

10.1 ALLGEMEINE AUFGABEN UND ZIELE

GRÜNEWALD beschreibt 1991/1996 die grobe Zielorientierung eines Unterrichts über den Comic folgendermaßen:

Nötig ist keine von außen kommende Reglementierung, keine Selektion zum Beispiel durch Pädagogen, die bestimmen, was als Lektüre sinnvoll ist und was nicht. Nötig ist der *kompetente Leser*, der selbst fähig und bereit ist, kritisch mit Comics umzugehen, der sensibel für ihre Qualität, für Experimente, offen für Ungewohntes ist und - vergleichend - werten und urteilen kann.⁵⁶⁸

Der gleiche Autor ist es auch, der überzeugend darlegt, welche Folgen eine Mißachtung oder Nichtbehandlung von Comics im pädagogischen Bereich mit sich brächte⁵⁶⁹. Im Hinblick auf die theoretischen und praktischen Erfahrungen, die in einem wie immer gearteten Unterricht zur „Bildgeschichte“⁵⁷⁰ gemacht werden könnten, meint GRÜNEWALD:

Bleibt ihre Entwicklung heute nur durch die Unterhaltungsindustrie bestimmt und deren Profitinteresse verpflichtet, so verschenken wir leichtfertig die Chancen einer Darstellungskunst, deren spezifische Leistung gerade unter dem Gesichtspunkt genußvoller und verständlicher Rezeption sich zu einer demokratischen, d.h. nichtelitären Kunst entwickeln kann, ohne auf gestalterische und inhaltliche Qualität zu verzichten.⁵⁷¹

Daß die Entwicklung des Comic zwar in großen Teilen, aber keineswegs überall durch die Unterhaltungsindustrie bestimmt wurde und wird, ist zu belegen. Zu fragen wäre, was GRÜNEWALD unter einer „demokratischen, d.h. nichtelitären Kunst“ versteht, die nicht auf „gestalterische und inhaltliche Qualität“ verzichten soll. Weiter wäre zu erkunden, ob nicht eine solche Qualität zwangsläufig „elitäre“ Ausschlußprozesse in Gang setzte. Die hochkomplexen Darstellungen anspruchsvoller Comic-Werke fordern jedenfalls ähnliche Grundlagen bei Lesern und Betrachtern wie die bei anspruchsvollerer Literatur und anderen Bereichen der Kunst, wenn sie getrennt erfahren werden.

Ich stimme jedoch der Forderung zu, massenmediale Beeinflussungen so weit wie möglich zurückzudrängen, um der individuellen Lösung Raum geben zu können. Mit GRÜNEWALD sehe ich die Gefahr, daß kaum variierte, gängigen Mustern folgende Handlungen in Comic-Massenware zur oberflächlichen Rezeption und Konsumtion führen könnten. Dies

⁵⁶⁸ GRÜNEWALD. *Vom Umgang mit Comics*. a.a.O. 11.

⁵⁶⁹ Vgl. z.B. *Wie Kinder Comics lesen*, 1984, sowie *Vom Umgang mit Comics*, 1991/96 oder *Comics - Kitsch oder Kunst?* 1992.

⁵⁷⁰ GRÜNEWALD gibt dem *Prinzip Bildgeschichte* den Vorrang vor dem Comic, vgl. dazu z.B. seine Arbeit *Comics - Kitsch oder Kunst?*, 28-33.

⁵⁷¹ GRÜNEWALD. *Comics - Kitsch oder Kunst?* a.a.O. 1982. 46.

wiederum „kann bei vielen Lesern zu einer ästhetischen Normierung führen, die eine Hemmschwelle anders gestalteten Bildgeschichten (...) gegenüber errichtet“⁵⁷². Darüber hinaus kann mit einem widerstandslosen, automatisierten Leseprozeß ein Verlust an kritischer Distanz und Wertungsbereitschaft einhergehen, der wiederum Risiken in sich birgt. Neben positiv zu wertenden, psychohygienischen Ausgleichsfunktionen (z.B. Abkehr vom Alltag, Rollenübernahme...) spielt die Möglichkeit der heimlichen Erziehung durch ideologische Inhalte (z.B. Recht des Stärkeren, Gewalt als Konfliktlösung...) eine nicht unwesentliche Rolle.⁵⁷³

Kulturpessimistische Bewertungen, wie sie z.B. noch 1972 in *Comics und Medienpädagogik* von KLUWE abgegeben wurden, teile ich dagegen nicht:

Die Comic Strips, die Kinder für Kinder herstellen würden, sähen sicherlich anders aus. Versuche in dieser Richtung dürften in einer Gesellschaft, in der das Kind nur als Konsument am Produktionsprozeß teilhat, auf Widerstände stoßen.⁵⁷⁴

Ohne Zweifel sehen Arbeiten „von Kindern für Kinder“ anders aus als die absatzorientierte Ware Erwachsener.⁵⁷⁵ Der grundsätzliche Unterschied ist schon durch die jeweiligen Altersstufen und die entsprechenden Differenzierungs- und Erfahrungsmöglichkeiten bestimmt. Die „Widerstände“, die KLUWE u.a. der Produzentenseite zuordnet, müssen dagegen aus pädagogischer Sicht als unwesentliche, leicht zu umgehende Hindernisse betrachtet werden.

PFORTGE versuchte 1974 einen Weg aufzuzeigen, der das eben angesprochene Abhängigkeitsverhältnis durchbrechen sollte:

Aufgabe der Didaktik der Comic Strips und Comic books wird es sein, dem Medium Comic das zu geben, was ihm heute von seinen Produzenten vorenthalten wird: sich als emanzipatorisches Massenkommunikationsmittel für soziale Unterschichten zu realisieren. Die Didaktik der Comics als Teil einer integrierten ästhetischen Erziehung würde sich somit als produktives Element ihres Gegenstandes erfüllen.⁵⁷⁶

Weder die Einschränkung auf den Comic als „emanzipatorisches Massenkommunikationsmittel“ noch die Nutzerbegrenzung auf „soziale Unterschichten“ kann jedoch aus heutiger Sicht der tatsächlichen Breite und Vielschichtigkeit des Mediums gerecht werden.

⁵⁷² GRÜNEWALD. *Wie Kinder Comics lesen*. a.a.O. 1984. 176 -177.

⁵⁷³ Vermutete und tatsächlich nachweisbare Wirkungen des Comic-Konsums stellen noch immer konträre Diskussionsgrundlagen dar.

⁵⁷⁴ KLUWE, Sigbert. „Gewalt in Comics: Versuch einer Analyse deutschsprachiger Comics“. *Comics und Medienpädagogik*. a.a.O. unpag.

⁵⁷⁵ Die Unterrichtsergebnisse meiner Realschul-Versuche zeigen dies eindrucksvoll.

⁵⁷⁶ PFORTGE. „Comics im ästhetischen Unterricht“. a.a.O. 13.

Umfassender formulierten 1978 GAUPP, LINK und SCHNURRER mögliche Aufgabebereiche pädagogischer Orientierung:

Wenn wir erreichen wollen, daß unsere Kinder den Comic-Strips gegenüber eine kritischere und distanziertere Haltung einnehmen, müssen wir mit ihnen zusammen die Comics erst „entdecken“, d.h. ihre Eigenart offenlegen. (...)

Eine zweite hier aufgezeigte Möglichkeit ist der praktische Umgang mit Comic-Strips, d.h. die Erstellung. Die Beherrschung der Mittel bzw. des Materials ist Voraussetzung, daß dies wirkungsvoll gelingen kann. Das Umgehen mit dem Material läßt dann auch eine andere Einstellung zu dem Medium erwarten. (...)

Die dritte dargestellte Möglichkeit ist die der Bewußtmachung durch Öffentlichkeitsarbeit. Dadurch sollen Eltern und Erzieher auf die Wirkungsmechanismen und den Stellenwert von Comics hingewiesen werden. Solche Bewußtwerdung kann bewirken, daß aus der unreflektierten Ablehnung eine kritisch-distanzierte Betrachtungsweise wird, die es ermöglicht, mit dem Kind oder dem Jugendlichen in ein Gespräch einzutreten.⁵⁷⁷

Auch GRÜNEWALD wies 1984 darauf hin, daß die Schule dafür prädestiniert sei, Beispiele vorzustellen,

die über die Klischee-Comics des Massenmarktes hinausgehen. Nur die Erfahrung, daß es auch andere Comics gibt, daß es Spaß macht, die zu lesen, daß es gerade interessant ist, innovative Angebote zu „erarbeiten“, kann die Basis zum wertenden Vergleich, zu größerer Sensibilität schaffen. Die Schüler sollen erfahren, welche Breite, welche Möglichkeiten das Prinzip Bildgeschichte bietet. Dazu tritt dann auch das Ziel, Bildgeschichten nicht nur zu lesen, sondern selbst angemessene Bildgeschichten zu produzieren. Den Schülern ist hier die Angst vor der durch die Lektüererfahrung internalisierten Perfektion zu nehmen. Das heißt nicht 'unperfekte' Bildgeschichten zu machen, die auch nicht befriedigen. Aber es heißt, eine eigene, den Intentionen angemessene Ästhetik zu entwickeln, die nicht dem Kiosk-Heftchen gleich sein muß. Hier benötigen die Schüler Aufmunterung, Hilfen, Experimentierraum.⁵⁷⁸

Damit stellt sich zunächst die Frage, welche Bereiche des Mediums Comic in seiner spezifischen Form besonders vermittelt werden könnten, um einerseits den jeweils unterrichtsfachbezogenen Orientierungen gerecht zu werden, andererseits aber auch den fächerübergreifenden Aspekten näher zu kommen. Eine Differenzierung nach Grob-, Richt- oder Feinzielen⁵⁷⁹ im Stile eines früheren Curriculums wäre nicht nur wegen der Komplexität des Mediums und seinen Verbindungen zu anderen Bild-Wort-Bereichen problematisch. Eine derartige Festlegung im Sinne traditioneller Methodik und Didaktik brächte vielmehr die Gefahr, ja die Wahrscheinlichkeit einer Fixierung des Lehrerverhaltens und der daraus resultierenden

⁵⁷⁷ GAUPP/LINK/SCHNURRER. *Phänomen Comics - transparent gemacht*. a.a.O. 1978. 48.

⁵⁷⁸ GRÜNEWALD. *Wie Kinder Comics lesen*. a.a.O. 178.

⁵⁷⁹ Wie sie noch vor einigen Jahren als selbstverständlich galt!

Planungs-, Verwirklichungs- und Bewertungsschritte von Lernsituationen mit sich. Starre Konzepte machen eine gemeinsame, ganzheitliche und flexible Be- und Verarbeitung des Phänomens Comic im schüler- und handlungsorientierten Unterricht fast unmöglich. Die Unvorhersehbarkeit individueller Lösungswege und die Abhängigkeit von zahlreichen, vorab nicht zu berücksichtigenden Variablen verlangen die grundsätzliche Offenheit aller am Entstehungsprozeß beteiligten Personen. Dies soll jedoch kein Plädoyer für die Beliebigkeit der Inhalte organisierter Unterrichtsformen darstellen. Gerade wegen der Vielschichtigkeit des Mediums Comic ist die o.a. differenzierte Kenntnis, Wertung und Einordnung seiner Elemente nötig. Nur so kann es Lernberatern gelingen, Anregungen und konkrete Einzelhilfen zu geben, die sich nicht in zufälligen Nebensächlichkeiten erschöpfen. Erst die bereitgestellte Auswahl an stellvertretenden Beispielen, das Aufzeigen individueller Lösungsmöglichkeiten und die Von-Fall-zu-Fall-Hilfe der Lernberater während des Entstehungsprozesses selbst gestatten es den Schülern wirklich, „ihren“ Weg zu gehen.

DAHRENDORF beschrieb schon 1973 zwei wesentliche Vorgehensweisen für die Arbeit mit Comics:

1. Vergleiche der Comic-Verfahrensweisen (Bildaufteilung und -gestaltung, Verhältnis von Bild und Text, die Form im Verhältnis zum transportierten Inhalt usw.) innerhalb derselben Serie und verschiedener Serien und von Serien mit nicht-seriellen Comic Strips,
2. Anregung zu eigenen Gestaltungsversuchen im Rahmen der bekannten und vorgegebenen Schemata und in bewußter und absichtlicher Veränderung der Schemata, d.h. kreative Veränderung des Vorgegebenen zum Zwecke der Durchkreuzung der Absichten der Produzenten und der Formulierung eigener Bedürfnisse.

Beide Möglichkeiten bauen aufeinander auf, ergänzen einander, unterstützen sich gegenseitig. Punkt 2 verdeutlicht, daß ohne Rückbezug auf die Bedürfnisse der Schüler ein emanzipatorischer Umgang mit Comics nicht möglich ist.⁵⁸⁰

Diese Besinnung auf die „Bedürfnisse der Schüler“ erfordert zwingend entsprechende Fragen nach Art und Inhalt dieser Bedürfnisse. Eine Katalogisierung und Berücksichtigung, die im Sinne eines festen Lehrplaninhaltes allein von Lernberatern oder Lehrern ausgeht, genügt dieser Anforderung nicht.⁵⁸¹ Eine gemeinsame Erarbeitung im Sinne von Wahrnehmen, Erkennen und Anwenden der Darstellungselemente und -prinzipien des Comic erfordert gerade wegen der unterschiedlichen Voraussetzungen der Gruppenmitglieder die Einbeziehung der

⁵⁸⁰ DAHRENDORF. „Vorüberlegungen zu einer Didaktik der Comic Strips.“ a.a.O. 256.

⁵⁸¹ Meine später folgende Beispielsammlung kann nur als Ausschnitt aus einer Vielzahl möglicher Kombinationsformen betrachtet werden.