrucksmöglichkeiten Träger der unterschiedlichsten Inhalte sein kann“ (Högerle et al., 1976, S. 7). Der Evangelische Pressedienst setzt auf einen motivationalen Mitnahmeeffekt aufgrund des positiven Images des Massenmediums:

„Millionen junger Leser vertiefen sich regelmäßig in die Bilderfolgen mit den charakteristischen Sprechblasen, die man Comics nennt [...] Diese Tatsache führte zu Überlegungen über einen möglichen Einsatz des Comics als unterrichtsunterstützenden Informationsträger in der Schule.“ (epd, 1976, S. 10)

Dem eigenaktiven „Finden“ der kognitiv „richtigen“ Information, die hier eine kritische „Gegeninformation“ (Meueler & Schade, 1977, S. 332) sein soll, wird quasi automatisch eine aufklärende Wirkung zugesprochen:

„Die pädagogische Wirkungsweise von Comics ist recht einfach: aus Interesse an der spannenden oder lustigen Handlung liest der Leser den gesamten Comic und nimmt dabei alle belehrenden Informationen unwillkürlich mit auf, ohne dass diese zum Verständnis irgendeiner Kommentierung bedürften. Der Comic wirkt für sich.“ (ebd.)

Auf der Informationsebene bemüht sich der Lehrcomic, auf der Höhe der post-kolonialen Wissensperspektive der Zeit, eine typisierende, dualistische Schwarz-Weiß-Zeichnung zu differenzieren, indem Kultur(en) als hybrid und im Plural dargestellt, Binnendifferenzierungen innerhalb sozialer Kollektive zumindest angedeutet werden. So lautet die Antwort auf die entsetzte Frage von Marion „Hier (in den favelas) kann man doch nicht leben!“ Teresa: „Doch, man kann, wenn man muß!“ Zum Abschied feiern die Bewohner*innen der Favela ein herzliches Fest, das sich positiv von der gefühlskalten Party-Welt in der Villa des reichen Onkels abhebt. Oder reproduzierte diese Sozialromantik nur ein weiteres Stereotyp?

5 „... Kaffeeland!“ – der Lehrcomic als gezeichnete Versozialwissenschaftlichung der Lebenswelt

Im weiteren Verlauf des Unterrichtsgesprächs verliert sich dessen Struktur; die Schüler*innen erkennen nicht, worauf das immer kleinschrittiger werdende Frage-Antwort-Ritual hinauslaufen soll. In der alltäglichen didaktischen Epistemologie der Lehrerin benötigt man zum Abbau des Rohstoffes Wissen (Fakten, Tatsachen) allerdings die richtigen Fragen an das Medium, worauf die Aufforderung zur Selbstorganisation hinweist – „hier der Auftrag an euch, mal selbst überlegen...“ [15:00]. Schüler*innentaktiken (Heinze 1980) in einer solchen Situation können versuchen, vermutete Erwartungen der Lehrerin, ihr „Schlagwortbedürfnis“ (Koring, 1989, S. 220), zu bedienen. Dabei gelingt dem Schüler Ricki ein ironischer Zwischenruf:

[12:30] Wortprotokoll

L: Gut, – jetzt haben wir hier Brasilien und welche Fragen können wir jetzt formulieren? ...
Ja, als welches Land würdet ihr Brasilien bezeichnen aufgrund dieser Information, die ihr jetzt so habt?

Ricki: Kaffeeland! <Gelächter in der Klasse>

L: Na, (...) Unterschied, dieser krasse Unterschied den du genannt hast, Ricki.

Ricki: Ähm! - Ich weiß nicht, wie man's ausdrücken kann.

L: Es gibt Industrienationen und? -

Ricki: Entwicklungsländer

L: Aha! Und wie ist das mit Brasilien? Ja!

Joachim: Ich würd sagen, man kann es nicht direkt als Indu-, Indus-, auf gar keinen Fall als großes Industrieland bezeichnen, - jedoch auch wiederum nicht als, - äh, - als totales Entwicklungsland, - denn schließlich, - einen kleinen Export hat ja Brasilien, zum Beispiel jetzt Kaffee

L: Hmh? - Ja, -aber trotzdem wird-

Joachim: <parallel>: und einige Rohstoffe

L <weiter>: Laut, laut dieser Einstufung in Entwicklungsländer gehört Brasilien dazu. - Ja? Also, - wie würdet ihr die Frage formulieren? - Überbegriff? --Na?

<wendet sich der Tafel zu und schreibt>

L <Laut>: Ricki!

Ricki: Ein Entwicklungsland.

L Ja! - So! - Ja! - Gut!

Der Lernbereich Entwicklungspolitik verlangt eine Vermittlung von objektiver Bedeutsamkeit mit den subjektiven Auftreffsituationen bei Lernenden:

„Wie kann die objektive Betroffenheit vom Dritte-Welt-Problem als subjektive Betroffenheitserfahrung konkretisiert werden, in einem Lernbereich, in dem - kollektiv und individuell - erhebliche Anstrengungen unternommen werden, um Betroffenheit zu vergessen: besser gut verdrängt als immer dasselbe schlechte Gewissen.“ (Gronemeyer, 1977, S. 59)

Das „schlechte Gewissen“ verweist darauf, dass das Unterrichtsthema eine moralische Dimension evoziert, die Emotionalität und Rationalität anspricht.

Sprechblase – Geraldo (vgl. Abb. 1): „Sei vernünftig! Großgrundbesitzer brauchen moderne Maschinen für die Konkurrenzfähigkeit auf dem Weltmarkt! Gut ist, daß die Regierung dabei hilft, auch wenn dabei Arbeiter entlassen werden müssen. Diesen Preis müssen wir eben für den Fortschritt bezahlen! Damit wir morgen alle in einer besseren Welt leben!“

(epd/Dritte Welt Information, 1977, S. 6)

Die Sprechblase personifiziert eine sozialwissenschaftliche Theorie, die in der Entwicklungssoziologie als Modernisierungstheorie bezeichnet wird. Sie betont endogene Ursachen für Unterentwicklung. Die Charakteristik des reichen Onkels Geraldos, der an Marions Vernunft appelliert und eine systemische Rationalität beschwört, wird zur inhumanen Charaktermaske des gefühlskalten Unternehmers, Niederlassungsleiter eines deutschen Konzerns in Sao Paulo⁸. In Theoriekonkurrenz dazu stehen sozialwissenschaftliche Dependenztheorien, die Unterentwicklung aus exogenen Faktoren im Abhängigkeitsverhältnis von Peripherie und kapitalistischen Zentren erklären (vgl. Nuscheler, 1985). Sie wurden in den 1960er Jahren im lateinamerikanischen Raum entwickelt und sind eng mit einem kapitalismuskritischen politischen Aktivismus verknüpft. Die unterschiedliche Gewichtung von endogenen und exogenen Faktoren in den beiden Entwicklungstheorien unterscheidet auch die föderalen Lehrpläne im Richtlinienstreit zwischen sogenannten A- und B-Ländern (vgl. als Übersicht Helbig, 1977).

Mit den dualen sozialwissenschaftlichen Begriffen *Ordnung* und *Fortschritt* setzt bereits der typographisch hervorgehobene Untertitel ein markantes Lese-Zeichen (Gross, 1994). Wie ein *advance organizer* markiert es die beiden Pole dieser Theoriekonkurrenz, die der Lehrcomic in eine literarische, dramatisch-dialogische Bilderzählung umsetzt; es handelt sich um eine Form des (sozialwissenschaftlichen) epistemischen Zeichnens (Oberhauser,

8 Das Unternehmen CHEMAG handelt mit Düngemitteln und Agrarchemikalien und ist gegenwärtig noch in diesem Bereich tätig.

2024). Der Repräsentation des Entwicklungslandes Brasilien wird eine innenpolitische Kontroverse zwischen Unternehmern und Gewerkschaften unterlegt.

Fachdidaktisch ist den Schüler*innen eine lebensweltliche „Verpackung“ von abstrakten Wissensbeständen wahrscheinlich aus sogenannten eingekleideten Textaufgaben im Mathematikunterricht vertraut. Solche Verfahren einer didaktisch inszenierten, „künstlichen“ Alltäglichkeit werden im Anschluss an eine Begrifflichkeit bei Jürgen Habermas als Veralltäglichung sozialwissenschaftlichen Wissens und kolonisierende Versozialwissenschaftlichung der Lebenswelt durch eine Systemrationalität eingeordnet (vgl. Böhme, 1979).

Der zeitlich parallele Beutelsbacher Konsens (Schiele & Schneider 1977) beglaubigt ein Kontroversprinzip –was in Wissenschaft und Gesellschaft kontrovers ist, muss im Unterricht als Kontroverse erscheinen –gerahmt von einem Überwältigungsverbot sowie einem Interessengebot. Der Lehrcomic bewegt sich ambivalent zwischen persuasiven und reflektierenden Sprechakten. Einerseits ist die Erzählung in sich kontrovers; im Dialog von Geraldo und Marion streiten Modernisierungstheorie und Dependenztheorie personifiziert miteinander. Andererseits verhält sich die Botschaft des Lehrcomic als Ganzes kontrovers zu einer durch eine massenmediale Konsumindustrie manipulierten herrschenden postkolonialen Meinung in der gesellschaftlichen Öffentlichkeit der Industrieländer. Ein aufklärerischer Unterricht müsse daher eine „Gegen-Information“ setzen, auch wenn diese dann für den Moment des Lehrgangs „nicht-kontrovers“ ist. Schulische Bildung habe die Aufgabe, einen Kontrapunkt zu setzen und „gegenzuhalten“, um die eigentlichen, nur entfremdeten Interessen der Kinder und Jugendlichen freizulegen und zur Sprache zu bringen. Gegeninformation

„stellt der interessenbestimmten ideologischen Darstellung des Problembereichs eine nachprüfbare Unterrichtung über die Wirklichkeit gegenüber und thematisiert die unvermeidlichen Zusammenstöße mit den Anschauungen von Interessengruppen und ihren politischen Sachwaltern“ (Meueler & Schade, 1977, S. 332).

Der ironische Zwischenruf „Kaffeeland“ (Ricki) kann als eine Resonanz auf diese Ambivalenz gelesen werden.⁹ Im Lehrcomic kommen die Betroffenen nur typisierend zu Wort und bleiben so als individuelle Persönlichkeiten stumm. Als Statisten dienen sie dazu, eine sozialwissenschaftliche Theorie zu verbalisieren und in das Bewusstsein der Rezipient*innen hineinzutragen. Eine solche Konstruktion von „Betroffenen“ als Sprachlose ist ein häufig gewählter Ordnungsparameter in entwicklungspädagogischen Lehrmaterialien, die in guter Absicht positiv diskriminieren wollen. Leidende Slumbewohner*innen stehen glücklichen und aus schlechtem Gewissen gelegentlich sogar hilfsbereiten Wohlstandsmenschen distanziert gegenüber. Der Manichäismus solcher affirmative action birgt allerdings die Gefahr einer moralisierenden „Didaktik des Mitleids“ (Grammes 1991). Eine reflexive Didaktik der Gesellschaftslehre müsste das Medium, seine dem Agitprop nahestehende politische Formensprache und die dadurch eintretende Veralltäglichung sozialwissenschaftlicher Theoreme den Schüler*innen gegenüber transparent halten.

9 Eine tiefenhermeneutische Sekundäranalyse deutet diese Szene als absurdes Drama: „Wo sich eine Lehrerin unter dem unreflektierten Einfluss des Themas der Unterrichtsstunde als eine Entwicklungshelferin in Szene setzt, welche die SchülerInnen durch ihr Auftreten als eine behütende Mutter infantilisiert, da können sich – wie die untersuchte Schulstunde zeigt – die Heranwachsenden ihrer Macht nur dadurch entziehen, dass sie durch Witze und Possenspiele die Unterrichtsstunde, in der sie wie kleine Eingeborene etwas lernen sollen, selbst in einem Comic verwandeln, der von Unterrichtsforschern lange untersucht werden muss, bevor er als ein absurdes Drama entziffert werden kann.“ (König, 2002, S. 65)

6 „Malst Du hier an?“ –

Schüler*innentaktiken zwischen Illustration und Subversion

Ein Markenzeichen der kritisch-emanzipatorischen Didaktik der 1970er Jahre ist die Sozialform der Gruppenarbeit, so auch in dieser Gesellschaftslehrestunde (Schroeder & Schroeder, 1975¹⁰). Dort wird, kaum wahrnehmbar auf der Hinterbühne des politischen Klassenzimmers, noch eine andere Form der Aneignung eines Lehrcomic beobachtbar. Die Lehrerin geht an einen Gruppentisch und spricht einen Schüler an:

[25:30] L: Was is denn los mit dir? *Malst du hier an?*

Steffen: Hm. Ja!

L: Och, komm! Dafür sind wir ja nicht da.

Die Kommentierung des nachträglichen Schülerinterviews beschreibt Steffen als Schüler mit schwieriger Lernbiographie, da er vom Gymnasium abgeschult wurde (Koring 1989, S. 280ff.). Die Schülertaktik von Steffen bewege sich zwischen „geistiger Absenz“ (Heinze 1980, 80f.) und ko-konstruktiver meditativer Aufmerksamkeit.¹¹ Immerhin berichten auch die ersten Erfahrungsberichte aus der Erprobung des Lehrcomic am Kurfürst Valentin Gymnasium für Jungen in Andernach von großer Lust, „das Heftchen“ zuhause auszumalen, damit es wie die actionreichen, farbenfrohen und „lustigen Konsumcomics“ aussieht (Högerle et al., 1977, S. 27f.); die „Typen“ seien (inhaltlich) schließlich nicht schwarz-weiß gezeichnet (ebd., S. 25). Die Tätigkeit des Ausmalens ist bereits Kindern, u.a. durch Malhefte, vertraut und kann als Propädeutik eines freien Zeichnens gelesen werden.

Wie verändern sich Rolle und Stellenwert des Comics im Gesellschaftslehreunterricht, wenn das Medium nicht mehr Gegenstand kritischer Entlarvung als Trivalliteratur ist, sondern als Lehrcomic selbst zum Träger positiver, objektiver und „kritischer“ Information wird? Der Evaluationsbericht fragt, inwiefern Comics überhaupt eine „progressive Rolle“ in der erzieherischen und politischen Arbeit spielen und alternative Deutungen „transportieren“ können (epd Entwicklungspolitik, 1983, S. 92). Einen Sachcomic als Bildungsmedium im Kontext weltanschaulicher Fächer einzusetzen erfordert, seine Machart mitlaufend zu thematisieren, also die ästhetische Dimension eines Comic. Die Ästhetik des Lehrcomic macht ein ambivalentes Bildungsangebot. Es bietet einerseits eine Erkenntnismöglichkeit durch Verdeutlichung mittels Verzeichnung bis hin zur Karikatur, andererseits eine Erkenntnisgrenze durch Reifikation und Affirmation von Stereotypen. In dieser Spannung könnten die subversive Unruhe und didaktische Produktivität des Mediums liegen:

„Zu einer unbefangenen Arbeit mit den Comics gehört, dass man sie zunächst einmal als das gelten lässt, was sie sind, statt sie zum Aufhänger einer Unterrichtseinheit zu degradieren.“ (Baumgärtner, 1974, S. 218; vgl. ähnlich in der neueren Politikdidaktik Besand, 2004)

Was die Comicdidaktik für den Umgang mit Groschenheften (Trivalliteratur) formuliert, gilt auch für eine Didaktik des Lehrcomic:

10 Ein Unterrichtsmodell der Landeszentrale für politische Bildung Berlin regt am Beispiel einer klassischen Vater-Sohn-Bildgeschichte von E.O. Plauen (Erich Ohser) einen handlungs- und produktionsorientierten Umgang an (Schroeder & Schroeder 1975, S. 70ff.).

11 In der Gruppenarbeit fixieren Schüler ihre Aufmerksamkeit auf versteckte Bilddetails der Panels, zum Beispiel einen „krepierenden Hund“ [22:00].

„Comics, die Emanzipation nicht verhindern wollen, müßten unter den gegenwärtigen Bedingungen mehr als bloß eine Oberflächenrevision ihrer Stories oder ihrer Stereotypen vornehmen. Sie müßten die Ambivalenz des Amüsements eingestehen, das sie gewähren, anstatt sich ihrer Harmlosigkeit zu rühmen; sie müßten den Lesern zeigen, daß sie gerade nicht die Unmittelbarkeit des Wirklichen für sich haben, sondern vermittelte Produkte dieser Wirklichkeit sind [...] Die naive Hoffnung, man könne die Massenzeichenware unbesehen zum Träger antikapitalistischer Botschaften machen und Anarchistenpostillen mit ganzseitigen Comics zum Verbreitungsgrad von Boulevardblättern verhelfen, zerschlug sich, sobald sich herausstellte, daß die umfunktionierten Comics ihre Adressaten nicht erreichten, sondern Kommunikation unter denen herstellten, die ohnehin bereits kommunizierten.“ (Drechsel u. a., 1975, S. 59)

Das Ausmalen wirkt, als ob der Schüler Steffen gegenüber dem moralischen Exempel von Schlagworten und verallgemeinernden sozialwissenschaftlichen Großtheorien skeptisch bliebe und intuitiv den Comic als ästhetisches Medium in sein Recht setzen wollte.

7 Lehrcomic: „Direkter Ansatz“ oder vermittelnde Reflexion?



Abb. 3: Marion zuhause (epd/Dritte Welt Information 1977, S. 8)

Die Erzählung *Marion unterwegs* folgt dem Muster der klassischen Bildungsreise, ein populäres Format des Geschichtenerzählens, zeittypisch auf „alternativer“ Route abseits der ausgetretenen Pfade, ein individuell praktizierter Nord-Süd-Dialog der Heldin mit ihren brasilianischen Freunden. Im letzten Panel des Lehrcomic zieht die Protagonistin eine persönliche Konsequenz. Marion möchte künftig im heimatlichen Freundeskreis als Multiplikatorin wirken, wie eine Auslandsjournalistin vermittelt sie ihr Wissen in einem Diavortrag (s. Abb. 3). Der Kommentar (caption): „Als Marion ihre Erzählung beendet hat, sind ihre Freunde betroffen! Statt Zuckerhut und Karneval – Armut, Unwissenheit und Hunger; am liebsten würde jeder sofort etwas unternehmen...“. Diese schließende Rahmung ist ein indirekter Aufruf zu gesellschaftspolischem Aktivismus. Entsprechend gibt die einleitende Überschrift die Formalstufen der unterrichtlichen Artikulation als Dreischritt vor: *Information-Diskussion-Aktion* (vgl. Abb. 2). Die ästhetische Repräsentation der Welt im Lehrcomic kleidet diese Information in eine moralische Erzählung ein, die globale Ungerechtigkeit anklagt. Eine solche Einstellung und Handlungsaufforderung ist kennzeichnend für politische Bildung im Modus der Mission. Innerhalb dieser Erzählung lässt das Bild-Text-Medium genug Raum für „Diskussion“, eine produktive Unruhe und offene Zukunft. Die Verwendung des Lehrcomic im Unterricht zeigt jedoch, dass diese

angelegte Offenheit und Ungewißheit didaktisch in eine Geschlossenheit überführt werden soll. Die Lehrerin nutzt den Sachcomic als Illustration und Beleg für bereits zuvor Gewusstes und als richtig unterstelltes Wissen; ihr didaktischer Positivismus zielt auf die Herstellung von Eindeutigkeit (vgl. Nündel & Schlotthaus, 1978). Ohne reflexive Momente wird diese Form der Gegen-Information zur Gesellschaftslehre als politische Überwältigung und Schulung.¹²

Gegenüber solch einem „direkten Ansatz“ (Lehrerin E.) blieben bereits die Autoren des Lehrcomic skeptisch. Zwar sei dieser in der außerschulischen Aufklärungsarbeit die wahrscheinlich am besten geeignete Vermittlungsform; Comics in gleicher Weise im Unterricht zu verwenden, hieße einige Vorteile eines integrierten Einsatzes des Mediums zu verschenken. Ein Comic könne

„ein Vielfaches an Lehrinformationen tragen, wenn man den Anspruch des für sich alleine Wirkens, das heißt den Verzicht auf die Notwendigkeit der Kommentierung und Ergänzung der Informationen aufgibt [...] Diese beim Entwurf des Comics in Betracht gezogenen Ergänzungen des Lehrers sollten diesem vorschlagsweise im Rahmen von Begleitinformationen zugänglich sein.“ (Högerle et al., 1976, S. 7)

Entsprechende Medienverbundsysteme gelten bereits damals als ein didaktisches Optimum.

Die erfahrungsorientierte Politikdidaktik gibt programmatisch einen ähnlichen didaktischen Umgang vor:

„Die vielfältige Möglichkeit der Information, insbesondere durch die Massenmedien, macht dieses Ziel [gemeint ist: Reflexion, TG] weit wichtiger als die direkte ‚Wissensvermittlung‘ im Unterricht. Dies vielfältige Informationsangebot und die ‚Flut von Informationen‘ entlastet den Unterricht von reiner Informationsvermittlung, macht aber andererseits die Befähigung zu differenzierter Aufnahme, Auswahl und Verarbeitung von Informationen mit zur wichtigsten Aufgabe des politischen Unterrichts [...]“ (Schmiederer, 1977, S. 95f.)

Ein anderer, reflexiver Umgang mit dem ästhetischen Überschuß des Mediums müsste Fragen aufwerfen, die eine entfremdete Alltagswahrnehmung irritieren und in Bewegung setzen. Auch ein Lehrcomic bleibt im Gesellschaftslehreunterricht eine Quelle, und nicht nur Darstellung. Wenn diese nur als Belegfall (Übungsfall) dient, wird das „subversive“ Medium Comic unter der Hand „affirmativ“ auf ein illustrierendes Beispiel reduziert. Dies unterscheidet sich formal nun nicht mehr von der Wirkung, die Comcididaktik und Rahmenrichtlinien dieser Zeit ideologiekritisch dem negativ bewerteten „Groschenheft“ zugeschrieben hatten. Diese Umpolung der Wirkungsabsicht des Mediums kann nicht ohne Folgen für den Lernprozess bleiben. Auch das kritisch-emanzipatorische Wissen muss reflexives Wissen bleiben, „Medienkritik müsse in diesem Lernbereich ständig geleistet werden.“ (Meueler & Schade, 1977, S. 332) Diese reflexive Einstellung erfordert Meta-Unterricht, also Lernen über Lernen (Lißmann 1987). Dies wäre eine Aufgabe für die folgende Gesellschaftslehrestunde der Frankfurter Realschüler, und ebenso nach wie vor eine Hausaufgabe der fachdidaktischen Unterrichtsforschung:

12 Es wäre interessant, der semantischen Verschiebung des initialen Dreischrittes der politikdidaktischen Formalstufen genauer nachzuspüren: *Sehen-beurteilen-handeln* in der seit 1957 erscheinenden, für Jahrzehnte prägenden Politikschulbuchfamilie von Wolfgang Hilligen, gegenüber *Information-Unterricht-Diskussion-Aktion*. Während „sehen“ mehr aktivisch ein visuelles Element einschließt, wirkt „Information“ eher rezeptiv und kognitiv, obwohl im Kontext sich als „kritisch“ verstehender politischer Bildungsarbeit!

[60:00] L <an alle>: Ihr überlegt es euch nochmal zu Hause. Ich geb das mal auf bis morgen, wie ihr weitermachen würdet. So!

Ende der Unterrichtsstunde

Literatur

- epd/Dritte Welt Information, kurzgefaßt für Unterricht, Diskussion und Aktion. Arbeitsblätter der epd-Redaktion Entwicklungspolitik/Dritte Welt (1976, Neufassung 1983). *Marion unterwegs: Die Reform findet nicht statt*. Text und Gestaltung der Hefte Eberhard Högerle, Hans Jürgen von Maydell, Angelika Schneider, 10-11, (1. Folge).
- epd/Dritte Welt Information, kurzgefaßt für Unterricht, Diskussion und Aktion. Arbeitsblätter der epd-Redaktion Entwicklungspolitik/Dritte Welt (1977). *Marion unterwegs: Ordnung und Fortschritt*. Text und Gestaltung der Hefte Eberhard Högerle, Hans Jürgen von Maydell, Angelika Schneider, 12-13 (2. Folge).
- epd Entwicklungspolitik, Materialien (1983). II: Comics erobern die Welt. Mittel der Unterdrückung wie des Widerstandes, Medium politischer Bildung, 92-94.¹³
- Högerle, E. . Pressedienst Wissenschaft FU Berlin. Informationen aus Lehre und Forschung an der Freien Universität Berlin. FU Berlin.
- Högerle, E., Rusch, S. & Uzkoreit, H.-J. (1976). Bildung durch Bilder. Lehrcomics für den Sachunterricht. *epd-Entwicklungspolitik*, 18, 7-9.
- Högerle, E., Maydell, H. J. von, Schneider, A., Weisshaar, S. & Eschweiler, H. (1977). Marion unterwegs. Comics im Dritte-Welt-Unterricht. In *Schule und Dritte Welt. Texte und Materialien für den Unterricht*, Nr. 50. Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit 1977.
- Portrait des Monats (2016). *Medieninformatik-Gründer Prof. Eberhard Högerle geht in den Ruhestand*. Pressedienst Hochschule Harz.
- Unterrichtsaufzeichnung (VHS) und Wortprotokoll (Emanuel Koulouris), Privatarhiv Tilman Grammes), 48 Seiten, maschinenschriftlich.

Sekundärliteratur vor 1985

- Baumgärtner, A. C. (1974). Comics in der Schule. In: D. Pforte (Hrsg.), *Comics im ästhetischen Unterricht*, 22-41. Athenäum.
- Böhme, G. (1979). Die Verwissenschaftlichung der Erfahrung. Wissenschaftsdidaktische Konsequenzen. In: ders. & M. von Engelhardt (Hrsg.), *Entfremdete Wissenschaft*, 114-136. Suhrkamp.
- Claußen, B. (Hrsg.) (1975). *Politisches Lernen durch visuelle Kommunikation. Texte zur Grundlegung, Konkretisierung und Kritik*. Ravensburg: O. Maier.
- Der Hessische Kultusminister (Hrsg.): Rahmenrichtlinien Sek I Gesellschaftslehre. Frankfurt: Diesterweg 1973
- Drechsel, W. U., Funhoff, J., Hoffmann, M. (1975). *Massenzeichenware. Die gesellschaftliche und ideologische Funktion der Comics*. Suhrkamp.
- Flacke, W. (1971). Information oder Instruktion? *Jugendschriften-Warte*, 23, H. (6), 23.
- Fohrbeck, K., Wiesand, A. J. & Zahar, R. (2/1971). *Heile Welt und dritte Welt. Medien und politischer Unterricht I, Schulbuchanalyse*. Leske&Budrich.
- Fuchs, W. J. & Reitberger, R. (1978). *Comic-Handbuch*. rororo.
- Gagel, W. (1979). *Politik-Didaktik-Unterricht. Eine Einführung in didaktische Konzeptionen*. Kohlhammer.
- Graeff, R. & Kurz A. (1981). *Bibliographie zu Unterrichtseinheiten der politischen Bildung. Veröffentlichungen in der Buchliteratur 1960-1983*. Bundeszentrale für politische Bildung.
- Gronemeyer, M. (1977). Dritte Welt in der Schule - Probleme des Transfers. In: *Zur Methodik des Lernbereiches Dritte Welt*. Schriftenreihe. Bundeszentrale für politische Bildung.
- Gross, S. (1984). *Lese-Zeichen. Kognition, Medium und Materialität im Leseprozeß*. wbg.
- Hangartner, U., Keller, F. & Oechsli, D. (Hrsg.) (2014). *Wissen durch Bilder. Sachcomics als Medien von Bildung und Information*. transcript.
- Hartwig, H. (1974). Visuelle Kommunikation. In: Dingeldey, E./Vogt, J. (Hrsg.). *Kritische Stichwörter zum Deutschunterricht. Ein Handbuch*. München: Fink, S. 423-430.
- Heinze, T. (1980). *Schülertaktiken*. Urban & Schwarzenberg.

13 Zugrunde liegt ein Manuskript von E. Högerle: Entwicklungspolitische Lehr-Comics im fächerübergreifenden Unterricht. Mainz 1979 (unveröffentlicht, bibliothekarisch nicht nachweisbar).

- Helbig, L. (1977). Zweimal Dritte Welt. In: E. Meueler & K.F. Schade (Hrsg.), *Dritte Welt in den Medien der Schule: Analyse und Konstruktion von Unterrichtsmedien*, 319-329.
- Kempkes, W. (1977). Comics im Unterricht. Stundenprotokolle. In: W. J. Fuchs (Hrsg.), *Comics im Medienmarkt, in der Analyse, im Unterricht* (S. 136-148). Leske & Budrich.
- Kordes, H. (1972): Das Elend der armen Welt. In: *Die deutsche Schule*, 4, 247-259.
- Krafft, U. (1978). *Comics lesen. Untersuchungen zur Textualität von Comics*. Klett-Cotta.
- Kulke, C. & Lundgreen, J. (1972). *Probleme der Dritten Welt im Unterricht*. EVA.
- Lißmann, H. J. (1982). Beispiele für Unterrichtsforschung im politischen Unterricht. In: Nitzschke, V./Sandmann, F. (Hrsg.), *Neue Ansätze zur Methodik des Politischen Unterrichts* (S. 344-374). Metzler.
- Louis, B. (1981). Unterrichtsmitschau. Idee – Widerstände – Neuansätze. In: Meister, J.-J./Weidler, E. (Hrsg.). *Im Spannungsfeld von Politik und Pädagogik*. Festschrift zum 60. Geburtstag von Alfons Otto Schorb (S. 347-364). TR-Verlagsunion.
- Marquaß, R. & Marquaß-Wimmer, A. (1977). Nordost-Brasilien und die Erschließung des Amazonasgebietes. Modellreihen für die II. Schule und Dritte Welt, Nr. 49. Bundesministerium für Wirtschaftliche Zusammenarbeit, Referat Öffentlichkeitsarbeit.
- Meueler, E. & Schade, K. F. (1977). Nachwort: Handeln anstatt Klagen. Warum man bei der Medienkritik nicht stehenbleiben darf. In: dies., (S. 330-339).
- Nationale Kommission für das Internationale Jahr des Kindes (Hrsg.) (1989). *Die Dritte Welt in Schule und Jugendarbeit*. Referate und Arbeitsgruppenergebnisse des entwicklungspädagogischen Workshops in Essen vom 31.8.-2.9.79. Haag und Herchen.
- Nündel, E. & Schlotthaus, W. (1978). *Angenommen: Agamemnon. Wie Lehrer mit Texten umgehen*. Urban&Schwarzenberg.
- Nuscheler, F. (1985). *Lern- und Arbeitsbuch Entwicklungspolitik*. Bundeszentrale für politische Bildung.
- Prange, K. (1983). *Bauformen des Unterrichts*. Klinkhardt.
- Riha, K. (1974). Die Technik der Fortsetzung im Comic strip. Zur Semiotik eines Massenmediums. In: D. Pforte, *Comics im ästhetischen Unterricht* (S. 151-171).
- Schiele, S. & Schneider, H. (Hrsg.) (1977). *Das Konsensproblem in der politischen Bildung*. Metzler.
- Schmiederer, R. (1977). *Politische Bildung im Interesse der Schüler*. Landeszentrale für politische Bildungsarbeit Niedersachsen.
- Schroeder, G. & Schroeder, H. (1975). *Gruppenunterricht. Beitrag zu demokratischem Verhalten. Erfahrungen aus dem 1. bis 6. Schuljahr*. Colloquium.
- Steffens, H. (1971). *Das Planspiel „Streit in Antalya“ in der Diskussion. Erfahrungsbericht über die Arbeit mit dem Planspiel in der 9. Klasse einer Hauptschule*. Schriftenreihe: Schule und Dritte Welt, Bd. 26. Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit, Referat Öffentlichkeitsarbeit.
- Weißhaar, S. (1976). Anmerkungen zur Behandlung des Themas „Dritte Welt“ im Unterricht der Sekundarstufe 1. Ein Lehrerbericht. In Hessische Stiftung für Friedens- und Konfliktforschung (Hrsg.), *Friedensanalysen. Bd. 3* (S. 109-130). suhrkamp.
- Wienhöfer, F. (1979). *Untersuchungen zur semiotischen Ästhetik des Comic Strip unter besonderer Berücksichtigung von Onomatopoesie und Typographie. Zur Grundlage einer Comic-Didaktik*. Dissertation Pädagogische Hochschule Ruhr.

Sekundärliteratur nach 1985

- Besand, A. (2004). *Angst vor der Oberfläche. Zum Verhältnis ästhetischen und politischen Lernens im Zeitalter Neuer Medien*. Wochenschau.
- Felsch, P. (2015). *Der lange Sommer der Theorie. Geschichte einer Revolte 1960-1990*. Beck.
- Grammes, T. (1991). Didaktik des Mit-Leidens oder: Von der Unzulänglichkeit, nur die Blumen an den Ketten zu zerpflücken. In: S. Schiele u.a. (Hrsg.). *Rationalität und Emotionalität in der politischen Bildung* (S. 92-117). Metzler.
- Grammes, T. (1994). Unterrichtsanalyse und Gesprächskultur. Hinweise zum Umgang mit Videodokumentationen und Transkriptionen von Unterricht. In: W. Gagel, ders. & A. Unger (Hrsg). *Politikdidaktik praktisch. Mehrperspektivische Unterrichtsanalysen. Ein Videobuch*. Wochenschau.
- Grammes, T. (1998). Politisches und soziales Wissen im Unterricht. In: ders. (Hrsg.), *Kommunikative Fachdidaktik* (S. 299-332). Leske & Budrich.
- König, H.-D. (2002). Politischer Unterricht als absurdes Drama. Tiefenhermeneutische Sekundäranalyse einer Sozialkundestunde über Brasilien. In: *Politisches Lernen*, 2, 49-66.
- Koring, B. (1989). *Eine Theorie pädagogischen Handelns. Theoretische und empirisch-hermeneutische Untersuchungen zur Professionalisierung der Pädagogik*. DSV (Habil. Hamburg 1988).

- Lißmann, H.-J. (1987). Unterrichtsforschung und politische Bildung. In: Nitzschke, V./Sandmann, F. (Hrsg.). *Metzler Handbuch für den politischen Unterricht* (S. 677-685). Metzler.
- Oberhauser, H. (2024). *Epistemisches Zeichnen: theoretische Grundlegung des Zeichnens als zentrale Aneignungs-, Ausdrucks- und Kommunikationsform im (Sach-) Unterricht*. Schneider.
- Scholz, A. (2024). *Lesemodi schriftlicher Äußerlichkeit*. Aisthesis.
- Treml, A. K. (1996). Didaktik der entwicklungspolitischen Bildung am Ausgang einer Epoche. In: G. Böttger & S. Frech (Hrsg.): *Der Nord-Süd-Konflikt in der politischen Bildung* (S. 113-128). Wochenschau.

Autor

Grammes, Tilman, Prof. (i.R.) Dr. phil.

M.A. Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Didaktik der Sozialwissenschaften/
Politische Bildung.

Forschungsschwerpunkte: Theorie der Fachdidaktik, interpretative Unterrichtsforschung,
Didaktikgeschichte. Literarische Sozialisation seit der Kindheit u.a. durch

Entenhausen, den Mikrokosmos von Carl Barks, in der deutschen Übersetzung
von Erika Fuchs

E-Mail: tilman.grammes@uni-hamburg.de

Die Quer-Comics: Die 1980er und ihre Ideale

Abstract

The comic *Arms – from the beginning of the world to its possible end* by Wolfgang Wimmer and Tschap [Gabriel Nemeth], published in Western Germany in 1984, deals with the dangers of nuclear weapons and the Peace Movement's fight against it. As a young woman and her son travel through the ages, they encounter famous politicians and philosophers as well as the eternal soldier in various guises, witness violent wars and, back in the 1980s, decide to fight for peace. The book has a strictly leftist attitude and is a combination of comics narrative, political caricature and gentle pressure to get involved in political action. It is a typical example of a non-fiction book for children with a political agenda from 1980s Germany.

Schlagwörter: Sachcomic, Kinder- und Jugendliteratur, Friedensbewegung, Alternatives Milieu

1 Einleitung

In den frühen 1980ern erschien in der Reihe rotfuchs im Rowohlt Verlag die Serie Quer-Comics. Diese Bezeichnung ist zum einen wörtlich zu verstehen: Die Comics haben Querformat und werden von unten nach oben aufgeklappt. Zum anderen wollen sie zu einem Denken quer zum Standard anregen. Die Themen der Comics sind *Sklaven* (1983), *Moneymaker* (1984) und *Rüstung. Vom Anfang der Welt zu ihrem möglichen Ende* (1984). Alle Bände führen anhand des Themas durch die Zeiten und fordern die Leser dazu auf, sich mit diesen Themen auseinanderzusetzen.

Anders als die anderen beiden Quer-Comics hat *Rüstung* eine Rahmenhandlung mit zwei Protagonist*innen aus dem Jahr 1984, die eine Zeitreise unternehmen. So ergibt sich ein ständiger, geschichtlich gebundener Blick aus der Entstehungszeit des Comics auf die historischen Ereignisse. Die Darstellung der Protagonist*innen und ihrer Handlungen bzw. ihrer Reflexion der Geschichte wirft wiederum ein interessantes Licht auf die 1980er Jahre. Dazu kommt eine nie in Frage gestellte politische Ausrichtung.

Im nachfolgenden Beitrag werden die Quer-Comics in das Verlagsprogramm (2) wie in die damalige Erscheinung der politischen Sachcomics (3) eingeordnet. Auf die Vorstellung der Autoren und der Zielgruppen (4) folgt eine Analyse der Struktur sowie der dargestellten Figuren mit der damit zusammenhängenden didaktischen Ausrichtung (5).

2 Das Imprint rotfuchs und die Stellung der Quer-Comics

rotfuchs spielte in den 1970ern und 1980ern eine wichtige Rolle in der Kinderbuchszene (dazu ausführlich Norrick-Rühl, 2014). Die Bücher hatten eine politisch linke Ausrichtung und waren oft „frech“ oder progressiv. Heute noch bekannte Titel sind *Wir pfeifen auf den Gurkenkönig* von Christine Nöstlinger (1972 als Lizenzausgabe) oder die autobiographisch gestalteten Pubertätserzählungen *Ich bin zwölf* (Thomas, 1975) und *Ich bin dreizehn* (Hornschuh, 1974), eine aus der Sicht eines Jungen, eine aus der Sicht eines Mädchens. Eine ähnliche Auswahl an Themen aus den Bereichen Politik und Erwachsenwerden für Jugendliche bot damals Ravensburger Jeans (vgl. Norrick-Rühl, 2014, S. 232; zuvor unter dem Label „For Teens Only!“); auch Beltz & Gelberg verweigerte sich leichter Unterhaltungsliteratur für Kinder nicht. rotfuchs steht also nicht völlig allein in der damaligen Verlagslandschaft, sondern ist typisch für eine Tendenz, die sich vor allem von beliebtem Lesefutter wie den Schneider-Büchern mit ihren konservativen Inhalten abgrenzte. rotfuchs gehört zu einer neuen Richtung von Kinderbuchverlagen:

„Die aus der Studentenbewegung hervorgegangene, sogenannte linke oder antiautoritäre Kinder- und Jugendliteratur ist ein weiteres Beispiel für Wechselwirkungen zwischen der Buchbranche und gesellschaftlichen Umbruchprozessen. Verlage der 1960er und 1970er Jahre hatten einen nicht zu unterschätzenden Anteil an der Etablierung einer neuartigen, politisch motivierten Kinder- und Jugendliteratur.“ (Norrick-Rühl, 2014, S. 3).

rotfuchs hatte immer auch Comics im Angebot, nicht nur didaktische, sondern auch unterhaltsame wie Dörings *Knubbel-die-Katz on Tour* (1981) (vgl. Norrick-Rühl, 2014, S. 219). Einen didaktischen Anspruch haben die Bildergeschichten¹ von Marie Marcks *Die paar Pfennige* (1979), *Immer ich!* (1976) und *Wer hat dich, du schöner Wald* (1983). Hier geht es hauptsächlich um Umweltthemen wie Energiesparen und Naturschutz, aber auch um die Rolle von Kindern in der Familie (vgl. Norrick-Rühl, 2014, S. 170). Abgesehen von den Comics von Marie Marcks und Chlodwig Poth blieben die rotfuchs-Comics erfolglos (vgl. Norrick-Rühl, 2014, S. 170 und S. 218f.).

Was thematische Zusammenhänge innerhalb des Verlags angeht, sei auch darauf hingewiesen, dass die erste deutsche Auflage von Keiji Nakazawas *Barfuß durch Hiroshima* 1982 ebenfalls bei rororo erschien, allerdings im Imprint rororoaktuell. Auch hier finden wir die Verbindung des Comic-Formats mit dem Thema Atomwaffen. Die Gefahren der atomaren Bewaffnung, die in *Rüstung* die Hauptrolle spielen, ist auch ein wesentliches Thema in *Der Atom-Staat* von Robert Jungk, von dem 1977 eine Ausgabe bei rororo Sachbuch erschien. Die Quer-Comics passen somit nicht nur perfekt in das Kinderbuchprogramm, sondern in die Gesamtausrichtung des Verlags. In der Erfolgsgeschichte von rotfuchs spielen sie allerdings keine Rolle, sondern waren im Gegenteil so erfolglos, dass zwei weitere geplante Bände nie realisiert wurden (vgl. Norrick-Rühl, 2014, S. 237).

1 Die Einstufung, ob es sich um Comics handelt oder um Bildergeschichten mit Comic-Elementen, ist strittig. Man kann die Texte, die frei auf der Seite stehen, als Inserts wie in Comics lesen. Die Bilder enthalten Sprechblasen.

3 Politische Sachcomics in den 1980ern

Die Vorliebe des alternativen Milieus der 1970er und 1980er Jahre für Sachcomics für Erwachsene stellt Kesper-Biermann ausführlich in ihrem Beitrag „Bildergeschichten gegen den Krieg – Comics und Friedensbewegung in den 1970er und 1980er Jahren“ dar (2017). Sie analysiert dort den „Comic als Kommunikationsmedium und Ausdrucksform der alternativen, insbesondere der Anti-Atomwaffen-Szene der 1970er und 1980er Jahre“ (ebd., S. 307; vgl. auch Jüngst, 2015, S. 307). Ein besonders wichtiger Einfluss auf die Nutzung von Comics für diesen Zweck dürfte hier Leonard Rifas *All-Atomic Comics* gewesen sein (1976), von dem allein drei deutsche Fassungen existieren, eine 1978 von Laien für die Bürgerinitiative Lübeck übersetzt (vgl. Jüngst 2015). Der Unterschied zu den Quer-Comics besteht darin, dass letztere sich, erkennbar an der Reihenzuordnung, primär an Kinder richten. Die von Kesper-Biermann analysierten Comics waren für die erwachsenen Mitglieder der eigenen Blase gedacht. Die Comics waren oft nur schlichte Fotokopien, die nicht im Buchhandel vertrieben wurden. Interessanterweise erwähnt auch Giffhorn in *Die heimlichen Erzieher* einen vermutlich für Erwachsene gedachten, von ihm als „Agitations-Comic“² bezeichneten Band „Entscheidung im Westend“ als Beispiel für das, was man in Comics darstellen kann, sozusagen für einen sinnvollen Einsatz des Comic-Formats (1980 [1974], S. 158), und zwar im Anschluss an eine äußerst kritische Analyse von *Superman*- und *Mickymaus*-Comics. Es überrascht wenig, dass *Die heimlichen Erzieher* bei rororo erschien.

Auch Dolle-Weinkauff weist darauf hin, dass Comics parallel zur Ausbildung einer progressiven Gesellschaft ab Ende der 1960er Jahre als „Medium der politischen Bildung“ geeignet schienen (1990, S. 305). Heute nutzen viele Organisationen, wie die Bundeszentrale und die Landeszentralen für politische Bildung, die EU und die UNO, Comics als Bildungsmedium (vgl. Jüngst, 2010 und 2020). Das Comic-Format ist an sich nicht progressiv; es gibt auch Sachcomics mit konservativen oder extrem rechten Inhalten (zu einem AfD-Comic gegen Umweltschutz vgl. Giesa, 2019, S. 78f., allgemein zu Comics mit rechten Inhalten vgl. Beckmann et. al.).

Die zeitliche Gebundenheit an die späten 1970er, frühen 1980er Jahre in der Bundesrepublik Deutschland ist auch bei den Quer-Comics eindeutig. Die Friedensdemonstrationen, vor allem die im Bonner Hofgarten am 10. Juni 1982, waren wichtige gesellschaftliche Ereignisse und haben inzwischen mythischen Status. Der NATO-Doppelbeschluss von 1979 war umstritten und spielte in der journalistischen Berichterstattung eine große Rolle. Die Fokussierung der Friedensbewegung auf Atomwaffen war deutlich (vgl. Kesper-Biermann, 2017, S. 308).

Interessanterweise sind die 1980er Jahre Gegenstand eines aktuellen Nostalgetrends, was sich vor allem in Romanen und autobiographischen Texten niederschlägt. Die Friedensbewegung ist für diese Texte ebenso wichtig wie für die Quer-Comics. So ist in Groebners populärwissenschaftlich-autobiographischem *Gefühlskino* das Thema Friedensbewegung mit der autonomen Szene verbunden (vgl. Groebner, 2024, passim), aber auch Bettina Tietjen zitiert in ihrer publikumsorientierten Autobiographie friedensbewegte Gedanken aus ihren Tagebüchern (vgl. Tietjen, 2022, passim). Diese omnipräsenten, nostalgischen und meist eher unwissenschaftlichen Blicke auf Ereignisse wie Friedensdemonstrationen können auch den heutigen Blick auf die Quer-Comics nostalgisch verfärben. Groebner

2 Für diese Comics existiert auch der Begriff „political campaign comics“ (Jüngst, 2010, S. 61 f.)

formuliert die Einstellungen vieler in der damaligen Zeit ironisch: „Am Ausgang der 1970er waren viele überzeugt, dass eine globale Katastrophe als Atomkrieg, ökologischer Kollaps, tödliche Seuche oder alles zusammen unmittelbar bevorstehe.“ (Groebner, 2024, S. 31) Ein weiteres Zitat aus Groebner könnte ebenso gut als Sprechblase im Quer-Comic stehen: „Als auf einer Diskussionsveranstaltung 1982 in einer hessischen Kleinstadt über Nachrüstung ein Freund (damals zwanzig, wie ich) aufstand und den Experten auf dem Podium zurief: ‚Wir haben einfach Schiss, vor den Raketen und der Umweltverschmutzung, versteht ihr das nicht?‘ klatschte der ganze Saal begeistert Beifall.“ (Groebner, 2024, S. 32) Ebenfalls bei Groebner findet sich der Hinweis: „Die westdeutsche Alternativbewegung der 1980er Jahre verstand sich selbst als aufgeklärt und aufklärend in einem sehr empathischen Sinn. Sie nahm für sich in Anspruch, inmitten einer selbstzerstörerischen, gewalttätigen und ausschließlich auf Profit ausgerichteten Industriegesellschaft für moralische Integrität, Menschlichkeit und Wahrheit zu stehen.“ (Groebner, 2024, S. 120). Diese Einstellung zeigt sich auch weiter unten in der Analyse des Comics.

Auch wissenschaftlich-feuilletonistische Texte aus der Erscheinungszeit der Quer-Comics unterstützen diese Zeitgebundenheit. So findet man Themen der Comics auch in Habermas' Textsammlung *Stichworte zur ‚Geistigen Situation der Zeit‘* von 1979. Insbesondere der Aufsatz von Peter Glotz, „Staat und alternative Bewegungen“ (ebd., S. 474-488), weist interessante thematische Parallelen auf.

Man kann festhalten, dass die Quer-Comics geradezu symptomatisch für das Denken und die Kommunikation der damaligen Alternativen sind.³ Es geht um den Erwerb von politischem Wissen und daran anschließende Handlungen in der damaligen Gegenwart, nicht um einen Text für die Ewigkeit⁴. Dabei ist sich das Autorenteam völlig sicher, auf welcher Seite man stehen sollte, und betont das durchgehend.

4 Autorenteam und Zielgruppen

Als Autoren der Quer-Comics werden auf dem Umschlag Wolfgang Wimmer und Tschap (i.e. Gabriel Nemeth) genannt. Wolfgang Wimmer, Jahrgang 1937, war Lehrer an einer Hauptschule in Freiburg und ist auch heute als Autor tätig, meist mit philosophischen Schriften im Book-on-Demand-Bereich.⁵ Gabriel Nemeth, Jahrgang 1957, ist Comicautor und Kommunikationsdesigner.⁶ Er ist vor allem für Kindercomics und Sachcomics wie „Willi Wurm“ aus der Apotheken-Kinderzeitschrift *Medizini* bekannt. Die Quer-Comics fallen mit ihrer sehr klaren politischen Botschaft und dem rauen Stil aus seiner sonstigen Tätigkeit heraus. Sein Pseudonym „Tschap“ wird in den Comics selbst nicht aufgelöst.

Ein Team aus einem in didaktischen Fragen erfahrenen Lehrer und einem professionellen Comiczeichner und -autor sollte perfekt für die Aufgabe sein, Sachcomics zu schaffen. Der tatsächliche Arbeitsablauf vermittelt ein anderes Bild: Ein wesentlicher Einfluss auf die Comics ging von Gisela Krahle aus, die damals gemeinsam mit Renate

3 Zugespißt formuliert: „Sie erinnern an bärtige Sozialkundeführer mit Latzhosen und ‚Atomkraft-Nein danke!‘-Ansteckern oder an Proteste gegen Marschflugkörper, auf denen aus den Liederheften mit dem roten Luftballon gesungen wurde.“ (Jüngst, 2005, S. 1)

4 Das sieht man auch an den weiter unten analysierten Darstellungen von Politikern aus der damaligen Zeit.

5 Informationen über Wolfgang Wimmer sind äußerst schwer zu finden; hier wurden zusätzlich zu den Angaben in den Büchern nicht-wissenschaftliche Quellen genutzt: <https://www.amazon.de/%C3%9Cber-den-Lebensweg-Wolfgang-Wimmer/dp/3732230619>, <https://www.thalia.de/shop/home/artikeldetails/A1072019054>

6 <https://www.nemethstudio.de> bietet einen guten Überblick über Nemeths Tätigkeit.

Boldt Reihenherausgeberin war: „[...] mit Wimmer und der Lektorin habe ich die ganze Geschichte zuerst skizziert. Diese Skizzen haben wir dann an einem oder mehreren Wochenenden in Freiburg zu dritt Seite für Seite durchgearbeitet [...] Und dann kamen noch Ideen von der Lektorin dazu. Oft ganz spontan bei unseren Sitzungen in Freiburg oder in Reinbek im Verlag. Meist in Zusammenhang mit dem comic-mäßigen Ablauf. Wolfgang Wimmer hatte nur wenig Ahnung von Comics, und hat sie wohl auch nicht gemocht, deshalb waren seine Skripte dann geschrieben wie für Theaterstücke. Es war dann mein Job, das zu verschleifen. Und dann kam eben noch Gisela Krahll mit ihren Einschüben und Anmerkungskästchen und wie formuliert man pädagogisch sinnvoll. Bei ‚Sklaven‘ haben Gisela und ich uns noch genau an Wimmers Skript gehalten. Bei ‚Rüstung‘ hatte ich (auch mit Wimmers Zustimmung) schon freiere Hand im Umgang mit dem Skript, und bei ‚Moneymaker‘ konnte ich den Text (im Prinzip) völlig in fließende Geschicht(chen) verwandeln.“ (Nemeth in Jüngst, 2005, S. 4). Was die Zielgruppen angeht, so kann man sagen, dass Kinder- und Jugendliteratur fast immer doppeladressiert ist. Eltern, Lehrer*innen und Bibliothekar*innen sind die Mediator*innen, die die Bücher an die Kinder weiterreichen. Uwe Wandrey, der erste rotfuchs-Reihenherausgeber, hatte die Zielgruppe für den Verkauf klar im Blick: „Von der Konzeption ausgehend argumentierte Wandrey [...] von Anfang an, dass diejenigen Eltern, die sich mit den Ideen der Studentenbewegung identifizieren konnten, auch die Käufer von rotfuchs ausmachen würden“ (Norrick-Rühl, 2014, S. 163). Nemeth wies noch 2005 stolz darauf hin, dass es Lehrer*innen gebe, die noch immer die Quer-Comics im Unterricht verwendeten (Nemeth in Jüngst, 2005, S. 8).

5 Struktur und Thematik

Alle drei Quer-Comics führen durch die Geschichte und stellen dar, wie sie sich wiederholt und wie die einen von den Ereignissen profitieren und die anderen stets verlieren. Das gilt für *Moneymaker* mit den wieder und wieder betrogenen Armen ebenso wie für *Sklaven*. Auch in dem hier näher untersuchten Comic *Rüstung – Vom Anfang der Welt bis zu ihrem möglichen Ende* gibt es eine Zeitreise. Der Unterschied zu den anderen Quer-Comics liegt darin, dass es hier Identifikationsfiguren aus der eigenen Zeit gibt, nämlich „Nina und ihren Sohn Tom“, die diese Zeitreise unternehmen. Wo man in *Sklaven* den ewigen Sklaven findet und in *Moneymaker* Ausbeuter und Ausgebeutete über hunderte von Jahren aufeinandertreffen, begegnen Nina und Tom in *Rüstung* immer wieder dem ewigen Soldaten, der sie aber nie wiedererkennt, sich nicht an seine Erfahrungen aus der Geschichte erinnert und nicht dazulernt.

Inhalt und Struktur sind eng aufeinander bezogen. Die Darstellung der unterschiedlichen Kriege variiert nur in Details. Immer verlieren die Armen und die Reichen gewinnen. Der ewige Soldat zieht jedes Mal engagiert in den Kampf und kommt entweder schwer verletzt zurück oder stirbt. Diese ständigen Wiederholungen sind Teil der Botschaft: Der Teufelskreis muss durchbrochen werden. Die Friedensdemonstrationen zu Beginn und am Ende des Buches sind als ein Schritt in diese Richtung zu verstehen.

Zeitreisen oder auch fantastische Reisen sind im Sachcomic ein beliebtes narratives Instrument (vgl. Jüngst, 2010, S. 308) und kommen in der Kindersachliteratur generell häufig vor (vgl. von Merveldt, 2019, S. 21). Ein moderneres Beispiel sind die „Matz & Mikke“-Comics von Peter Mrozek und wechselnden Textern, die von 1999 bis 2006 in

der Zeitschrift *Geolino* erschienen.⁷ Zeitreisen lassen sich durch die Text-Bild-Verbindung anschaulich und emotional ansprechend darstellen; die Reisenden sind mitten im Geschehen, was die Illusion erzeugen soll, dass sie die historischen Ereignisse direkt und unverfälscht und nicht medial vermittelt wahrnehmen. Gleichzeitig haben sie von diesen Ereignissen schon gehört und können sie einordnen, anders als diejenigen, die tatsächlich in der besuchten Zeit leben.

Im Detail führt diese Zeitreise Nina und Tom durch die Geschichte des europäisch-westlichen Kulturkreises⁸, wobei sie stets kriegerische Auseinandersetzungen erleben. Zunächst wohnen sie jedoch mit dem Wissenschaftler Laplace der Entstehung der Erde bei, so dass die Zeitreise insgesamt vier Milliarden Jahre überspannt. Das hohe Alter der Erde steht im Kontrast zu der Geschwindigkeit ihrer Zerstörung seit Ankunft des Menschen.

Die Geschichte der Menschen beginnt mit einem Kampf zwischen Neandertalern. Es folgen der Trojanische Krieg, die Bergpredigt, die „Ritterzeit“, der Dreißigjährige Krieg, eine „Denkpause“ (1795-1815), die mit dem Untergang des Napoleonischen Heeres endet, der Erste Weltkrieg, das Dritte Reich mit dem Zweiten Weltkrieg, „Leben mit der Atombombe“ (Hiroshima, Kuba-Krise), Demonstrationen 1982 und 1983 (u. a. Mutlangen) und die Rückkehr in das Jahr 1984. Die Kapitel werden jeweils mit einem kurzen Vers im Stil eines politischen Liedes eingeleitet.

5.1 Die Identifikationsfiguren und das Unterthema „Alleinerziehende“

Die Identifikationsfiguren für die Leser*innen und gleichzeitig Sprachrohr für die Botschaft sind Nina und ihr Sohn Tom. Nina ist schätzungsweise Mitte/Ende dreißig, Tom zwischen zehn und zwölf Jahren alt. Ihre Nachnamen erfahren wir nicht. Tom spricht seine Mutter nie direkt an, so dass nicht klar ist, ob er den Vornamen als Anrede für sie benutzen oder „Mama“, „Mutter“ etc. sagen würde. Gekleidet sind beide in Hosen (vermutlich Jeans, auch wenn sie auf der Umschlagvorderseite rot sind) – eine „Uniform“, die sich bis heute hält, nicht nur in Ninas Milieu.

Ein Vater tritt nie auf; Nina ist alleinerziehend und betont das im Lauf des Comics immer wieder. Wir erfahren nicht, wie diese Ein-Eltern-Familie/Mutter-Familie entstanden ist. Als Möglichkeiten gelten „Trennung, Scheidung oder (...) die Geburt eines Kindes bei einer bewusst allein lebenden Frau.“ (Nave-Herz, 1989, in Rolff/Zimmermann, 2001, S. 19)⁹ Die Reaktionen der Umwelt auf eine Frau, die mit Kind aber ohne Mann durchs Leben geht, sind während der Zeitreise durchgehend feindlich. Im Trojanischen Krieg wird sie als Amazone identifiziert, wobei die Bemerkung eines Kriegers, sie trage schließlich Männerkleidung, nicht passt: Der Krieger trägt eine Uniform, die anderen Anwesenden Togen; Jeans haben sie logischerweise nie gesehen. Auch im Dreißigjährigen Krieg wird Nina nach ihrem Mann gefragt und steht sofort vor der Inquisition, weil sie nur eine Hexe sein kann, die das Kind mit dem Teufel gezeugt hat.

In jeder Zeit gab es jedoch Frauen mit Kind, aber ohne Mann: Witwen, ungewollt schwanger gewordene. Ninas Rolle als Alleinerziehende wird durch die Konfrontationen betont. Es handelt sich um ein Nebenthema, das den Autoren offensichtlich wichtig war.¹⁰ Mit

⁷ Eine Analyse des Comics, in dem Matz und Mikke Van Gogh besuchen, findet sich in Jüngst, 2010, S. 312-314.

⁸ Dabei spielt nur die Bergpredigt nicht in Europa.

⁹ Interessanterweise wird die Möglichkeit einer Verwitwung, die zuvor bei den Familiendefinitionen angeführt wurde, hier nicht mehr erwähnt. Die Lebensform erscheint als, zumindest begrenzt, freiwillig gewählt.

¹⁰ Kesper-Biermann (2018) beschreibt generell die Veränderung in der Darstellung von Beziehungen im Comic; die Darstellung von Nina als Alleinerziehende kann auch in diesem Kontext gelesen werden.

der eigentlichen Handlung hat es nichts zu tun (für die Inquisition hätte man auch andere Gründe erfinden können). Das Thema gehört jedoch in den Bereich Emanzipation, der progressiven Gesellschaftsteilen damals wie heute wichtig war. Mit der alleinerziehenden Nina wird ein Familienbild vorgestellt, das noch wenige Jahre vor Erscheinen des Comics sehr kritisch gesehen wurde und Anfang der 1980er Jahre auch noch nicht selbstverständlich war. Ein-Eltern-Familien galten als schlecht für die Kinder.¹¹ Die Betonung des Themas wirkt heute aus der Zeit gefallen. Mit der Zunahme dieser Lebensform gewöhnte sich die Gesellschaft daran. Wichtig ist aber, dass Nina als Mutter und diejenige dargestellt wird, die komplexe politische Themen mit ihrem Kind bespricht und es dabei ernst nimmt; Vater-Sohn-Gespräche zum „Ernst des Lebens“ werden vermieden.

Gleichzeitig geben die beiden Figuren der Geschichte einen Rahmen. Nina und Tom machen durch das gesamte Buch hinweg alle Erfahrungen gemeinsam. Nina ist oft die Adressatin für Toms Fragen, kann sie keineswegs alle beantworten und gibt das auch zu. Auch sie muss sich in fremden Situationen zurechtfinden und stellt selbst Fragen, z. B. an die historischen Figuren. Sie ist gebildet, aber nicht allwissend oder dem Kind in jeder Hinsicht überlegen, und darf das sein, ohne dass sie ihre Autorität als Mensch verliert. Tom erwartet offensichtlich nicht, dass seine Fragen immer gleich beantwortet werden, und geht den Weg zu den Antworten mit. Ihm wird die Kompetenz zugetraut, selbst Schlüsse zu ziehen, wobei diese oft als Fragen an Nina formuliert werden.

Die Antworten und die Schlussfolgerungen, die Nina und Tom aus ihren Erfahrungen ziehen, sind nicht gezielt offen für eine Interpretation durch die Leser*innen. Sie spiegeln die Lerninhalte wider: Die Geschichte wiederholt sich und man muss den Teufelskreis durchbrechen, sonst wird der nächste Schritt ein Atomkrieg sein. Für die erwachsenen Leser*innen ist Nina die Erwachsene, in der sie sich wiedererkennen oder die sie als Ideal ansehen. Tom ist die Identifikationsfigur für die Zielgruppe der Kinder.

Der Hund Hektor hat dagegen eine kommentierende, manchmal witzig-entlastende Rolle, über den Gesichtsausdruck, die Körperhaltung, Handlungen und Denkblasen (nur die Leser*innen können seine Gedanken sehen). Warum der Hund Hektor heißt, erfährt man im Trojanischen Krieg: Achilles will Nina und Tom versklaven, Hektor beißt ihn in die Ferse. Als Nina und Tom 1983 die „Killroy-Kaserne“ der US-Army besuchen, pinkelt Hektor das Plakat „Alle reden vom Frieden, wir sichern ihn“ an. Typische Denkblasen sind sein Kommentar zu Darwin („Schließlich stammt der Mensch vom Affen ab, hihihi!“), sein Entzücken angesichts der vielen Knochen eines Brontosaurus oder „Die spinnen, die Franzosen!“ zu Napoleon.¹²

5.2 Bildliche Darstellung

Die Zeichnungen sind klare Strichzeichnungen, was unter anderem den Druckvorgaben geschuldet ist. Das Papier der rororo-Taschenbücher war rau und nicht reinweiß. Grautöne oder gar Farben konnten nicht wiedergegeben werden. Das trifft auf viele Comics zu, wie auch auf die bereits erwähnten fotokopierten Politcomics, und wirkt nicht befremdlich.

11 Man kann jedoch davon ausgehen, dass „[n]egative Auswirkungen für Kinder [...] in den Vorurteilen der Umwelt liegen.“ (Rolff/Zimmermann, 2001, S. 34)

12 Letzteres ist natürlich eine Anspielung auf Obelix' Standardausspruch: „Die spinnen, die Römer!“ Die Zielgruppen werden als Comicfans angesprochen. Hektor selbst sieht aus wie Struppi aus „Tim und Struppi“, der die Handlung ebenfalls mit Sprechblasen kommentiert. Für diesen Hinweis danke ich Sylvia Kesper-Biermann.

Die Umschlagbilder sind dagegen bunt. Auf dem Titel von *Rüstung* marschieren Raketen mit starren, irren Augen und scharfen Zähnen über einen Weg vor einem kleinen Dorf mit Kirchturm. Nina und Tom gehen direkt vor ihnen. Nina hat den Arm schützend um Tom gelegt und kommentiert: „Eins ist sicher, die machen hier die Gegend unsicher.“¹³ Hund Hektor kläfft die Raketen an. Belebte Gegenstände kommen sonst in den Comics nicht vor; das Titelbild setzt den Ton für den Kampf gegen die bedrohlichen Atomwaffen.

In den Bildern werden Nina und Tom als einander liebevoll zugewandt dargestellt. Nina legt Tom fast immer die Hand auf die Schulter und dreht sich zu ihm. Gleichzeitig dient sie der Blicklenkung, denn sie weist oft mit der freien Hand auf wichtige Menschen und Gegenstände. Nina wird aber auch lässig mit den Händen in den Hosentaschen dargestellt. Auch Gesten der Verzweiflung kommen vor; ein Schwanken zwischen dem Versuch, das Kind zu stärken und es zu beschützen und dem Gefühl der Machtlosigkeit angesichts der Weltlage.

Typisch dafür ist das Bild „1984: Nina und ihr Sohn Tom samt Hund Hektor finden die Lage brenzlig“. Es steht ganz am Anfang des Comics und wird als drittletztes Bild mit Veränderungen wiederholt. Der Demonstrationszug ist auf beiden Bildern gleich, nur die Aufschriften auf den Plakaten sind verändert. Nach dem ersten Erscheinen des Bildes folgt die Zeitreise. Nina und Tom bewegen sich von der Demonstration weg, nach links aus dem Bild. Im gesamten Comic bedeutet die Bewegung nach links, gegen die Leserichtung, Vergangenheit oder Exil.

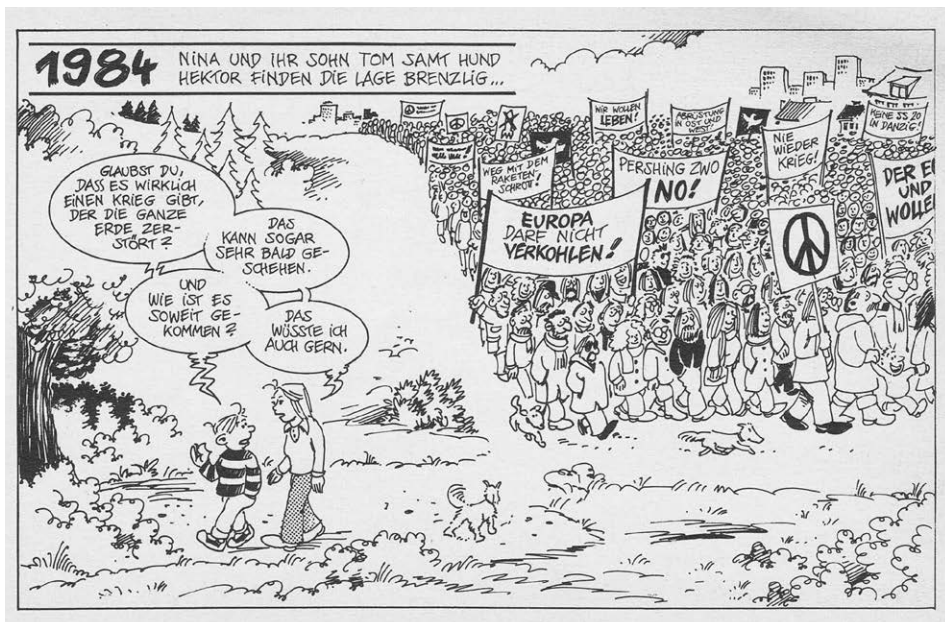


Abb. 1: Die Friedensdemonstration als Einstieg in die Zeitreise

¹³ Die Rechtschreibung wurde in den Zitaten angepasst. Im Comic selbst werden nur Großbuchstaben verwendet. Der Comic ist durchgehend nicht paginiert, so dass auf diese Angabe hinter den Zitaten verzichtet wurde.

Nach dem zweiten Erscheinen des Bildes am Ende des Buches folgt eine friedliche Demonstration. Im letzten Bild sieht man Nina und Tom als Teilnehmende einer Demonstration, beide lachend und den Arm umeinander gelegt. Jetzt gehen sie nach rechts – in die Zukunft. Tom macht das V-Zeichen und schaut die Leser*innen direkt an. Diese Adressierungsstrategie wird sonst nicht genutzt. Auf dem Abschluss-Insert steht jedoch: „Kein ENDE – der Weg ist lang!!“

5.3 Die Begegnungen

Die Zeitreise wird durch den Dialog in den Sprechblasen in Abbildung 1 eingeleitet. Während der Zeitreise wechseln die Rollen von Nina und Tom zwischen Zuschauer*in und Teilnehmer*in. Als Teilnehmer*in interagieren sie mit den anderen Figuren, sprechen zum Beispiel mit ihnen. Als Zuschauer*in kommentieren sie die Situation füreinander und für die Leser*innen.

Nina und Tom begegnen in jedem Kapitel dem ewigen Soldaten, den Waffenhändlern als ewigen Kriegsgewinnlern, und Politikern, Wissenschaftlern und Philosophen.¹⁴ Nina kennt alle Wissenschaftler und Politiker mit Namen. Sie kann die Opferzahlen der jeweiligen Kriege aufsagen und spielt so ihre Rolle als Element der Wissensvermittlung. Eine solche Wissensanhäufung wirkt künstlich und steht im Widerspruch dazu, dass sie oft selbst Fragen stellen muss (s.o.). Die Vermittlung von Zahlen und Fakten im Sachcomic ist schwierig und führt hier zu Widersprüchen in der Gestaltung der Figur.

Auf jeder Station der Zeitreise versuchen Nina und Tom, den Menschen von den Waffen der Gegenwart zu erzählen und sie von Krieg und Gewalt abzubringen. Sie stoßen stets auf Unverständnis. Eine besondere Rolle spielen dabei die bereits geschilderten Begegnungen mit dem ewigen Soldaten.



Abb. 2: Der ewige Soldat und die ewigen Kriegsgewinnler am Beispiel Troja

¹⁴ Als einzige Frau in der Reihe der real existierenden und bekannten Charaktere tritt Rosa Luxemburg auf, und zwar nicht als Karikatur.

Die Begegnung zum Kapitelende sieht stets aus wie in diesem Beispiel aus dem Kapitel „Der Trojanische Krieg“. Der Soldat schwört, dass er nie wieder Krieg will, geht aber nach links ab, in Richtung Vergangenheit. Im nächsten Kapitel hat er alles vergessen und zieht wieder in den Krieg.

Während die berühmten Menschen mit Ausnahme von Rosa Luxemburg männlich sind, finden sich unter den „normalen“ Menschen auch Frauen, z. B. als Zuhörerinnen bei der Bergpredigt oder Bewohnerinnen der Burg. Die Philosophen und Wissenschaftler dienen dazu, die Argumentation des Comics zu untermauern. Für einen detaillierteren Blick auf ihre Theorien ist kein Platz.¹⁵ Sie sind stets bereit, ihre Gedanken mit Nina und Tom zu teilen.

So begegnen Nina und Tom Charles Darwin. Er spricht vom „Kampf ums Dasein“; seine Theorien werden so vereinfacht, dass sie zur Botschaft des Comics passen. Darwin interessiert sich für die Weltlage der 1980er Jahre und teilt die Besorgnis mit Nina und Tom.

Auch Kant interessiert sich für das, was Nina und Tom zu erzählen haben. In der Situation der Welt 1984 sieht er die Umkehrung des kategorischen Imperativs, glaubt aber dennoch an eine Welt ohne Krieg. Die klugen Menschen teilen die Ansichten von Nina und Tom. Die Militärs, wie Tilly, tun es nicht.

Künstler findet man nur in „Das Tausendjährige Reich 1933-1945“, das mit der Emigration von Einstein, Brecht und Thomas Mann beginnt. Alle drei werden nicht mit Namen identifiziert, müssen also erkannt werden. Einstein ist inzwischen zur Ikone geworden, so dass zumindest er für die Zielgruppe eine Bedeutung hat. Auch sie werden nicht als Karikaturen dargestellt.¹⁶

Während die Philosophen, Künstler und Wissenschaftler respektvoll dargestellt werden, ist das bei den Politikern nicht der Fall. In fast jedem Kapitel treten Politiker aus den 1980ern auf, teils in Verkleidung wie Reagan als Ritter auf einem Kreuzzug. Es kommt im gesamten Comic kein einziger vernünftiger, glaubwürdiger, vertrauenswürdiger Politiker vor – nur Rosa Luxemburg (im Kapitel zum Ersten Weltkrieg) ist hellsichtig und uneitel. Alle anderen sind nur auf den eigenen Vorteil bedacht und scheuen nicht vor Kriegshetze zurück. Diese klare politische Ausrichtung und Indoktrination ist für politische Comics der 1970er und 1980er Jahre nicht untypisch. Erklärungen und ein Blick auf andere Ansichten wären den Zielgruppen gegenüber fairer und würden ihnen ein eigenes Urteil zutrauen. Hier werden auch Gegenstereotypisierungen genutzt: Im Kapitel zur Kubakrise wirkt der oft zur Lichtgestalt erklärte John F. Kennedy wie ein panisch gewordener Verrückter.

Interessant ist, wer nicht auftritt: Helmut Schmidt fehlt, Hans-Dietrich Genscher ebenso. Als Bundeskanzler war Schmidt jedoch Befürworter des Nato-Doppelbeschlusses. Genscher spielte eine wichtige Rolle als Außenminister auch unter Bundeskanzler Kohl, war also auch 1984 politisch aktiv. Während die Außenminister der USA und der UdSSR im Bild erscheinen, ist er nie zu sehen. Politiker aus europäischen Ländern außer Deutschland kommen nicht vor.

Die Quer-Comics sind nicht die einzigen politischen Comics, die Politiker karikaturhaft darstellen. Die Darstellungsweise passt in die Zeit. Der bei Kesper-Biermann analysierte *Asterix in Bombenstimmung* von 1983 nutzt die Asterix-Konventionen mit Parodien auf berühmte Menschen ähnlich (vgl. 2017, S. 310). Bei Erwachsenen kann man davon

¹⁵ Es wäre auch unfair, das zu verlangen. Damit stellt sich aber die Frage, ob es sinnvoll ist, Philosophen auf ein, zwei Sätze ihres Werkes zu verkürzen.

¹⁶ Keiner von ihnen interagiert mit Nina und Tom. Hier ist die Richtung nach links ausnahmsweise nicht mit einem Weg in die Vergangenheit verknüpft, sondern mit der Emigration.

ausgehen, dass sie damals die Dargestellten erkannten und Rückschlüsse ziehen konnten, warum gerade dieser Politiker in dieser Rolle auftaucht. Von der Zielgruppe Kinder konnte man ein so ausgeprägtes Interesse an Politik nicht erwarten, so dass die Doppeladressierung in diesem Bereich überdeutlich ist.

Die Neandertaler Brägnäb und Harg sind unschwer als Leonid Breschnew und Alexander Haig zu identifizieren. Warum nicht Präsident Reagan dargestellt ist, sondern sein Außenminister, ist unklar. Breschnew dürfte noch heute bekannt sein, Haig gehört inzwischen zum historischen Spezialwissen. Der Kampf, bei dem sich die beiden Steine auf die Köpfe hauen, dauert immerhin fünf Seiten. Vernünftig sind hier nur die Neandertalerfrauen, sexistisch dargestellt im Fellkleid mit heraushängenden Brüsten. Angesichts der Betonung ihres Durchblicks und der Darstellung von Nina als kompetenter, emanzipierter Frau erscheint dies seltsam.

Der Trojanische Krieg als nächste Station wird ohne die Eigenheiten dargestellt, die die Lektüre der *Ilias* noch heute interessant machen. Es ist einfach ein Krieg in der Antike, fast so banal wie die erfundene Schlägerei zwischen den Neandertalern. Gewinner sind die Waffenhändler, wie in allen weiteren Kapiteln. Der einzige namentlich identifizierte Held ist Achilles, der jedoch als dumm und unsympathisch dargestellt wird. Tom erkennt ihn und kann ihm aufgrund seiner Geschichtskenntnisse den Tod vorhersagen. Konsequenzen hat dies jedoch nicht.

Meist muss aber Nina die Dargestellten für Tom und somit für die Zielgruppe der Kinder identifizieren. Besonders deutlich wird das im Kapitel „Jesus“. Hier tritt Reagan auf, als Pilger zur Bergpredigt, mit einem Strohalm aus einer Coladose trinkend. Nina kommentiert: „Schau, der amerikanische Präsident Reagan und seine Mannschaft!“ In seinem Gefolge sind mehrere Minister; kurz darauf „Russen und Chinesen mit Marx- und Mao-Bildern“, wie Nina erläutert. Aber auch Helmut Kohl und Franz-Josef Strauß folgen dem Pilgerzug; hier spricht Nina Bundeskanzler Kohl direkt mit Namen an. Kohl erklärt seine christliche Motivation und holt zu einer Bewegung aus, die wie ein Hitlergruß aussieht und vor der Nina zurückschreckt (während Strauß denkt: „Unfähiger Depp!“ – die Strauß-Darstellung ist also im Gegensatz zu allen anderen völlig realistisch). Es überrascht, dass diese Darstellung keine Beschwerden nach sich zog – andererseits liegt das wohl auch an der extrem niedrigen Auflage der Quer-Comics (s. o.).



Abb. 3: Zeitgenössische Politiker als Zeugen der Bergpredigt

Tom hört in den meisten Bildern zu, beobachtet und teilt seine Beobachtungen stets mit Nina. Hier spricht Tom von den „dunklen Frauen und Männern am Ende des Zuges“; Nina antwortet: „Die kommen bestimmt aus der Dritten Welt, lass uns mit ihnen mitgehen.“ Die Menschen „aus der Dritten Welt“ sind die, mit denen sie sich identifizieren wollen und die die Leser*innen als gute Menschen wahrnehmen sollen. Diese gut gemeinte, aber naive Solidarität ist typisch für die alternativen Bewegungen und wurde z. B. über sehr kleinschrittige Solidaritätsbekundungen wie dem Kauf von Kaffee aus Nicaragua betont. Die Gleichstellung „Afrika = arm“, „arm = gut“ gehört ebenfalls in dieses naive Weltbild.

Die Bergpredigt selbst wird von allen Politikern und Geistlichen sofort im eigenen Sinne interpretiert. Das Christentum wird positiv dargestellt, als Religion, die den Armen etwas gibt und für den Frieden steht: Jesus hat mit der Bergpredigt sinnvolle Werte vorgestellt, aber die Mächtigen wollten ihn nicht verstehen. Auch im Kapitel über das Mittelalter („Die Ritterzeit 1000 bis 1500“) tritt mit Franz von Assisi ein positiv dargestellter Vertreter des Christentums auf, dem der aggressive Kreuzritter Reagan gegenübergestellt wird. Andere Religionen spielen keine Rolle; Religion als solche wird nicht reflektiert.

Im Mittelalter verschafft Nina sich und Tom Eintritt in eine Burg, indem sie sich als „ein fahrender Sänger¹⁷ und sein Knappe“ vorstellt. Sie singt zur Laute „Give Peace a Chance“, was beim mittelalterlichen Publikum sehr gut ankommt, auch wenn offensichtlich niemand den Text versteht. So scheitert die Aufklärung über die Notwendigkeit des Friedens. Die Burg wird dann auch sofort belagert; alle müssen fliehen.

Die Struktur des Comics ist über die nächsten Kapitel hinweg gleich. Die Opfer des Ersten Weltkriegs sind bald nur noch Statistiken: Verdun, die Somme. „Das Tausendjährige Reich 1933-1945“ zeigt begeisterte Zuhörer*innen bei einer Rede Hitlers, aber auch die

17 Nicht „Sängerin“.

Judenverfolgung. Letztere wird nur dadurch kommentiert, dass Nina sich wegdreht und hilflos weint.

Während bis zu diesem Punkt im Comic gezeichnete Panels eingesetzt werden, die immer auch die Handlung vorantreiben (Ausnahme ist die Stadtansicht am Ende des Dreißigjährigen Krieges), wird der Stil von diesem Kapitel an diverser. Eine zerstörte Stadt im Feuersturm ist auf einem schlecht reproduzierten Schwarzweißfoto zu sehen (vermutlich ist es Hamburg), neben Goebbels' Frage nach dem totalen Krieg. Das Bild „Das Verhängnis“ von A. Paul Weber, bei dem die Soldaten direkt in einen Sarg mit Hakenkreuz marschieren, wird ohne Quelle zitiert. Für erwachsene Mitleser könnte es ein Ratespiel sein.

„Leben mit der Atombombe“ ist nicht nur von der Darstellung anders aufgebaut als die vorhergehenden, sehr mechanisch und gleichförmig ablaufenden Kapitel. Nina und Tom betreten Hiroshima nicht und kommentieren die Ereignisse nicht. Die Zerstörung wird in holzschnittartigen Bildern ästhetisiert wiedergegeben und mit einem Gedicht von Sankichi Toge („Der sechste August“) ergänzt.¹⁸



Abb. 4: Hiroshima

Diese Zusammenfassung zeigt deutlich die mechanische, wiederholungsintensive Seite des Comics: Es ist Krieg, Nina und Tom kommen vorbei und warnen, der ewige Soldat wird zum Opfer. Einerseits ist genau das Teil der Botschaft: Alles wiederholt sich, niemand lernt, der Teufelskreis wurde bisher nie durchbrochen. Die Erwartbarkeit der Gestaltung führt zu einer gewissen Monotonie und Eindimensionalität sowie einer Unterschätzung der Leser*innen, die durch das ewig gleiche Muster unterfordert werden.

¹⁸ Die Ergänzung durch Texte und Bilder aus anderen Kontexten ist typisch für Polit-Comics. Beispiele für zusätzlich eingefügte Texte finden sich in den Übersetzungen der *All-Atomic Comics* ins Deutsche (Jüngst, 2015, S. 311-313).

Ein kritischer Kommentar der Leser*innen wird nicht erwartet; Ninas Kommentare oder die der frohlockenden Waffenhändler schließen die Etappen ab und bestimmen die Schlussfolgerungen.

5.4 Die Gegenwart und das Aktiv-Werden

Diese Gegenwart beginnt im Jahr 1982, also zwei Jahre vor der Rahmenhandlung des Comics. Nina und Tom unterhalten sich über die Aufrüstung. Toms Fragen wirken nachvollziehbar; Kinder seines Alters konnten der Diskussion um Atomwaffen nicht entgehen. Man musste nur am Kiosk die Titelseiten der Zeitungen und Zeitschriften sehen. „Ich verstehe es nicht. Wenn die Völker keinen Krieg wollen und ihre Politiker auch nicht, warum müssen wir Angst haben, dass es einen Krieg geben wird?“ fragt Tom. „Ich verstehe es ja auch nicht.“ antwortet Nina.

Das Gespräch findet in einem Park statt. Man sieht ein verliebtes Paar, einen Opa mit strahlendem Enkel, befreundete Kinder, eine Häuschenschnecke, einen Schmetterling. Doch die Idylle hat ein jähes Ende: Auf der einen Straßenseite steht Reagan, auf der anderen Andropow, die sofort streiten und sich gegenseitig bedrohen.

1983 besuchen Nina und Tom die „Killroy-Kaserne“ der US-Army. Dort steht der ewige Soldat Wache, und auch hier ist sein Gedächtnis gelöscht. Der Cicerone sieht aus wie Frankenstein, Nina und Tom dürfen mit Playmobil-Figuren im Sandkasten die nukleare Eskalation nachspielen. Toms Fazit ist: „Ob in Ost oder West, ihr Atomknallköpfe gebt uns den Rest!“ Frankenstein ist kein Mensch; die Soldaten sind entmenslichte Püppchen, mit denen man tun kann, was man will. Mit solchen Wesen kann man nicht diskutieren und man kann von ihnen keine menschlichen und vernünftigen Handlungen erwarten.

Es folgt ein dystopisches Kapitel, bei dem aus Versehen der atomare Ernstfall ausgelöst wird.¹⁹ Doch dieses Szenario stellte sich nur als ein Albtraum heraus, und nun fordert Tom Nina zum Kämpfen auf. Es folgt „Die Friedensbewegung“. Allerdings beginnt auch dieses Kapitel mit der wiederholungsintensiven Darstellung kriegslüsterner Politiker. Seltsamerweise sind diesmal alle mit Namen beschriftet²⁰: Reagan, Gray und Haig für die USA als schießwütige, brutale und betrunkene Cowboys. Andropow, Gromyko und Ustinow für die UdSSR mit Schapka oder militärischer Schirmmütze. Eine naive Parteinahme für die UdSSR findet nicht statt.

Die Demonstrant*innen sehen fast alle prototypisch alternativ aus: Latzhose, Karohemd, Blumenstrauß in der Hand. Einen Punk und einen konservativ gekleideten Mann findet man am Rand. Erwachsene und Kinder demonstrieren gemeinsam. Die Darstellung der Polizeigewalt gegen die Demonstrant*innen ist leider nicht fiktiv, ebenso die abfälligen Bemerkungen der „anständigen“ Bürger*innen. Über die verhafteten Demonstrant*innen sitzen Richter zu Gericht, die politisch weit rechts zu verorten sind.²¹ Die Friedensbewegung wird von allen Seiten bedrängt, steht hier aber stellvertretend für den einzig richtigen Lebensstil. Die Menschen werden, allen Fährnissen zum Trotz, weitermachen.

19 Eine solche Situation gab es am 25.09.1983 tatsächlich: Wie in diesem Beispiel wurde ein Fehlalarm ausgelöst. Oberstleutnant Stanislaw Petrow interpretierte diesen richtig und verhinderte eine Gegenreaktion der Sowjetunion (<https://www1.wdr.de/stichtag/stichtag-stanislaw-petrow-verhindert-atomkrieg-100.html>)

20 Vermutlich wurde dieses Kapitel früher geschrieben als die anderen.

21 Einer beißt in die Kanzel wie einer der Lewis Chessmen in sein Schild (<https://www.nms.ac.uk/discover-catalogue/the-story-of-the-lewis-chess-pieces>)

6 Fazit

Zeitreisen, Begegnungen mit berühmten Menschen, die Teilnahme an geschichtlichen Ereignissen (oder zumindest die Beobachtung) durch Identifikationsfiguren sind für Sachcomics typisch, weil man sie gut in Szenen, Bild und Dialog darstellen kann und man mit den Zeitreisenden Figuren hat, denen die Vergangenheit so fremd ist wie den Leser*innen (vgl. Jüngst, 2010, S. 81-82). Die Auswahl der historischen Ereignisse in den Quer-Comics ist wohl vor allem ihrem relativ hohen Bekanntheitsgrad geschuldet; die Informationen dazu sind allerdings oft so mager, dass man diese Ereignisse auch durch andere hätte ersetzen können. Ob die Zielgruppe Kinder damals schon mehr als geschichtliches Halbwissen mitbrachte, ist schwer zu sagen.²² Bei einer Zeitreise, wie hier dargestellt, müssen die Informationen notwendigerweise gekürzt werden. Wenn man zu wenige Informationen hat, hat man aber keinen Angriffspunkt, um die Geschehnisse abzuwägen und daraus zu lernen. Ein differenziertes Urteil über Kriege, z. B. auch über die Frage, ob man sich nicht wehren darf, ist auch nicht das Ziel des Comics. Es geht darum, all diese Kriege als Schritte auf dem Weg zur atomaren Aufrüstung zu sehen, die potenziell die Menschheit vernichten kann.

Entsprechend gibt es vor der Zeitreise den Hinweis, es könne bald ein Krieg ausbrechen, der die Menschheit vernichtet. Die Frage, ob man damit die Kinder als mündig ansieht und an der Diskussion beteiligt, oder ob man Ängste schürt, stellte sich dem Autorenteam offensichtlich nicht.

Nina und Tom treten auf fast jeder Seite auf. Sie stellen ein für das Kindersachbuch typisches Strukturelement mit Identifikationspotenzial dar, keine interessanten Charaktere. Wir wissen fast nichts über sie; nur die Ein-Eltern-Familie wird immer wieder thematisiert. Doch auch diese ist Teil des politischen Handelns und alles, was nicht mit dem politischen Handeln der Figuren zu tun hat, ist irrelevant. Die monotone Struktur der Kapitel bis zu dem über das Dritte Reich betont zwar, dass die Menschen aus der Geschichte nichts gelernt haben, ist aber vorhersehbar und langweilig. Nina und Tom können aus der heutigen Perspektive zurückblicken und haben daher mit ihren Voraussagen recht. Die Konsequenz, die sie für die Gegenwart ziehen, soll von den Leser*innen mitvollzogen werden, ihre Erkenntnisse sollen die der Leser*innen werden. Die Didaktisierung erfolgt nur über dieses Schema. Die Leser*innen könnten zwar die Fragen, die Nina und Tom sich stellen, auch selbst beantworten; es kommen jedoch immer Modellantworten, die die Sicht der Autoren widerspiegeln.

Der Umgang mit den damals aktiven Politikern ist geradezu verächtlich. Sie haben alle nur niedere Motive; man kann ihnen nicht trauen. Manche Politiker, die in den frühen 1980ern in Deutschland und Europa wichtig und einflussreich waren, werden überhaupt nicht gezeigt. Die SPD fehlt fast immer. Parlamentarische Abläufe hätten aufgrund der Komplexität nicht in den Comic gepasst, aber ein Hinweis darauf, dass sich auch Politiker engagieren und Änderungen herbeiführen können, hätte das Schwarz-Weiß-Bild differenziert. Es gibt auch keinen Hinweis darauf, dass die dargestellten Politiker gewählt wurden.

Im gesamten Comic findet man Anspielungen, die dazu dienen, erwachsenen Leser*innen eine kleine Freude zu machen. Es sind sozusagen Zeichen für die erwachsenen Leser*innen, dass man in die gleiche Gruppe gehört und die gleichen Codes nutzt.

²² In Rheinland-Pfalz begann Ende der 1970er, Anfang der 1980er der Geschichtsunterricht erst in der 7. Klasse. Zwölfjährige Leser wären also noch nicht über den Trojanischen Krieg hinausgekommen.

Ein faires Fazit ist schwierig. Ein Engagement für den Frieden ist sinnvoll, Kriege sind grausam und erscheinen im Rückblick fast immer überflüssig. Die Schwarz-Weiß-Darstellung wird dem Thema aber nicht gerecht. Lösungen erscheinen banal einfach und somit auch naiv.

Der Comic ist ein Kind seiner Zeit und seiner sozialen Blase und für uns heute vor allem aufgrund dieser Tatsache interessant. Nicht nur ein Blick auf die Darstellung von Menschen und Situationen aus dem damaligen Blickwinkel lohnt sich. Die heutige 1980er-Nostalgie scheint in der unkritisch-positiven Darstellung der Friedensbewegung schon vorweggenommen. Fast lernt man heute mehr aus dem Comic als im Erscheinungsjahr – nur nicht das, was die Autoren den Leser*innen beibringen wollten.

Literatur

- Beckmann, A., Behrens, K., Pérez Duarte, M., Henßler V. & Zhubi, P.: Extrem rechte Comics. GEW Berlin. <https://www.gew-berlin.de/aktuelles/detailseite/extrem-rechte-comics>.
- Dolle-Weinkauff, B. (1990). *Comics. Geschichte einer populären Literaturform in Deutschland*. Beltz.
- Döring, V. (1981). *Knubbel-die-Katz on Tour*. rororotfuchs.
- Giesa, F. (2019). What the hell is going on with global warming? Öko-Comics zwischen Sachinformation und Unterhaltung. *kjl&m*, 19.3, 78-84.
- Giffhorn, H. (1980 [1974]). Comics als Lesestoff von Kindern und Gegenstand politischer Erziehung. In D. Richter & J. Vogt (Hrsg.), *Die heimlichen Erzieher* (S. 142-160). rororo Sachbuch.
- Groebner, V. (2024). *Gefühlskino. Die gute alte Zeit aus sicherer Entfernung*. S. Fischer.
- Habermas, J. (Hrsg.) (1979). *Stichworte zur >Geistigen Situation der Zeit<*. edition suhrkamp.
- Hornschuh, H. (1974). *Ich bin 13. Eine Schülerin erzählt*. Aufgeschrieben von Simone Bergmann. rororotfuchs.
- Jungk, R. (1977). *Der Atom-Staat*. rororo Sachbuch.
- Jüngst, H. E. (2005). Die Quer-Comics. *Lexikon der Comics*. Corian. 55. Erg.-Lieferung September 2005.
- Jüngst, H. E. (2006/2010). *Information Comics*. Leipziger Studien zur angewandten Linguistik und Translatologie. Lang.
- Jüngst, H. E. (2015). Sachcomicübersetzung und Laienübersetzung. In N. Mälzer (Hrsg.), *Comics – Übersetzungen und Adaptionen* (S. 301-320). Frank und Timme.
- Jüngst, H.E. (2020). Umweltschutz-Comics: Vom Wissen zum Handeln. *kjl&m*, 20.4, 50-56.
- Kesper-Biermann, S. (2017). Bildergeschichten gegen den Krieg. In B. Dolle-Weinkauff (Hrsg.), *Geschichte im Comic* (S. 307-324). Christian A. Bachmann.
- Kesper-Biermann, S. (2018). Zwischen Sex-Revolute und ‚Beziehungskram‘: Geschlechterverhältnisse in Comics der 1968er Generation. In M. S. Baader, R. Casale, E. Berner, C. Groppe, *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 2018. Schwerpunkt Generationen- und Geschlechterverhältnisse in der Kritik: 1968 Revisited* (S.20-49). Verlag Julius Klinkhardt.
- Marcks, M. (1976). *Immer ich!* rororotfuchs.
- Marcks, M. (1979). *Die paar Pfennige*. rororotfuchs.
- Marcks, M. (1983). *Wer hat dich, du schöner Wald*. rororotfuchs.
- Merveldt, N. von (2019): Fiktionalität des Faktischen. In: G. von Glasenapp et al. (Hrsg.) *Jahrbuch der Gesellschaft für Kinder- und Jugendliteraturforschung 2019* (S. 14-26). doi: 10.21248/gkif-jb.34
- Nakazawa, K. (1982). *Barfuß durch Hiroshima [Hadashi no Gen]*. Eine Bildergeschichte gegen den Krieg. Aus dem Englischen und Japanischen von Hans Kirchmann und Kumiko Yasui. rororo aktuell.
- Nöstlinger, C. (1972). *Wir pfeifen auf den Gurkenkönig*. rororotfuchs (ursprünglich bei Beltz und Gelberg).
- Norrick-Rühl, C. (2014). panther, rotfuchs und Co. Mainzer Studien zur Buchwissenschaft 24. Harrassowitz.
- Rifas, L. (1976). *All-Atomic Comics*. EduComics. Rifas, L. (1980). *Atom-Comic*. Aus dem Englischen von Ulrike Breitschuh. Bürgerinitiative Lübeck gegen Kernenergiegefahren.
- Rifas, L. (1980). *Atom-Comic*. Übersetzung Copyright Nexus Verlag. Nexus-Verlag.
- Rifas, L. (1981). *Atom Comics*. Aus dem Englischen von Robert Lug. Volksverlag. U-Comix Extra No. 11.
- Rolff, H.-G. & Zimmermann, P. (2001). *Kindheit im Wandel*. Beltz.
- Thomas, L. (1975). *Ich bin 12. Ein Schüler berichtet*. Aufgeschrieben von Uta Woldt. rororotfuchs.
- Tietjen, B. (2022). *Früher war ich auch mal jung*. Piper.
- Wimmer, W. & Tschap [G. Nemeth] (1983). *Sklaven. Quer-Comic*. rororotfuchs.
- Wimmer, W. & Tschap [G.Nemeth] (1984). *Rüstung. Vom Anfang der Welt zu ihrem möglichen Ende. Quer-Comic*. rororotfuchs.
- Wimmer, W. & Tschap [G. Nemeth] (1984). *Moneymaker. Quer-Comic*. rororotfuchs.

Autorin

Jüngst, Heike Elisabeth, Prof. Dr.

habilitierte sich 2006 an der Universität Leipzig zum Thema Sachcomics. Sie ist Professorin für Fach- und Medienübersetzen an der Technischen Hochschule Würzburg-Schweinfurt, Rezensentin bei der Fachzeitschrift 1001 Buch und forscht zu Comics, audiovisueller Übersetzung, Kindersachbüchern und Games.
E-Mail: heike.juengst@thws.de

Comics in didaktischen Kontexten – notwendige Unterscheidungen

Abstract

Based on general didactic and educational media theory, this article deals with necessary distinctions: centrally between comics and educational comics; associated with this, with various didactic methods and degrees of educational comics, which we explain using three examples. We also touch on current approaches to comics didactics based on competencies – and production-orientated teaching concepts. At the end of the article, we reflect on the possibilities and challenges of didacticising the medium of comics.

Schlagwörter: Comicdidaktik, edukative Comics, politische Bildung, kompetenzorientierter Unterricht

1 Einleitung

Die didaktische Wahrnehmung von Comics erlebte in den letzten 70 Jahren einen immensen Wandel: von der Ablehnung als „Schmutz- und Schundliteratur“ zur didaktischen Vereinnahmung, neutral formuliert: zur Anregung und Unterstützung von Lernprozessen.

Parallel zu der immensen Ausweitung des Comic-Marktes in der Bundesrepublik Deutschland seit Anfang der 1950er Jahre entstand ein Kampf gegen die Lektüre von Comics vor allem auch außerhalb der Schule, da diese bis Ende der 1960er Jahre weitestgehend konsensuell als Schullektüre völlig verpönt waren. Eine pädagogische Debatte wurde durch den renommierten Kinder- und Jugendliteraturforscher Malte Dahrendorf ausgelöst, der 1971 in der Zeitschrift „Jugendschriften-Warte“ eine Veröffentlichung mit dem Titel „Vorüberlegungen zu einer Didaktik der Comic Strips“ vorlegte, die viele ablehnende Repliken erfuhr. Auffällig ist die in dieser Zeit dominierende ideologiekritische Perspektive, die auch der Beitrag Dahrendorfs widerspiegelt (vgl. Dolle-Weinkauff, 1990, v.a. S. 96ff. u. S. 235ff.; Grünewald, 2000, S. 77ff.; Kesper-Biermann, 2022, v.a. S. 49ff.).

Eine wichtige, in Beiträgen zu Comics im Unterricht nicht immer klar vollzogene bzw. bewusst gemachte Differenzierung nahm Wolfgang Kempke in seinem Beitrag in der „Jugendschriften-Warte“, ebenfalls aus dem Jahr 1971, vor. Er unterschied ganz deutlich zwischen „Comics“ und „educational“ oder „pädagogischen Comics“ (1971, S. 17) und erläuterte den Ursprung letzterer in der Erziehung amerikanischer Soldaten im Zweiten Weltkrieg mit einem Spannungsverhältnis zwischen Aufklärung und Manipulation (ebd.).

In diesem Beitrag geht es vor diesem Hintergrund zum einen darum, den Einsatz von Comics als Massenmedien zu Lernzwecken von der Erstellung genuiner edukativer Comics nachdrücklich zu unterscheiden. Letztere sollen zudem auf ihre unterschiedlichen Didaktisierungsgrade und -weisen hin untersucht werden. Betrachtet werden drei Comics, die wir bewusst ausgewählt haben, um die Bandbreite verschiedener Didaktisierungsweisen exemplarisch darzustellen. Gleichzeitig liegt der Fokus auf edukativen Comics aus der politischen Bildung: *Alphabet des Ankommens* (2017), ein Projekt des Deutschen Comicvereins, thematisiert Fluchterfahrungen, *Marion unterwegs* des Evangelischen Pressedienstes (Högerle et al., 1976/77) befasst sich mit Armut in Brasilien, und der dreiteilige Bildungscomic *Andi* des nordrhein-westfälischen Verfassungsschutzes (Andi 1-3, Innenministerium NRW, 2010–2017) steht für schulische Extremismusprävention.

2 Notwendige begriffliche Klärungen

Zu Beginn soll eine kurze definitorische Annäherung an Comics stehen, die für den Beitrag leitend ist.

Der Begriff *Comic* ist aus dem Englischen entlehnt, womit karikaturistische Bildgeschichten im England des 18. Jahrhunderts bezeichnet wurden. Allgemein bedeutet das englische Adjektiv *comic* „komisch“, „lustig“, „drollig“. Bei einem Comic handelt es sich also – zumindest von der Wortbedeutung, aber auch seinem Ursprung her – um ein Unterhaltungsmedium. Dieses zeichnet sich durch seinen erzählenden Charakter, die Gleichzeitigkeit von gezeichnetem Bild und Text, Bildreihungen, Texte in Sprechblasen und deutliche, manchmal deftige (Umgangs-)Sprache aus. Allerdings ist a) darauf hinzuweisen, dass es keine einheitliche Definition von Comics gibt und b) inzwischen längst auch ernste Stoffe in Comicform dargeboten werden (vgl. Schüwer, 2005, S. 3f.).

In Lehr-/Lernkontexten sind, wie bereits angesprochen, zwei Formen des Comiceinsatzes klar zu unterscheiden: a) Die Einbettung von Comics in einen didaktischen Rahmen; b) die Konzeption von Comics als genuine Bildungsmedien oder – anders formuliert – die Transformation von Comics in Bildungsmedien.

Dieser Unterscheidung liegt in diesem Beitrag folgendes Verständnis von Bildungsmedien zugrunde:

Ein Bildungsmedium (Lehr-/Lernmedium) ist ein Medium, das etwas (einen objektivierbaren Inhalt i.w. Sinne) durch den*die Autor*in als inhärente Lehrkraft didaktisch aufbereitet zeigt, das die potentiellen Adressat*innen lernen, begreifen, verstehen, üben oder auch anwenden sollen (vgl. Prange, 2011; Sünkel, 2002).

Ein von seiner Grundstruktur bzw. Intention her nicht didaktisiertes Medium kann von einer lehrenden Person im Sinne eines Bildungsmediums verwendet werden, wenn von ihr didaktische Funktionen an es herangetragen werden bzw. es für didaktische Funktionen in Anspruch genommen wird, die einem Bildungsmedium inhärent sein, aber auch darüber hinausgehen können.

Diese Aussagen lassen sich auf Comics übertragen:

Es gibt Comics oder besser: comicartige Medien, die speziell zum Zwecke des Lernens gedacht und gemacht sind; hierfür finden sich in der Literatur recht unterschiedliche Bezeichnungen: Häufig trifft man auf den Begriff „Bildungscomics“ (vgl. etwa Handreichung Andi 1, Grumke et al., 2011, S. 3), aber auch die Begriffe „edukative Comics“ (z. B. Anglmayer-Geelhaar, 2022, S. 126), „didaktische Comics“ (Anglmayer-Geelhaar,

2022, S. 127), „Lerncomics“ (Gundermann, 2017, S. 48) oder „Lehrcomics“ (Högerle et al., 1976) sind gebräuchlich. Diese Comics werden oft von Bildungsmedienverlagen oder anderen Bildungsinstitutionen, aber auch Wissenschaftler*innen und Lehrkräften selbst gestaltet oder zumindest initiiert.

Daneben finden nicht explizit zu Lernzwecken konzipierte Comics in den Unterricht Eingang, um von den Lehrkräften evtl. unter impliziter Bezugnahme auf fachdidaktische Diskussionen/Vorschläge festgesetzte didaktische und/oder medienpädagogische Zwecke zu erfüllen.

Vor diesem Hintergrund sind auch zwei zentrale Formen des Comiceinsatzes im Unterricht zu unterscheiden:

a) Edukative Comics weisen bei ihrer Verwendung im Unterricht eine doppelte Didaktisierung auf: die ihnen inhärente und den jeweiligen didaktisierenden Zugriff der Lehrperson. Diese doppelte Didaktisierung kann gleichsinnig oder konträr verlaufen, also die inhärente Zielsetzung und Methodik verstärken oder dieser entgegenwirken (vgl. Sünkel, 2002, S. 162f.). Vor allem für Letzteres ist aber Voraussetzung, dass die Lehrperson vor Ort die dem Comic innewohnende bzw. beigegebene Didaktisierung durchschaut und kritisch reflektiert. So kann dann ggf. nicht zuletzt auch gemeinsam mit den Schüler*innen ein kritischer, metaperspektivischer Blick auf die spezifische Didaktik des edukativen Comics gerichtet werden (vgl. Stein, 2003; Anglmayer-Geelhaar, 2022, S. 136).

b) Authentische, nicht didaktisierte Comics werden mit Hilfe einer „Comic-Didaktik“ (Grünewald, 1982; vgl. auch Oppolzer, 2022, S. 81) für Unterrichtszwecke brauchbar gemacht; es erfolgt also ein (fach-)didaktisierender Umgang mit diesen Medien.

Eine weitere Verwendungsform ist zumindest noch zu erwähnen: Die Benutzung von Comics als nicht didaktisierte Medien im Unterricht als Auflockerungselemente in genuinen Bildungsmedien, wie etwa die Präsentation von Ausschnitten von „Asterix“ in lateinischer Sprache in dem Modul „Heiteres und Hintergründiges“ in der Lehrbuchreihe „Medias in res“ oder verschiedener Comicfiguren im Lehrwerk „Deutsch aktiv“ für Erwachsene (vgl. Kesper-Biermann & Strunk, 2024).

Im Zentrum dieses Beitrags stehen „edukative Comics“. Diese unterscheiden sich in Graden und Weisen ihrer didaktischen Gestalt. Um diese Unterschiede erkennen zu können, ist es nötig, zentrale Spezifika edukativer Comics zu benennen (vgl. etwa Anglmayer-Geelhaar, 2022, S. 126ff.; Högerle et al., 1976, S. 7f.; Näpel, 2016, S. 34):

Im Zentrum steht hierbei die auf Aneignung zielende Vermittlung von Wissen und/oder Einstellungen/Orientierungen, z. B. durch die Bereitstellung von Hintergrundinformationen, erläuternden Einführungen, Begriffsklärungen/Glossaren, Zeittafeln, geographischen Hilfestellungen, Literaturverweisen innerhalb des Comics. Als weitere didaktische Mittel dienen verschiedene Formen der Elementarisierung von Sachverhalten und adressat*innenbezogene Identifikationsmöglichkeiten. Manchmal finden sich auch Aufgabenstellungen (vgl. hierzu Hellmich, 2017, 2019). Zu edukativen Comics existieren zudem oft (Lehrkräfte-)Handreichungen und/oder Arbeitsblätter; aber auch Anstöße für eigenständige Reflexion.

3 Edukative Comics mit unterschiedlichen Graden und Arten ihrer Didaktisierung

3.1 Alphabet des Ankommens

Das *Alphabet des Ankommens* (2017), ein Projekt des Deutschen Comicvereins, wurde zwar nicht direkt als Bildungscomic konzipiert, bietet in zwölf verschiedenen Comicreportagen jedoch aufklärende Perspektiven auf Migration, die für Lernkontexte von der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) aufbereitet wurden. Journalist*innen und Illustrator*innen entwickelten Anfang 2017 in einem von der bpb geförderten Workshop Comics, die die diversen Erfahrungen Geflüchteter bei Neuanfängen in Deutschland behandeln (vgl. Mounajed & Semel, 2018a). An das Projekt schließt die bpb eine Handreichung für Pädagog*innen (ebd.) sowie zwölf Arbeitsblätter für die Sekundarstufe und Erwachsenenbildung (Mounajed & Semel, 2018b) an. Nicht nur aufgrund der Einbettung in die politische Bildung ist die Comicreihe interessant für diesen Beitrag, sondern auch wegen der Comicreportage in ihrer Bedeutung als einer in Deutschland wenig anerkannten journalistischen Textgattung. Zudem ist die Erwähnung der Comicserie mit ihren Unterrichtsmaterialien auf der Website der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft für die Einordnung als Bildungsmedium zu betonen (GEW, 2018).

Trotzdem stellt das *Alphabet des Ankommens* unter den edukativen Comics einen Sonderfall dar, denn die Autor*innen richten sich nicht dezidiert an Lernende und dementsprechend ist den Comics keine offensichtliche Didaktik eingeschrieben. In der Handreichung wird betont, dass aus dem begrenzten Rahmen des Workshops Ergebnisse hervorgegangen seien, die teils roh wirken könnten, was „jedoch nicht deren Botschaft oder Substanz“ mindere (Mounajed & Semel, 2018a). Für den Einsatz im Unterricht ergeben sich daraus Herausforderungen, auf die Mounajed und Semel (2018a) aufmerksam machen: „Mitunter arbeiten sie plakativ oder mit Vorurteilen bzw. Halbwahrheiten und setzen notwendiges Hintergrundwissen voraus“. Gerade das kann aber als Stärke des Comics für Bildungskontexte gesehen werden, da im Entwicklungsprozess einer Comicreportage eine Auseinandersetzung mit der eigenen Wahrnehmung der Reporter*in geschieht, die dann in Bild und Text übertragen wird. Aus didaktischer Sicht lässt sich dieser subjektive Faktor als Einladung an Lernende verstehen, die Annäherung an ein Thema durch die Brille der Journalist*in zu sehen. Beispielsweise wird die Reporterin Nathalie Frank selbst in dem Comic „Es geschah in Lichtenberg“ dargestellt und ihre Begegnung mit einem interkulturell arbeitenden Musiklehrer nachvollziehbar gemacht (Frank & Allon, 2017). Lernenden wird über die Comicreportage nahbarer, was die Journalist*innen bei ihrer Feldrecherche für das *Alphabet des Ankommens* erfahren haben, ohne dass eine Positionierung zu den dargestellten Fällen vorgegeben wird. Damit sind nicht nur die Erzählungen Ausschnitte mit offenen Enden, sondern auch die Meinungsbildung bleibt freigestellt. Diese Offenheit kann als didaktisches Instrument dienen: Persönliche Erlebnisse Lernender können in Auseinandersetzung mit Migrationserfahrungen aus den Comics, ergänzt um Zeitgeschichte, in der Formierung einer eigenen Positionierung münden. Diese nicht-direktive Didaktik, im Sinne einer „Aufforderung zur Selbsttätigkeit“ (Benner, 2001, S. 80), ermöglicht Lernenden die Entwicklung einer Sichtweise, die von der der Comicautor*innen und Lehrenden abweichen darf.

Die Reporter*innen und Illustrator*innen aus zehn verschiedenen Ländern zeigen schwierige Themen, wie Diskriminierung durch Migrations- und Wohnpolitik, Überforderung

mit der deutschen Bürokratie, Konfrontation mit dem Fremdsein, Perspektivlosigkeit und Traumatisierungen Geflüchteter, aber auch Hoffnungsvolles, wie das Gemeinschaftsgefühl im Fußballverein FC Lampedusa, Unterstützung von Freiwilligen sowie das verbindende Potenzial von Essen, Musik und Kunst (vgl. alphabetdesankommens.de, 2017). Nicht nur die Inhalte unterscheiden sich, auch die Zeichenstile, der Umfang sowie ernsthafte und humorvoll gefärbte Reportagen variieren. Exemplarisch behandeln Christina Heuschen und Magdalena Kaszuba in „Das passende Puzzlestück“ den Prozess der Selbst-Befähigung eines aus Mali geflüchteten Jugendlichen im Tanztheaterprojekt HAJUSOM Hamburg (vgl. Heuschen & Kaszuba, 2017). Auf acht Seiten führen die Bilder vom Veranstaltungsort, einem Bunker, zum Proberaum, über die tanzende Gruppe zum Ensemblemitglied Abou, hin zu den Leiterinnen Dorothea Reinicke und Ania Faas, die die Bedeutung von HAJUSOM für junge Geflüchtete erläutern, weiter in die Situation von Abous Herkunftsland Mali und die Einflussfaktoren Flucht, Migration sowie Theatertanz auf Abous Entwicklung, schließlich zu seiner Vision Maschinenbau zu studieren (ebd.). Neben Elementen der Oral History, auf Basis Abous geteilter Erfahrungen, wird das Thema Flucht durch eine in die Comichandlung eingefügte Quelle des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge zu Asylanträgen (ebd., S. 2), einen Einschub der Autorin zu Fluchtursachen (ebd., S. 5) und Bedingungen in Mali (ebd., S. 7) sowie abschließend einen angehängten Online-Artikel „the struggle for mali“ des *Guardian* aufbereitet (ebd., S. 9). Letzteres wird mit der Website von HAJUSOM unter dem Punkt „Wer mehr wissen will...“ aufgeführt. Diese Liste stellt die letzte Seite eines jeden *Alphabet des Ankommens*-Comics dar. Das schrittweise Heranführen an die persönliche Geschichte eines Geflüchteten, die sodann mit weiterführenden Informationen zu Hintergründen unterfüttert wird, kann als Bildungsangebot gesehen werden. Diese Verweise stellen eine Einladung an Lernende dar, sich über den Comic hinaus selbstständig mit Quellen auseinanderzusetzen. Darüber hinaus spricht aus dem Comic eine aufklärerische Absicht, die Diskriminierung thematisiert. Kritische Aussagen der Projektverantwortlichen zu wirtschaftlich verzweckter Förderpolitik (ebd., S. 5f.) sowie zu Integration, die als „Einbahnstraße“ bezeichnet wird, junge Geflüchtete mit einem „Puzzlestück“ alleinlassend (ebd., S. 6), sind titelgebend und erhalten mit der Problematisierung von Bildungsungleichheit betroffener Geflüchteter (ebd., S. 8) zusätzliche Gewichtung. Ästhetisch untermauert wird dieser am Ende des Comics platzierte Aspekt mit einer sich schließenden Tür.

In diesem Zusammenhang sind die von der bpb gestellten Arbeitsblätter heranzuziehen, die jeden Auftrag zu den zwölf Comicreportagen mit Motiven des Projekts und Besonderheiten des Genres sowie Angaben zu Autor*innen einleiten. Damit ist didaktisch ein Rahmen gesetzt, in dem an Lernende eine medienanalytische Vorgehensweise herangetragen wird. Die folgenden Arbeitsaufträge werden jeweils mit Kommentaren der bpb für Lehrpersonen ergänzt (vgl. Mounajed & Semel, 2018a). Exemplarisch lautet die Aufgabe 3 „Überprüfen Sie ausgehend von M1 die Relevanz solcher Projekte wie HAJUSOM für die Integration von Geflüchteten“ (Mounajed & Semel, 2018b). Die zugehörige Anlage M1 enthält einen Textausschnitt über erfolgreiche Integration, der Lernenden die wichtige Rolle zivilgesellschaftlicher Akteur*innen aufzeigt. Die Handreichung verweist zudem auf soziale Netze als Auffangmöglichkeit bei Herausforderungen durch Migration (vgl. Mounajed & Semel, 2018a). Insgesamt sind die Arbeitsaufträge mit bis zu vier Aufgaben übersichtlich gehalten und sollen „kognitive wie kreative Zugänge“ (ebd.) ermöglichen. Zusammenfassend zeichnet sich der Grad bzw. die Art und Weise der Didaktisierung dadurch aus, über zum Nachdenken anregende Comics komplexe Themenzugänge zu

eröffnen und über im Anhang ausgewählte weiterführende Informationen die Inhalte zu vertiefen. Darüber hinaus finden sich meist nur aus einem Satz bestehende Arbeitsaufträge, die um eine knappe Handreichung ergänzt werden.

3.2 Marion unterwegs

Der zweiteilige Comic *Marion unterwegs* des Evangelischen Pressedienstes, erschienen 1976/77 (Högerle et al.), ist mit seiner Intention, Schüler*innen über die Ausbeutung von Entwicklungsländern aufzuklären, im Kontext der Friedensbewegung um 1970/80 zu sehen (vgl. Jüngst, 2010, S. 75)¹. Das wird in einer speziellen Didaktisierung im Comic sichtbar, die sich insbesondere inhaltlich zeigt. Nach einer fünfwöchigen Reise durch den ländlichen Nordosten Brasiliens fliegt die Münchnerin Marion Ziegler zu ihrem Onkel Geraldo, der Leiter eines deutschen Konzerns mit Sitz in São Paulo ist (vgl. Högerle et al., 1977, S. 1). Während Marion die luxuriöse Seite der Stadt genießt, konfrontiert sie Teresa, die ihr auf ihrer Reise bereits begegnet ist, mit dem Elend der Arbeiter*innen und zeigt ihr die Favelas. Zunächst fassungslos über die ihr bisher nicht bewussten Zustände in den Slums, Arbeitslosigkeit, Alkoholabhängigkeit, Prostitution und Gangkriminalität, will Marion Teresa aus ihrer Situation helfen, die Teresa jedoch ausweglos erscheint. Schließlich gelingt es Marion über ihren Onkel Geraldo einen Arbeitsplatz für Teresas Mann zu beschaffen, was die Familie kurzfristig entlastet (ebd.).

Grammes (1998) leitet aus der Handlung einen „Nord-Süd-Dialog“ (S. 308) ab, bei dem Marions reicher Onkel für den Norden steht, die Bewohner*innen der Favelas für den Süden und Marion als Heldin und Repräsentantin für die Lesenden, die den Norden für die Verelendung der Armen im Süden verantwortlich macht. Diese Pole werden zusätzlich in der bildlichen Darstellung der Reichen mit weißen und der Armen mit schwarzen Gesichtern untermalt (vgl. ebd. S. 312). Am Ende des Comics erzählt Marion ihren Freund*innen in der Heimat von ihrer Reise, die „am liebsten [...] sofort etwas unternehmen“ (Högerle et al., 1977, S. 8) würden. Daraus spricht eine politische Botschaft, die in Lesenden ein Engagement gegen die dargestellte Ungerechtigkeit wecken will. Grammes (1998) merkt in diesem Zusammenhang die „technokratische(...) Form der 68er-Pädagogik“ an: „das richtige emanzipatorische Bewußtsein könne per Arbeitsbogen in die Subjekte ‚hineingetragen‘ werden“ (S. 314).

Mit Jüngst (2010) ließe sich *Marion unterwegs* als „(p)olitical campaign“ (S. 75)-Comic bezeichnen. Auch wenn im Comic eine Weltsicht präsentiert wird, die in Verbindung zur Friedensbewegung stehend durchaus sympathisch wirken könne, sollten propagandistische Elemente benannt werden (vgl. ebd.): Durch eine Personifizierung der politischen Deutung in Kombination mit Bildern werde Lesenden erschwert, in Distanz zum Inhalt zu treten (vgl. ebd., S. 76). In dem vorliegenden Comic komme „strategische Wissensverwendung“ (Grammes, 1998, S. 324) zum Tragen, da die Entwickler*innen von *Marion unterwegs* die Dependenztheorie (ebd.) in Charakteren darstellen, die menschlich und nahbar wirken: Marion will Teresa und ihrer Familie helfen, deren Arbeit wegen Modernisierungsprozessen wegrationalisiert wurde (vgl. Högerle et al., 1977, S. 4). Demgegenüber steht der reiche Onkel Geraldo, der in kapitalistischem Interesse für die Maschinen argumentiert und Arbeitslose abwertet (vgl. ebd. S. 6). In seiner Person, „verzerrt zur inhumanen Karikatur des Unternehmers“ (Grammes, 1998, S. 315), ließe sich die Modernisierungstheorie erkennen. Gleichzeitig verkörpert er die Ignoranz des globalen

¹ Vgl. dazu auch den Beitrag von Tilman Grammes in diesem Band.

Nordens gegenüber der Armut, für die, im Sinne der Dependenztheorie, Industrieländer verantwortlich sind: „Diese Probleme werden nicht heute, nicht hier und nicht von uns gelöst“ (Högerle et al., 1977, S. 6). Bei Lesenden des Comics könnte durch die Übersetzung dieser theoretischen Konzepte in menschliche Charaktere der Eindruck entstehen, es gäbe mit Marion eine moralisch einwandfreie Seite, die in einem „praktisch-politischen Handlungsappell“ (Grammes, 1998, S. 314) mündet, und den Gegenpol des Onkels dazu. Zugespißt formuliert: Wer die Botschaft des Comics richtig aufnimmt, engagiert sich für Entwicklungsländer und die armen Menschen oder steht auf der gegnerischen Seite für Industrie und Maschinen ein. Diesen Anteil politischer Comics bezeichnet Jüngst (2010) als „strongly behaviour-regulating“ (S. 76), wobei nicht ausgeschlossen sei, dass ein solcher Comic lehrreiche Informationen enthalten könne. Damit zusammenhängend spricht Jüngst (2010) von „popularising information“ (ebd.). Die Verbreitung von Wissen sei demnach immer ein „act of empowerment“ (ebd., S. 75), auch wenn dieses eingefärbt von propagandistischen Elementen sei. Erneut sei auf die spezielle Didaktik verwiesen, die in Bezug zum Veröffentlichungszeitraum von *Marion unterwegs* 1976/77 steht: Informationen zu Entwicklungsländern an Schüler*innen weiterzugeben, wenn auch moralisch eingefärbt, lässt sich in dieser historischen Phase als Reform damaliger Lehrpläne deuten. Solche Inhalte seien vorher „aus den Curricula ausgeblendet“ (Grammes, 1998, S. 312) worden.

Dass bei der Vermittlung von Verelendung in Entwicklungsländern ausgerechnet ein edukativer Comic als Format gewählt wird, wirkt aus didaktischer Sicht sinnvoll. Ausgehend von der Überlegung, dass Schüler*innen in den 70er/80er Jahren erstmals im Unterricht mit diesem Thema in Berührung kamen, galt es ein Medium zu wählen, das eine Brücke zur Lebenswelt der jungen Menschen baut. Allein durch die räumliche Trennung erscheinen die Probleme des globalen Südens für junge Menschen in Deutschland alltagsfremd. Jüngst (2010) betont die Bedeutung von Lebensnähe für die Popularisierung wissenschaftlichen Wissens (S. 81). Wo diese nicht besteht, können edukative Comics Alltäglichkeit konstruieren. In dem Charakter Marion findet sich ein solcher Versuch: Bis sie in ihrem Brasilienurlaub das erste Mal mit der Armut in den Favelas konfrontiert wurde, hat sie sich in ihrem Alltag nicht mit dem Thema befassen müssen. Didaktisch betrachtet ist Marion die Brücke zu Schüler*innen, denen das Leben in einem Armutsviertel unbekannt ist. Grammes (1998) bezeichnet diese Methode als „künstlich inszenierte [...] Alltäglichkeit“ (S. 314).

In erster Linie ist die Didaktik bei *Marion unterwegs* in die Handlung eingebettet. Vereinzelt werden in der Fußzeile Wörter erklärt, geographische Hinweise gegeben oder knappe Informationen eingeschoben, die das Format des edukativen Comics unterstreichen, jedoch nicht allein ausschlaggebend dafür sind. Am Ende des Comics verweisen die Autor*innen auf zugehörige Arbeitsmaterialien („Nr. 11-12/79: Dritte Welt am Beispiel Brasilien: Hinweise auf pädagogische Materialien“) (Högerle et al., 1977, S. 8).

3.3 Andi

Ein markanter Grad der Didaktisierung befindet sich in den drei *Andi*-Heften des nordrhein-westfälischen Verfassungsschutzes (Andi 1-3, Innenministerium NRW, 2010–2017). Die „Bildungscomics“, die Rechtsextremismus, Islamismus und Linksextremismus an Schulen behandeln, wollen über informative Panels, angehängte Glossare und zwei Handreichungen für den Politikunterricht Extremismusprävention leisten (vgl. Grumke

et al., 2011, S. 3). „CoDeX“ – Comic für Demokratie und gegen Extremismus – steht auf der Titelseite für die Extremismustheorie des Verfassungsschutzes: eine demokratische Mitte mit unproblematischen politischen Einstellungen, die sich klar von extremistischen Randgruppen unterscheidet (vgl. Arbeitskreis Extremismusbegriff, 2012).

Inhaltlich wird Extremismus in den Comics mit einem über alle Ausgaben beständigen dramaturgischen Rezept vermittelt: Zunächst treffen Andi, der Held und Demokrat der Erzählung, und seine Schulfreund*innen auf Extremist*innen, die sie mit ihrem Weltbild „indoktrinieren“ wollen. Im ersten Comic verbreiten drei Mitschüler*innen rechtsextremistische Propaganda, im zweiten Teil sympathisiert Murat mit dem Islamismus und im dritten Band schließt sich Ben Linksextremist*innen an. Das Merkmal der Gewaltbereitschaft lässt sich als gemeinsamer Nenner der extremistischen Positionen in allen drei Bänden wiederfinden. Den Kern der Erzählung in den *Andi*-Comics bildet eine Diskussion im Sozialwissenschaftsunterricht mit Frau Czlowiek, die Konflikte über den Verweis auf die freiheitlich-demokratische Grundordnung befriedet (Innenministerium NRW, 2010–2017). Aus dem sich wiederholenden Aufbau kann darauf geschlossen werden, dass durch die Bedienung ähnlicher Muster die Identifizierung nicht-demokratischer Positionen erleichtert werden soll.

Wird im Unterricht mit den *Andi*-Comics gearbeitet, treffen mehrere Didaktikebenen aufeinander: Zum einen die Handlung des Comics, die für sich stehend einen Bildungsauftrag beinhaltet, sowie die zusätzlichen Infotafeln, die diesen expliziter an die Schüler*innen heranbringen. Hier ist die in den Comic eingeschriebene Didaktik der Autor*innen präsent, die ein Extremismusverständnis an Schüler*innen vermitteln wollen. Des Weiteren steckt im Comic eine fiktive Lehrerin, Frau Czlowiek, die die freiheitlich-demokratische Grundordnung repräsentiert. Hinzu kommen die beiden Handreichungen. Im Zusammentreffen der Didaktik des Materials zu Andi mit der Unterrichtsgestaltung Lehrender kann es zu Diskrepanzen zwischen der Lehrkraft und den Positionen des Verfassungsschutzes kommen. Erwähnenswert ist in diesem Zusammenhang der Diskurs linksgerichteter Akteur*innen um die *Andi*-Comics, die die Legitimation des Verfassungsschutzes, als politisch bildende Instanz aufzutreten, in Frage stellen (vgl. Arbeitskreis Extremismusbegriff, 2012). Es handele sich um eine rechtliche Grauzone, die der Verfassungsschutz überschreite (vgl. ebd., S. 53f.). Die Kritik am Verfassungsschutz als Herausgeber von *Andi* kann dazu anregen, die didaktische und politische Vereinnahmung von Comics zu reflektieren.

Der Umfang der Handreichungen variiert mit 96 Seiten zu *Andi 1* (Rechtsextremismus) und 56 Seiten zu *Andi 2* (Islamismus). Beginnend mit dem Aufbau der Handreichung in „Bausteinen“ lässt sich bereits eine Didaktisierung feststellen: Grumke et al. (2011) begründen dies mit der „vorgegebene[n] kompetenz- und methodenorientierte[n] schulformübergreifende[n] Rahmenvorgabe ‚Politische Bildung‘“ (S. 4). Diese umfasst Sach-, Methoden-, Urteils- und Handlungskompetenz (ebd., S. 5), wobei der Eindruck erweckt werden kann, die Comics seien Lehrenden nur häppchenweise zumutbar. „Die Stundenvorschläge und Arbeitsblätter sollen subjektorientiertes Lernen ermöglichen“, um die „Lerndimensionen Wahrnehmung, Reflexion und Ausdruck“ (Grumke et al., 2011, S. 6) zu fördern. Schüwer (2005) hat zum Nutzen von Comics im Unterricht festgehalten: „[sie] werden so nicht als etwas Vorgegebenes, Statisches in den Blick genommen, sondern als ein Angebot an die Leser zur Sinnbildung [...]“ (S. 6). Demnach scheint der Verfassungsschutz das Potenzial seines Comics zu verschenken, mit seinen Bildern und Inhalten für sich zu sprechen und Lesende eine eigene Sinnbildung vollziehen zu lassen. Stattdessen

steckt der Verfassungsschutz den genauen Weg zum Lernziel Extremismusprävention über Kompetenzlisten ab.

Die Entwickler*innen von *Andi* betonen in Vorworten und Einleitungen, Alltagsbezüge über ihre Bildungscomics zu jugendlichen Lebenswelten herzustellen (vgl. Ridwan et al., 2009, S. 1, 4; Grumke et al., 2011, S. 3). „Probleme werden nicht abstrakt geschildert, sondern an der Alltagswelt der Jugendlichen festgemacht“ (Springenberg-Eich, 2009, S. 1). Der Alltag von Jugendlichen wird als herausfordernd beschrieben und darin ein Risiko für Radikalisierung vermutet (vgl. Ridwan et al., 2009, S. 1, 4; Grumke et al., 2011, S. 3). Wirksam dagegen sei ein „positiver Bezug auf die freiheitliche demokratische Grundordnung“ (Grumke et al., 2011, S. 3). Beim Comic *Andi 1* wird das besonders deutlich, wenn Frau Czlowiek die Verbreitung einer Rechtsrock-CD an Schüler*innen verurteilt und das damit begründet, dass dies gegen die freiheitlich-demokratische Grundordnung verstoße (vgl. Innenministerium NRW, 2017a, S. 12 f.). Magda und Norbert bekennen sich dazu; die Ansprache der Lehrkraft bleibt aber unpersönlich. Es wirkt, als wäre die Szene nur Mittel zum Zweck – eine verkünstelte Erweiterung der eingeschobenen Infobox zur freiheitlich-demokratischen Grundordnung, die erklärt, Rechtsextremismus sei abzulehnen, weil er unvereinbar mit jener sei (vgl. ebd., S. 14). Im Comic ließe sich eine lebendige Geschichte erzählen, mit Charakteren, mit denen sich Schüler*innen identifizieren könnten. Bei *Andi* jedoch wird unter plakativen Rollen vergeblich nach echten Jugendlichen gesucht. In die steril anmutende Klassenzimmerdebatte werden Begriffsklärungen eingefügt: Verfassungsfeindlichkeit, Rechtsstaat und Nationalstolz. Als wäre das noch nicht eindeutig aus der Sequenz hervorgegangen, wird der freiheitlich-demokratischen Grundordnung eine weitere Seite im Glossar gewidmet (vgl. ebd., S. 40). In einem Arbeitsauftrag der Handreichung heißt es: Schüler*innen sollen „die Bedeutung exemplarischer Grundrechte für die Demokratie kennen und auf ihr Leben übertragen“ (Grumke et al., 2011, S. 62). Das Wissen aus den Infoboxen soll den Schüler*innen die Anwendung ermöglichen, Aussagen aus dem Comic hinsichtlich ihrer Vereinbarkeit mit der freiheitlich-demokratischen Grundordnung abzuwägen. Diese Übung kann Schüler*innen zwar zugänglich machen, dass Beschimpfungen nicht mit dem Grundgesetz vereinbar sind, wie sich das in ihren Alltag übertragen lässt, wird wohl kaum deutlich. Daran kann sich nur ein Beispiel nehmen, wer wie Frau Czlowiek auf diskriminierendes Verhalten mit einem Vortrag zur freiheitlich-demokratischen Grundordnung reagiert. „Lest und erlebt selbst“ (Innenministerium NRW, 2017a/b, S. 2), was der Bildungscomic *Andi* didaktisch vorgibt!

4 Comic-Didaktik

Seit Ende der 1960er Jahre hat sich eine vielfältige „Comic-Didaktik“ etabliert, die, wie oben bereits erwähnt, in den 1970er Jahren ideologiekritisch ausgeprägt war. Ab den 1980er Jahren ist das didaktische Interesse an Comics abgeebbt. Aktuell dominiert die Integration von Comics in und ihre Fruchtbarmachung bzw. – kritischer formuliert – ihre Funktionalisierung für einen kompetenzorientierten Unterricht. Neben der Lektüre/ Analyse vorhandener Comics geht es angesichts des gegenwärtig stark betonten produktionsorientierten Unterrichts immer auch um das Weiterentwickeln der vorgegebenen oder sogar das Erstellen eigener Comics. Hierfür müssen allerdings jeweils ganz unterschiedliche Voraussetzungen und Kenntnisse vorliegen. Nur im dritten der hier noch kurz zu skizzierenden drei Beispiele klingt im Blick auf diese notwendige Differenzierung ein gewisses Problembewusstsein an.

4.1 Förderung von Kompetenzen durch Comics im Grundschulunterricht

Annemarie Niklas hat 2023 den Basisbeitrag in der Zeitschrift „Grundschulmagazin“ zum Thema Comics geschrieben. Ihr geht es dabei um die „Potentiale aktueller Comic-Kultur für einen kompetenzorientierten Grundschulunterricht“ (2023, S. 2; im Orig. fett).

Die Begründung für den Comiceinsatz möchten wir den Leser*innen nicht vorenthalten: „Comics sind, gemäß der Studie TaMoLi von 2019, nach wie vor die Lieblingsfreizeitlektüre von Jungen [...] – ein guter Grund, ihnen im Unterricht Platz einzuräumen“ (ebd.). Niklas beschreibt dann vier Kompetenzfelder und erläutert, wie für diese Comics hilfreich eingesetzt werden können; konkrete Beispiele bringt sie nicht: Lese- und Sehverstehenskompetenz, Literarische Rezeptionskompetenz, Medienkompetenz sowie Schreib- und Gestaltungskompetenz (ebd., S. 4f.). Bei letzterer geht es dann nahtlos zur Weitergestaltung oder sogar Eigenentwicklung von Comics durch die Schüler*innen über (vgl. ebd., S. 5). Ihr Fazit lautet, dass sich die „Vorliebe [der Kinder; E.M.] für Comics für die Förderung vielfältiger Kompetenzen nutzen“ lasse (ebd., S. 5).

4.2 Förderung von geographischen Kompetenzen durch Comics

Von Reumont und Budke gehen in ihrem Beitrag „Geographisches Lernen mit Comics“ (2022) von den Kompetenzen aus, die im Geographieunterricht erworben werden sollen und erläutern – ebenfalls allgemein, ohne ihre Ausführungen an konkreten Comics zu illustrieren – welche besonderen Möglichkeiten das Genre Comic bietet, nämlich räumliche Orientierungskompetenzen, Kompetenzen zur Erkenntnisgewinnung, kommunikative Kompetenzen, Beurteilungskompetenzen zu vermitteln und auch das Fachwissen zu fördern (vgl. ebd., S. 181–186).

Allerdings beklagen von Reumont und Budke in ihrem Beitrag, dass es „[l]eider [...] nicht viele Comics“ gebe, „die speziell für die Vermittlung von geographischen Inhalten gemacht worden sind und dementsprechend möglichst viele der [in ihrem voranstehenden Text allgemein; E. M.] genannten Möglichkeiten in sich vereinen und ihr Potenzial in Hinsicht der Förderung geographischer Kompetenzen voll ausschöpfen“ (ebd., S. 190). Entsprechende didaktische Comics wären also der Königsweg. Sie formulieren weiter:

„Viele Aspekte geographischen Wissens können anhand existierender Comics angerissen werden, wie beispielsweise die Konstruktion von Raum in Superheldencomics. Allerdings würde es sich lohnen, vermehrt Comics speziell für den Einsatz im Geographieunterricht zu entwerfen, um die Sprache der Comics noch zielorientierter für die Förderung geographischer Kompetenzen nutzen zu können“ (ebd.).

Hier tritt die Authentizität des Mediums hinter der gewünschten didaktischen Brauchbarkeit zurück – ohne dass den Autor*innen dabei der Unterschied zwischen Comics und edukativen Comics bewusst zu sein scheint. Die Lösung für das von ihnen beklagte Defizit liegt für sie dann in einem von ihnen selbst erstellten didaktischen „Karto-Comic ‚Die Welt des Rosenhandels‘“ (ebd.).

Dieser Comic soll von den Schüler*innen in Comicform erweitert werden, indem zum Beispiel weitere Protagonist*innen, die bisher in jenem nicht vorkommen, hinzugefügt werden (vgl. ebd., S. 193).

4.3 Förderung von Kompetenzen anhand des Holocaust-Comics *Maus*

Meike Wulf entwickelt eine Unterrichtseinheit zum Holocaust-Comic *Maus* für die Sekundarstufe II. Es geht ihr dabei darum, den Schüler*innen „einen methodisch alternativen Zugang zum Thema ‚Holocaust‘“ (2006, S. 2) zu bieten und hierfür „das bei Jugendlichen beliebte Genre ‚Comic‘“ zu nutzen, „das eigenständig zwischen Kunst-, Literatur- und Filmgeschichte steht“ (ebd.). Hierbei würde auch der Kontrast zu „‘funny’ Comics“ (ebd.) deutlich werden, „denn ‚Maus‘ ist inhaltlich wie künstlerisch anspruchsvoll“ (ebd.).

Auch Wulf möchte mit dieser Unterrichtseinheit die Schüler*innen dabei unterstützen, Kompetenzen zu entwickeln. Sie illustriert die Möglichkeiten dazu – im Gegensatz zu den voranstehenden Beispielen – eindrücklich an dem Comic *Maus* (vgl. ebd., S. 2–4). Sie nennt folgende „Sachkompetenzen“, die sich die Schüler*innen aneignen sollen: Sie sollen *Maus* „als Form der historischen Reportage kennenlernen“ (ebd., S. 5) und „sie setzen sich mit zentralen Aspekten des Holocaust auseinander“ (ebd.), bezogen auf den „eigentlichen Kampf ums Überleben“ wie auch auf „das Leben danach“ (ebd.). Außerdem führt sie folgende Methodenkompetenzen an: Die Schüler*innen „rekapitulieren Begriffe zur Analyse von Filmen, indem sie diese auf Comics übertragen“ (ebd.), und sie „wägen Chancen und Nutzen von Zeitzeugenberichten ab“ (ebd.).

Wulf fühlt sich zudem ebenfalls dem Konzept des produktionsorientierten Unterrichts verpflichtet und fügt ihrer Unterrichtseinheit deshalb noch eine zweite Sequenz hinzu, in der die Schüler*innen in Gruppen die Erinnerungen des Lübecker Überlebenden Josef Katz bearbeiten müssen (vgl. ebd., S. 4). In diesem Kontext sollen die Schüler*innen nach Wulf folgende Sachkompetenz erwerben: Sie „reflektieren auf der Basis eigener Produkte Grenzen zwischen Fiktion und Realität“ (S. 5). Allerdings weist Wulf auch auf die „Nachteile produktionsorientierter Verfahren“ (S. 4) hin. „Von besonderer Problematik erscheint, dass das Ergebnis aus ästhetischer Sicht kaum an ‚Maus‘ heranreichen kann“ (ebd.). Allerdings überwiegen bei geschicktem didaktischem Umgang ihrer Meinung die Vorzüge durchaus, die einen entsprechenden Unterrichtsauftrag rechtfertigen (vgl. ebd., S. 4f.).

5 Abschließende Betrachtungen

Die Geschichte von Medien zeigt einen sehr ähnlichen Verlauf (vgl. etwa Caruso, 2019; Hoffmann-Ocon, 2022; Link, 2022). Zunächst überwiegen die Skepsis und Sorge, dass jene in Lernkontexten großen Schaden anrichten könnten und – vor allem – Kinder und Jugendliche davor generell oder zumindest vor ihrer zu frühen Nutzung bewahrt werden müssten. Um die Vorzüge der jeweiligen Medien, ihre jeweilige in der Gesellschaft verbreitete Attraktivität für Lehr-/Lernkontexte fruchtbar zu machen und das als schädlich und gefährlich Postulierte zu minimieren, erfolgt dann einerseits ihre Transformation in ein didaktisiertes, bestimmte gewünschte inhaltliche Botschaften oder aktuell stärker: bestimmte Kompetenzen vermittelndes Medium: Buch – Lesebuch; Film – Lehrfilm; Radio – Schulfunk; Fernsehen – Schulfernsehen; Software – Lernsoftware, Video – Lehrvideo; digitale Spiele – Educational Games und eben auch Comics – Edukative Comics. Dieser Prozess ist immer mit sehr hohen Erwartungen und dann jeweils auch eintretenden Enttäuschungen bezüglich der Verbesserung des Lernens verbunden. Andererseits entwickelt sich eine jeweils spezifisch auf das authentische, nicht-didaktisierte Medium bezogene (Fach-)Didaktik, die dessen genrespezifischen Möglichkeiten für das Lernen fruchtbar

zu machen versucht: z. B. Literaturdidaktik, Filmdidaktik, Informatikdidaktik – und eben auch Comicdidaktik.

In beiden Bereichen gibt es mehr oder weniger überzeugende Beispiele, wie auch die voranstehenden Ausführungen gezeigt haben. Feststeht: Kein Medium ist vor seiner Didaktisierung sicher. Dies ist einerseits naheliegend: In Lehr-Lernkontexten bedarf es attraktiver (Ver-)Mittler zwischen Individuum und Welt. Lehrpersonen erschienen hierfür noch nie als ausreichend, sobald möglich wurden ihnen sozusagen Verstärker für ihre Vermittlung zur Seite gestellt. Wenn Lehrpersonen für ihre Vermittlungsbemühungen ein Medium heranziehen, dem im Blick auf die jeweiligen Lernenden aktuell eine besondere Attraktivität zugeschrieben wird, unterstreichen sie damit ihre Modernität, ihren Lebensweltbezug und ihre Lernendenorientierung. Sie arbeiten gegen die Vorstellung an, dass Schule oder ein anderer Lernort lebensfremd seien.

Kritisch zu reflektieren ist bei allen didaktischen Vereinnahmungen von Comics u. E. immer Folgendes: Wird dem Medium dabei seine Authentizität, seine Spezifik genommen? Wird es dadurch entzaubert oder gar als eigene Kunstform bis zur Unkenntlichkeit entstellt? Sind sich die Lehrpersonen der nachlassenden Motivierung durch ein beliebtes Alltagsmedium (häufig zu Unterhaltungszwecken genutzt) durch dessen „Verschulung“ bewusst? Wird der propagierte Lebensweltbezug überzogen? Aber auch: Nutzen sie die Möglichkeiten und Notwendigkeiten des Comiceinsatzes zur generellen Stärkung der *kritischen* Medienkompetenz der Lernenden?

Speziell für edukative Comics gilt u. E., dass diese eine überzeugende Orientierungs- und Reflexionshilfe, nicht zuletzt auch bei sensiblen, gesellschaftlich umstrittenen Themen, darstellen *können*. Allerdings müssen hierfür in unserem Verständnis dringend genügend Denkfreiräume für die Lernenden bestehen bleiben, die Didaktisierung sollte also sozusagen nur in „homöopathischen Dosen“ erfolgen und zum selbständigen Denken anregen. Ansonsten kann gerade das Medium Comic auch leicht zum Manipulationsmittel werden.

Literatur

- alphabetdesankommens.de (2017). *Alphabet des Ankommens. 12 Comicreportagen über den Neuanfang in einem fremden Land von Journalist_innen und Zeichner_innen aus 10 Ländern*. <https://alphabetdesankommens.de/>.
- Anglmayer-Geelhaar, M. (2022). Comics im altsprachlichen Unterricht. In H. Ammerer & M. Oppolzer (Hrsg.), *Was kann der Comic für den Unterricht leisten? Fachdidaktische Perspektiven auf ein subversives Erzählmedium* (S. 123–142). Waxmann.
- Arbeitskreis Extremismusbegriff (2012). *Schulverweis für Andi! Warum der Verfassungsschutz mit seiner Bildungsarbeit gegen „Extremismus“ scheitert*. UNRAST-Verlag.
- Benner, D. (2001). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Juventa.
- Caruso, M. (2019). *Geschichte der Bildung und Erziehung. Medienentwicklung und Medienwandel*. Schöningh.
- Dahrendorf, M. (1971). Vorüberlegungen zu einer Didaktik der Comic Strips. *Jugendschriftenwarte*, 23 (12), 42–43.
- Dolle-Weinkauff, B. (1990). *Comics. Geschichte einer populären Literaturform in Deutschland seit 1945*. Beltz.
- Frank, N. & Allon, D. (2017). *Es geschah in Lichtenberg*. In Alphabet des Ankommens. <https://alphabetdesankommens.de/esgeschahinlichtenberg/>.
- GEW (2018). *Comicreportagen im „Alphabet des Ankommens“*. <https://www.gew.de/aktuelles/detailseite/comic-reportagen-im-alphabet-des-ankommens>.
- Grammes, T. (1998). *Kommunikative Fachdidaktik*. Leske + Budrich.
- Grünewald, D. (1982). *Comics. Kitsch oder Kunst? Die Bildgeschichte in Analyse und Unterricht. Ein Handbuch zur Comic-Didaktik*. Beltz.
- Grünewald, D. (2000). *Comics*. Niemeyer.
- Grumke, T./Ohlendorf, M./Rinke, K. & Wollmann, J. (2011). *Demokratie – Rechtsextremismus. „Andi 1“: Handreichung für den Politikunterricht*. In Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen & Ministerium für Inneres und Kommunales des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). https://www.im.nrw/sites/default/files/media/document/file/Handreichung_Andi_1.pdf.
- Gundermann, C. (2017). *Jenseits von Asterix. Comics im Geschichtsunterricht*. (2. Aufl.). Wochenschau-Verlag.
- Hellmich, M. (2017). *Ovid. Verwandlungsgeschichten. Ein Comic als Ovid-Lektüre*. (2., durchges. Aufl.). V & R.
- Hellmich, M. (2019). *Caesar. Der Gallische Krieg. Ein Comic als Caesar-Lektüre*. (2., durchgeseh. Aufl.). V & R.
- Heuschen, C. & Kaszuba, M. (2017). *Das passende Puzzlestück*. In Alphabet des Ankommens. <https://alphabetdesankommens.de/daspassendepuzzlestueck/>.
- Högerle, E., von Maydell, H.-J. & Schneider, A. (1977). *Marion unterwegs*. epd-Dritte Welt-Information, (S. 12–13), 1–8.
- Högerle, E., Rusch, S. & Uzkoreit, H.-J. (1976). Bildung durch Bilder. Lehrcomics für den Sachunterricht. *epd-Entwicklungspolitik*, 18, 7–9.
- Hoffmann-Ocon, A. (2024). Kino – Gefahrenort oder Bildungsanstalt? Pädagogische Debatten zu einem neuen Medium im Kanton Zürich 1900–1930. In D. Balcke, J. Benecke, A. Richter, M. Schmid & H. Schulz-Gade (Hrsg.), *Bildungsmedien im wissenschaftlichen Diskurs* (S. 261–272). Klinkhardt.
- Innenministerium NRW (2010). *Andi 3*. (2. Aufl.). https://www.im.nrw/sites/default/files/media/document/file/Comic_Andi_3.pdf.
- Innenministerium NRW (2017a). *Andi 1*. (8., leicht veränderte Aufl.). https://www.im.nrw/sites/default/files/media/document/file/Comic_Andi_1.pdf.
- Innenministerium NRW (2017b). *Andi 2*. (4., leicht veränderte Aufl.).
- Jüngst, H. (2010). *Information Comics. Knowledge transfer in a popular format*. Frankfurt/M.: Lang.
- Kempkes, W. (1971). Informationen über Comics, Educational Comics und ihre schulische Verwendung. In *Jugendschriften-Warte* (23), H. 3, 10–11; H.5, 17–19.
- Kesper-Biermann, S. (2022). Geschichte des Comics und seiner (pädagogischen) Rezeption im deutschsprachigen Raum. In H. Ammerer & M. Oppolzer (Hrsg.), *Was kann der Comic für den Unterricht leisten? Fachdidaktische Perspektiven auf ein subversives Erzählmedium* (S. 43–55). Waxmann.
- Kesper-Biermann, S. & Strunk, A. (2024). „Ich bin für ‚Marsmenschen‘ in Deutschlehrwerken“ – eine Revolution der Bildungsmedien für den DaZ-Unterricht in den 1980er Jahren? In E. Matthes, C. Ott, S. Schütze & D. Wrobel (Hrsg.), *Kontinuität und Wandel von Wissen in Bildungsmedien* (S. 146–154). Klinkhardt.
- Link, J.-W. (2024). Der Rundfunk als schulisches Bildungsmedium in der Weimarer Republik. In D. Balcke, J. Benecke, A. Richter, M. Schmid & H. Schulz-Gade (Hrsg.), *Bildungsmedien im wissenschaftlichen Diskurs* (S. 249–260). Klinkhardt.
- Mounajed, R. & Semel, S. (2018a). *Zum Einsatz der Comic-Reportagen im Unterricht. Handreichung für Pädagoginnen und Pädagogen*. <https://www.bpb.de/themen/migration-integration/alphabet-des-ankommens/260139/zum-einsatz-der-comic-reportagen-im-unterricht/>.

- Mounajed, R. & Semel, S. (2018b). *Arbeitsblatt: Das passende Puzzlestück*. <https://www.bpb.de/themen/migration-integration/alphabet-des-ankommens/261438/arbeitsblatt-das-passende-puzzlestueck/>.
- Näpel, O. (2016). Geschichtskultur, Comics, Geschichtsunterricht. *Historische Sozialkunde. Geschichte – Fachdidaktik – Politische Bildung*, (2), 33–48.
- Niklas, A. (2023). Kompetenzen durch Comics. Die Potenziale aktueller Comic-Kultur für einen kompetenzorientierten Grundschulunterricht. *Grundschulmagazin*, (5), 2–5.
- Oppolzer, M. (2022). Comics im Englischunterricht. In H. Ammerer & M. Oppolzer (Hrsg.), *Was kann der Comic für den Unterricht leisten? Fachdidaktische Perspektiven auf ein subversives Erzählmedium* (S. 79–98). Waxmann.
- Prange, K. (2011). *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik*. (2. Aufl.). Schöningh.
- Reumont, F. von & Budke, A. (2022). Geographisches Lernen mit Comics. In H. Ammerer & M. Oppolzer (Hrsg.), *Was kann der Comic für den Unterricht leisten? Fachdidaktische Perspektiven auf ein subversives Erzählmedium* (S. 179–195). Waxmann.
- Ridwan Bauknecht, B., Grumke, T., Hamidzadeh Hamudi, D. C., Ohlendorf, M., Rinke, K. & Yakar, H. (2009). *Demokratie – Islam – Islamismus. Andi2: Handreichung für den Politikunterricht*. In Landeszentrale für politische Bildung Nordrhein-Westfalen, Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen & Innenministerium des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). https://www.im.nrw/sites/default/files/media/document/file/Handreichung_Andi_2.pdf
- Schüwer, M. (2005). Teaching Comics. Die unentdeckten Potenziale der grafischen Literatur. *Der fremdsprachliche Unterricht*, (73), 2–8.
- Springenberg-Eich, M. (2009): Vorwort. In Landeszentrale für politische Bildung Nordrhein-Westfalen, Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen & Innenministerium des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), *Demokratie – Islam – Islamismus. Andi2: Handreichung für den Politikunterricht*.
- Stein, G. (2003). Vom medien-kritischen Umgang mit Schulbüchern: mehr als nur „eine didaktische Innovation“. In: E. Matthes & C. Heinze (Hrsg.), *Didaktische Innovationen im Schulbuch* (S. 233–254). Klinkhardt.
- Sünkel, W. (2002). *Phänomenologie des Unterrichts. Grundriß der theoretischen Didaktik*. (2. Aufl.). Beltz.
- Wulf, M. (2006). *Die Verarbeitung des Holocaust im Comic – Unterrichtsmaterialien zu Art Spiegelman: Maus I und II*. <https://www.meinunterricht.de/arbeitsblaetter/dokument/die-verarbeitung-des-holocaust-im-comic-unterrichtsmaterialien-zu-art-spieg-a-5e7de05e04b94200129d5356/>

Autorinnen

Matthes, Eva, Prof. Dr.

Lehrstuhlinhaberin für Pädagogik an der Universität Augsburg. *Schwerpunkte:* Geschichte von Erziehung und Bildung, Disziplingeschichte, Erziehungs- und Bildungstheorien, Bildungsmedienforschung und Allgemeine Didaktik.
E-Mail: eva.matthes@phil.uni-augsburg.de

Mehwald, Ann-Kathrin

wissenschaftliche Hilfskraft am Lehrstuhl für Pädagogik.
Schwerpunkte: Politik und Bildung, Comics, Inklusion, Reformpädagogik
E-Mail: ann-kathrin.mehwald@uni-a.de

Multimediales Erzählen in einer Welt der Krisen. Comics in der antisemitismus- und rassismuskritischen sowie diversitätssensiblen Hochschullehre

Abstract

The article discusses an interdisciplinary seminar based on the comic-project “How are you? Illustrators against antisemitism, hatred and racism”, which was co-taught in the departments of Art History and Modern German Literature at Kiel University in fall 2024/25. The seminar taught core terminology and strategies of comic analysis accompanied by practical elements, such as a two-day comic-drawing workshop lead by local based professional illustrators and the curation of a studio exhibition. The course aims to educate students both in the interpretation of comics as multimedia art as well as in didactics and transfer strategies enabling them to foster their skills in taking responsibility in a diverse and open society.

Schlagwörter: Comicdidaktik, Hochschullehre, Diskriminierung, Multimedialität

1 Das Comic-Projekt „Wie geht es dir? Zeichner*innen gegen Antisemitismus, Hass und Rassismus“ als Grundlage des Seminars

Als am 7. Oktober 2023 der Überfall der Hamas auf Israel mit über tausend Todesopfern und über 240 verschleppten Geiseln und der in dessen Folge ausbrechende Gaza-Krieg die Welt erschütterte und sich Mitglieder betroffener Gruppen in Deutschland – Juden und Jüdinnen, aber auch Muslim*innen und Menschen mit palästinensischen oder arabischen Wurzeln – durch antisemitische und rassistische Vorfälle zunehmend verunsichert und bedroht fühlten, entschied eine Gruppe von Comic-Zeichner*innen um den Erlanger Comic-Salon, ein Zeichen gegen Antisemitismus, Hass und Rassismus zu setzen.¹ Sie wollten Raum geben für die Artikulation persönlicher Erfahrungen und Ängste und dabei in einem Mitfühlen und Verstehen Zusammenhalt leben, nicht Spaltung. Geschehen sollte dies im Medium des Comics:

1 Die Initiator*innen des Projekts sind die Zeichner*innen Hannah Brinkmann, Nathalie Frank, Michael Jordan, Moritz Stetter, Birgit Weyhe und Barbara Yelin. Zahlreiche weitere Künstler*innen haben mitgewirkt. Fachlich und organisatorisch begleitet wurde die Initiative durch Dr. Véronique Sina (Goethe-Universität Frankfurt), das Team des Internationalen Comic-Salons Erlangen sowie die Pressestelle der Stadt Erlangen. Siehe: [https:// wiegehtesdir-comics.de](https://wiegehtesdir-comics.de)

„Gerade die Zeichnung und der Comic können unserer Erfahrung nach individuelle Geschichten erzählen, aufklären und Nähe schaffen, ohne Menschen und ihre persönlichen Schicksale dabei auszustellen. Am 2. Januar 2024 haben wir deshalb das Projekt „Wie geht es dir?“ gestartet. Im Dialog mit von Antisemitismus und von anderen Diskriminierungsformen Betroffenen, oder Personen, die sich mit menschenfeindlichen Ideologien auseinandersetzen, erzählen wir kurze Geschichten, die wöchentlich online publiziert werden.

Die Komplexität der aktuellen Lage sorgt vielfach für Verunsicherung und Polarisierung. Uns ist es sehr wichtig, vorhandene Gräben nicht weiter zu vertiefen. Vielmehr möchten wir mit diesem Projekt sensibilisieren, Verständnis wecken und selbst dabei lernen.“ (Zeichner*innen gegen Antisemitismus, Hass und Rassismus, o. D.)

Damit die Betroffenen nicht selbst und nicht alleine die Aufgabe des ‚Sprechens‘ übernehmen müssen, wurden Tandems aus betroffenen Personen und Zeichner*innen gebildet. Ausgehend von einer Erzählung, einem Gespräch oder einem Text entwickelten die Comickünstler*innen die zwischen neun und sechzehn Panel umfassenden quadratischen Comics, die alle unter der Frage „Wie geht es dir?“ stehen. Dieses formale Konzept geht mit der Entscheidung einher, die Comics über den Social Media Kanal Instagram zu präsentieren, auf dessen Layout die Comics abgestimmt sind. Neben der projekt-eigenen Homepage ist Instagram der entscheidende Kommunikationsweg des Projekts. Hier wurde ungefähr wöchentlich ein Comic als Carousel Post veröffentlicht, in denen die Panels als einzelne *slides* betrachtet werden können. Neben dieser seriellen Form der Veröffentlichung fand im Juni 2024 auch eine Ausstellung der Comics auf dem Erlanger Comic-Salon statt. Flankiert wurde das Projekt überdies durch eine Buchpublikation, die mit dem Abschluss der einjährigen Projektlaufzeit Ende 2024 angekündigt wurde und seit März 2025 erhältlich ist (Brinkmann et al., 2025).

Diese Initiative des Erlanger Comic-Salons haben wir zum Anlass genommen, im Wintersemester 2024/25 an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel ein Seminar unter dem Titel „Multimediales Erzählen in einer Welt der Krisen“ durchzuführen, das das Erlanger Comic-Projekt in den Mittelpunkt stellt und die Perspektive um weitere virulente gesellschaftspolitische Fragen unserer Zeit erweitert, mit den Themen BPoC, Queerness sowie Biodiversität. Der Kurs ist interdisziplinär ausgerichtet und als *joint venture* zwischen dem Institut für Neuere Deutsche Literatur und Medien sowie dem Kunsthistorischen Institut angelegt. Die Seminarplätze wurden paritätisch an Studierende aus der Neueren Deutschen Literaturwissenschaft (Master of Education und Master of Arts) sowie der Kunstgeschichte und der Kunstpädagogik (Bachelor of Arts und Master of Arts aus beiden Studiengängen) vergeben. Auf diese Weise sollen die interdisziplinären Kompetenzen, die der Kurs schult, auch im Dialog der multidisziplinären Lerngruppe gestärkt werden und die Interdisziplinarität mithin nicht nur durch den Gegenstand hergestellt werden, sondern integraler Bestandteil des Lernsettings sein.

Die Relevanz von Comics als Bildungsmedium kann bereits auf eine längere Tradition zurückblicken, deren Anfänge in Deutschland in die Phase der späten 1960er bis zu den frühen 1980er Jahren reichen und die einen neuen Schub in den Fachdidaktiken seit den frühen 2000er Jahren erfährt (vgl. Kesper-Biermann, 2022; Ammerer & Oppholzer, 2022). Gerade in den Jahren seit ca. 2020, dem Jahr, in dem der Band der bereits 2016 abgehaltenen 11. Jahrestagung der Gesellschaft für Comicforschung zum Thema „Comics in der Schule“ erschienen ist (Engels et al., 2020), ist eine Vielzahl von fachdidaktischen Publikationen zum Einsatz von Comics in unterschiedlichen Disziplinen veröffentlicht worden. Darunter finden sich Monographien und Sammelbände, die einzelnen Fächern

gewidmet sind, wie dem linguistischen und literaturwissenschaftlichen Französischunterricht (Pustka 2022), Deutsch als Zweit- und Fremdsprache (Arendt et al., 2022), dem Geschichtsunterricht (Ammerer, 2024) oder dem Religionsunterricht (Pohl-Otto, 2022). Unser Kurs situiert sich im Kontext der Deutschlehrer*innen- und Kunstpädagog*innenausbildung und schenkt daher den multimedialen ästhetischen und erzählenden Verfahren besondere Aufmerksamkeit, ist aber für einen multidisziplinären Unterricht anschlussfähig.

Mit dem Kurs möchten wir drei zentrale Kompetenzfelder vermitteln und damit verbundene Lehr-/Lernziele adressieren: (1) Die Analyse-, Beschreibungs- und Interpretationskompetenz des multimedialen Mediums Comic einschließlich der Fachterminologie kennenlernen und einüben, (2) zivilgesellschaftlich hochrelevante Fragen von Diskriminierung aus einer individuellen Perspektive behandeln und Möglichkeiten des diskriminierungsfreien Sprechens über Sorgen und Ängste über das Medium des Comics erschließen und (3) in einem praktischen Teil in einem zweitägigen Zeichenworkshop unter Anleitung der Illustrator*innen und Zeichner*innen Birgit Weyhe – selbst am Erlanger Projekt beteiligt – und Noëlle Kröger das Medium Comic produktionsästhetisch in eigenen Comiczeichnungen ausloten sowie in einer darauf aufbauenden Ausstellung Fragen der Vermittlung und des Transfers diskutieren und deren Umsetzung unter Anleitung erproben. Damit folgen wir den von Engelns und Preußers herausgearbeiteten Aspekten der Arbeit mit Comics im schulischen Deutschunterricht (die für den Kunstunterricht in gleicher Weise in Anspruch genommen werden können), zu denen sie Medienkompetenz, literarische Verfahren inklusive narratologischer Aspekte und *visual literacy* zählen (2023, 145). Neben der Analyse schlagen Engelns und Preußers im Bereich Transfer vor, die Lernenden selbst Comics erstellen zu lassen (ebd. 146f.). Im Seminarkontext konnten die Studierenden mithin Analysefähigkeiten erwerben und Formen des Transfers kennenlernen und selbst ausprobieren, die in angepasster Form sowohl für die Primarstufe als auch für die Sekundarstufe I und II Anwendung finden können.

2 Unterrichtskonzeption und Kompetenzvermittlung

Wir haben die Frage „Wie geht es dir?“ – die Ausgangsfrage aller Comics des Erlanger Comic-Projekts – an den Anfang unseres Seminars gestellt. Damit wollten wir eine erste Annäherung an die dialogische, zugewandte Haltung gegenüber den einzelnen Mitmenschen und ihren ganz individuellen Sorgen und Erfahrungen, die die „Wie geht es dir?“-Comics auszeichnet, erarbeiten. Dabei wählten wir eine Unterrichtsform, die es möglichst niedrigschwellig, ohne vorherige fachwissenschaftliche Vorkenntnisse erlaubt, uns und die einander noch unbekannte Seminargruppe ins Gespräch zu bringen. Dazu stellten wir die Aufgabe, zu reflektieren, was diese Frage impliziert. Die Studierenden sollten zunächst in Partner*innenarbeit deren unterschiedliche Dimensionen untereinander diskutieren. In einem zweiten Schritt sammelten und diskutierten wir die Ergebnisse im Plenum. So konnten die Studierenden Überlegungen zunächst in der Kleingruppe ausprobieren und sammeln, ehe sie diese vor dem gesamten Kurs vorstellen sollten. Die Antworten fielen äußerst vielfältig aus und beinhalteten neben dem breiten Spektrum von situationsbedingt unterschiedlichen Sprechhaltungen von floskelhaft bis ernstgemeint auch Überlegungen zu interkultureller Differenz oder Aspekte von Macht und Hierarchie.

In einem zweiten Schritt erfolgte die Annäherung an das Medium Comic mit einer produktionsästhetischen Übung. Dazu erhielt jede*r Seminarteilnehmer*in drei Post-Its, wobei aus verschiedenen vorhandenen Farben frei gewählt werden konnte. Die Aufgabenstellung lautete, auf den Post-Its in einer dreiteiligen Bildserie eine kleine Comic-Narration zum Thema „Wie geht es dir?“ zu zeichnen. Anschließend wurden ausgewählte Zeichnungen am Whiteboard gesammelt und von den Studierenden kurz erläutert. Bei dieser Übung lernten die Studierenden bereits erste Fachbegriffe wie *Panel*, *Gutter* und *Closure* kennen. Ebenso wurden basale Möglichkeiten der Darstellung eines Handlungsverlaufs und mithin der Darstellung eines zeitlichen Ablaufs diskutiert.

Die auf die Einführung folgende *erste Unterrichtseinheit*, die zwei Seminarsitzungen umfasste, war der Erarbeitung der Analysekriterien und der Fachterminologie als Grundlage der Comicanalyse gewidmet. Dabei machten sich die Studierenden mit den unterschiedlichen graphischen Darstellungsverfahren vertraut und reflektierten ausgehend von einer Rekapitulation narratologischer Analysekatgeorien, wie diese Begriffe und Kategorien auf die multimediale Erzählform des Comics angewandt werden können. Den Teilnehmenden aus der Literaturwissenschaft waren diese Kategorien bereits aus dem Umgang mit literarischen Erzähltexten vertraut, wohingegen die künstlerischen Techniken zum Vorwissen der Studierenden aus den Fächer Kunst und Kunstgeschichte gehörten. Neu für alle Gruppen waren die grundlegenden Fachbegriffe zur Beschreibung der Comicseite und ihrer Elemente, die anhand von Arbeitsblättern, die die Studierenden zunächst soweit wie ihnen möglich selbst ausfüllen sollten, erarbeitet wurden. In einem zweiten Schritt wurde die narratologische Fachterminologie wiederholt bzw. für die Teilnehmer*innen aus den Kunstwissenschaften erläutert. Zu jedem Begriffskomplex (Erzählinstanz, Fokalisierung, Frequenz, Ordnung) wurde die Frage diskutiert, wie dieses Erzählverfahren im Comic umgesetzt werden könnte. Dies wurde an einzelnen Panels oder kurzen Panelsequenzen diskutiert und eingeübt, die aus unterschiedlichen Comics des „Wie geht es dir?“-Projekts entnommen wurden. Auf diese Weise näherte sich der Kurs indirekt bereits den im Zentrum des Seminars stehenden Comics an.

In der folgenden Seminarsitzung wurden aufbauend auf den bereits erworbenen Grundkenntnissen insbesondere bildästhetische Darstellungsverfahren auf der Comic-(doppel-)Seite betrachtet, um ein Verständnis dafür zu schärfen, wie visuell-graphische und multimodale Verfahren zur Informationsvergabe ineinandergreifen und sich dergestalt die Informationen aus der textlich und bildlich vermittelten Handlung ergänzen und unterstützen. Im Anschluss daran wurden anhand von ausgewählten Beispielen aus bekannten Comics die Gestaltungsmöglichkeiten dieser Darstellungsverfahren exemplarisch aufgezeigt und in der Diskussion die Analyseterminologie eingeübt.

Die *zweite Unterrichtseinheit* stellte das Erlanger Projekt in den Mittelpunkt und beinhaltete auch ein Gespräch der Studierenden mit Dr. Véronique Sina als einer der Initiator*innen. Die „Wie geht es dir? Zeichner*innen gegen Antisemitismus, Hass und Rassismus“-Comics folgen alle dem gleichen Aufbau aus neun bis sechzehn im Quadrat angeordneten Panels. Dabei gab es durchaus die Freiheit, mehrere Panels zu einer größeren Einheit zu verbinden oder das Feld als ein ganzseitiges Splash-Panel zu gestalten. Das große Spektrum an gewählten Formen, Darstellungsverfahren und Stilen, die die Comics von unterschiedlichen Comickünstler*innen auszeichnen, ermöglichte es, innerhalb kurzer Zeit die Studierenden an die Vielfältigkeit des Mediums und seiner Ausdrucksmöglichkeiten heranzuführen.

Einführend stellte eine Studierendengruppe das Projekt in einem Referat ihren Kommiliton*innen vor und beantwortete deren Fragen. Im Referat wurden bereits ausgewählte Comics des Projekts gezeigt und kurz erläutert, so dass die anschließende Arbeit im Plenum unmittelbar daran anschließen konnte, um gemeinsam die Beobachtungen zu vertiefen und zu ergänzen. Die kurzen Handlungs- und Erzählsequenzen der Comics sowie die konzentrierten Gestaltungskonzepte erlaubten es dabei, die Comics während des Unterrichts gemeinsam zu erschließen und ihre multimodale Erzählweise in *close readings* eingehend zu analysieren. Eine zweite Seminarsitzung setzte die gemeinsame Analysearbeit an Beispielen aus dem Erlanger Projekt fort, wobei sowohl jüdische als auch muslimische Perspektiven in den Blick genommen wurden. In dieser Sitzung betrachteten wir auch den Comic „Véro“, von dem Zeichner Thomas von Kummant und der Medienwissenschaftlerin Véronique Sina. Darin überführt von Kummant sein Gespräch mit Véronique Sina in eine fiktive Spaziergangssituation, bei der Sina eindrücklich über das Erleben ihrer jüdischen Großeltern während der NS-Zeit reflektiert und ihre eigenen Sorgen angesichts der aktuellen Situation ausdrückt. Diese narrative Strategie ermöglicht es, die persönliche Familiengeschichte mit gegenwärtigen Erfahrungen zu verknüpfen und schafft einen intimen Raum für die Auseinandersetzung mit transgenerationalen Traumata. Die zarten, erdigen Aquarelltöne und die subtilen Konstruktionslinien, die die einzelnen Panels horizontal sowie vertikal visuell miteinander verbinden – ein comicspezifisches Mittel, das hier gekonnt eingesetzt wird –, unterstreichen die emotionale Tiefe der Erzählung (s. Abb. 1).

VÉRONIQUE



Text: Véronique Sina Zeichnung: Thomas von Kummant

Abb. 1: Thomas von Kummant und Véronique Sina: Véro (2024)

Mit dieser Comicanalyse bereiteten wir zugleich das Gespräch der Seminargruppe mit Frau Sina vor. Im Anschluss waren die Studierenden aufgefordert, in Einzelarbeit Fragen zu sammeln, die sie an Frau Sina richten möchten. Die Fragen wurden im Plenum besprochen und sollten zum Gespräch in der darauffolgenden Sitzung mitgebracht werden. Im Dialog mit Frau Sina wurden die Hintergründe zur Idee des Projekts, Überlegungen zur Umsetzung und die Arbeit in den Tandems erläutert, ebenso wurden Fragen in Bezug auf Aktivismus und Wissenschaft und die Positionierung des Projekts in Zeiten einer polarisierten Debatte diskutiert. Véronique Sina berichtete auch von eigenen Ausstellungsprojekten zum Comic, so dass hier bereits Anregungen für unsere eigene Comic-Ausstellung einfließen und eine enge Verknüpfung der Unterrichtsteile gewährleistet wurde. Die Unterrichtseinheit schloss mit einer Sitzung ab, zu der jede*r Teilnehmer*in vorbereitend einen Comic aus dem Projekt aussuchen, diesen im Seminar kurz vorstellen und die Auswahl begründen sollte. Jede Vorstellung wurde durch eine kurze Diskussion

mit weiterführenden Beobachtungen aus dem Plenum begleitet. Auf diese Weise wurde noch einmal die Breite der Annäherungsweisen an den Umgang mit Erfahrung von Diskriminierung und Verfolgung im Comic erschlossen und die Studierenden hatten die Möglichkeit, persönliche Akzente zu setzen und über ihren individuellen Zugang zu den Comics mit ihren Kommiliton*innen ins Gespräch zu kommen.

Eine *dritte Unterrichtseinheit* erweiterte das Themenspektrum der behandelten Comics, indem Fragen von Intersektionalität, Gender und BPoC sowie der Biodiversität und des Artensterbens an je einem Comic exemplarisch betrachtet wurden. Auf Grundlage des inzwischen erworbenen sicheren Umgangs mit dem Medium wurden nun zwei ausgewählte größere buchförmige Comics gelesen: Birgit Weyhes biographischer Comic *Rude Girl* (2022) und Hanna Harms' *Milch ohne Honig* (2022) als Sachcomic. Birgit Weyhes Arbeiten zeichnen sich durch eine intensive Auseinandersetzung mit (auto-)biographischen Identitätsfragen und transgenerationalen Familiengeschichten sowie deren Involviertheit in historische Ereignisse aus, die im Kontext von Comics als Erinnerungsliteratur diskutiert werden (Wolff, 2023). Harms' Comic war Anlass, über die Wissens- und Wissenschaftsvermittlung am Beispiel der Rolle von Bienen im ökologischen System zu sprechen, die Folgen des Verlusts von Biodiversität sowie der Ausbeutung von Natur als ökonomische Ressource zu adressieren und gesellschaftliche Fragen über die Beziehung zwischen Mensch und Natur zu diskutieren.

Beide Texte wurden durch Referate eingeführt, ehe die unterschiedlichen Themen und Darstellungsverfahren in der gemeinsamen Diskussion in den Blick genommen wurden. Dabei wurden sowohl die multimodalen Darstellungs- und Erzählverfahren berücksichtigt als auch die gesellschaftspolitischen Debatten, die die Comics thematisieren. Auf diese Weise lernten die Studierenden zugleich historische Hintergründe und ausgewählte sozialwissenschaftliche Fachbegriffe kennen.

3 Von der Theorie zur Praxis. Der Comic-Workshop als kreative Vermittlungsform

Aufbauend auf dem theoretischen Wissen über Comics und den erworbenen Analysekompetenzen sowie der dadurch erlangten Vertrautheit mit den vielfältigen Darstellungs- und Ausdrucksmöglichkeiten des Mediums fand gegen Ende des Seminars ein zweitägiger Zeichenworkshop statt, in dem die beiden Hamburger Comiczeichner*innen Birgit Weyhe und Noëlle Kröger die Studierenden zu praktischen Zeichenübungen anleiteten und aus ihrer eigenen Arbeit berichteten. Der erste Tag wurde von Birgit Weyhe begleitet, die die Studierenden dabei unterstützte, eigene Comicprojekte zu entwickeln. Die an das Erlanger Projekt angelehnte Frage lautete dabei: „Wie geht es dir, wenn du an die Zukunft denkst?“. Der Umfang für die zu gestaltenden Comics wurde auf neun Panels festgelegt, um einen Rahmen zu geben, der einerseits erlaubt, eine kleine Geschichte zu entwickeln, andererseits aber nicht überfordert. Zum Einstieg in den Workshop wurden unter Anleitung von Frau Weyhe zunächst einige Zeichenübungen durchgeführt, um die Scheu vor dem Zeichnen abzubauen. Dazu wurde ausschließlich mit Bleistift auf weißem Blankopapier gearbeitet. Die Aufgaben, die von den Studierenden in sehr schneller Abfolge bearbeitet wurden, lauteten: Zeichne ein Selbstporträt mit geschlossenen Augen, eines mit der linken Hand, eines ohne den Stift neu anzusetzen und zeichne dich als ein Tier.

Nach der Aufwärmübung erhielten die Studierenden ein Blatt mit Aufgabenstellungen zu Bildmotiven, aus denen sie sechs auswählen und zeichnen sollten. Diese Zeichnungen wurden auf einem zuvor zu 4x3 quadratischen Panels gefalteten Papierbogen umgesetzt. Die zweite Aufgabenstellung diente dazu, eine kleine Textsammlung anzulegen. Dazu erhielten die Studierenden wieder einen Fragenkatalog, erneut trafen sie eine Auswahl von sechs Aufgaben. Alle Studierenden sollten überdies ein *soundword* und ein schwarzes Panel zeichnen.

Aus den Aufgaben je 6 umsetzen:

- BILD: Ein blindes Selbstportrait zeichnen
- BILD: An welchem Ort bist du gerne?
- BILD: Wenn du eine Pflanze wärest, wie sähest du aus?
- BILD: Zeichne einen Gegenstand in diesem Raum, der dir aufgefallen ist.
- BILD: Ein Blick aus dem Fenster
- BILD: Etwas, das dich an der Gegenwart stört.
- BILD: Worauf freust du Dich in der nahen Zukunft?
- BILD: Eine Jahreszeit.
- BILD: Mit welchem Tier assoziiert du die Zukunft?
- BILD: Zeichne eine Wetterlage die du magst.
- BILD: Zeichne ein Gefühl

Aufgabenstellungen: Birgit Weyhe

Aus den Aufgaben je 6 umsetzen:

- TEXT: Ein Satz oder ein Wort, das ihr gerade gehört oder gelesen habt und interessant fandet.
- TEXT: Eine Frage, die du deiner*m Wohnungs-Nachbarn*in stellen möchtest.
- TEXT: Was hat dir zuletzt Hoffnung gemacht?
- TEXT: Eine Frage an das gerade begonnene Jahr, zu der du keine Antwort weißt.
- TEXT: Was findest du schwierig?
- TEXT: Schreibe einen Satz auf, der beginnt mit „Ich weiß nicht, ...“
- TEXT: Wofür bist du dankbar?
- TEXT: Was findest du leicht?
- TEXT: Welches Wort verbindest du mit der Zukunft?
- TEXT: Wie geht es dir, wenn du an die Zukunft denkst?
- TEXT: Schreibe einen Satz auf, der beginnt mit: Ich freue mich auf...

Für Alle:

- GERÄUSCH (Soundword) Zeichne ein Lautwort zu „Es vergeht die Zeit“
- BILD: Ein schwarzes Panel.

Aufgabenstellungen: Birgit Weyhe

In einer Gruppenarbeitsphase sollten die Studierenden sodann die Bildfelder auseinander-schneiden und in Partnerarbeit jeweils aus einer Auswahl von Text- und Bildfeldern einen Comic aus neun Panels zusammensetzen. Dabei mussten nicht alle Text- und Bildfelder

verwendet werden und die Abfolge durfte spielerisch und nicht ‚logisch‘ sein. Aufgrund des begrenzten Materials und der vorgegebenen Motive wurden die Studierenden angeregt, mit Text-Bild-Kombinationen und -Folgen zu experimentieren. Die Studierenden kamen bei dieser Aufgabe überdies mit ihren Kommiliton*innen ins Gespräch und entwickelten gemeinsam erste Ideen zu eigenen Comics. Die so entstandenen ersten Comic-Entwürfe wurden an einem Bord gesammelt und jede*r Teilnehmer*in stellte seinen*ihren Comic dem Plenum kurz vor.

Im zweiten Teil des ersten Workshoptags sollten die Studierenden ausgehend von den ersten Comic-Entwürfen ihren Comic weiterentwickeln. Dazu konnten nun auch neue Bilder gezeichnet sowie der Text ergänzt und individualisiert werden. Nun durften auch individuell Farben und unterschiedliche Zeichenmaterialien eingesetzt werden. Während dieser Arbeitsphase unterstützte die Zeichnerin Birgit Weyhe die Teilnehmenden in ausführlichen Einzelgesprächen bei der Konkretisierung der eigenen Comic-Idee.

Die intensive Vorbereitung durch die Beschäftigung mit den „Wie geht es dir“-Comics und die frühzeitige Information über den geplanten Comic-Workshop sowie die Ausstellung schlugen sich in teils schon sehr ausgereiften Konzeptionen für die Comics nieder. So brachten manche Teilnehmer*innen bereits eigene Ideen mit und wichen vollständig von dem zuvor erarbeiteten Material ab, anderen diente es als Grundlage zur Entwicklung eines eigenen Comics.

Am zweiten Workshoptag brachte die Hamburger Zeichner*in Noëlle Kröger die Perspektiven auf Queerness und Transgender im Comic ein. Sie setzte mit den Studierenden in einer gemeinsamen Arbeitsphase kleine kollaborativ gezeichnete Figuren um, wobei die Figuren in einer ersten Einheit durch sukzessive Arbeitsaufträge entstanden und nach und nach Körperteile und Accessoires hinzugefügt wurden. Die Zeichenblätter wurden dabei für jeden Zeichenschritt weitergereicht, so dass am Ende gemeinsam gezeichnete grotesk-komische bis niedliche Figuren entstanden. In einem zweiten Schritt sollten alle Teilnehmenden Eigenschaften zu den verschiedenen Figuren aufschreiben. Im Anschluss wurden die kollaborativ entstandenen Figurenzeichnungen hochgehalten und die ebenso kollaborativ zusammengetragenen Eigenschaften dazu vorgelesen. In einem letzten Schritt wurden die Blätter mit den Eigenschaften neuen Figuren zugeordnet. Klischeehafte Zuschreibungen von Eigenschaften zum äußeren Erscheinungsbild wurden auf diese Weise kritisch reflektiert und zugleich unterlaufen. Im Anschluss an diese Arbeitsphase stellte Noëlle Kröger ihr eigenes Projekt *Meute* in einer graphischen Lesung vor und gab Einblicke in ihre Arbeitsweise und die Entstehung ihrer Comics. Dies ermöglichte den Studierenden, grundlegende Arbeitstechniken und konzeptuelle Entscheidungen bei der Entstehung eines Comics zu reflektieren.

Die Comics der Studierenden dokumentieren eindrücklich, wie sie im Verlauf des Seminars erworbenes Wissen über Gestaltungsverfahren und deren Wirkungsdispositionen produktiv anzuwenden vermögen. Zugleich spiegelt sich in ihren Zeichnungen auch eine intensive Auseinandersetzung mit den Comics des Erlanger Projekts wider. So wurden einzelne Elemente, Motive oder Darstellungsverfahren, die wir im Kurs gemeinsam betrachtet und analysiert hatten, produktiv adaptiert. In der Gestaltung ihrer Comics bewiesen die Studierenden Kreativität und griffen auf ein breites Spektrum an Formmöglichkeiten zurück. So wurden *Gutter* aufgebrochen und einzelne Motive über die Panelgrenzen hinaus ausgedehnt, das Lettering wurde bedeutungsgenerierend eingesetzt oder es wurden Splashpanels gezeichnet.

Zwei Beispiele sollen dies exemplarisch demonstrieren. Der Comic „Rana, wie geht es dir, wenn du an die Zukunft denkst?“, den die Studentin Jana-Cathrin Çetinkaya einer ihrer DaZ-Schülerinnen gewidmet hat, zeigt exemplarisch, wie unterschiedliche Gestaltungselemente aus den betrachteten Comics aufgegriffen und eigenständig umgesetzt wurden (s. Abb. 2). Der Comic erzählt in neun Panels die Hoffnungen und Emotionen einer geflüchteten jungen Frau aus Syrien. Dabei werden verschiedene bildliche Motive eingesetzt, die den Text unterstützen und ergänzen. Das Motiv des Fötus in einem Granatapfel vor der syrischen Flagge variiert die Darstellung eines Embryos im Comic von Simon Schwartz und Ubin Eoh aus dem Erlanger Projekt. Die reduzierte Farbgebung, die sich mit rot und grün einerseits der Farben aus der Staatsflagge Syriens bedient und diese andererseits bedeutungstragend einsetzt, um die widersprüchlichen Emotionen zu illustrieren, schließt an die wiederholten Diskussionen im Seminar über die Farbpalette der Comics an. Das Smartphone, ein weiteres Requisite aus vielen der „Wie geht es dir?“-Comics, verweist mit dem bilingualen Screen auf die interkulturellen Herausforderungen geflüchteter Menschen. Das Lettering im dritten Panel und die Onomatopoetica, die den Hintergrund ausfüllen, unterstützen die im Textfeld artikulierten Hürden beim Lesenlernen.



Abb. 2: Jana-Cathrin Çetinkaya: Rana, wie geht es dir, wenn du an die Zukunft denkst? (2025)

Ein weiteres Beispiel (s. Abb. 3) zeigt, wie mit wenigen Mitteln eindrücklich Inhalte vermittelt werden können: Eric Seemann nutzte die Möglichkeiten der digitalen Gestaltung, was im Seminar ausdrücklich erlaubt war und denjenigen Studierenden einen

niedrigschwelligen Zugang bot, die sich beim manuellen Zeichnen weniger sicher fühlten. Das digitale Medium erweist sich hier als besonders geeignet, da der Comic auf einem einheitlichen Grundmotiv basiert, das sich leicht wiederholen lässt: Einer Straßenecke, die in allen Panels identisch kadriert ist, sich jedoch im Laufe der Zeit sichtbar verändert. Die Darstellung von Zeit durch Raum im Comic (McCloud, 1994, S. 108) wird hier sinnfällig funktionalisiert und subtil z.B. durch das Wachstum von Pflanzen und Veränderungen im Hintergrund – etwa das sich wandelnde Ladengeschäft – visualisiert. In einem ersten Entwurf war die Architektur verschachtelter gegeben, wodurch jedoch nicht nur die Schwierigkeit der perspektivischen Darstellung wuchs, sondern auch das Motiv unnötig überfüllt wirkte. Nach einer Beratung entschied sich der Student für eine Reduktion der Szenerie, bei der so nun schnell der Blick zu drei goldenen Quadraten wandert, die im zweiten Panel hinzukommen und als sogenannte Stolpersteine identifiziert werden können – jene Gedenksteine, die im Straßenpflaster an Opfer des Nationalsozialismus erinnern und so die historische Dimension in die gegenwärtige Straßenszene einschreiben. Die Stolpersteine beginnen scheinbar zu ‚sprechen‘, indem über die Panels verteilte Sprechblasen von ihnen ausgehen. Der Text „Ihr seid nicht // für das verantwortlich, // was geschah. // Aber dass es nicht wieder geschieht, // dafür schon.“ ist in Teilsätzen über die Panels verteilt. Im vorletzten Panel wird die subtile Veränderung sichtbar bedrohlich: Vor dem Dönerladen, der die einst dort ansässige Fleischerei ersetzt hat, ist nun ein AfD-Wahlplakat aufgestellt, während am Boden Flugblätter der rechten Partei verstreut liegen. Genau hier endet der mahnende Text mit den Worten „dafür schon“ – eine unmissverständliche Verknüpfung von historischer Verantwortung und gegenwärtigen politischen Entwicklungen. Das finale Panel zeigt dann die erschreckende Konsequenz: Die Schaufensterscheiben des Dönerladens sind zerschlagen und die Stolpersteine aus dem Pflaster herausgerissen – eine eindrucksvolle visuelle Metapher für die Folgen vergessener historischer Verantwortung.

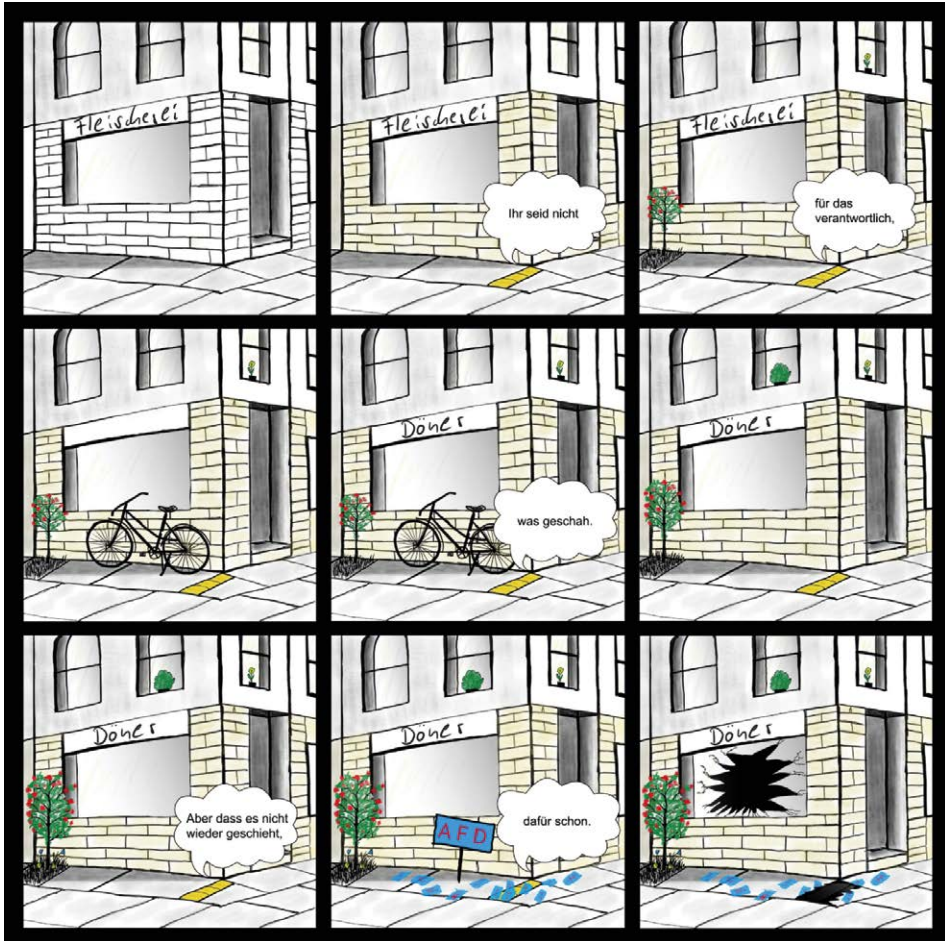


Abb. 3: Eric Seemann: *Erinnern* (2025)

4 Produktionsästhetik und Kulturvermittlung als Elemente der kunst- und literaturwissenschaftlichen Hochschullehre: Die Comic-Ausstellung

Durch eine Förderung des Diversitätsfonds der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel wurde die Möglichkeit geschaffen, die Ergebnisse des Projekts in eine Ausstellung zu überführen. Dieses ergänzende Element des Seminars bot den Studierenden wertvolle Vorteile in ihrer akademischen und beruflichen Entwicklung. Durch die Präsentation ihrer Arbeiten wurden der erfolgreiche Transfer theoretischen Wissens in die Praxis und die kreative Leistung gewürdigt, was ihre Motivation und ihr Engagement stärkte. Die Ausstellung stellte für Studierende aus den Lehramtsstudiengängen beider Fachbereiche ein Vermittlungsformat vor, das zeigt, wie der Comic auf eine greifbare und interaktive

Weise einem breiten Publikum, z. B. auch Schulklassen, zugänglich gemacht werden kann. Für die Studierenden der Kunstgeschichte bedeutete die Ausstellung eine weitere Stufe der Professionalisierung, da sie nicht nur die theoretische Auseinandersetzung mit ihren Arbeiten ermöglichte, sondern auch in Tätigkeiten und Entscheidungsprozesse eines Galeriebetriebs einführte. Auch in den beruflichen Tätigkeitsfeldern angehender Literaturwissenschaftler*innen, etwa in Literaturmuseen und Archiven, stellt die Kulturvermittlung ein zentrales Element dar, das exemplarisch erprobt werden konnte. Zudem förderte die Ausstellung als ein zentrales Instrument des Wissenstransfers die Einbindung der behandelten Themen in einen breiten gesellschaftlichen Kontext. Darüber hinaus war es den Studierenden – angeregt durch die eigenen Erkenntnisprozesse innerhalb des Kurses – bereits früh bei gemeinsamen Ideensammlungen ein wichtiges Anliegen, interaktive Elemente in die Ausstellung zu integrieren, die den Besucher*innen die Möglichkeit zum eigenen Zeichnen boten. Durch dieses aktivierende Element wurde das Publikum zu einer weiteren Form der Auseinandersetzung mit den Arbeiten, dem Comic als Medienformat sowie dem Thema angeregt. Eigene Gedanken konnten entwickelt, reflektiert und ggf. in eine kreative Praxis überführt werden. Darüber hinaus trug die Ausstellung zur Interdisziplinarität bei, indem sie den Austausch zwischen verschiedenen Disziplinen und Perspektiven förderte und das Verständnis für die Vielseitigkeit des Comics sowie seine Relevanz in Kunst und Gesellschaft vertiefte. Schließlich bot die Ausstellung eine Plattform für das Knüpfen von Netzwerken, die es Studierenden und Besucher*innen über begleitende Angebote wie Führungen ermöglichte, miteinander in Kontakt zu treten.

Als Ausstellungsort stand der Kunstraum B in Kiel zur Verfügung. Hierbei handelt es sich um einen 22 m² großen, langrechteckigen Hauptraum, an den sich ein asymmetrischer, ca. 8 m² großer Nebenraum anschließt. Die Besonderheit der gewählten Location besteht zudem darin, dass die Straßenseite jeweils komplett durch große Schaufenster gestaltet ist.

Um eine Überforderung der Studierenden durch die zusätzliche Herausforderung einer umfassenden Neukonzeption und Durchführung einer Ausstellung zu vermeiden, wurden einige Aspekte bereits von uns vorgegeben: Die Überführung der im Kurs entstandenen Comiczeichnungen in eine Ausstellung wurde von vornherein nicht in einer klassisch musealen Ästhetik angelegt (vgl. Eggert, 2020, S. 23), sondern sollte einen Werkstatt- oder Ateliercharakter besitzen. Ohne feste Rahmen und Beschilderung war das Ziel der Präsentation, eine informelle und offene Atmosphäre zu schaffen, die das experimentelle Konzept des Workshops aufgreift. Hierzu gehörte auch, dass neben den fertigen Comics sowohl einzelne unfertige Skizzen aus dem Arbeitsprozess gezeigt werden sollten als auch die kleinen Zeichnungen aus der Einzelübung zur Diversität.

Innerhalb dieser Vorgaben trafen die Studierenden – teils in Kleingruppen, teils als Gesamtheit – zahlreiche ästhetische und praktische Entscheidungen im Hinblick auf die Raumaufteilung, die Hängung, die Visualisierung des Titels, Texttafeln sowie das Rahmenprogramm und eine Mitmach-Station. Diese Themen wurden im Rahmen von zwei Treffen direkt im Kunstraum B besprochen, um sich mit den Gegebenheiten und Möglichkeiten vor Ort auseinanderzusetzen. Das von den Studierenden entwickelte Konzept sowie dessen Umsetzung verdienen besondere Anerkennung, da sie sowohl vielfältig als auch äußerst angemessen waren. Sie setzten sich mit den gestellten Aufgaben auf eine persönliche und innovative Weise auseinander und brachten ihre individuellen Perspektiven und Ideen ein. Gestärkt durch die offene Atmosphäre des vorangegangenen Workshops und begleitet durch die Dozierenden war diese Phase der gemeinsamen

Entscheidungen geprägt von einem positiven Miteinander und übereinstimmenden Ziel der Vermittlung von Inhalten.

Der eigene Aufbau der Ausstellung bot den Studierenden die Möglichkeit, ihre ersten kreativen Ideen aktiv zu reflektieren und umzusetzen und somit einen praktischen Einblick in den kuratorischen Prozess zu gewinnen. Diese selbstständige Gestaltung förderte nicht nur ihre organisatorischen Fähigkeiten, sondern stärkte auch ihr Verständnis für die Wirkung von Raum und Präsentation auf die Wahrnehmung ihrer Arbeiten. Darüber hinaus wurde durch den eigenverantwortlichen Aufbau der Ausstellung ein tieferer Lernprozess angestoßen, bei dem die Studierenden lernten, ihre Werke im größeren Kontext zu sehen und die Rezeption durch das Publikum zu reflektieren.

Es entstand die Ausstellung ZUKUNFTSZEICHEN. Ihr Titel stand auf einer 40x60x10 cm großen, dreidimensionalen Sprechblase, die im Raum an Stahlstreben schwebte. Diese Präsentationsform sollte einen skulpturalen Aspekt in die Ausstellung integrieren, als visuelles Gegengewicht zur dominierenden Wandgebundenheit und Zweidimensionalität der gezeigten Zeichnungen. Die Idee hierzu kam von den Studierenden. Durch diese Umsetzung wurde der Titel nicht nur als Text, sondern auch als ein eigenständiges, räumliches Element erfahrbar, das ebenfalls Bezug auf eines der bekanntesten Kennzeichen des Comics nimmt. In der Ausstellung wurden die fertigen Comics aller Studierenden, die ihre Arbeiten zeigen wollten, im Hauptraum mittels kleiner Magnete direkt an die Wand gebracht, was den informellen und dynamischen Charakter unterstreichen sollte. Um einen Kontrast zwischen dem hellen Papier und der weißen Wand herzustellen, wurde dort ein breiter schwarzer Streifen als Hintergrund gemalt. Die Studierenden entschieden gemeinsam, welche Comics durch das Zeigen der Zwischenstufen (entsprechend der Aufgaben im Workshop mit Birgit Weyhe) den Entstehungsprozess am deutlichsten für die Besuchenden nachvollziehbar machen. Dieses Segment wurde wiederum durch einen leuchtend gelben Hintergrund abgesetzt und die Skizzen locker um den Comic angeordnet.



Abb. 4: Ausstellungsansicht ZUKUNFTSZEICHEN (2025)

Zusätzlich zeigte der große Raum zwei Comics aus dem Erlanger Projekt „Wie geht es dir? Zeichner*innen gegen Antisemitismus, Hass und Rassismus“ – „Andrea Karimé“ von Birgit Weyhe und „Véronique Sina“ von Thomas von Kummant – sowie einen einführnden Text der Dozentinnen, um den Zusammenhang mit dem Seminar zu erläutern.

Des Weiteren sollten hier auch die Studierenden selbst mit einem Textbeitrag zu Wort kommen. Eine Arbeitsgruppe verfasste einen Text, der den Ablauf und das Ergebnis des Kurses vorstellte.

Im kleinen Nebenraum brachten die Studierenden einen breiten gelben Farbbalken an die Wand, worauf die kleinen Einzelzeichnungen aus dem Workshop mit Noëlle Kröger bewusst frei-dynamisch angeordnet und mit schwarzem Tape in einer Ästhetik, die den spontanen und offenen ‚Werkstattcharakter‘ aufgreift, fixiert wurden. Hier war auch die Mitmachstation aufgebaut, an der Besucher*innen die Möglichkeit hatten, die (gekürzten) Aufgaben aus dem Workshop nachzuvollziehen und selbst umzusetzen (vgl. Barry, 2019). An einem Tisch lagen Papier, Post-Its und Stifte bereit, mit deren Hilfe eigene Zeichnungen und Gedanken entstehen konnten. Diese interaktive Station lud dazu ein, sich aktiv mit den ausgestellten Comics auseinanderzusetzen und die zuvor gestellten Aufgaben, wie das Zeichnen von Selbstporträts oder die Darstellung von Zukunftsperspektiven, selbst auszuprobieren.

Die Begrüßung der Gäste bei der Eröffnung der Ausstellung war ebenfalls eine Aufgabe, die zwei Studierende übernahmen. Dies ermöglichte es ihnen, ihre organisatorischen und kommunikativen Fähigkeiten zu erproben und einen aktiven Beitrag zur Präsentation der Ausstellung zu leisten. Durch die Verantwortung für die Eröffnung konnten die Studierenden nicht nur ihre theoretischen Kenntnisse in einem praktischen Kontext anwenden, sondern auch ihre Rolle als zukünftige Kulturvermittler*innen in unterschiedlichen Feldern stärken. Die Aufgabe förderte zudem das Bewusstsein für die Bedeutung der öffentlichen Ansprache und den Dialog zwischen Kunst, Publikum und den eigenen Werken.

Zum Begleitprogramm der Ausstellung gehörte die Kurator*innen- und Künstler*innenführung, bei der das Publikum die Möglichkeit hatte, mehr über die Entstehung der Werke und die dahinterstehenden Ideen zu erfahren.

5 Herausforderungen des interdisziplinär-projektorientierten Lehrformats: Zur kritischen Reflexion des Comic-Seminars

Eine kritische Reflexion des Seminarkonzepts zeigt, dass die gelungene Verbindung von Theorie und Praxis in diesem Projekt einige Herausforderungen mit sich bringt, sowohl auf fachwissenschaftlicher wie auch inhaltlicher Ebene (vgl. Braßler, 2023).

Auf der fachwissenschaftlich-theoretischen Ebene war das heterogene Vorwissen der Studierenden aus verschiedenen Fachrichtungen didaktisch zu berücksichtigen. So variierte das Vorwissen zum Medium Comic erheblich – von erster Kenntnis bis hin zu völliger Neuorientierung, wobei niemand im Kurs sich zuvor mit dem Medium Comic als wissenschaftlichem Analysegegenstand beschäftigt hatte. Diese (leichte) Wissensasymmetrie erforderte ein flexibles didaktisches Konzept, das unterschiedliche Einstiegspunkte ermöglichte und zugleich die fachliche Tiefe nicht vernachlässigte. Des Weiteren waren Studierende der Literaturwissenschaft mit narratologischen Analysekategorien vertraut, die Teilnehmenden aus Kunst und Kunstgeschichte brachten Expertise in bildästhetischen Darstellungsverfahren mit. Für die Zusammenführung musste ausreichend Zeit im Seminar eingeplant werden. Auch die verschiedenen Fachsprachen bildeten ein Hindernis, da gleiche Begriffe in den Disziplinen teilweise unterschiedlich verwendet werden (z. B. der Bild-Begriff). Als produktiver Lösungsansatz erwies sich hier die Bildung

gemischter Arbeitsgruppen, in denen Studierende beider Fachrichtungen ihr spezifisches Wissen einbringen und voneinander lernen konnten, das Einplanen von ausreichend Zeit für terminologische Wiederholungen sowie beständige Rekurse auf vorher sorgfältig ausgewählte Beispiele.

Auf der praktischen Ebene zeigten sich anfängliche Vorbehalte einiger Studierender gegenüber dem eigenen Zeichnen. Die Sorge, nicht ‚gut genug‘ zeichnen zu können, konnte durch die niedrigschwelligen Einstiegsübungen und die wertschätzende Atmosphäre im Workshop jedoch überwunden werden. Ebenso wurde klar kommuniziert, dass es sich hierbei um keine Prüfungsleistung handelt und vielmehr der Fortschritt innerhalb des eigenen Comic-Projekts unterstützt und das Ausprobieren produktionsästhetisch-didaktischer Ansätze ermöglicht werden sollte. So wurde der Kurs sowohl künstlerisch begabten als auch weniger zeichnerisch versierten Studierenden gerecht.

Besondere Herausforderungen offenbarten sich bei der Ausstellungskonzeption. Keine der teilnehmenden Studierenden verfügte über Vorerfahrungen in diesem Bereich, was zusätzliche Betreuung erforderte. Der erhebliche zeitliche Mehraufwand für die Planung und Umsetzung der Ausstellung als nachgeordnetes Event kann nicht automatisch von Studierenden erwartet werden, zumal dieser neben den regulären Semesteraufgaben zu bewältigen war. Hier empfiehlt es sich, professionelle Unterstützung bei der Ausstellungsgestaltung hinzuzuziehen und eine gezielte Auswahl von Aufgabenbereichen vorzunehmen, in denen die Studierenden mitwirken. Im Fall unserer Ausstellung wurden etwa Ausstellungskonzept und Hängung von den Teilnehmenden geleistet, wobei sie von Fachleuten aus der kuratorischen Praxis begleitet wurden. Diese Erfahrung unterstreicht, wie wichtig eine realistische Einschätzung des Arbeitsaufwands und eine entsprechende curriculare Verankerung solcher Projekte sind.

Auf inhaltlicher Ebene stand insbesondere der Umgang mit den sensiblen Themen Antisemitismus, Rassismus und Diversität im Fokus. Hierbei handelt es sich um komplexe gesellschaftspolitische Fragen, die teils aus Unsicherheit über die eigene Sprechposition, teils aus Sorge, unbeabsichtigt diskriminierende Äußerungen zu tätigen, ebenfalls sorgfältig aufbereitet in die Stunden gebracht wurden. Eine besondere Dynamik kann in Situationen entstehen, in denen Studierende oder Menschen aus ihrem Umfeld selbst von diesen Themen betroffen sind. Hier war ein behutsames Moderieren nötig, um einerseits persönliche Erfahrungen würdigend einzubeziehen, andererseits aber keine unfreiwillige Exponierung Einzelner zuzulassen (vgl. Cheema, 2021; Meyer & Carlson, 2014). Der dialogische Austausch mit Dr. Véronique Sina und Noëlle Kröger erwies sich als wertvoll, da er den Studierenden authentische Einblicke in die Entstehung des Projekts und den Umgang mit eigener Betroffenheit ermöglichte.

Diese gelungene Integration des Comics als Lehr- und Lernmedium in einem universitären Seminar fügt sich in eine breite wissenschaftliche Entwicklung seit den 1990er Jahren ein, die dem Bild nicht nur als künstlerisches Artefakt, sondern auch in seinen populärkulturellen und massenmedialen Ausprägungen Aufmerksamkeit schenkt und in den letzten Jahrzehnten kontinuierlich an Dynamik gewonnen hat. Verknüpft ist dieser Wandel mit dem zeitgleich proklamierten *iconic turn* (auch: *pictorial turn*; vgl. Mitchell, 1992; Boehm 2006, S. 13), der den Wandel hin zu einer bild- anstelle der textzentrierten Kultur bezeichnet und seinen Niederschlag in neuen disziplinären Ausrichtungen findet, wie der Bildtheorie, den Bildwissenschaften (vgl. z. B. Mitchell, 1994; Sachs-Hombach, 2005) oder den Visual Culture Studies (vgl. z. B. Mirzoeff, 1999; Rimmele & Stiegler, 2019). Der Comic ist für die Zugangsweisen und Fragestellungen dieser neuen transdisziplinären Ansätze prädestiniert und etabliert sich schrittweise als relevanter Gegenstand wissenschaftlicher

Analyse und als vielversprechendes didaktisches Instrument auch in der Hochschullehre. In der kunst- und literaturwissenschaftlichen Hochschullehre ist der Comic dabei nicht nur ein Medium der Wissensvermittlung und des Lehrens/Lernens, sondern in erster Linie Gegenstand fachwissenschaftlicher Auseinandersetzung. Den kritischen Umgang mit diesem Medium einzuüben und seine Potentiale als Bildungsmedium für Schule und außerschulische Lernorte zu erschließen, liegt in diesen Fächern neben verwandten Fachbereichen wie den Medienwissenschaften besonders nahe. Mediale Text-Bild-Kombinationen, auch jenseits des Comics, sind im digitalen Zeitalter omnipräsent – in Film, Fernsehen, Nachrichtenportalen, Zeitungs- Zeitschriften- und Rundfunkkanälen sowohl in den analogen Formaten als auch in den sie begleitenden digitalen Angeboten, in Werbung, Social Media oder Blogs. Das Erwerben und Einüben von Medienkompetenz, die zum souveränen und kritischen Umgang mit den medialen Text-Bild-Fluten anhält, wird dabei immer mehr zu einer zentralen Komponente der Lehrkräfteausbildung. Exemplarisch lässt sich dieser Umgang mit kombinierten Text-Bild-Medien im schulischen Kontext anhand von Comics einüben. Indem wir in unserem Seminar Comics untersucht haben, die Antisemitismus- und Rassismuserfahrungen sowie Queerness verhandeln, haben wir zugleich das gesellschaftlich hochrelevante Thema der Intersektionalität mit der formal-ästhetischen und inhaltlich-kritischen Medienanalyse verbunden (vgl. Beckmann et. al., 2024).

Die praktischen Erfahrungen aus unserem Projektseminar demonstrieren eindrücklich, dass Comics hier als produktives Werkzeug fungieren können: Die multimodale Struktur ermöglicht es Studierenden, theoretische Konzepte und empirische Befunde auf verschiedenen Abstraktionsebenen zu durchdringen. Gerade in der Hochschullehre, wo kritisches Denken und wissenschaftliche Reflexion im Zentrum stehen, erweist sich die Fähigkeit des Comics, Meta-Ebenen visuell zu markieren und gleichzeitig multiple theoretische Perspektiven nebeneinander zu stellen, als besonders wertvoll. Die Notwendigkeit, visuelle und textliche Informationen zu synthetisieren, trainiert genau jene analytischen Kompetenzen, die für akademisches Arbeiten essentiell sind. In der universitären Wissenserzeugung fungiert der Comic als Experimentierfeld für neue Formen wissenschaftlicher Argumentation, etwa wenn abstrakte Theorien durch visuelle Metaphern greifbar werden oder wenn die zeichnerische Darstellung selbst zum Erkenntnismittel wird. Für die Wissenschaftskommunikation bietet das Medium innovative Wege, Forschungsergebnisse sowohl innerhalb der akademischen Community als auch darüber hinaus zu vermitteln (Schwertfeger, 2024). Die strukturelle Offenheit des Comics (z. B. die produktiven Leerstellen zwischen den Panels) korrespondiert dabei mit dem universitären Ideal des forschenden Lernens: Studierende werden zu aktiven Mitgestalter*innen des Erkenntnisprozesses, indem sie Zusammenhänge eigenständig konstruieren und dabei sowohl fachspezifische als auch transdisziplinäre Verbindungen herstellen müssen. Dies kann erweitert werden durch die eigene Produktion von Comics, so dass komplexe wissenschaftliche Inhalte visuell strukturiert, narrative Entscheidungen getroffen und dabei die Balance zwischen Fachwissenschaftlichkeit und Publikumsansprache gefunden werden muss – eine Übung, die das Verständnis der Studierenden sowohl für die behandelten Inhalte als auch für die Mechanismen der Wissensvermittlung vertieft.

Die insgesamt sehr positive Rückmeldung zu allen Anteilen des Seminars durch die Studierenden bestätigt den Wert des gewählten Konzepts trotz der genannten Herausforderungen und bekräftigt, dass interdisziplinäre, praxisnahe Lehrformate mit gesellschaftlicher Relevanz auf großes Interesse stoßen und nachhaltige Lernerfolge ermöglichen.

Literatur

- Ammerer, H. (2024). *Comics im Geschichtsunterricht. Grundlagen, Methoden, Aufgabenformate*. Wochenschau Verlag.
- Ammerer, H. & Oppolzer, M. (Hrsg.) (2022). Was kann der Comic für den Unterricht leisten? Fachdidaktische Perspektiven auf ein subversives Erzählmedium. Waxmann.
- Arendt, C., Lay, T. & Wrobel, D. (Hrsg.) (2022). *Medienwechsel und Medienverbund. Literaturadaptionen und polymediale Textnetze im Kontext Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. iudicium Verlag.
- Barry, L. (2019). *Making Comics*. Drawn & Quarterly.
- Beckmann, A., Kupczyńska, K., Schroer, M., Sina, V. (Hrsg.) (2024). *Comics und Intersektionalität*. De Gruyter.
- Boehm, G. (2006). Die Wiederkehr der Bilder. In G. Boehm (Hrsg.), *Was ist ein Bild?* (S. 11–38). Fink.
- Braßler, B. (2023). Interdisziplinäres Lehren und Lernen – Eine Betrachtung aus konstruktivistischer, bildungstheoretischer und konstruktivistischer Perspektive. In M. Braßler, S. Brandstädter & S. Lerch (Hrsg.), *Interdisziplinarität in der Hochschullehre* (31–44). wbv Publikation.
- Brinkmann, H., Frank, N., Jordan, M., Kleinbeck, J., Stetter, M., Weyhe, B. & Yelin, B. (Hrsg.) (2025). *Wie geht es dir? 60 gezeichnete Gespräche nach dem 7. Oktober 2023*. Avant Verlag.
- Cheema, S.-N. (2021). (K)Eine Glaubensfrage. Bildungsarbeit im Kontext religiöser Pluralität. In K. Fereidooni & S. E. Hößl (Hrsg.), *Rassismuskritische Bildungsarbeit. Reflexionen zu Theorie und Praxis* (S. 99–108). Wochenschauverlag.
- Eggert, B. M. (2020). Für Ausstellungen gemacht. In A. M. Loffredo (Hrsg.), *Ran an die Wand, rein in die Vitrine?! Internationale Positionen zum Ausstellen von Comics in der pädagogischen und musealen Praxis* (S. 22–39). Kopaed.
- Engels, M. & Preußner, U. (2022). Vom Beiwerk zum Mehrwert: Comics im Deutschunterricht. In H. Ammerer & M. Oppolzer (Hrsg.), *Was kann der Comic für den Unterricht leisten? Fachdidaktische Perspektiven auf ein subversives Erzählmedium* (S. 143–158). Waxman.
- Engels, M., Preußner, U. & Giesa, F. (Hrsg.) (2020). *Comics in der Schule. Theorie und Unterrichtspraxis*. 11. Wissenschaftstagung der Gesellschaft für Comicforschung (ComFor). Christian. A. Bachmann Verlag.
- Kesper-Biermann, S. (2022). Geschichte des Comics und seiner (pädagogischen) Rezeption im deutschsprachigen Raum. In H. Ammerer & M. Oppolzer (Hrsg.), *Was kann der Comic für den Unterricht leisten? Fachdidaktische Perspektiven auf ein subversives Erzählmedium* (S. 43–55). Waxman.
- McCloud, S. (1994). *Understanding Comics. The Invisible Art*. William Morrow.
- Meyer, E. J. & Carlson, D. (Hrsg.) (2014). *Gender and Sexualities in Education: A Reader*. Peter Lang.
- Mitchell, W. J. T. (1992). The Pictorial Turn. *Artforum* 30.7 (89–94).
- Mitchell, W. J. T. (1994). *Picture Theory: Essays on Verbal and Visual Representation*. Univ. of Chicago Press.
- Mirzoeff, Nicholas (1999). *An Introduction to Visual Culture*. Routledge.
- Pohl-Otto, K. (2022). *Comics in Schule und Religionsunterricht. Vielfalt adressieren, Kompetenzen fördern, Unterricht verbessern*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Pustka, E. (Hrsg.) (2022). *La bande dessinée. Perspectives linguistiques et didactiques*. Narr Francke Attempto Verlag.
- Rimmele, M., Stiegler, B. (2019). *Visuelle Kulturen / Visual Culture: Zur Einführung*. Junius.
- Sachs-Hombach, Klaus (2005). Konzeptionelle Rahmenbedingungen zur interdisziplinären Bildwissenschaft. *Bildwissenschaft: Disziplinen, Themen, Methoden*. Ed. Klaus Sachs-Hombach. Suhrkamp.
- Seibert, E. (2008). *Themen, Stoffe und Motive in der Literatur für Kinder und Jugendliche*. UTB.
- Schwertfeger, S. (2024). Comics schaffen Wissen(schaft). In Young Academy Fellows der Akademie der Wissenschaften in Hamburg & Jaja-Verlag, *Was wissen wir schon?* (6–9). Jaja-Verlag.
- Wolff, L. L. (2023). The Book as Archive: Metaphors of Memory in Contemporary Graphic Memoirs by Birgit Weyhe, Nora Krug, and Bianca Schaalburg. In *Gegenwartsliteratur: Ein germanistisches Jahrbuch/A German Studies Yearbook; Schwerpunkt: Erinnerung – Autofiktion – Archiv* (S. 133 – 163). Staufenburg Verlag.

Bildnachweise:

- Abb. 1 – Thomas von Kummant und Véronique Sina: *Vero* (2024)
- Abb. 2 – Jana-Cathrin Çetinkaya: *Rana, wie geht es dir, wenn du an die Zukunft denkst?* (2025)
- Abb. 3 – Eric Seemann: *Erinnern* (2025)
- Abb. 4 – Ausstellungsansicht ZUKUNFTSZEICHEN (2025), Foto: Dominik Bednarz
- Alle Rechte liegen bei den Künstler*innen, sofern nicht anders angegeben

Autorinnen

Al-Taie, Yvonne, PD Dr.

Akademische Rätin a. Z. am Institut für Neuere Deutsche Literatur und Medien der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel.

Forschungsschwerpunkte u. a. Bildtheorie und Visual Culture, Medienkulturwissenschaft, deutsch-jüdische Literatur sowie Gegenwartsliteratur.

E-Mail: yaltaie@ndl-medien.uni-kiel.de

Schwertfeger, Susanne, Dr.

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Kunsthistorischen Institut der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel.

Forschungsschwerpunkte sind u. a. Text-Bild Relationen, Ästhetik des Comics, Fotografie und Kunst des 20. und 21. Jahrhunderts.

E-Mail: schwertfeger@kunstgeschichte.uni-kiel.de

Über die Gestaltung von Historiencomics anhand des Beispiels „Der Kopf der Hanse“

Abstract

The following article offers a first-hand insight into the creation of historical comics by a comic author, drawing from experiences with the latest work that explores the Hanseatic League. Emphasizing the extensive research and artistic dedication required to accurately depict historical narratives, the author discusses the balance between storytelling, style, and educational content. Reflecting on childhood fascination with historical themes in comics, influenced by iconic series such as Asterix and Lucky Luke, the author explains how these early interests shaped current endeavors. The methodologies used, including on-site visits to historical locations and collaboration with experts to ensure authenticity, are detailed. Additionally, the author discusses the visual and narrative elements of the comics, highlighting choices in color schemes and stylistic approaches that contribute to conveying a vivid representation of the past. Ultimately, the goal is to engage readers of all ages, bridging the gap between entertainment and education through compelling storytelling that makes history accessible and enjoyable.

Schlagwörter: Geschichtscomic, Comicerstellung, Hanse, Vermittlung

1 Einleitung



Abb. 1: Kopf der Hanse

Historische Inhalte sind in der Comicwelt nicht selten. Auch ich habe vor kurzem mit „Der Kopf der Hanse“ ein solches Comicbuch veröffentlicht. Hinter dem für die Leser*innen leichten Zugang für geschichtliche Themen stecken oft jahrelange Recherche und zeichnerische Arbeit. Neben der historischen Genauigkeit, die sich ja nicht nur auf Ereignisse, sondern auch auf die bildnerische Darstellung beziehen, müssen Künstler*innen sich zusätzlich auch Gedanken um die Stilwahl und Farbgebung machen.

Wie also kommt jemand dazu, Historiencomics zu zeichnen? Welche inhaltlichen Schwerpunkte soll ein solches Buch haben? Liegt der Fokus eher auf einer spannenden Story wie bei einer Abenteuergeschichte? Oder sollen den Lesenden aktuelle Erkenntnisse aus der Forschung vermittelt werden?

Ich berichte im Folgenden aus meiner persönlichen Perspektive als Comiczeichner, den schon früh im Leben historische Stoffe als gezeichnete Geschichte(n) gepackt haben. Das Interesse an der Kombination von Historischem und Comics geht bis in meine Kindheit zurück. In meinem Elternhaus gab es zum einen Werke von Wilhelm Busch. Und dann bekam ich diese bunten lustigen Hefte geschenkt, zum Beispiel „Fix und Foxi“. Schon hier lässt sich der schmale Grat in der Bewertung von gezeichneten Bildsequenzen Anfang der 1980er Jahre erkennen: Altbekannte Karikaturist*innen und Zeichner*innen von Bilder geschichten (wie etwa „Vater und Sohn“ von E.O. Plauen) waren in bürgerlichen Haushalten akzeptiert. Die Kultur der Comichefte wurde vielleicht nicht mehr verschmäht, aber sicher wohl als eher minderwertige und triviale Art von Kindermedien angesehen.

Meine persönliche Initialzündung war sicherlich die Entdeckung von franko-belgischen Comicalben mit historischen Bezügen – allen voran Asterix und Lucky Luke. Begeistert von gekonnten Zeichnungen und den markanten Charakteren wuchs in mir zeitgleich auch das Interesse, die Hintergründe und beschriebenen Zeiten auf ihren Wahrheitsgehalt zu prüfen und somit die Verknüpfung von Fiktion und Geschichte zu erkunden. Durch Asterix-Hefte wurde ich auf die historischen Figuren Julius Cäsar und Kleopatra aufmerksam – meine Neugier auf die Geschichte des Römischen Reichs war entfacht worden.

Auch bei Lucky Luke stellte sich schnell die Frage, was es denn nun wirklich mit Calamity Jane, Billy the Kid und Co. auf sich hatte. Leider sprengten die Preise für die Comicalben damals schnell mein Taschengelddbudget. Aber spätestens mit der Erlaubnis für eigenständige Fahrten mit dem Fahrrad in die nächstgelegene Bücherei konnte ich dieses Problem umgehen und fand nun meine Lieblingscomics plus das Material zur Hintergrundanalyse am gleichen Ort vor. Wenn ich es mir recht überlege, hat sich an dieser Faszination und auch bei der Arbeitsweise an eigenen Werken gar nicht so viel geändert. Klar, das Internet hilft nun dabei, schneller die richtigen Werke und Ansprechpartner*innen zu finden, aber dennoch führt kein Weg an Fachliteratur vorbei. Die meisten Graphic Novels leihe ich mir immer noch in den Hamburger Bücherhallen aus, um auch stilistisch auf dem Laufenden zu bleiben.

Seit gut zehn Jahren lebe ich ausschließlich von meinem Schaffen in den Bereichen Karikatur, Illustration und Comic. Als Schwerpunkt hat sich die Interessenlage seit Kindertagen bestätigt. Am liebsten gestalte ich Comics und Bilderbücher mit historischer Thematik, allerdings oft erweitert um Regionalinhalte. Bemerkbar macht sich dies in meinen Comicwerken wie einer Adaption von Storms Schimmelreiter (Boyens 2014), einem Sammelband mit Comicstrips über das Schanzenviertel („Die Schanze“, Boyens 2017), „Hammaburg“ (Ellert & Richter 2020) und aktuell „Der Kopf der Hanse“ (Edition 52, 2024).



Abb. 2: Hammaburg

Der regionale Schwerpunkt entstand weniger aus patriotischen, sondern eher aus ganz praktischen Gründen. Außer der persönlichen Vorliebe für Küstenlandschaften ist hier der praktische Aspekt der kürzeren Reise- und Recherchewege zu beachten. Diese stellen sich allerdings im Nachhinein auch öfter als Irrtum heraus. So landete ich während meiner Nachforschungen zum „Kopf der Hanse“ sogar im schwedischen Helsingborg. Am Anfang des Projektes ging ich davon aus, dass Besuche in den norddeutschen Hansestädten ausreichen würden.

2 Auf Recherche vor Ort

Ich habe immer den Anspruch, die Handlungsorte meiner Projekte direkt aufzusuchen, weil ich daran glaube, dass sich das in der Authentizität der späteren Darstellung auf irgendeine Art und Weise bemerkbar machen wird. Da ist es gut, wenn der Ort innerhalb von zwei Stunden erreichbar ist (wenn ich wie eben beschrieben, die Recherchereisen vorher richtig eingeschätzt habe). Nur dort vor Ort sehe ich dann, wo an den jeweiligen Plätzen welche Personengruppen zu finden sind oder wie ein Ort in die Landschaft eingebettet ist. Gerade bei meiner Wimmelbuchreihe zu Städten und Regionen in Schleswig-Holstein (Wimmelbücher Nordfriesland, Schlei, Dithmarschen) ist immer deutlich zu sehen, ob ich nicht nur die Schauplätze, sondern auch das dortige Leben wirklich eingefangen habe. Wimmelbilder leben oft vom Wiederentdecken und Wiedererkennen und schaffen meiner Meinung nach ein Bewusstsein für die Besonderheit des jeweiligen Ortes. Beispielsweise sollte auf einem Wimmelbild eines Marktplatzes die räumliche Aufteilung des Wochenmarkts auch der auf der Illustration entsprechen. Google Earth hilft da nur bedingt.

Besonders intensiv ist die Recherchearbeit für Graphic Novels, die auf historischen Begebenheiten beruhen, wie eben zuletzt „Der Kopf der Hanse“. Ist die Wahl auf eine Geschichte oder ein Thema gefallen, lese ich mir als Autodidakt erst einmal die wichtigsten zwei bis drei Einführungen zum Thema durch.

Bei „Der Kopf der Hanse“ waren die ersten Materialien, die ich zu der Hauptfigur Wittenborg finden konnte, wissenschaftliche Aufsätze und Zusammenfassungen zu dessen Leben und natürlich zwei bis drei Einführungen in die Geschichte der Hanse überhaupt. Von einem ersten historischen Kenntnisstand aus entstehen dann weiterführende Fragen, zum Beispiel nach der Art der Kleidung im 14. Jahrhundert, zur Stadtgeschichte der Handlungsorte oder zum Aussehen von Koggen, Backsteingotik etc.

Im Falle von „Hammaburg“ waren Bände zu den aktuellsten Erkenntnissen der Ausgrabungen von 2014 und Grundlagen zur Stadtgeschichte Hamburgs die Ausgangspunkte, weiter ging es mit Einführungen in die Welt des Fränkischen Reichs und der Wikinger bis hin zur Biographie Ansgars.

Insgesamt entsteht bei solchen Recherchen meist eine Liste von 30 bis 40 Publikationen, die mit den allgemeinen Epochenbeschreibungen beginnen. Diese enden, je nachdem was ich gerade für meine Abbildungen benötige, bei detaillierten Beschreibungen über Mobiliar, Waffen und weitere Alltagsgegenstände oder bei thematischen Vertiefungen zum Salzhandel und über die Pest.

Um inhaltlich auf der sicheren Seite zu sein, suche ich mir nach der Themenwahl und der Aneignung von Grundwissen zusätzlich eine kompetente Fachberatung. Im folgenden Abschnitt wird erläutert, wie und warum ich welche Begebenheit zum Thema mache und weshalb mir ein ordentliches Maß an inhaltlicher Stimmigkeit wichtig ist.

3 Themenwahl

Ausgangspunkt ist das ständige Interesse an Illustration und Geschichte, meist im bereits genannten Zusammenspiel aus praktischen Gründen wie kurze Laufwege, aber auch bestehende Kontakte zu regionalen Verlagen, die eine Veröffentlichung möglich machen. Einzige Ausnahme bisher: „Der Kopf der Hanse“. Hier kooperierte ich erstmals mit einem etablierten Comicverlag. Aus Neugier, um auch mehr Kontakte in die Comicszene zu bekommen. Zugleich erschien es mit dem Thema Hanse möglich, ein überregionales Publikum zu erreichen. Deswegen war die Zusammenarbeit mit einem Verlag im nord-deutschen Raum nicht unbedingt notwendig.

Ursprünglich war allerdings eine Kooperation mit einem größeren Regionalia-Verlag geplant. Diese kam aber aufgrund von zeitlichen Verzögerungen und auch stilistisch unterschiedlichen Vorstellungen im gegenseitigen Einvernehmen nicht zustande. Anstatt erneut einen Regionalia-Verlag zu suchen, beschloss ich das Ganze als Chance für etwas Neues zu sehen und mir einen passenden Comicverlag zu suchen – was schließlich mit der Edition 52 auch geklappt hat.

Es ist überraschend, dass ich thematisch erst so spät zur Hanse gefunden habe, da es sich aus meiner Sicht geschichtlich um einen der wichtigsten Zeiträume für die Entwicklung des nordeuropäischen Kulturraumes handelt. Zumal dessen Bedeutung bis in die Gegenwart reicht, wenn wir bedenken, wie viele Institutionen und Unternehmen heute den Begriff der Hanse in ihren Namen integriert haben. Nebenbei wollte ich auch Lübeck genauer kennenlernen, die Stadt sollte in meiner Geschichte der Dreh- und Angelpunkt werden.

Nachdem also die Entscheidung für die Hanse (und Lübeck) feststand, musste eine passende gute Geschichte her. Und wo landet der Autodidakt unter diesen Voraussetzungen als erstes, wenn er in Lübeck eintrifft? Natürlich beim Holstentor. Im Holstentor-Museum stieß ich auf eine Infotafel zum Schicksal des Lübecker Bürgermeisters Johann Wittenborg (1321-1363). Bebildert war diese mit der Hinrichtungsszene Wittenborgs aus der Rehbein-Chronik aus dem Jahre 1619.

Da ich ein Faible für Geschichten von Aufstieg und Fall habe, reifte durch die ersten Textinformationen sehr schnell die Idee einer Art Mafiageschichte des Mittelalters. Nach der Lektüre weiterer Texte war schnell klar, dass sich aus diesen Begebenheiten weitaus mehr entwickeln ließ, denn innerhalb der Lebensspanne Wittenborgs steuerte die Hanse auf ihren Zenit zu und durchlebte eine Vielzahl von einschneidenden Ereignissen – und Herr Wittenborg war immer mittendrin.

Johann Wittenborg war ein Lübecker Kaufmann, der im Laufe seiner Karriere erst zum Bürgermeister und im Krieg mit dem dänischen König Waldemar IV. zum Oberbefehlshaber der Streitkräfte des hansischen Städtebundes aufstieg. Wegen taktischer Fehlentscheidungen verlor er jedoch die entscheidende Schlacht um Helsingborg und einen Großteil der hansischen Schiffe. Nach seiner Rückkehr nach Lübeck wurde er dafür vom Rat der Stadt trotz Protesten im Schnellverfahren zum Tode verurteilt und auf dem Lübecker Marktplatz enthauptet – was recht ungewöhnlich ist. Wegen Niederlagen wurden in der Regel keine Heerführer von den eigenen Leuten zum Tode verurteilt.

Der besonders spannende Teil der Geschichte sind also die wahren Gründe, die zu diesem grausamen Schicksal Wittenborgs geführt haben. Es gibt viele Vermutungen, aber auch Hinweise, die in der Wissenschaft zu dem Konsens geführt haben, dass Wittenborg im Vorfeld nicht gerade dem Bild des ehrbaren Kaufmanns entsprach. Durch die Veruntreuung von öffentlichen Geldern, das Umgehen eines gemeinsam beschlossenen

Handelsboykotts und die Bereicherung durch Geschäfte mit Wucherzinsen schadete er wohl dem Ansehen des Lübecker Rates. Und das zu einer Zeit, als es ohnehin in der Bevölkerung rumorte.

Zudem finden in dieser spannenden Biographie viele Ereignisse statt, welche für die Entwicklung der Hanse von großer Bedeutung waren. So wurden die ersten Hansetage veranstaltet, welche die Entwicklung vom Kaufmanns- zum Städtebund verdeutlichen. Auf diesen bezeichnete sich das Bündnis auch zum ersten Mal offiziell als „Städte von der deutschen Hanse“. Die Hansestädte legten sich plötzlich mit Grafen und Königen an, wie beim Handelsboykott gegen Flandern. Die bürgerlichen Städte wagten krieglerische Auseinandersetzungen mit dem dänischen König Waldemar IV. Zudem erreichte auch noch die erste große Pestwelle Nordeuropa.

Eine derartige Mischung aus einem dramatischen Lebenslauf, der in große historische Entwicklungen eingeflochten war, schien mir wie ein Wink mit dem Zaunpfahl für eine gute Comicstory, anhand derer sich generell viele Aspekte der Hanse entdecken und erklären ließen.

4 Von der Entdeckungsreise zur Vermittlung

Diese Art des eigenen Entdeckens, Erforschens und Lernens im Zusammenhang mit einer guten Geschichte wird somit auch zur Zielsetzung bei der Vermittlung an die Lesenden. Wenn ich einen historischen Stoff ausgesucht habe, dann meistens einen, von dem ich zwar das ein oder andere schon gehört habe, aber im Grunde selber nicht viel weiß. Wahrscheinlich kommt da bei mir eine Art kindlicher Entdecker zum Vorschein, der mit Reisen zu den Schauplätzen, Gesprächen mit Expert*innen und auf der Suche nach geeignetem Bildmaterial selber zum Forscher wird. Dieser will seine Ergebnisse am Ende aber nicht rein wissenschaftlich, sondern vielmehr kreativ präsentieren.

An diesen Entdeckungsreisen sollen auch die Lesenden teilhaben, denen dann unter dem Deckmantel der Erzählung fast beiläufig wichtige Erkenntnisse vermittelt werden, ohne dass sie es vielleicht bewusst merken. Das ist für mich der Unterschied zum reinen Sachbuch, das jemand bewusst für die Wissensvermittlung in die Hand nimmt. Bei mir steht erst einmal das Vergnügen an einer Erzählung im Vordergrund, die aber in ihrer Handlung so viele Erkenntnisse wie möglich aus der vorangegangenen Recherche transportieren soll, ohne dass die Handlung zu künstlich erscheint. Es geht mir also bei der Vermittlung darum, den Leser*innen unterschwellig ein authentisches Bild der Zeit mitzugeben.

Wenn meine Protagonist*innen in „Kopf der Hanse“ eine Kogge betreten, soll diese auch wie eine aus dem 14. Jahrhundert aussehen. Eben nur mit einem Mast, und nicht wie eine obskure Kreuzung aus Kogge und pompösen Seglern Jahrhunderte später, wie so manch wilhelminischer Maler es suggeriert hat. Bilder, die dann in den Köpfen bis heute hängen bleiben und mitunter ein falsches Geschichtsbild prägen, das im schlimmsten Fall für politische Zwecke genutzt wird, um vergangene Traditionen in Mode zu bringen, die es so gar nicht gegeben hat. Weniger schlimm finde ich es, den Charakteren zu Gunsten einer guten Erzählung gelegentlich etwas in den Mund zu legen, solange es bewiesene Fakten nicht verfälscht. Das lässt sich, sobald wir fiktionale Elemente wie eine Erzählung haben, nie ganz vermeiden. Aber wenn ich ein stimmiges Geschichtsbild

vermitteln will, sind die wesentlichen wissenschaftlichen Erkenntnisse meiner Meinung nach schon zu beachten.

Das Vergnügen darf nicht zu kurz kommen, wenn ich die Lesenden bis zum Schluss bei der Stange halten will. Daher ist mir bei der Vermittlung auch immer ein größtmögliches Maß an Dramaturgie und Abwechslung wichtig. Das beginnt beim Wechsel der Perspektiven verschiedener Protagonist*innen (mal Wittenborg, mal aus Sicht des dänischen Königs). Es reicht über Zeitsprünge in der Story (mit dem Ende anfangen und dann nach und nach auflösen, was eigentlich passiert ist) bis hin zu stilistischen Elementen in der Grafik. Zum Beispiel funktioniere ich Alltagsgegenstände wie Heringsfässer und Segel oder typische Merkmale aus der Zeit zu Panelrahmen um, in denen Szenen gezeigt werden. Am Ende meines Buches hoffe ich, dass die Lesenden so gut unterhalten wurden wie bei einem Roman, aber plötzlich wissen, warum Salz in der Hanse so einen wichtigen Stellenwert hatte oder was bei Hansetagen beschlossen wurde, ohne dass sie mit einer Lernerwartung wie in der Schule an die Geschichte gegangen sind.

Als Comicschaffender befinde ich mich daher immer auf einem schmalen Grat zwischen Dramaturgie, künstlerischer Freiheit und historischer Genauigkeit. Bei Letzterer versuche ich immer so viel zu berücksichtigen, wie die Erzählung es zulässt bzw. verträgt. Diese Stimmigkeit versuche ich mit Hilfe einer zielgerichteten Literaturrecherche und durch das Einbeziehen von Fachleuten zu erreichen.

5 Fachberatung durch Museen

Im Falle von „Der Kopf der Hanse“ wandte ich mich an das Europäische Hansemuseum. Bei „Hammaburg“ erhielt ich Unterstützung von Prof. Dr. Rainer-Maria Weiss vom Archäologischen Museum in Hamburg.

Warum ist mir diese Zusammenarbeit so wichtig? Sie hat tatsächlich gleich mehrere Vorteile für Historiencomic-Projekte:

1. Prüfung der Comicseiten: Bei aller Sorgfalt in den eigenen Nachforschungen werde ich als Autodidakt kaum in der Lage sein, mir innerhalb weniger Monate das gesamte wissenschaftliche Wissen von Epochen bis zum aktuellen Forschungsstand anzueignen. Da ist es gut, wenn Expert*innen mit ihren fachkundigen Netzwerken mit Rat und Tat zur Seite stehen. Denn, salopp gesagt: Irgendwas ist immer. Aber wenn ich mit Skizzen zu einzelnen Seiten und gut vorbereitetem Grundwissen in die einzelnen Beratungen gehe, lassen sich Fehler (davon gibt es immer welche) schnell korrigieren, bevor diese weiteren Schaden im Verlauf der Erzählung anrichten. Für „Kopf der Hanse“ stand mir Timo Hellmers, der Referent für Bildung und Vermittlung des Hansemuseums, zur Verfügung. Mittlerweile ist er bei den Landesmuseen Schleswig-Holstein tätig. Selbst wenn dieser mal nicht sofort weiterwusste, half ein Anruf bei der Kollegin weiter, die sich mit mittelalterlicher Kleidung auskennt oder ein Blick in die interne Datenbank – und ein Problem war gelöst, welches sich als ärgerlicher Fehler erwiesen hätte, wäre ich auf mich allein gestellt gewesen. Ein fachlich fundierter Ratschlag erhöht die Qualität des Comics und sorgt bei den Leser*innen für eine Vorstellung des damaligen Lebens, unabhängig davon wie genau oder detailliert das letztlich gezeichnet ist. So erfuhr ich zum Beispiel, dass die Wege in der mittelalterlichen Stadt meist gar nicht befestigt waren. Wenn doch, dann mit Holzbohlen.

2. Ergänzende Sachtexte: Fachliche Aufsätze der beteiligten und prüfenden Historiker*innen im Vor- oder Nachwort kommen einem Geschichtscomic gleich in mehrfacher Hinsicht zugute. Zum einen sorgen sie bei den Lesenden und im besten Fall bei der Presse für Interesse und beglaubigen die Qualität und Stimmigkeit der Darstellung historischer Begebenheiten. Darüber hinaus können sie eine sinnvolle Wissensergänzung sein, um Hintergründe zu vertiefen, deren genauere Erläuterung den Lesefluss der Comicgeschichte sonst eher gestört hätten.
3. Hilfe bei der Vermarktung: Für „Kopf der Hanse“ habe ich so manchen Laufweg in verschiedene Museen in Kauf genommen, um in den einzelnen thematischen Schwerpunkten der Geschichte ein stimmiges Bild abzuliefern. Den Salzhandel erforschte ich im Salzmuseum in Lüneburg. Über die hansische Seefahrt und die Koggen informierte ich mich im Schifffahrtsmuseum in Bremerhaven. Informationen über einen Hansetag in Greifswald erhielt ich im Pommerschen Landesmuseum. Neben dem inhaltlichen Mehrgewinn hat eine solche Vorgehensweise den Vorteil, Kontakte zu den entsprechenden Institutionen zu intensivieren, die dann nach der Fertigstellung des Buches über die Presseverteiler und Social-Media-Kanäle der Museen genutzt werden können.
4. Im besten Fall finanzielle Unterstützung: Wenn sich ein Buch im Regionalia-Bereich 2000mal verkauft, gilt das bereits als Erfolg. Tatsächlich erreichte „Hammaburg“ in zwei Auflagen sogar fast 4000 Verkäufe. Dennoch ist es keine große Rechenkunst, um festzustellen, dass bei den üblichen 10 Prozent Tantiemen für Autor*innen bestenfalls zwei bis drei durchschnittliche Monatsgehälter rausspringen. Und das für mindestens zwei Jahre Arbeit an einem Buch. Daher ist eine Zusammenarbeit mit Museen oder Organisationen nicht nur aus fachlicher Sicht von Vorteil. Die entsprechenden Institutionen verfügen über die nötige Erfahrung und die Netzwerke, um eventuelle Förderungen für solche Projekte zu erreichen. Im Fall von „Kopf der Hanse“ war das Europäische Hansemuseum glücklicherweise in der Lage meine Material-, Literatur- und Reisekosten zu übernehmen.

6 Farbwahl und Stilfindung

Weniger helfen konnten mir die Museen bei den Gestaltungsmerkmalen meines Comics. Da war ich größtenteils auf mich allein gestellt. Bei der Wahl der stilistischen Elemente kommen viele Entscheidungen zusammen, die dann das Gestaltungsbild eines Comicbuches bestimmen. Fangen wir mit der Farbwahl beim „Kopf der Hanse“ an.

Ich mag es, wenn Comics eine reduzierte oder sehr abgestimmte Farbwahl benutzen, da auf diese Art einem Projekt ein individuelles Gesicht gegeben wird. Im Gegensatz zur knallbunten Variante, die es insbesondere am Zeitschriften-Kiosk schwer hat, weil dort überall auf bunt gesetzt wird. Die dominierenden Farben bei „Der Kopf der Hanse“ sind Bordeaux und Blau. Hier wollte ich bereits mit den Farben das Thema Hanse unterstreichen. Die Erklärung dazu ist recht einfach: Bordeaux für die Backsteingotik und Blau für das Meer bzw. die Seefahrt.

Es gibt zwar bei der Farbfüllung ein ganzes Spektrum an Farbabstufungen, die mit eingeflossen sind, wie Rottöne, die bis ins Braune gehen, oder auch Lila und Türkis. Aber weitgehend lassen sich die Farbräume dem Rot- oder dem Blaubereich zuordnen. Einzig ein paar Farbtupfer aus anderen Bereichen, wie zum Beispiel Haarblond, sind zur

Auflockerung enthalten. Im Großen und Ganzen wird das Farbschema in der gesamten Graphic Novel beibehalten und sogar in weitergehenden Buchelementen wie den Cover-Innenseiten fortgeführt.

Die grobe Einteilung in zwei Farbräume mit den jeweiligen Farbabstufungen ist aber nicht nur der passenden Farbwahl zum Thema „Hanse“ geschuldet, sondern dient auch als Hilfestellung bei der Rezeption. Ich habe, einer spannenden Erzählweise wegen, relativ viele Orts- und Zeitsprünge in die Story eingebaut. Da können weniger comicerfahrene Leser*innen eventuell ins Schlingern kommen. Daher sind die farblichen Schwerpunkte oft auch den Orten und Personen zur leichteren Identifizierung zugeordnet.

So sind unter anderem alle die Hauptfigur Wittenborg und die Hanse betreffenden Seiten im Hintergrund von den Rot-Brauntönen dominiert. Die Figuren sind mit dunkelroten Outlines kenntlich gemacht. Großer Konkurrent in der Geschichte ist das dänische Königshaus mit Waldemar IV. an der Spitze.

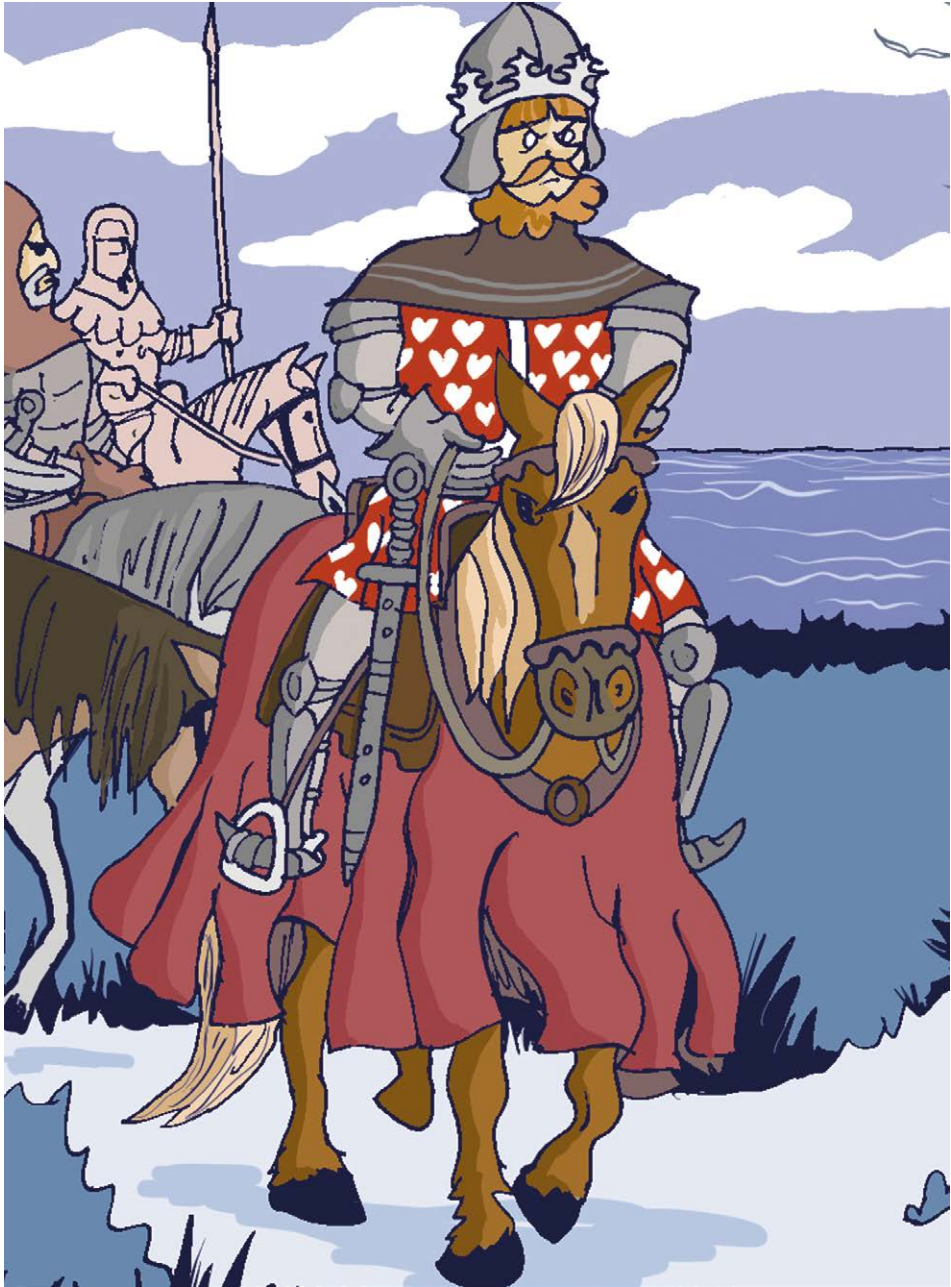


Abb. 3: Darstellung des dänischen Königs Waldemar IV. in „Der Kopf der Hanse“, S. 59

Waldemar ist der dänische Thronfolger, der vom Exil aus mit Ehrgeiz in die Königsposition gelangen will. Und da ist Wittenborg, der erst einen Platz im Lübecker Rat und später das Amt des Bürgermeisters für sich beansprucht. Beide Männer sind gleich alt und steuern, ohne sich zu diesem Zeitpunkt vermutlich zu kennen, auf einen Showdown zu, der in der Schlacht um Helsingborg einen entscheidenden Wendepunkt in „Kopf der Hanse“ darstellt. Daher ergab es Sinn, neben der farblich rot-dominierten Haupthandlung auch noch einen erzählerischen Nebenstrang mit dem Werdegang des dänischen Königs einzufügen, in dem zur erhöhten Deutlichkeit auf den Seiten der blaue Farbraum dominiert. Wenn die beiden Kontrahenten dann aufeinandertreffen, gibt es folgerichtig an dieser Stelle eine Durchmischung der Farbräume.

Ich habe schon einige Bücher im Bilderbuch-, Wimmelbuch- und Comicbereich veröffentlicht. Ich kann mich nicht erinnern, mir jemals so viele Gedanken zum Farbkonzept gemacht zu haben wie bei diesem Buch. Obwohl es auf den ersten Blick farblich vielleicht eher reduziert wirkt. Bei der Umsetzung lag die größte Schwierigkeit darin, nicht doch der Versuchung zu erliegen und weitere Farben hinzuzufügen.

7 Seiten-Layout und Panels

Einige Erfahrung brachte ich aus dem Vorgängerprojekt „Hammaburg“ bei der Gestaltung der Seitenarchitektur und der Bildsequenzen mit. In „Hammaburg“ hatte ich bereits ein System entwickelt, das mit den typischen Panels, also den klassischen Comickästchen, bricht und mich für ein ineinanderfließendes Seiten-Layout entschieden. Bei dieser Art von Gestaltung funktioniere ich sämtliche Bildgegenstände zu Panels um. In „Kopf der Hanse“ werden Heringsfässer, Schiffssegel und Eingangsportale von Kaufmannshäusern zu weiteren eigenen Panels, in denen die Geschichte weitererzählt wird. Dieses Konzept habe ich bei „Hammaburg“ ziemlich konsequent ausprobiert, weil ich mir davon eine noch flüssigere Erzählweise erhoffte. Im Hanse-Comic betreibe ich diese Art von Seitengestaltung erneut intensiv, allerdings mit mehr Abwechslung. Wenn es mir sinnvoll erscheint, tauchen durchaus auch wieder klassische Panels mit typischen weißen Trennlinien auf. Meine Begründung für diesen Stilwechsel: Ein größtmögliches Maß an grafischer Abwechslung hält einerseits mich beim Zeichnen, aber später auch die Lesenden beim Anschauen der Bilder bei Laune.



Abb. 4: Beispielseite 70 aus „Der Kopf der Hanse“, auf der ich Wellenbewegungen zur Gestaltung von Panels verwende.

8 Moderne oder authentische Sprache

Mein Eindruck ist, dass sich in vielen Medien, die mittelalterliche Atmosphäre repräsentieren, oft eine vermeintlich altertümlich-authentische Sprache eingeschlichen hat, die aber wenig mit der Realität zu tun hat. In meinen Historiencomics greife ich lieber gleich weitgehend auf heutige Sprache zurück. Das erleichtert den Lesefluss und entfernt die mittelalterlichen Menschen auch nicht von uns. So fällt es leicht, sich in die Lage der Protagonisten*innen zu versetzen, zumal sich in den Hansestädten anstelle eines gestelzten altmodischen Deutsch das Niederdeutsche sprachlich durchgesetzt hatte. Wenn mein Hanse-Comic sprachlich hundertprozentig authentisch sein sollte, hätte er also komplett auf „Platt“ erscheinen müssen. Da ich lieber eine größere Leser*innenschaft erreichen will, habe ich auf moderne Ausdrucksweisen gesetzt und dabei eher sprachliche Akzente eingebaut. So finden wir von Zeit zu Zeit niederdeutsche Ausrufe wie „Ach, klei mi an’n Mors!“, die für die meisten Leser*innen nachvollziehbar sein dürften. Zudem achte ich darauf, dass die Titel und Anreden der Zeit möglichst stimmig angewandt werden.

Das Verwenden moderner Sprache mit authentischen Akzenten ermöglicht mir als Autor einen sicheren Umgang mit flüssigen Dialogen, so dass die Kommunikation lebendig und nachvollziehbar sind. Vorbilder dafür fand ich eher in der Literatur als im Comicbereich. Ich denke da an die Werke von Florian Illies (zum Beispiel „1913“) oder auch an Daniel Kehlmanns „Vermessung der Welt“, in denen wir im historischen Kontext ebenfalls moderne sprachliche Umgangsformen finden. Oft sogar mit einem ironischen Unterton. Auch diesen versuche ich in meine Werke zu transportieren, um dem Buch einen eigenen Klang zu geben. Denn trotz aller großen geschichtlichen Handlungen und Ereignisse passt zu meinen Büchern immer dieser Satz von Thomas Bernhard: „Es ist alles lächerlich, wenn man an den Tod denkt.“

9 Vorgehensweise beim Zeichnen

Fehlt noch ein kurzer Einblick, wie ich beim Zeichnen vorgehe. „Hammaburg“, erschienen 2020, habe ich von der Vorzeichnung bis zur fertigen Seite inklusive Handlettering noch komplett analog erstellt. Inzwischen hat die digitale Arbeitsweise auch bei mir zu großen Teilen Einzug erhalten. Seit Ende der „Hammaburg“-Phase kommt spätestens bei der Farbgebung immer das Grafik-Tablet zum Einsatz. Die Technik ist seit längerer Zeit so ausgereift, dass ich mittels des dafür vorgesehenen Stiftes ohne Verzögerung direkt auf dem Bildschirm zeichnen und darüber hinaus auf den kompletten Werkzeugkasten der Malprogramme zugreifen kann. Es brauchte eine längere Übungsphase, um den Umgang mit dem Gerät zu erlernen. So entstanden mehrere quietsch-bunte Wimmelbücher über Regionen in Schleswig-Holstein, bis ich mich bei der digitalen Gestaltung sicher genug fühlte, um ein Projekt mit durchdachtem Farbkonzept wie „Der Kopf der Hanse“ zu beginnen. Ganz auf analoge Arbeitsweisen verzichte ich aber dennoch nicht. Abgesehen von ersten Skizzen und Raumaufteilungsentwürfen zeichne ich noch immer das komplette Seiten-Layout meist in A3 oder A2 vor, um es dann im Anschluss einzuscannen und digital weiter zu bearbeiten. Der Grund dafür ist eine größere Sicherheit bei der Seitenübersicht. Nur im analogen Bereich habe ich ein sicheres Händchen und die richtige Einschätzung, wie viel Platz ich für die Elemente benötige, und ob die Zeichnung in der einen Ecke mit den Zeichnungen in der anderen Ecke des Blattes noch stimmig ist. Das kann bei anderen Zeichner*innen, die vielleicht viel früher mit digitaler Arbeitsweise in Berührung

gekommen sind, ganz anders aussehen. Für mich hat es sich als die ideale Arbeitsweise herausgestellt, welche die zeichnerischen Erfahrungen aus der Vergangenheit mit denen der Gegenwart sinnvoll verbindet.

10 Fazit: Für wen soll das sein?

Stellt sich zum Abschluss die Frage nach der Zielgruppe. Grundsätzlich soll die eigene thematische Begeisterung zu einem Resultat führen, das für alle Lesenden geeignet ist, die sich für Historisches interessieren. „Der Kopf der Hanse“ ist von mir also nicht explizit als reiner Kinder- oder Jugendcomic gedacht, wohl aber als ein altersübergreifendes Werk, das eben auch für Kinder oder Jugendliche gut verständlich ist. Natürlich haben wir hier eine Story, die zwar gut für die Hanse ausgeht, aber weniger gut für die Protagonisten*innen endet. Wittenborg wird hingerichtet, was mir für ein Kinderbuch thematisch eher ungeeignet scheint. Seine Frau stirbt nach einer Krankheit und der befreundete Warendorp fällt im Kampf. Ich habe versucht, solche Szenen bildnerisch altersgerecht für Kinder und Jugendliche ab etwa 12 Jahren umzusetzen. Das wäre somit meine Altersempfehlung für den „Kopf der Hanse“. Diese Zielgruppe als Einstiegsalter zu wählen, kommt natürlich nicht von ungefähr. Es ist das Alter, in dem die Hanse thematisch im Schulunterricht vorkommen kann.

Zusammenfassend lässt sich wohl sagen, dass die Gestaltung eines Geschichtscomics ein langwieriges und komplexes Projekt ist, dass viel Durchhaltevermögen bei Künstler*innen erfordert. Mir ist das nur möglich aufgrund der eigenen Begeisterung für historische Inhalte. Ich bezweifle, dass ich bei anderen Thematiken ein ähnliches Energievermögen aufbringen könnte.

Literatur

Natter, J. (2025). *Der Kopf der Hanse*. Edition 52.

Autor

Natter, Jens

ist als Comic-Künstler in Hamburg tätig und beschäftigt sich inhaltlich insbesondere mit historischen und regionalen Themen.

E-Mail: bildernatter@gmail.com

Autor*innenverzeichnis

Al-Taie, Yvonne, PD Dr.

Akademische Rätin a. Z. am Institut für Neuere Deutsche Literatur und Medien der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel.

Forschungsschwerpunkte u.a. Bildtheorie und Visual Culture, Medienkulturwissenschaft, deutsch-jüdische Literatur sowie Gegenwartsliteratur.

E-Mail: yaltaie@ndl-medien.uni-kiel.de

Grammes, Tilman, Prof. (i.R.) Dr. phil.

M.A. Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Didaktik der Sozialwissenschaften/ Politische Bildung.

Forschungsschwerpunkte: Theorie der Fachdidaktik, interpretative Unterrichtsforschung, Didaktikgeschichte. Literarische Sozialisation seit der Kindheit u.a. durch *Entenhausen*, den Mikrokosmos von Carl Barks, in der deutschen Übersetzung von Erika Fuchs

E-Mail: tilman.grammes@uni-hamburg.de

Jüngst, Heike Elisabeth, Prof. Dr.

habilitierte sich 2006 an der Universität Leipzig zum Thema Sachcomics. Sie ist Professorin für Fach- und Medienübersetzen an der Technischen Hochschule Würzburg-Schweinfurt, Rezensentin bei der Fachzeitschrift 1001 Buch und forscht zu Comics, audiovisueller Übersetzung, Kindersachbüchern und Games.

E-Mail: heike.juengst@thws.de

Kesper-Biermann, Sylvia, Prof. Dr.

Professorin für Historische Bildungsforschung an der Universität Hamburg.

Aktuelle Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Comics als Bildungsmedien; (Post-) Kolonialismus, Erziehung und Bildung; Emotionsgeschichte; Schulgeschichte; Transnationale Bildungsräume.

E-Mail: sylvia.kesper-biermann@uni-hamburg.de

Lohmann, Ingrid, Univ.-Prof. i. R. Dr., Professorin für Ideen und Sozialgeschichte der Erziehung an der Universität Hamburg.

Forschungsschwerpunkte: Beziehungen zwischen pädagogischem und ökonomischem Diskurs; jüdische Bildungsgeschichte; deutsch-türkische Bildungsgeschichte.

Jüngste Veröffentlichungen: Historisches Stichwort: Der Entrepreneur, in Jahrbuch für Pädagogik 2024: Deglobalisierung (2025); Als Sexualerziehung „Sache der Pädagogen“ wurde. Zum Diskurs über Onanie und sittliche Gefährdung im Deutschen Reich um 1900, in Jahrbuch für Pädagogik 2025: Sexualität und Bildung (2025).

ingridlohmnn.de

E-Mail: ingrid.lohmann@uni-hamburg.de

Matthes, Eva, Prof. Dr.

Lehrstuhlinhaberin für Pädagogik an der Universität Augsburg. *Schwerpunkte:* Geschichte von Erziehung und Bildung, Disziplingeschichte, Erziehungs- und Bildungstheorien, Bildungsmedienforschung und Allgemeine Didaktik.
E-Mail: eva.matthes@phil.uni-augsburg.de

Mehwald, Ann-Kathrin

wissenschaftliche Hilfskraft am Lehrstuhl für Pädagogik.
Schwerpunkte: Politik und Bildung, Comics, Inklusion, Reformpädagogik
E-Mail: ann-kathrin.mehwald@uni-a.de

Natter, Jens

ist als Comic-Künstler in Hamburg tätig und beschäftigt sich inhaltlich insbesondere mit historischen und regionalen Themen.
E-Mail: bildernatter@gmail.com

Schwertfeger, Susanne, Dr.

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Kunsthistorischen Institut der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel.
Forschungsschwerpunkte sind u.a. Text-Bild Relationen, Ästhetik des Comics, Fotografie und Kunst des 20. und 21. Jahrhunderts.
E-Mail: schwertfeger@kunstgeschichte.uni-kiel.de

Strunk, Anna

Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Historischen Bildungsforschung an der Universität Hamburg im DFG-Projekt „Comics als Bildungsmedien in der Bundesrepublik Deutschland (1960er bis 1980er Jahre)“.
Aktuelle Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildungsmedienforschung, Comicforschung, Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung.
E-Mail: anna.strunk@uni-hamburg.de

Der Band gibt neue Einblicke in die historische und aktuelle Rolle von Comics in Bildungskontexten, insbesondere in die vielschichtigen Ansätze, die in Forschung, (Hochschul-)Lehre und künstlerischer Praxis verfolgt werden. Besondere Aufmerksamkeit gilt den Entwicklungen von der Vorgeschichte bis zum 21. Jahrhundert, den damit verbundenen (pädagogischen) Diskursen sowie verschiedenen Ebenen der Praxis einschließlich des Erstellens eigener Comics und deren Einsatz in unterschiedlichen Bildungssettings. Die Beiträge beleuchten das Bildungsmedium Comic aus unterschiedlichen fachlichen Perspektiven und können somit als Auftakt für eine bildungshistorische und erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung dienen, die über die konkrete (fach-)didaktische Anwendung des Mediums hinausgeht und Impulse für weiterführende Forschungen liefert.



Die Herausgeberinnen

Prof. Dr. Sylvia Kesper-Biermann ist Professorin für Historische Bildungsforschung an der Universität Hamburg.



Anna Strunk ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Allgemeine Erziehungswissenschaft und Historische Bildungsforschung an der Universität Hamburg.

978-3-7815-2746-1



9 783781 527461