

Karoline Pohl-Otto

# Comics in Schule und Religionsunterricht





**unipress**

# Arbeiten zur Religionspädagogik

Band 73

Herausgegeben von

Prof. Dr. Dr. h.c. Gottfried Adam,

Prof. Dr. Dr. h.c. Rainer Lachmann und

Prof. Dr. Martin Rothgangel

Karoline Pohl-Otto

# Comics in Schule und Religionsunterricht

Vielfalt adressieren, Kompetenzen fördern,  
Unterricht verbessern

Mit 35 Abbildungen

V&R unipress

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

© 2022 Brill | V&R unipress, Theaterstraße 13, D-37073 Göttingen, ein Imprint der Brill-Gruppe  
(Koninklijke Brill NV, Leiden, Niederlande; Brill USA Inc., Boston MA, USA; Brill Asia Pte Ltd,  
Singapore; Brill Deutschland GmbH, Paderborn, Deutschland; Brill Österreich GmbH, Wien,  
Österreich)

Koninklijke Brill NV umfasst die Imprints Brill, Brill Nijhoff, Brill Hotei, Brill Schöningh,  
Brill Fink, Brill mentis, Vandenhoeck & Ruprecht, Böhlau, Verlag Antike und V&R unipress.  
Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt.  
Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen  
schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Umschlagabbildung: Little superhero studying at school, JenkoAtaman (Adobe Stock: #361271054)

**Vandenhoeck & Ruprecht Verlage | [www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com](http://www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com)**

ISSN 2198-6177

ISBN 978-3-8470-1372-3

*Stories of imagination tend to upset those without one.*  
- Terry Pratchett



---

# Inhalt

Einleitung . . . . .	11
----------------------	----

## I Grundlegung

1 Begriffliche und konzeptuelle Grundlegung . . . . .	21
1.1 Kernbegriffe der Arbeit . . . . .	21
1.2 Konstruktiver Umgang mit Heterogenität – Konzepte von Pädagogik der Vielfalt, Bildungsgerechtigkeit und Inklusion . . . . .	30
1.2.1 Schulische Risikogruppen und ihre Förderung durch Comics .	36
2 Comics – Eine kurze Einführung in das Medium . . . . .	41
2.1 Definitionsversuch(e) . . . . .	41
2.2 Charakteristikum I: Der Rinnstein . . . . .	44
2.3 Charakteristikum II: Das Ineinandergreifen von Wort und Bild . .	48
2.4 Charakteristikum III: Die Sprache des Comics . . . . .	50
2.5 Die inhaltliche Ebene: Prägnante Erscheinungen und Phänomene .	60
2.5.1 Thematische Trends . . . . .	62
2.5.2 Comicgattungen und ihre Affinitäten . . . . .	69
2.6 Comics in der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen . . . . .	80
3 Gegenwärtige Fragestellungen und Methoden in der Comicforschung .	93

## II Comics und Unterricht – Möglichkeiten eines Mediums zur Förderung der Unterrichtsqualität

1 Comics als Thema der gegenwärtigen Didaktik und Schulpädagogik . .	101
2 Was können Comics in der Didaktik leisten? – Eine Annäherung . . .	107

3 Konkretisierung: Comics als Chancengeber in Unterrichtsprozessen . . .	111
3.1 Motivieren und das Lernklima verbessern . . . . .	111
3.1.1 Motivieren und Interesse wecken . . . . .	111
3.1.2 Schülerorientiert unterrichten . . . . .	120
3.1.3 Eine lernförderliche Atmosphäre schaffen . . . . .	129
3.2 Schlüsselkompetenzen stärken . . . . .	135
3.2.1 Comicrezeptionskompetenz anerkennen . . . . .	136
3.2.2 Kreativ lernen und arbeiten . . . . .	141
3.2.2.1 Exkurs: Comics erstellen – digital oder in Handarbeit?	155
3.2.3 Wissen und Vorwissen aufbauen . . . . .	157
3.2.4 (Bildungs-)Sprache fördern . . . . .	169
3.2.5 Lesekompetenz entfalten . . . . .	177
3.2.6 An die Zukunft denken: Visual Literacy . . . . .	190
3.3 Kognitiv aktivieren . . . . .	213
3.3.1 Comics und E-Medien hinsichtlich des Aktivierungspotenzials kritisch nutzen . . . . .	236
4 Comics als Chancengeber für die Heterogenität im Unterricht . . . . .	241
4.1 Angebotsvielfalt vergrößern . . . . .	241
4.1.1 Den Fachunterricht mithilfe von Comics transzendieren . . . .	245
4.1.2 Medienvielfalt nutzen . . . . .	247
4.1.3 An Text und Bild anschließen . . . . .	249
4.2 Vielfalt adressieren . . . . .	259
4.2.1 Begabungen aufdecken . . . . .	261
4.2.2 Lernstilen entgegenkommen . . . . .	263
4.2.3 Selbstvertrauen stärken . . . . .	266
4.3 Kooperativ lernen und individuell wachsen . . . . .	268

### **III Comics und Religionsunterricht – Möglichkeiten eines Mediums zur Förderung religiöser Lehr-Lern-Prozesse**

1 Comics als Thema der Praktischen Theologie und Religionspädagogik . . .	281
2 Was können Comics für die Religionspädagogik leisten? – Eine Annäherung . . . . .	289
2.1 Theologisch-kulturhermeneutische Zugänge . . . . .	289
2.1.1 Strukturanalogien zwischen dem Superheldengenre und jüdisch-christlicher Erlösungshoffnung . . . . .	305
2.2 Diskussion und religionspädagogischer Nutzen . . . . .	314

3 Konkretisierung: Comics als Chancengeber in religiösen Lehr-Lern-Prozessen . . . . .	321
3.1 Religiöse Bildung fördern . . . . .	321
3.1.1 Wissen vergrößern . . . . .	324
3.1.2 Religionsbezogene Kompetenzen erwerben . . . . .	329
3.2 Aus narrativen und biographischen Comics schöpfen . . . . .	341
3.3 Visual Literacy religionsbezogen aufbauen . . . . .	353
4 Comics als Chancengeber für die Heterogenität im Fach . . . . .	363
4.1 Heterogenität reflektieren . . . . .	364
4.1.1 Theologisch denken . . . . .	364
4.1.2 Herausforderung und Verantwortung annehmen . . . . .	367
4.1.3 Die comicdidaktische Religionspädagogik als Ermöglichungsstrategie einordnen . . . . .	371
4.2 Vielfalt im Religionsunterricht adressieren . . . . .	374
4.2.1 Konfessionslose und Kirchendistanzierte erreichen . . . . .	374
4.2.2 Muslimische Schüler berücksichtigen . . . . .	385
4.3 Benachteiligte Gruppen wahrnehmen . . . . .	396
4.3.1 Jungen stärker aktivieren . . . . .	397
4.3.2 Lernende mit körperlichen und geistigen Beeinträchtigungen inkludieren . . . . .	410

#### IV Erprobung der Theorie an exemplarischen Werken

1 Marjane Satrapis PERSEPOLIS – Fundamentalismus und Differenz . . .	429
1.1 Analyse des Werkes . . . . .	430
1.1.1 Inhalt und Genre . . . . .	430
1.1.2 Veröffentlichung und Rezeption . . . . .	432
1.1.3 Stil, Ausdrucksmittel und Erzählweise . . . . .	433
1.2 Inhaltliche Aspekte . . . . .	442
1.2.1 Kulturelle Differenz- und Spannungsverhältnisse . . . . .	443
1.2.2 Fundamentalismus und Widerstand . . . . .	450
1.3 Religionspädagogische Reflexion . . . . .	457
1.3.1 Religiöse Bildung fördern . . . . .	457
1.3.2 Vielfalt adressieren . . . . .	462
1.3.3 Für andere Fächer öffnen . . . . .	466
1.3.4 Unterricht verbessern . . . . .	468

2 Don Rosas ONKEL DAGOBERT: SEIN LEBEN, SEINE MILLIARDEN – Sinn und Identität . . . . .	471
2.1 Analyse des Werkes . . . . .	472
2.1.1 Inhalt und Genre . . . . .	472
2.1.2 Veröffentlichung und Rezeption . . . . .	478
2.1.3 Stil, Ausdrucksmittel und Erzählweise . . . . .	481
2.2 Inhaltliche Aspekte . . . . .	484
2.2.1 Identität und Entfremdung . . . . .	484
2.2.2 Sinn und Transzendenz . . . . .	507
2.3 Religionspädagogische Reflexion . . . . .	524
2.3.1 Religiöse Bildung fördern . . . . .	531
2.3.2 Vielfalt adressieren . . . . .	537
2.3.3 Für andere Fächer öffnen . . . . .	541
2.3.4 Unterricht verbessern . . . . .	546
 Fazit – Zwölf Thesen für Comics in Schule und Religionsunterricht . . . . .	 551
 Danksagungen . . . . .	 561
 Literaturverzeichnis . . . . .	 563
 Abbildungsverzeichnis . . . . .	 599
 Register . . . . .	 601

---

## Einleitung

Unsere Lehrkräfte stehen im Alltag vor großen Aufgaben und Möglichkeiten. Die Klassenzimmer waren noch nie so sehr von kultureller, weltanschaulicher und sprachlicher Vielfalt geprägt, der proaktiv begegnet werden sollte. Dazu kommt zweifelsohne der Druck der Leistungsgesellschaft, Unterricht immer effektiver zu gestalten. Und schließlich sind wir für die herrschende Bildungsgerechtigkeit sensibler denn je und herausgefordert, diese mutig anzugehen – ein Anliegen, das vielleicht gerade Religionslehrerinnen<sup>1</sup> besonders am Herzen liegen könnte.

Aber wie können einzelne Lehrkräfte die Schere zwischen Bildungsgewinnern und ›Bildungsverlierern‹ nicht zu groß werden lassen? Wie können sie der Heterogenität im Klassenzimmer entspannt begegnen? Und wie kann man die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen ernstnehmen und gleichzeitig gehaltvoll unterrichten?

Auch im Religionsunterricht stellen sich diese Fragen, es kommen jedoch weitere dazu: Wie kann man dem gesellschaftlichen Bedeutungsverlust des christlichen Glaubens und der Religion insgesamt begegnen? Wie lassen sich Pluralismusfähigkeit und religiöse Toleranz fördern? Welche Themen des Transzendenz sind für zunehmend kirchenferne Kinder und Jugendliche heute wirklich wichtig?

Während Bildungspolitikern, Praktiker und Forschende mit diesen Fragen ringen, hat sich von ihnen (oft) weitgehend unbemerkt und abseits der Schule ein altes Medium neu erfunden und entfaltet: Die Rede ist von Comics. Sie liegen in vielerlei Hinsicht am Puls der Zeit, und das zunehmend auch in der Didaktik der Schulfächer. Liegt hier vielleicht eine Antwort auf grundlegendere Fragen?

Es könnte lohnenswert sein, sich dem Potenzial von Comics zu öffnen und deren Nutzen in Lernkontexten systematisch zu durchdenken. Als populärkulturelles Massenmedium hat es im Leben vieler Heranwachsender aller Digitali-

---

<sup>1</sup> Im Folgenden habe ich mich für eine vielfältige Ausdrucksweise entschieden, werde also alternierend weibliche und männliche Bezeichnungen für Personen verwenden und geschlechtsneutrale Formulierungen bevorzugen. Gemeint sind immer alle Geschlechter.

sierung zum Trotz nachweislich einen festen Platz und gerade Kinder assoziieren viel Positives damit.<sup>2</sup> Dabei kennt das Erzählen in aufeinanderfolgenden Bildern stilistisch und inhaltlich keine Grenzen: Comics gibt es in vielfältiger Form, mit jedem möglichen Inhalt und mit vielen unterschiedlichen Adressaten. Immer mehr Künstlerinnen transportieren besonders durch die populär gewordene Gattung der ›Graphic Novel‹ heute viel Wissen – womit man wohl sagen kann, dass die Zeichner als erstes das didaktische Potenzial ihres Mediums erahnt haben. Schaffende verarbeiten ethische Problemstellungen oder entwerfen ein Bild ihres Glaubens (Fiors FRÄULEIN ELSE; Tuffix' Webcomics; Sfars DIE KATZE DES RABBINERS u.v.m.), erzählen ergreifende Geschichten vom menschlichen Leben und über menschliche Abgründe (Eisners EIN VERTRAG MIT GOTT; Moores/Lloyds V WIE VENDETTA u.v.m.) oder rütteln mit ihrer eigenen, ins Bild gesetzten Biographie auf (Nakazawas BARFUSS DURCH HIROSHIMA, Satrapis PERSEPOLIS u.v.m.).

Comics besitzen als Medium einen genuinen Wert und ihr eigenes Ausdrucksspektrum, das die Summe aus Wort und Bild weit übersteigt. Sie stellen deshalb nicht nur vielfältige Lektürethemen zu Verfügung, sondern besitzen Charakteristika, die sie von allen anderen Kunstformen unterscheiden – und damit einher geht vielleicht auch ein genuines pädagogisches Potenzial. Dass die Stunde der Comics im schulpädagogischen und didaktischen Bereich gekommen ist, zeigt nicht nur die zunehmende Zahl der Beiträge aus den Fachdidaktiken. Auch die internationale Jahrestagung der »Deutschen Gesellschaft für Comicforschung« hat sich im Jahre 2016 ganz dem Thema von Comics in der Schule gewidmet. Warum auch nicht? Menschen sind von Jugend an darauf gepolt, über visuelle Kanäle zu lernen und das Zusammenwirken von Bild und Text bleibt ein Leben lang Mittel zum Lernen, Erinnern und zur Wissensteilung.<sup>3</sup> Dennoch mangelt es an prägnanten Stellen noch an Grundlagenforschung und gerade die strukturellen Charakteristika des Mediums werden in der Kognitionsforschung zu wenig beleuchtet – dabei wäre dies wichtig, um Lernprozesse, die durch Comics initiiert werden, sichtbar zu machen, zu erklären und zu nutzen.

Obwohl schon Johann Wolfgang von Goethe über Rodolphe Töpffer, der eine frühen Form des Comics hervorgebracht hatte, sagte, dieser könne sicherlich »Dinge über alle Begriffe« hervorbringen, ist der Comic trotz seiner Dynamik und wachsenden Relevanz noch immer ein stark unterschätztes Medium.<sup>4</sup> Im comicwissenschaftlichen Diskurs wird dabei immer noch verhandelt, was Comics eigentlich ausmacht. Einige Forscherinnen betrachten den kleinen, unauffälligen

2 Vgl. Wiesner, 2014, S. 105; Ostertag, 2012, S. 153; Berner, 2012, S. 26.

3 Vgl. auch Carter, 2014, VIII.

4 Zit. nach McCloud, 2001 (b), S. 25.

Spalt zwischen zwei Comicbildern, »gutter« genannt, als Herz des Mediums. Dieser fordert eine hermeneutische Eigentätigkeit von den Lesenden:

[T]he gutter, as deliberately open space where some form of suturing of hermeneutic activity is required in order to for the reader to attain a first level of closure, is also distinct from similar formal characteristics of other media. The gutter could be said to constitute the single element that defines comics as a separate medium rather than a subgenre of literature or the graphic arts.<sup>5</sup>

Deshalb tragen Comics, die sich durch Bildersequenzen auszeichnen, auch den Beinamen ›Sequenzielle Kunst‹. Andere Forscherinnen verweisen eher auf das gekonnte Zusammenspiel von Text und Bild: »It is a graphic technique specific to comics which effectively synthesizes two distinct mediums to optimize expression«. <sup>6</sup> In jedem Falle ist der Comic ein faszinierendes Medium, »an ingenious form with a highly developed grammar and vocabulary.« <sup>7</sup> In den letzten Jahrzehnten hat sich die Kunstform zudem rapide weiterentwickelt und sich etwa non-fiction-Formen mehr denn je geöffnet.

In der Religionspädagogik hat der Comic im Vergleich zu anderen Ausdrucksformen unserer Kultur eher wenig Beachtung erfahren. Die Forschungsgemeinschaft hat sich vielfältig dem Potenzial von zeitgenössischen Filmen, Literatur und Musik geöffnet, während der Comic ein eher randständiges Phänomen geblieben ist. Die Praktische Theologie hat sich in kulturhermeneutischen Zusammenhängen zwar intensiver mit Einzelwerken und klassischerweise besonders mit Superheldenerzählungen beschäftigt<sup>8</sup>, insgesamt ist aber nur ein geringer Fokus auf den möglichen pädagogischen Nutzen gelegt worden (mit Ausnahme der Ansätze von Reuter 2011 und wenigen anderen). Dennoch darf man hier nicht stehenbleiben, denn allein die letzten zehn Jahre (!) haben zu solch starken Entwicklungen in der Comic-Kunst und -szene geführt, dass eine Aktualisierung und Fortführung dringend notwendig ist: Als Beispiel kann man etwa die neue Fülle von Info- und Wissenschaftscomics, die bekannte Gattungskonventionen transzendieren (man denke nur an die Metacomic-Dissertation UNFLATTENING<sup>9</sup> von Nick Sousanis) sowie die überbordende Kreativität, die in zeitgenössischen Webcomics zutage tritt, betrachten. Diese Entwicklung übersieht etwa Frank Thomas Brinkmann, wenn er anführt, die Frage, ob sich Religionsunterricht mit Comics bestreiten ließe, sei überstrapaziert und obsolet.<sup>10</sup>

5 Goggin; Hassler-Forest, 2010, S. 1.

6 Bongco, 2001, S. 15.

7 Ebd., S. 21.

8 Vgl. etwa Brinkmann, 2016; Luibl, 2011; Oropeza, 2008; Fechtner; Fermor; Pohl-Patalong; Schroeter-Wittke, 2005; Wermke, 1976 (a).

9 Sousanis, 2015.

10 Brinkmann, 2016.

Das ursprüngliche Ziel dieser Arbeit war deshalb, die Grundlagenforschung aus Perspektive der schulbezogenen Religionspädagogik auszubauen, um das Potenzial der Comicdidaktik für religiöse Lehr-Lern-Prozesse zu prüfen. In meiner Forschung stieß ich jedoch zunehmend auf unterrichtstheoretische Herausforderungen, die nicht nur das Fach Religion betreffen, sondern gleichermaßen ein Thema für andere Fachbereiche darstellen. So betrifft etwa der Einfluss, den die Arbeit mit Comics auf die unterrichtliche Angebotsvielfalt oder die Motivation der Lerngruppe nehmen kann, zentrale Faktoren fachübergreifender Unterrichtsprozessqualität.

Was ist also das Anliegen dieser Untersuchung? Es soll ein Instrumentarium für die Verbesserung von Lernprozessen und die Adressierung von Vielfalt im Klassenraum durchdacht und geprüft werden. Dabei geht es sowohl um fachübergreifendes, allgemeines Lernen als auch um religiöse Bildungsprozesse; es geht um Vielfalt in jedem Fach und auch um spezifische Gruppen im Religionsunterricht, die unterschiedliche Bedürfnisse haben. Gerade von der Religionspädagogik mit ihren dezidiert theologischen Grundlagen dürfen m.E. besonders Impulse für die allgemeine Schulpädagogik ausgehen, um Vielfalt und vielfältige Bedürfnisse in Lerngruppen wertzuschätzen und zu adressieren.

Es ergeben sich dadurch folgende Forschungsfragen:

Auf welche Weise, sowohl durch medienstrukturelle Charakteristika als auch durch spezielle thematische Inhalte, können Comics positiv auf schulische Lernprozesse einwirken bzw. für den Kompetenzerwerb genutzt werden? Kann der Einsatz von Comics im Unterricht die Unterrichtsprozessqualität direkt oder indirekt steigern – und wenn ja, in welcher Hinsicht? Und schließlich: Wie lassen sich Comics möglicherweise nutzen, um Vielfalt/Heterogenität in der Lerngruppe zu adressieren?

Außerdem spezifisch für das Fach Religion: Wie können Comics fruchtbar in die Religionsdidaktik eingebunden werden, um prozess- und inhaltsorientierte Kompetenzen bzw. religiöse Lernprozesse zu stärken? Welche Gruppen im Religionsunterricht lassen sich durch Comics möglicherweise stärker aktivieren als durch andere Medien?

*Meine Forschung beruht auf der Hypothese, dass die Comicdidaktik den Religionsunterricht und andere Fächer in kreativer und innovativer Weise bereichern kann und möglicherweise auch positiv auf den schulischen Anforderungsbereich der Lerngruppen-Heterogenität Einfluss nehmen könnte.* Es besteht die Hoffnung, dass Comics ein Mittel für den Religionsunterricht sein können, um etwa Jungen (die dem Fach traditionell distanzierter gegenüberstehen als Mädchen) oder dezidiert kirchenferne Jugendliche zu aktivieren. Und fachübergreifend ist die Comicdidaktik eventuell ein Werkzeug, um geringeres Vorwissen oder Nachholbedarf in der Lesekompetenzförderung von Schülergruppen auszugleichen.

Wenn Comics langfristig einen Platz im reichhaltigen (religions-)pädagogischen Werkzeugkasten erhalten sollen, müssen dringend Nutzen und Grenzen abgewogen, eine Grundlage für empirische Forschungsfragen geschaffen und im Optimalfall eine Mustergruppe von Einzelwerken exemplarisch und stringent auf ihren Wert und ihre tatsächliche Zweckdienlichkeit für Lernzusammenhänge analysiert werden. Dies muss unter Zuhilfenahme von zahlreichen Bezugswissenschaften geschehen. In einem theoretischen und analytischen Vorgang sollen hier deshalb Forschungsergebnisse und Theorien aus den Bereichen der Religions- und Schulpädagogik, Unterrichts- und Comicforschung, der Pädagogischen und Instruktionspsychologie sowie Praktischen Theologie aufeinander bezogen werden. Dabei wird auch das Möglichkeitsspektrum des Mediums selbst (unabhängig von seinen Inhalten) untersucht, beispielsweise unter den Fragestellungen: Wie hängt die Induktion im Leseprozess mit kognitiver Aktivierung zusammen? Wie reagieren weibliche und männliche Schüler darauf, wenn sie einen Comic vorgelegt bekommen? Deshalb werden viele unterschiedliche Comics als Beispiele herangezogen werden, sowohl narrative als auch Sachcomics. Ganz neu werden dann die Forschungsergebnisse sein, die sich kombinatorischen Analysen verdanken. Soweit wie möglich werde ich einschlägige (bspw. Eisner und McCloud für die Comic- und Helmke für die Unterrichtsforschung), aber auch möglichst aktuelle Literatur (Grümme, Schröder, Sina, Macgilchrist) heranziehen.

Auch wenn hier ein theoretischer Ansatz gewählt wurde, sollen Ergebnisse empirischer (Comic-)Studien – wann immer möglich – berücksichtigt und aufeinander bezogen werden. Gerade das pädagogische Potenzial der *strukturellen Form des Mediums* an sich ist aber erst wenig untersucht worden. Dazu kommt, dass sich aus empirischer Forschung zum Teil Fragen ergeben haben, die dringend Antworten aus der theoretischen Forschung benötigen (zum Beispiel: Warum ist die Erinnerungsleistung so viel höher, wenn man einen Comic liest und nicht etwa einen Film sieht? Vgl. dazu II 3.3). James B. Carter erklärt deshalb, die Erforschung von Comics und ihrem didaktischen Wert muss zum gegenwärtigen Zeitpunkt »reside in multiple sources. The rusting melting pot of intellectual ideas and pedagogy must morph into a dinner table, where there are many dishes to choose from«. <sup>11</sup> Zumindest solange der gesamte Gegenstand von Comics in der Religionspädagogik noch in den Kinderschuhen steckt, sollten m. E. auch durchdachte Best Practice-Beispiele, Konzeptentwürfe und Ähnliches eine Berechtigung im Diskurs um das Thema haben.

Vieles, was sich für die Comicdidaktik in didaktisch-pädagogischen Zusammenhängen sagen lässt, ist übrigens auch schon für die Film- und Literaturdidaktik ausgedrückt worden: So wissen fast alle Lehrkräfte von der motivations-

---

11 Carter, 2014, IX.

fördernden Kraft von Filmen im Unterricht zu berichten. Nur: Für den Film ist das alles schon diskutiert worden, für den Comic nicht. Ebenso ließe sich Vieles, was für die Comicdidaktik gilt, auch allgemein für die Arbeit mit populärkulturellen Erzeugnissen nennen – deckungsgleich ist es jedoch mitnichten.

Es sollte außerdem darauf hingewiesen werden, dass der Fokus der Arbeit auf dem Unterricht in der Sekundarstufe I beruht – unabhängig davon, ob es sich um ein Gymnasium oder eine andere Schulform handelt. Und auch, wenn hier vor allem vom Evangelischen Religionsunterricht die Rede ist, ließen sich viele Gesichtspunkte auf andere Formate und konfessionelle Prägungen des Religionsunterrichtes sicher übertragen.

Und schließlich sollte darauf hingewiesen werden, dass der Comictheorie grundsätzlich keine Grenzen gesetzt sind, es bis jetzt aus der unterrichtstheoretischen und religionspädagogischen Perspektive m.E. aber nur eine überschaubare Anzahl von strukturellen (und inhaltlichen) Charakteristika des Mediums gibt, die dafür unmittelbar anschlussfähig wären. Merkmale wie der cartoonhafte Zeichenstil vieler Comics oder die hybride Natur des Mediums werden deshalb immer wieder aufs Neue thematisiert werden müssen – jedoch immer aus einem anderen Blickwinkel heraus, immer wieder in einem anderen Kontext, immer wieder für ein neues Anliegen. Die inhaltlichen Überschneidungen der Abschnitte und Themen sowie die Trennung in einzelne, künstlich isolierte Kapitel waren einer der größten Herausforderungen dieser Dissertation. Hyperlinks oder Ähnliches wären eigentlich notwendig gewesen. Manchmal mag man deshalb beim Lesen denken, hier lägen unnötige Wiederholungen vor. Diese Bezugnahmen auf andere Kapitel und Textabschnitte sind jedoch von großer Bedeutung, da unterrichtliche und fachliche Faktoren niemals isoliert voneinander betrachtet werden können und dürfen.

Insgesamt lässt sich die vorliegende Arbeit in vier Abschnitte teilen:

Das Fundament (I) beleuchtet begriffliche, pädagogische und comictheoretische Voraussetzungen für die Arbeit. Zusätzlich werden verschiedene zentrale Aspekte des Mediums ›Comic‹ mithilfe medientheoretischer Grundlagen dargestellt. Diese Aspekte werden immer wieder aufgegriffen und fortgeführt werden.

Es folgen Abschnitt II und III, die weitgehend parallel aufgebaut sind, aber ganz unterschiedliche Themen verarbeiten: Es geht zunächst darum, wie Comics Einfluss auf die allgemeine Unterrichtsqualität nehmen können (II), bevor dann ihr Potenzial in spezifisch religionspädagogischen Kontexten beleuchtet wird (III). In beiden Kapiteln wird dafür zunächst der spezifische Forschungsstand beleuchtet (II 1 und III 1) und eine Annäherung zuerst durch die Unterrichtstheorie (II 2) bzw. durch die Praktische Theologie (III 2) vorgenommen. Es folgt jeweils eine Konkretisierung, in welchen Bereichen Comics Chancengeber für das Unterrichtsgeschehen sein können (II 3 und III 3). Der Dimension der Hetero-

genität, teilweise unter Bezugnahme auf konkrete Gruppen, kommt aufgrund seiner Komplexität jeweils ein eigener Abschnitt zu (II 4 und III 4). Bei besonders komplexen Kapiteln werden kursive Abschnittsüberschriften für Orientierung sorgen.

Schließlich werden die Ergebnisse exemplarisch an zwei für die Religionspädagogik sehr fruchtbaren Werken dargestellt (IV). Dem geht eine ausführliche Werkanalyse voraus, die die Grundlage für alle didaktischen Überlegungen sein muss.

Die Arbeit hat also einen trichterförmigen Aufbau, der immer spezifischer wird: Von Comics allgemein geht es über zu Comics im Unterricht, dann zu der Didaktik eines einzelnen Faches und schließlich um zwei einzelne Werke für den Religionsunterricht.

Am Ende werde ich versuchen, meine Ergebnisse auf wenige, aber zentrale Thesen zuzuspitzen.



---

# I Grundlegung



---

# 1 Begriffliche und konzeptuelle Grundlegung

## 1.1 Kernbegriffe der Arbeit

Im Rahmen dieser Arbeit wird mit bestimmten Theorien, Grundbegriffen und Problemzusammenhängen gearbeitet. Es ist hilfreich, sich dieser bei der Lektüre bewusst zu sein, weshalb sie an dieser Stelle kurz erklärt werden. Dieses Vorgehen umfasst eine Definition des Begriffs ›Comicdidaktik‹ sowie eine spezifische Auffassung von *Religionspädagogik*. Zudem liegt den folgenden Kapiteln ein bestimmter Lernbegriff zugrunde. Dieser ist von der (lern-)psychologischen und philosophischen Schule des *Konstruktivismus* geprägt, der auch andere Aspekte der Arbeit beeinflusst hat. Im Kontext von Inklusion und Bildungsgerechtigkeit orientiere ich mich sozialisationstheoretisch an Pierre Bourdieus *Habitus*theorie.

### *Comicdidaktik*

Der Begriff ›Comic-Didaktik‹ hat tatsächlich eine lange Geschichte und wurde maßgeblich Anfang der Achtzigerjahre von Dietrich Grünewald geprägt.<sup>12</sup> Auch heute findet er im comicbezogenen Diskurs verschiedener Schulfächer Verwendung.<sup>13</sup> *Ich verstehe darunter die Reflexion und Theorie des gezielten (!) Unterrichts durch, mithilfe oder anhand von Comics. Comicdidaktisches Unterrichten kann sich sowohl auf die Comiclektüre als auch auf die Comicproduktion beziehen.* Die Comicdidaktik kann vordergründig aufgrund der *Comicinhalte*, aber auch bewusst aufgrund der medienstrukturellen Charakteristika der *Comicform* eingesetzt werden. Beide Dimensionen wirken im didaktisch-pädagogischen Einsatz immer zusammen. Die Form muss für die Lernenden jedoch nicht unbedingt von der Lehrkraft thematisiert werden.

Aufgrund der Breite der Definition kann die Comicdidaktik im praktischen Einsatz viele Rollen einnehmen: Comicdidaktisches Arbeiten kann sich auf einen *Lernweg* beziehen, zum Beispiel wenn Kinder einen Lerninhalt in Comicform

---

<sup>12</sup> Vgl. Grünewald, 1982.

<sup>13</sup> Vgl. bspw. Trippo, 2018; Gundermann, 2007; Deutsche Gesellschaft für Comicforschung.

darstellen, um dessen Verständnis zu vertiefen und zu festigen. Comicdidaktik kann sich aber auch auf das *Lernmedium* beziehen, wenn ein Comic zur Informationsvermittlung eingesetzt wird. Geht es um praktische Anwendungsfelder der Comicdidaktik, bietet sich die Rede vom ›comicgestützten Unterrichten‹ an. Um didaktische Konzepte, Überlegungen und Ideen greifbarer und damit überzeugender zu machen, werden an verschiedenen Stellen der Arbeit konkrete Umsetzungsmöglichkeiten und ›Kunstregeln‹ für ein Gelingen des comicbasierten Unterrichtens formuliert.

Comics können im Rahmen einer Unterrichtsreihe auch explizit als Medium thematisiert werden (beispielsweise im Fach Deutsch oder Kunst). *Comicdidaktisches* Arbeiten liegt jedoch nur dann vor, wenn das Medium zugleich als Lernweg oder -medium eingesetzt wird.<sup>14</sup>

Zudem muss die Comicdidaktik nicht *unmittelbar* für den schulischen Kompetenzzugewinn eingesetzt werden, sondern kann auch *mittelbar* zielgerichteten Einfluss auf Lernprozesse nehmen. Zum Beispiel kann sie als pädagogisches Instrument oder Hilfsmittel genutzt werden, etwa um die Motivation zu steigern und das Lernklima zu verbessern. Unter Umständen ist es dann sinnvoll, von ›*Comicpädagogik*‹ zu sprechen.

Die Comicdidaktik sollte nicht um ihrer selbst willen eingesetzt werden, sondern immer in Hinblick auf ein didaktisches, inhaltliches oder pädagogisches Ziel. Deshalb bietet es sich an, von der Comicdidaktik als pädagogisches oder didaktisches *Instrument* zu sprechen, da dies den Gebrauch auf ein bestimmtes Ziel hin impliziert. In dieser Arbeit geht es unter anderem um die Comicdidaktik als Instrument für spezifisch *religionspädagogische* Zwecke.

### *Religionspädagogik*

Obgleich in dieser Arbeit viele Wissenschaftsdisziplinen zusammentreffen, so liegt ihr Ziel- und Ausgangspunkt doch in der (Evangelischen) Religionspädagogik. »Gegenstand der Religionspädagogik im Allgemeinen ist die Kommunikation von *Religion*, Gegenstandsbereich dieser Religionspädagogik aus protestantischer Perspektive im Besonderen ist die Kommunikation des *Evangeliums* im Medium von Lernprozessen, sei es Sozialisation, sei es Unterricht oder Erziehung, sei es Bildung«, so Schröder.<sup>15</sup>

Religionspädagogik mit dem Ziel der »Kommunikation des Evangeliums« kann so in gewisser Hinsicht als der Praktischen Theologie strukturanalog ausgewiesen werden.<sup>16</sup> In jedem Falle kann und muss immer wieder auf Wissens-

14 Vorstellbar wäre das zum Beispiel mit Auszügen aus den Werken Scott McClouds, in denen er den Comic als Lernmedium einsetzt, um über Comics zu informieren (2001 (a); 2001 (b)).

15 Schröder, 2012, S. 10.

16 Vgl. ebd., S. 12.

bestände der Theologie rekurriert werden, der die Religionspädagogik letztlich angehört.<sup>17</sup> Im Comicforschungskontext können vor allem die Erkenntnisse der kulturhermeneutischen Theologie fruchtbar gemacht werden (vgl. III 2.1–2.2).

In dieser Arbeit liegt die Perspektive auf der schulischen Religionspädagogik, die auch mit ›Religionsdidaktik‹ tituliert werden kann. Diese »ist die Theorie des Unterrichtens von (christlicher) Religion; sie dient näherhin der Reflexion darauf, welche Facetten von (christlicher) Religion Lernende aus welchem Grund, auf welches Ziel hin, zu welchem Zeitpunkt und auf welche Weise erschließen sollten.«<sup>18</sup> In dieser Untersuchung liegt der Fokus vor allem auf den letzten Aspekt, der nach Lernwegen fragt.

In einer Bestimmung dessen, worauf Religionsunterricht zielt, setzen Religionspädagoginnen unterschiedliche Schwerpunkte. Ich werde mich dabei exemplarisch immer wieder am gymnasialen Kerncurriculum Niedersachsens orientieren, um größtmögliche Praxisrelevanz zu gewährleisten (vgl. III 3.1). Das Kerncurriculum wiederum rekurriert auch auf die allgemeinen Leitthesen der EKD zum Religionsunterricht.<sup>19</sup> Ebenso sei auch auf die Theorien von Schröder<sup>20</sup> und Dressler<sup>21</sup> verwiesen.

Was nun ist die *comicedidaktische Religionspädagogik* bzw. die *religionspädagogische Comicedidaktik*? Die Formulierungen sind tatsächlich weitgehend austauschbar und beziehen sich höchstens auf den jeweiligen fachlichen Blickwinkel, aus dem der Gegenstand betrachtet wird. Die religionspädagogische Comicedidaktik soll religiöse Bildungsprozesse initiieren, direkt oder indirekt fördern und vertiefen, indem durch, mithilfe oder anhand von Comics unterrichtet wird. Auch im Auftrag der Religionspädagogik können durch die Comicedidaktik allgemeine pädagogische und didaktische Ziele anvisiert werden, die das Lernen erleichtern, etwa in Hinblick auf eine größere Methodenvielfalt. Obwohl ich mich in der vorliegenden Arbeit in der Regel auf das Einsatzgebiet der weiterführenden Schule beschränke, stehen der comicedidaktischen Religionspädagogik grundsätzlich auch andere Einsatzgebiete offen, wie zum Beispiel der Konfirmandenunterricht.

Mein Ansatz einer comicedidaktischen, schulischen Religionspädagogik entspringt keiner althergebrachten oder aktuellen religionsdidaktischen Konzeption. Ich stelle auch kein umfassendes Konzept vor, sondern beleuchte nur das Potenzial eines gezielt eingesetzten Instruments. Trotzdem werden immer wieder Anknüpfungspunkte zu konstatieren sein: zur korrelationsdidaktischen, symboldidaktischen, problemorientierten sowie besonders zur konstruktivisti-

---

17 Vgl. ebd., 12f.

18 Ebd., S. 554.

19 2006.

20 2012.

21 2012.

schen, lebensweltbezogenen und medienweltorientierten Religionsdidaktik.<sup>22</sup> Dies sind didaktische Konzeptionen, denen die Comicedidaktik möglicherweise besonders nahesteht. Comicedidaktische Ansätze können auch im Rahmen bestimmter Unterrichtsprinzipien<sup>23</sup> genutzt werden, wie im Rahmen des dialogisch-beziehungsorientierten, narrativen, ästhetischen oder handlungsorientierten und kreativ-gestaltenden Lernens. Sofern sie entsprechende Inhalte verhandeln, können Comics als Lernmedium auch im Rahmen des biographischen, ethischen und interreligiösen Lernens eingesetzt werden.

### *Lernbegriff und Konstruktivismus*

Um sich der Comicedidaktik und ihren Möglichkeiten zu nähern, bieten sich besonders konstruktivistische Lerntheorien als Ausgangspunkt an, denn durch die Arbeit mit Comics sollen Lernende in besonderer Weise in ihrer kognitiven Aktivität gefördert und in verständnisvolle Lernprozesse eingebunden werden, in denen Subjekte Wissensstrukturen selbst konstruieren müssen.<sup>24</sup> Natürlich hat die Comicedidaktik dieses Feld nicht allein für sich gepachtet. Ebenso gilt es, sich auch zum Beispiel gegenüber assoziationstheoretischen oder kognitiv-rationalistischen Traditionen und Erkenntnissen nicht zu verschließen, da ganzheitlich nie im Rahmen nur eines einzigen theoretischen Ansatzes gelehrt oder gelernt wird. Zudem werden sich der kognitiv-konstruktivistische und der sozio-konstruktivistische Ansatz in der vorliegenden Arbeit immer wieder ergänzen.

Die kognitiv-konstruktivistische Schule in moderater Form baut auf den Tradition(en) von Aebli, Bruner und Piaget auf. Lernen wird als Wissenskonstruktion im Subjekt verstanden, die Lehrtheorie setzt sich deshalb den Primat der Konstruktion, unter anderem durch ›entdeckenlassendes‹ Lehren.<sup>25</sup> Lehrende schaffen dafür authentische (Problem-)Situationen oder Lernmedien und fördern (gerade in Eingangsphasen) kognitive Konflikte.<sup>26</sup> Die wesentlichen Grundbausteine einer moderat-konstruktivistischen Lehr- und Lerntheorie sind das Konstruktive, Aktive, Selbstregulative, Situiertere und Soziale (vgl. dazu II 3.3).<sup>27</sup>

Gleichzeitig sollen in dieser Arbeit auch immer wieder Wege gesucht werden, um comicedidaktische Ansätze mit der sozio-konstruktivistischen Variante der konstruktivistischen Lerntheorie in Einklang zu bringen (vgl. etwa II 4.3). Hier gilt der Grundsatz, dass Lernen (am besten) sozial funktioniert. Es gilt der Primat der *Ko*-Konstruktion, da Prozesse des sozialen Austauschs bedeutsam für die

22 Vgl. dazu bspw. Mendl, 2012; Pirner, 2012.

23 Vgl. dazu Schröder, 2012, S. 555.

24 Vgl. dazu Hasselhorn; Gold, 2013, S. 242.

25 Vgl. ebd., S. 240.

26 Vgl. ebd.

27 Vgl. ebd.

Konstruktion von Wissen sind.<sup>28</sup> In diesem Setting wird Wissen zwar ebenfalls konstruiert, das Lernen, Vertiefen oder Konsolidieren geschieht aber durch *geteilte* Kognitionen; authentische (Problem-)Situationen und Lernmedien werden von der Lehrkraft in *kooperative* Settings gereicht.<sup>29</sup>

Der Konstruktivismus im weiteren Sinne stellt in den Worten Mendls »die erkenntnis- und lerntheoretische Klammer eines Subjektansatzes dar.«<sup>30</sup> Da Religionsunterricht heute in der Regel subjektorientiert angelegt ist, lässt sich gut eine Verbindung zwischen der Bildungstheorie und gegenwärtigen religionspädagogischen Diskurslinien herstellen.<sup>31</sup> Gleichzeitig ist es sinnvoll, Religionsunterricht auch beziehungsorientiert zu gestalten – unter anderem, da Schule und speziell der Religionsunterricht die (religiöse) Identität von Kindern und Jugendlichen stärken sollen.<sup>32</sup> Mit der Sozialisationstheorie kann man davon ausgehen, dass Menschen nur durch Interaktion mit der Umwelt zur sozialen und eigenen persönlichen Identität finden können.<sup>33</sup> Boschki verweist zum Beispiel auch im Rahmen der Religionspädagogik auf die biblisch-theologische Relevanz und Realität von Beziehungen zu sich selbst, zu anderen und zu Gott, die in Lernprozessen eine entscheidende Rolle spielen.<sup>34</sup>

Es ist in diesem Zusammenhang sinnvoll, nur von einem *moderat*-konstruktivistischen Ansatz zu sprechen, wie es heute fast regulär der Fall ist, da ich davon ausgehe, dass es durchaus auch eine Wirklichkeit *außerhalb* des Subjektes gibt und Wirklichkeit *nicht allein* im Subjekt konstruiert wird. Dies betrifft auch das Transzendente, das m.E. mitnichten bar aller Wirklichkeit ist und deshalb vor allem im Rahmen evangelischen Religionsunterrichtes auch nicht völlig beliebig subjektorientiert konstruiert werden sollte. Auch konstruktivistischer Religionsunterricht sollte deshalb nicht auf die systematische, didaktisch aufbereitete Präsentation von Welt- und Glaubenswissen verzichten. Besonders im Sinne einer ›Kommunikation des Evangeliums‹ ist die Sicherung einer gemeinsamen Informationsbasis notwendig.<sup>35</sup> Auch die religiöse Wirklichkeit muss sich jedoch, um ein Menschenleben zu berühren, im Subjekt als solche konstruieren – individuell auf Basis von Erfahrungen und Zugehörigkeiten. In einem konstruktivistisch-religionsdidaktischen Setting muss deshalb den individuellen Erfahrungen und Äußerungen der Kinder und Jugendlichen besondere Sensibilität und Aufmerksamkeit zukommen. Dem naheliegend wird in dieser Arbeit

---

28 Vgl. ebd., S. 241.

29 Vgl. ebd., S. 240.

30 2012, S. 107.

31 Vgl. auch Grümme, 2012, S. 127.

32 Vgl. bspw. Niedersächsisches Kulturministerium, 2009, S. 7.

33 Vgl. Boschki, 2012, S. 173.

34 Vgl. 2012, 173f.

35 Vgl. dazu Mendl, 2012, S. 111.

dem funktionalistischen Religionsbegriff eine Berechtigung zugesprochen. Mendl erklärt:

[D]ie Aufgabe religiösen Lernens [besteht] nicht nur darin besteht, den Glauben für die Menschen heute verstehbar zu machen, sondern die lernenden Subjekte vielmehr zu befähigen, sich mit der Wahrheitszumutung des Glaubens (›Wahrheit an sich‹) als einer individuell herausfordernden auseinanderzusetzen (›Wahrheit für mich‹) und die Ergebnisse solcher Aneignungs- und Konstruktionsprozesse auch im Dialog mit den Ergebnissen anderer Lernender zur Diskussion und Disposition zu stellen<sup>36</sup>.

Der konstruktivistische Blickwinkel schlägt sich in der vorliegenden Arbeit also sowohl im lerntheoretischen/bildungswissenschaftlichen als auch im religionspädagogischen Teil nieder. Er berührt jedoch auch einen zentralen comictheoretischen Ansatz, der besonders die konstruktivistische Komponente des Comicleseprozesses unterstreicht. Auf die Spitze wird dies im Vorgang der ›Induktion‹ getrieben, sobald man beim Comiclesen herausgefordert ist, »gedanklich eine in sich zusammenhängende, geschlossene Wirklichkeit zu konstruieren«. <sup>37</sup> Näher wird dies im Abschnitt I 2.2 beschrieben.

#### *Bildungsgerechtigkeit und Sozialisationstheorie*

Als ein roter Faden zieht sich das Anliegen der Bildungsgerechtigkeit durch diese Arbeit: sowohl im Ansatz der individuellen Förderung als auch durch die konstruktive Adressierung von Heterogenität in der Lerngruppe. Näher werden diese Konzepte im Abschnitt I 1.2 beschrieben, während in II 4 und III 4 auch auf konkrete ›Risikogruppen‹, die im Bildungssystem produziert werden, Bezug genommen wird. Immer wieder dreht es sich um die Frage, ob Comics als Lernmedien Lehrenden (besonders) dabei helfen können, alle Schülerinnen und Schüler zu fördern, insbesondere aber die benachteiligten zu inkludieren. Dies ist nicht nur ein bildungswissenschaftliches bzw. schulpädagogisches Thema, sondern m. E. auch eine spezifisch religionspädagogische Aufgabe.

Um diese Themen anzugehen, rekurriere ich in der vorliegenden Arbeit sowohl auf empirische Wissensbestände der Schulforschung als auch auf sozialisationstheoretische Theorien. Zentral wird Pierre Bourdieus Habitus-Theorie sein, eine Sozialtheorie, die für die Sozialisationsforschung fruchtbar gemacht worden ist und mit der er die systematische Reproduktion von Ungerechtigkeit im Bildungssystem zu erklären versucht. <sup>38</sup> Bourdieus Theorien haben sich für die Bildungsforschung als sehr hilfreich erwiesen und auch durch aktuelle Studien zur Bildungs(un)gerechtigkeit im deutschen Schulsystem an Bedeutung ge-

---

<sup>36</sup> 2012, 115f.

<sup>37</sup> McCloud, 2001 (b), 74, 81.

<sup>38</sup> Bourdieu, 2012.

wonnen.<sup>39</sup> Deswegen sollen seine Theorien zur Sprache kommen, wo sie hilfreich sein können und die Wirklichkeit m. E. am besten beschreiben. Folgendermaßen könnte man seinen Denkansatz umreißen:

Für Bourdieu ist der Ort, an dem gesellschaftliche Positionierungschancen ihren Ausgang nehmen, die Familie – und zwar vor allem durch einen auf die Kinder übertragenen ›Habitus‹. Dieser umfasst Routinen im alltäglichen Denken und Handeln, alle in der Familie geteilten Selbstverständlichkeiten. Diese sind auch stark vom Milieu abhängig, Bourdieu spricht deshalb von »klassenspezifischen Habitusformen« und beschreibt diese als »allgemeine Grundhaltung« des Einzelnen gegenüber der Welt.<sup>40</sup> Darin sind objektive Strukturen genauso enthalten wie alle Arten von Einstellungen, Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmustern. Der Habitus beeinflusst unter anderem auch, welchen Wert Jungendliche Schulabschlüssen zuweisen.<sup>41</sup>

Die Habitus­theorie ist eng verknüpft mit Bourdieus Theorie des Kapitalbesitzes – eine distinktionsschaffende Kategorie im sozialen Raum der Gesellschaft.<sup>42</sup> Menschen und Familien verfügen über unterschiedlich hohes ökonomisches, soziales, und kulturelles Kapital.<sup>43</sup> Kapitalformen und -größen werden in der Regel von Generation zu Generation weitergegeben, sie sind »ressourcenspezifische Bedingungen und Ausdrucksformen bzw. Voraussetzung und Resultat bei der Habitusentwicklung«, ja im Grunde das gesammelte inkorporierte Kapital.<sup>44</sup> Besonders wichtig für die Reproduktion der Positionierung im sozialen Raum ist das kulturelle Kapital einer Familie: Objektiviert, zum Beispiel durch deren Buchbestände und andere (hoch-)kulturelle Güter, vor allem aber in der ›inkorporierten‹ Form, die primär durch familiäre Sozialisation geprägt ist und unter anderem Stilempfinden, Auftreten, Sprachduktus und Geschmack prägt.<sup>45</sup> Eltern mit spezifischem kulturellem Kapital geben dieses in Form von Ausdrucksweise, Erziehung, Kleidergeschmack und allerlei ›Soft Skills‹ direkt und indirekt weiter. Habitus und inkorporiertes kulturelles Kapital prägen unter anderem auch, wie vermeintlich ›neutrale‹ Unterrichtsthemen aufgenommen und verarbeitet werden, sodass eine gewisse Verbindung zu konstruktivistischen Lerntheorien besteht.<sup>46</sup> Denn die Aufnahme von Lernstoff wird durch Vorwissen, Motivation, Lesekompetenz und vielem mehr, was durch die familiäre Sozialisation geprägt wird, beeinflusst.

---

39 Vgl. Ecarius; Wahl, 2009, S. 24.

40 2012, S. 175.

41 Vgl. dazu Bourdieu; Passeron, 1971, S. 178.

42 Vgl. Bourdieu, 2012, S. 175.

43 Vgl. ebd., S. 145.

44 Ecarius; Wahl, 2009, S. 15; Bourdieu, 2012, S. 195.

45 Vgl. Bourdieu, 2012, 17f.; Ecarius; Wahl, 2009, S. 15.

46 Vgl. Ecarius; Wahl, 2009, S. 29.

Den Habitus eines Menschen könnte man völlig wertneutral beschreiben. Jedoch: Entspricht oder ähnelt er nicht dem klassischen bildungsbürgerlichen Habitus (dem ›Bildungshabitus‹) mit seinem Sprachduktus oder Wertedenken, sorgt er im Verfahren sogenannten ›kulturellen Passung‹ für Probleme.<sup>47</sup> Die soziale Herkunft ist tatsächlich nachweislich entscheidender als zum Beispiel die kulturelle.<sup>48</sup> Anders ausgedrückt: Kulturelle Praktiken des Familienhabitus und die Höhe des kulturellen Kapitals lassen sich vor allem dann in schulische Leistungen transformieren, wenn sie dem Bildungshabitus und -standard der Schule entsprechen. Die Voraussetzungen für schulische Leistungen sind also durch den Familienhabitus vorgeprägt. Schule und Universität sind die zentralen Orte des institutionalisierten kulturellen Kapitals, beide sind gleichermaßen autonom wie mächtig, da sie allein anerkannte Bildungstitel verleihen können.<sup>49</sup> Allerdings verhilft das Bildungssystem nach Bourdieu vor allem den Kindern zum Erfolg, die von Haus aus schon über kulturelles Kapital verfügen. Die »Sozialordnung« wird erhalten und gefestigt.<sup>50</sup> Ecarius und Wahl erklären den Hintergrund folgendermaßen:

Auch wenn die Schule für sich in Anspruch nimmt, Kompetenzen unabhängig von sozialer Zugehörigkeit zu vermitteln, perpetuiert sie dennoch die kulturellen Muster der oberen sozialen Milieus. [...] Der schulische Bildungshabitus verbirgt dabei die enge Verbindung zu legitimen kulturellen Gütern, die jene der Familien der herrschenden sozialen Milieus sind und die die Schüler letztlich bereits in die Schule mitzubringen haben. Ausgeschlossen bleiben Kompetenzen von Familien, die Angehörige anderer sozialer Milieus sind<sup>51</sup>.

Wer im Schulsystem nicht vorankommt, wird oft selbst dafür verantwortlich gemacht, was durch die in pädagogischen Fachtexten verwendete Rede von ›schwachen Schülern‹ oder ›Schülerinnen mit Defiziten und Mängeln‹ immer wieder reproduziert wird – ein Sprachmuster, das den jungen Individuen Respekt für ihre Kompetenzen in anderen, auch außerschulischen Bereichen verweigert und sie letztlich auf ihre Differenz zum bildungsbürgerlichen Habitus reduziert.<sup>52</sup> Das Bildungssystem steht den sozialen Klassen einer Gesellschaft also weder neutral noch unabhängig gegenüber.<sup>53</sup> Obwohl m.E. durchaus un-

47 Vgl. Bourdieu; Passeron, 1971, S. 168.

48 Vgl. Helmke, 2009, S. 249.

49 Vgl. Bourdieu; Passeron, 1971, S. 191; Ecarius; Wahl, 2009, S. 22.

50 Vgl. Bourdieu; Passeron, 1971, S. 191.

51 2009, 22, 25.

52 Ich strebe an auf derartiges Defizitvokabular zu verzichten und bitte meine Leserinnen und Leser um Verständnis dafür, wenn ich mich deshalb manchmal umständlich ausdrücken muss. Hin und wieder werde ich dennoch gezwungen sein, Fachautoren zu zitieren, die diesen sprachlichen Schritt noch nicht vollzogen haben und in ihren Begrifflichkeiten dem Mainstream folgen.

53 Vgl. Bourdieu; Passeron, 1971, S. 161.

verschiedliche Gaben bei Menschen bestehen können, so ist dies kein Grund, nicht dennoch *alle* Heranwachsenden gleichermaßen zu fördern. Auch sollte man Werten wie Fleiß und Mühe nicht ihren Wert absprechen, indem Lern- und Bildungserfolge nur mit ›natürlicher Begabung‹ erklärt werden. Angehörige sogenannter ›unterer Sozialmilieus‹ sind sich des Grundproblems übrigens tendenziell eher bewusst. Dies führt zu einer distanzierten Einstellung gegenüber dem Bildungssystem durch die Erkenntnis, dass ihr Familienhabitus, ihr Handeln, Wahrnehmen und Denken mit schulischem Erfolg nicht unbedingt kompatibel sind. Die Schule wird mit Skepsis wahrgenommen, das Vertrauen in das System und seine Abschlüsse ist geringer, sodass es teilweise sogar zu entmutigter »Selbsteliminierung« kommt.<sup>54</sup> Die symbolische (Gesellschafts-)Ordnung, als selbstverständlich wahrgenommen, tut nach Bourdieu einigen Mitgliedern der Gesellschaft darum richtiggehend »symbolische Gewalt« an, die die Unhinterfragbarkeit und Stabilität der sozialen Verhältnisse garantiert.<sup>55</sup>

Obwohl Bourdieus Theorie in mancher Hinsicht eine vereinfachte Darstellung ist und wohl auch niemand eine simple Lösung für derartig tiefsitzende Probleme vorzuweisen hat, so ist dies noch kein Grund, auf Gegenimpulse zu verzichten. Ideal wäre es natürlich, wenn Heranwachsende nicht mehr dazu gezwungen wären, sich dem Bildungshabitus anzupassen, sondern sich das institutionelle Feld stattdessen an den Habitus seiner Schüler anpassen oder auch heterogenen Habitusformen etwas mehr Raum für Erfolge gewähren würde. In gewisser Weise könnte eine Etablierung der Comicdidaktik in der Schule dazu beitragen, denn (bestimmte) Comics entsprechen zum Beispiel auch den medialen Vorlieben von Jugendlichen jenseits des ›Bildungshabitus‹ und es gibt Hinweise darauf, dass sie tatsächlich milieuübergreifend rezipiert werden.<sup>56</sup> Insofern passt sich die Schule

---

54 Ebd., S. 175 Merke: »Jede Einzelentscheidung, durch die sich ein Kind vom weiteren Bildungserfolg ausschließt oder in einen aussichtslosen Zweig relegieren lässt, resultiert, selbst wenn sie durch den Druck innerer Berufung oder die Feststellung unzureichender Befähigung erzwungen scheint, aus der Gesamtheit der objektiven Relationen zwischen sozialer Klasse und Bildungssystem (die vor der Entscheidung bestanden und sie überdauern werden), da für das Individuum eine Bildungszukunft nur in dem Maße wahrscheinlich oder unwahrscheinlich ist, wie sie der objektiven und kollektiven Zukunft seiner Klasse entspricht.« (Bourdieu; Passeron, 1971, S. 178). Selbst wenn also augenscheinlich eigene Entscheidungen hinter Schulabbrüchen und Berufswahl stehen: »Dem Spiel der Kultur und Bildung entrinnt keiner!« (Bourdieu, 2012, S. 32). Übrigens haben Menschen ohne typischen Bildungshabitus nicht nur weniger Vertrauen ins Bildungssystem, sondern sie haben auch ein spezifisches Gottesbild: Sie nehmen ihr Leben stärker als schicksalhaft vorgegeben wahr, fühlen weniger Entscheidungsfreiheit und stattdessen, dass sie nichts Wesentliches in ihrem Leben verändern können (vgl. Grümm, 2017, S. 253). Wenn man bedenkt, wie sehr Heranwachsende in ihrem Potenzial beschnitten werden, nur weil sie nicht den passenden Habitus an den Tag legen, erscheint dies umso einleuchtender.

55 Vgl. Kastner, 2017, S. 77; Bourdieu, 2015, S. 44.

56 Vgl. Ujii; Krashen, 1996.

mithilfe der Comicedidaktik den Schülerinnen an, statt andersherum – ein Schritt in Richtung Umdenken. Solange aber keine grundsätzliche systemische Wende in Sichtweite ist, muss man sich vielleicht damit begnügen, die Schüler zu stärken und ihnen zu helfen, das System zu ›meistern‹, sodass dessen Macht verringert wird.

Das Streben nach größerer Bildungsgerechtigkeit ist deshalb nicht nur Aufgabe der Bildungspolitik, sondern auch der einzelnen (Religions-)Lehrerkräfte. Das kann auf unterschiedlichen Wegen geschehen:

- In der Regel unterlässt es die Schule, jene kulturellen Einstellungen und Kompetenzen zu vermitteln, die in ›oberen‹ sozialen Milieus im Familienhabitus wie selbstverständlich an die Kinder weitergegeben werden.<sup>57</sup> Fachlehrerinnen können bildungsbenachteiligten Schülern helfen, indem sie gezielt zur Akkumulation von kulturellem Kapital beitragen, um für sie bessere Chancen in der Bildungskarriere zu schaffen, zum Beispiel durch Stärkung des dem Bildungshabitus eigenen Sprachregisters.
- Eine ausgeprägte Schülerorientierung, in der die Lebenswelt und der Habitus der Kinder wahrgenommen und nicht als wertlos verworfen werden, kann in individualisierte Förderung führen.
- Kooperative Lernsettings können sinnvoll sein, um auch Menschen mit unterschiedlichem Habitus zusammenzubringen, um soziale Kluften nicht weiter zu verfestigen.
- Da viele Kinder aus Familien mit geringem kulturellem Kapital aufgrund von Erfahrungen des Scheiterns wenig Vertrauen in die Institution Schule haben, ist es wichtig, wann immer möglich ihr Selbstvertrauen zu stärken, ihnen Anerkennung und letztendlich die Liebe entgegenzubringen, die jeder und jede Nächste verdient.

## 1.2 Konstruktiver Umgang mit Heterogenität – Konzepte von Pädagogik der Vielfalt, Bildungsgerechtigkeit und Inklusion

Ein natürliches Merkmal jeder Menschengruppe ist das der Heterogenität. Auch Schulklassen und -kurse sind davon nicht ausgenommen. Für Lehrpersonen sind besonders die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen relevant, wenn sie effektiv unterrichten möchten. Helmke verweist in diesem Zusammenhang auf den individuellen Grad des Vorwissens, den Entwicklungsstand und den familiären, sozialen (Migrations-)Hintergrund.<sup>58</sup> Auch der Grad der Intelligenz oder schwankende emotionale Faktoren, wie das situative Interesse oder soziale Be-

<sup>57</sup> Vgl. Ecarius; Wahl, 2009, S. 29.

<sup>58</sup> Vgl. 2009, S. 248ff.

dürfnisse, spielen eine Rolle. Als einer der wichtigsten Faktoren hat sich jedoch die sozio-ökonomische Herkunft der Heranwachsenden herauskristallisiert, die über den Bildungserfolg entscheiden kann.<sup>59</sup>

Eine bewusste, pädagogisch-didaktische Adressierung der Heterogenität erhöht auch nachweislich die Unterrichtsqualität, weil schlicht mehr Schülerinnen die Möglichkeit bekommen, etwas zu lernen. Weinert beschreibt hier beispielsweise die »aktive« oder »proaktive« Herangehensweise, also die Anpassung des Unterrichts an lernrelevante, interindividuelle Unterschiede oder die gezielte Förderung einzelner Schüler mit ihren spezifischen Gaben durch eine adaptive Gestaltung des Unterrichts.<sup>60</sup>

Im Folgenden soll ein näherer Überblick über die Konzepte und Zusammenhänge zwischen den in diesem Kontext auftauchenden Schlüsselbegriffen ›Inklusion‹, ›Bildungsgerechtigkeit‹ und ›Pädagogik der Vielfalt‹ gegeben werden, um die Comicdidaktik, wo sie spezifisch die Unterschiede in einer Lerngruppe adressiert, in diesem Dreieck zu verordnen.

### *Inklusion*

Die Inklusivpädagogik hat bekanntlich massiv an Bedeutung gewonnen, seit die Behindertenrechtskonventionen der UN 2006 Kindern mit körperlichen oder seelisch-geistigen Beeinträchtigungen die Möglichkeit eingeräumt haben, allgemeinbildende Schulen und nicht nur separative, sonderpädagogische Einrichtungen zu besuchen.<sup>61</sup> So steht das Konzept vorerst am Ende einer Entwicklung bzw. Ausdifferenzierung von der Behindertenpädagogik, zu einer Sonder-, über die Integrations- zur Inklusionspädagogik.<sup>62</sup> Schnell öffnete sich das Konzept jedoch auch für das Thema des grundlegenden Umgangs mit nahezu jeder Verschiedenartigkeit in pädagogischen Kontexten.<sup>63</sup> Das hat auch politische Konsequenzen. Befürworterinnen der Inklusionspädagogik sprechen sich in der Regel für die gemeinsame, übergreifende Beschulung von allen Kindern ungeachtet ihrer Verschiedenartigkeit in Bezug auf Beeinträchtigungen, Geschlecht, sozio-ökonomischer Herkunft, Religionszugehörigkeit und anderen Faktoren aus.<sup>64</sup> Dahinter steht auch die Einstellung, es sei ohnehin nicht möglich, reale homogene Schulklassen oder Gruppen zu schaffen, da jeder Mensch in Bezug auf (religiöse) Sozialisation, Interesse etc. einzigartig ist und es verdient, in der Schule individuell gefördert sowie in der Gesellschaft als gleichwertig anerkannt zu werden. Hier geht es also auch um soziale Inklusion. Kritikerinnen, die

---

59 Vgl. ebd., S. 253.

60 Vgl. 1997, 51f.

61 Vgl. Schröder; Wermke, 2013, S. 11.

62 Vgl. Sturm, 2016 (b).

63 Vgl. Werning, 2012, 84f.

64 Vgl. ebd.

aufgrund der Popularität des Themas nicht nur aus wissenschaftlichen, sondern auch aus journalistischen oder politischen Kreisen stammen, führen meist an, die gegenwärtige Situation von Regelschulen sei einer schlagartigen Öffnung für alle Kinder in organisatorischer Hinsicht nicht gewachsen, so dass zurzeit auf den Einzelnen zur optimalen Förderung noch nicht genug eingegangen werden könne.<sup>65</sup>

Dennoch realisiert sich das inklusive Bestreben in pädagogischen und schulsystemischen Kontexten zunehmend. Sowohl der Trend zum längeren gemeinsamen Lernen aller Kinder und das Konzept der integrativen Gesamtschule visieren bildungspolitisch die Förderung von allgemeiner Inklusion an.<sup>66</sup> Eine solide Grundlage für ein inklusives Bildungssystem wird aber immer *auch* durch den tagtäglichen, inklusiven Unterricht gelegt.<sup>67</sup> Dafür etablieren sich zunehmend Lernarrangements wie kooperative Lernformen oder das Konzept der Binnendifferenzierung und Individualisierung. Gerade die letztgenannten Unterrichtsprinzipien können nach Schröder die Lehrerzentrierung mindern, die Lernwege genau anpassen, die Eigenaktivität und Lernzeit der Kinder erhöhen und so die gegebene Ungleichheit der Lernchancen abbauen.<sup>68</sup> Wichtig sei es, sich an den Belangen Einzelner zu orientieren und nicht an (theoretischen) kollektiven Entwicklungsständen und Schulformen.<sup>69</sup>

Unter anderem weil es im öffentlichen Diskurs bei dem Schlagwort ›Inklusion‹ vielen immer noch um die Inklusion beeinträchtigter Menschen geht, kann man (nicht nur) in der Religionspädagogik eine Verschiebung oder Präferenz beobachten, eher vom ›Umgang mit Heterogenität‹ im Allgemeinen zu sprechen – obwohl Begriffe wie ›Heterogenitätsbewältigung‹ sicher mitnichten wertneutral sind.

Von der Arbeit mit Comics einen Bogen zur Inklusionspädagogik zu spannen, erscheint auf den ersten Blick gewagt. Doch es wird sich herausstellen, dass sich das comicgestützte Unterrichten unter anderem besonders zur Ansprache von einigen tendenziell bildungsbenachteiligten Schülern eignet. Diese in den Unterricht zu inkludieren, hat sich als besonderes Arbeitsfeld in Deutschland herauskristallisiert.<sup>70</sup> Hier handelt es sich auch um ein Anliegen, das der gerechtigkeitsorientierten Religionspädagogik nahestehen sollte, weshalb daraus ein natürlicher Fokus dieser Arbeit erwachsen ist. Die religionspädagogische Comicdidaktik kann deshalb, wann immer sie eingesetzt wird, um unterschiedliche Lernvoraussetzungen im Klassenzimmer zu adressieren, unter das konzeptio-

65 Vgl. Schnabel; Spiewak, 2014.

66 Vgl. Lehmann; Schmidt-Kortenbusch; Behrendt; Linke, 2013, 115, 117.

67 Vgl. Kahlert; Heimlich, 2012, S. 175.

68 Vgl. 2013, S. 391.

69 Vgl. Schröder; Wermke, 2013, S. 11.

70 Vgl. Helmke, 2009, S. 253.

nelle Dach der ›(Religions-)Pädagogik der Vielfalt‹ gestellt werden, unter dem auch Themenfelder der Inklusion und (Bildungs-)Gerechtigkeit versammelt werden können.

### *Bildungsgerechtigkeit*

Anliegen diverser Konzepte ist das Bestreben, eine höhere Bildungsgerechtigkeit für alle zu schaffen, sprich: gleiche Chancen für alle zu implementieren, gute Lernleistungen und Schulabschlüsse zu erlangen, die letztendlich in gleichberechtigter gesellschaftlicher Teilhabe resultieren sollen. Dabei richtet sich die Aufmerksamkeit naturgegeben weniger auf die Schülerinnen, die zum Beispiel durch eine intensive Förderung im Elternhaus ohnehin weniger Problemen in der Schule begegnen, sondern verstärkt auf jene, die aufgrund spezifischer Eigenschaften eher Gefahr laufen, in der Schule nicht ihr volles Potenzial zu entfalten. Im Fachdiskurs werden diese häufig als ›Risikogruppen‹ bezeichnet. Auch die Inklusionspädagogik nimmt für sich in Anspruch, »Konzept zur Überwindung von Diskrimination aller Risikogruppen in der Schule« mit dem Ziele der gesellschaftlichen Partizipation aller zu sein.<sup>71</sup> Die radikale Inklusionsposition will entsprechend das ausdifferenzierte/aufgefächerte Schulsystem umstellen bzw. abschaffen, da es Benachteiligungen verstärken kann.<sup>72</sup> Obwohl es auch viele Versuche gibt, größere Chancengleichheit durch nicht-inklusive Maßnahmen zu realisieren (zum Beispiel durch bedarfsorientierten Förderunterricht), sind die Diskurse um ›Inklusion‹ und um das Thema ›Gerechtigkeit‹ (in pädagogischen Kontexten speziell: ›Bildungsgerechtigkeit‹) definitiv miteinander verbunden. In den Worten Kersten Reichs:

Insbesondere Erziehung und Bildung sind die Felder, in denen eine solche Gerechtigkeit als Erhöhung der Chancen aller gesellschaftlich geplant, umgesetzt und kontrolliert werden kann [...]. Dies ist auch auf der politischen Ebene deutlich geworden, denn sowohl in den Vereinten Nationen als auch in der OECD sind immer wieder Initiativen ergriffen worden, die Menschenrechte der demokratischen Gesellschaften in der Gegenwart durch die Forderung einer inklusiven Erziehung und Bildung zu untermauern, weil die Einsicht besteht, dass allein auf der Grundlage eine inklusiven Erziehungs- und Bildungssystems die Diversität in einer demokratischen Entwicklung vorbildlich ermöglicht werden kann.<sup>73</sup>

Hier zeigt sich noch einmal deutlich, wie die Inklusionspädagogik – ein Hauch von Utopie schwingt hier mit – in der Veränderung aller gesellschaftlichen Strukturen kumulieren soll und Inklusion so »als universalisierte Norm kon-

---

71 Vgl. Werning, 2012, 85.

72 Vgl. Grümme, 2017, S. 217.

73 2012, S. 31.

struiert und in Menschenrechtsdiskursen fundiert« wird.<sup>74</sup> Bildungsgerechtigkeit in der Dialektik von Befähigungs-, Chancen- und Verteilungsgerechtigkeit birgt aus Inklusionstheoretischer Perspektive allerdings auch Zündstoff, da Wechselwirkungen zwischen den Kategorien Behinderung/Beeinträchtigung, Geschlecht/Gender, Migrationshintergrund und sozio-ökonomischer Herkunft vorliegen.<sup>75</sup> Die Inklusionstheoretisch angestrebte Förderung *aller* Lernenden, ihrer jeweiligen Individualität entsprechend, scheint dieses Problem auf den ersten Blick zu lösen, verschließt aber möglicherweise die Augen vor der Mächtigkeit dieser Faktoren. Grümme erklärt: »Benachteiligung durch Behinderung oder Ungleichheit durch Armut in isolierter oder additiver Betrachtung zu sehen, unterläuft die Komplexität der Phänomene.«<sup>76</sup> Die Diagnostik der individuellen Lernvoraussetzungen, die für die individualisierte Förderung notwendig ist, lässt sich in der Regel höchstens in Bezug auf isolierte Lernermerkmale vornehmen. Auch Bildungsgerechtigkeit wird nicht einfach dadurch implementiert, dass Kinder mit geringem und Kinder mit hohem kulturellen Kapital zusammen unterrichtet werden. Gleichzeitig, so betont auch Grümme, könne sich gerade der Religionsunterricht nicht der Chance von »Bildungsgerechtigkeit« verschließen, sei er ja in ganz besonderer Weise einer Option für die Benachteiligten verpflichtet.<sup>77</sup>

#### *Heterogenität und Pädagogik der Vielfalt*

Durch Reichs Erwähnung des Faktors »Diversität«<sup>78</sup> im Kontext von Inklusion und Bildungsgerechtigkeit deutet sich ein Zusammenhang zu einer weiteren zentralen pädagogischen Idee an: Der »Pädagogik der Vielfalt«. Sie zielt auf »egalitäre Differenz«.<sup>79</sup> Genau wie die Inklusionspädagogik soll jegliche Ausgrenzung von Menschen aufgrund bestimmter Merkmale ausgeschlossen werden.<sup>80</sup>

Das Konzept, das auf die Pädagogin Annedore Prengel zurückgeht<sup>81</sup>, ist gerade für die Religionspädagogik vielfach rezipiert und bearbeitet worden.<sup>82</sup> Arzt et al. sprechen geradezu von einer »religionspädagogischen Neuorientierung« durch Prengels Impulse.<sup>83</sup> Möglicherweise rührt die Affinität daher, dass von Prengel aufgeführte Elemente einer Pädagogik der Vielfalt, wie das der Nächstenliebe im

74 Grümme, 2017, 206f.

75 Dederich, 2016; Grümme, 2017, S. 210.

76 2017, S. 210.

77 Vgl. ebd., S. 208.

78 Vgl. 2012, S. 31.

79 Prengel, 2014, S. 54.

80 Vgl. Lindner; Tautz, 2019, S. 10.

81 Prengel, 1993.

82 Vgl. bspw. Evangelische Kirche in Deutschland, 2014 (c).

83 2011, S. 10.

weitesten Sinne, der bewussten Trauerarbeit und der Arbeit mit Ritualen<sup>84</sup> für die Religionspädagogik besonders anschlussfähig sind. Grümme erklärt, es ginge dabei vor allem um eine

diversity-fähige Religionspädagogik, die jeden Einzelnen würdigt, die jeden Einzelnen in seinem Anderssein anerkennt, fördert und begleitet, die gerade aus dieser Heterogenität ein Lernen in Verschiedenheit kultiviert und damit am Ende sogar Schule bereichern und das System verändern kann<sup>85</sup>.

Eine Pädagogik der Vielfalt strebe einen zentralen Paradigmenwechsel an: Von der Fürsorge (die sich dem Vorwurf stellen muss, nicht auf Augenhöhe geleistet zu werden) zur gleichen Teilhabe aller.<sup>86</sup> Prengels ursprüngliches Augenmerk galt besonders interkulturellen, feministischen und Behinderten-integrativen Zusammenhängen. Ersetzt man ›feministisch‹ durch ›gender-sensibel‹ und ›integrativ‹ durch ›inklusiv‹ merkt man schnell, dass diese Themen immer noch heiße Eisen sind. Inzwischen ist mit Pädagogik der Vielfalt allerdings eher »ein konzeptioneller Rahmen« gemeint, um »inhaltlich verwandte, aber auch unverbunden nebeneinander bestehende Diskussionszusammenhänge und Forschungstraditionen zusammenzuführen und Vielfalt positiv zu würdigen.«<sup>87</sup> Auch werden Dimensionen wie Gender, Sexualität oder (Inter-)Religiosität heute mit einbezogen. Dabei geht es immer auch um das Anliegen, die Verschiedenheit nicht einfach wahrzunehmen, sondern auch Gerechtigkeit etablieren zu wollen.<sup>88</sup> Arzt et al. erklären deshalb, dass die Faktoren »Differenz« und »Gerechtigkeit« die entscheidende Grundlage für die Pädagogik der Vielfalt sind. Diese Dimension der Heterogenität, ebenso wie andere, die sich auf die Chancengerechtigkeit auswirken, sind durch gemeinsame Problemlagen miteinander verknüpft.<sup>89</sup> Dazu gehört auch die Dichotomie von Inklusion und Exklusion in gesellschaftlichen und pädagogischen Zusammenhängen:

In allen Dimensionen von Differenz sind Herrschafts- bzw. Macht-Effekte wirksam. Sie dienen dazu, bestimmte Gruppen in gesellschaftliche, kulturelle und/oder politische Partizipation einzubeziehen, andere aber auszuschließen. Ausgehend von Sozialwissenschaft und Sozialphilosophie werden die Herrschaftsstrukturen sozialer Beziehungen in der Gesellschaft und dem Paradigma Inklusion vs. Exklusion diskutiert<sup>90</sup>.

Hier merkt man deutlich, wie auch Theorieansätze Bourdieus Fuß gefasst haben. Alle Ansätze, die sich unter dem begrifflichen Dach der Pädagogik der Vielfalt

---

84 Vgl. Prengel, 2006, S. 185.

85 2015, S. 41.

86 Vgl. Grümme, 2017, S. 206.

87 Vgl. Arzt; Jakobs; Knauth; Pithan, 2011, 10f.

88 Vgl. ebd., 11, 13.

89 2011, S. 11.

90 Ebd.

vereinen lassen, wie die Inklusion oder Bestrebungen zur größeren Bildungsgerechtigkeit, haben also das gleiche Anliegen: Jede Einzelne zu würdigen und zu fördern. In dieser Arbeit soll unter anderem beleuchtet werden, wie die Comicedidaktik als Instrument in der gerechtigkeitsorientierten Pädagogik der Vielfalt eingesetzt werden kann.

### 1.2.1 Schulische Risikogruppen und ihre Förderung durch Comics

Dass es Kinder und Jugendliche gibt, die im schulischen Kompetenzgewinn tendenziell benachteiligt werden, ist bekannt. Eine Systematisierung dieser ist kein einfaches Unterfangen, denn man könnte die Heranwachsenden in ganz verschiedenen Obergruppen sammeln oder aufspalten – und solche Gruppierungen sind nicht unproblematisch. Dazu kommt, dass Bildungsforscherinnen teilweise divergierende Meinungen zu Benachteiligungsstrukturen haben und auch additive oder intersektionale Diskriminierungen berücksichtigt werden könnten und sollten. Da dies hier nicht umfänglich geleistet werden kann, beschränke ich mich darauf, auf Schüler zu verweisen, deren statistische Benachteiligung besonders gut empirisch nachgewiesen ist und denen comicedidaktische Zugänge aufgrund von strukturellen Charakteristika des Mediums (etwa wie in I 2 beschrieben) entgegenkommen könnten. Die Komplexität von Benachteiligungsstrukturen soll dadurch aber nicht geleugnet werden.

Konzepte wie die Inklusionspädagogik streben zwar an, alle Lernenden gleichermaßen in den Unterricht einzubinden, haben sich jedoch vor allem den sogenannten schulbezogenen ›Risikogruppen‹ verschrieben, die nicht länger ausgeschlossen werden, sondern an der institutionell vermittelten Bildung ohne Einschränkung teilhaben sollen.<sup>91</sup> Als ›Risikoschüler‹ gelten alle »bildungsbenachteiligten Kinder«<sup>92</sup>, die aufgrund bestimmter Eigenschaften und ›Lernermerkmale‹ und aus verschiedenen Gründen statistisch gesehen stärker angesichts schulischer Anforderungssituationen herausgefordert. Werden Schüler im Unterrichtsgeschehen benachteiligt, dann lernen sie tendenziell weniger als ihre Mitlernenden. Für Betroffene kann es dann langfristig schwieriger sein, den ›Anschluss‹ im Unterricht nicht zu verlieren, es kommt zu geringerem Lernzuwachs, schlechteren Noten, niedrigeren Schulabschlüssen und in der Folge oft zu Schwierigkeiten auf dem Arbeitsmarkt oder an der Universität; kurz: zu tendenziell geringeren gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten aufgrund von geringerem kulturellen und ökonomischen Kapital. Ganz wichtig ist es in diesem Zusammenhang darauf hinzuweisen, dass gewisse Schülergruppen nicht auto-

91 Vgl. Werning, 2012, 85.

92 Schröder, 2012, S. 465.

matisch ›Risikogruppen‹ sind, sondern vielmehr immer wieder und zum Teil systematisch im Prozess der kulturellen Passung oder durch andere Benachteiligungen dazu *gemacht* werden! Anders ausgedrückt: Es ist in weitreichender Hinsicht das Bildungssystem, das Risikogruppen erst produziert, weil deren Kompetenzgrad im fachlichen Vorwissen, bildungssprachlichen Kapazitäten oder der Lesekompetenz aufgrund von geringerem kulturellen Kapital in der Herkunftsfamilie bildungsbürgerlichen Ansprüchen (oft ohne tiefgehende Prüfung!) nicht genügt. Derartige ›Mängel‹ (das Wort offenbart, dass jeder Habitus, der vom bildungsbürgerlichen Milieu abweicht, tendenziell als minderwertiger wahrgenommen wird) werden in der Schule missbilligend registriert, jedoch nicht ausreichend ausgeglichen. Hier soll ein kurzer Überblick über sogenannte ›bildungsbezogene Risikogruppen‹ gegeben werden, die eventuell besonders von comicdidaktischen Mitteln profitieren könnten, um der Benachteiligung etwas entgegenzusetzen. Vorher sei darauf hingewiesen, dass es sich hier um Theorien handelt, jedes Individuum aber letztlich anders ist, jeder Mensch andere Interessen und Lernstilpräferenzen hat. Letzten Endes kommt es darum auch in der Comicdidaktik auf adaptives Unterrichten und individualisierende Maßnahmen an.

*Schüler mit geringerer Lesekompetenz und geringerem bildungssprachlichen Wissen*  
Zur Risikogruppe gehören Lernende, die Schwierigkeiten beim sinnentnehmenden Lesen haben. Der Grund kann sowohl in mangelnder Lese- als auch mangelnder Sprachförderung liegen; beides hat hier fast denselben Effekt. Dazu kommt, dass sich bestimmte Habitusformen oder Milieus durch divergierende Soziolekte auszeichnen, die von Lehrkräften schnell als unzureichend verworfen werden, wenn sie nicht mit dem bildungssprachlichen Habitus konform gehen. Auch gesellschaftliche Pluralisierungsprozesse können zu Schwierigkeiten in der Bildungssprache führen, sodass sich viele Schülerinnen mit Migrationshintergrund auch noch in der zweiten Generation gezwungen sehen, anzugeben, keine »perfekten Deutschkenntnisse« zu besitzen (vgl. II 3.2.4). In bildungssprachlicher Hinsicht gilt dies auch für viele Schüler mit deutschen Eltern. *Alle* Kinder bedürfen im Schulsystem der Förderung ihrer sprachlichen Kompetenzen. Aufgrund von sozialen Reproduktionsprozessen, die dem Schulsystem inhärent sind, werden mehrsprachige Kinder, zum Beispiel mit deutsch-türkischen Eltern, statistisch gesehen aber besonders stark ausgebremst.<sup>93</sup>

Die textentlastende Rezeptionsfreundlichkeit von Comics könnte in heterogenen Klassen gewinnbringend und inklusiv eingesetzt werden. Es soll in Abschnitt II 3.2.4 und 3.2.5 das Potenzial von Comics geprüft werden, auch inhaltlich komplexe Themen zu verarbeiten und zu vermitteln. Unter anderem

---

93 Vgl. Vardar; Kuhl, 2009.

gestützt durch auflockernde ikonische Mittel könnte die einfach anmutende Comiclektüre den Neueinstieg in jedes Fach bedeuten, das Betroffene mit bildungssprachlichen Schwierigkeiten schon aufgegeben haben.

#### *Schülerinnen mit geringem fachspezifischen Vorwissen*

Eng damit verbunden ist das Feld der Lernenden, die aufgrund von (im Vergleich zu privilegierteren Mitlernenden) geringerem fachlichen Vorwissen oder geringeren inhaltlichen Kompetenzen im Nachteil sind; sei es weil der von der Schule geforderte Lesekompetenzgrad ihre persönlichen Ressourcen übersteigt und die Fachtexte für sie zu schwer gestaltet sind, oder auch, weil in ihrem Zuhause andere Themen diskutiert, vertieft und aufgegriffen werden als solche, die für den Unterricht relevant sind. (Dieser Zusammenhang sollte nicht unterschätzt werden.) In diesem Falle dreht es sich um inkorporiertes kulturelles Kapital, das Schülerinnen aus bildungsorientierten Familien Wissensvorsprünge verleihen kann, was sich dann auf die ungleiche Kompetenzverteilung in der Klasse auswirkt.<sup>94</sup> Dabei kann es gleichermaßen um Fachwissen, wie auch um Allgemeinwissen gehen. In jedem Falle kommt hier dem bedarfsorientierten Unterricht eine besondere Rolle zu. Helmke erklärt: »Schüler mit defizitärem Vorkenntnisniveau, Wissenslücken und geringerer Sprachkompetenz sprechen besser auf einen Unterricht an, der ihre noch nicht voll entwickelte eigene kognitive Struktur durch entsprechende Unterrichtsangebote ersetzt bzw. unterstützt.«<sup>95</sup> Hier soll das Potenzial von Comics in ihrer Rolle als ein solches »Unterrichtsangebot« untersucht werden. Es gilt zu prüfen, inwiefern sie sich für den Aufbau von Wissen eignen – auch bei geringem bereichsspezifischen Vorwissen (vgl. II 3.2.3 und 3.3).

#### *Jungen in Schule und Religionsunterricht*

Die Gefahr für Kinder und Jugendliche, in eine »Risikogruppe« zu rutschen, steigt statistisch gesehen, wenn sie männlich sind. Ein Grund dafür (obgleich sicher nicht der einzige) ist, dass vielen Jungen eine stärkere Leseförderung zukommen müsste, denn in dieser Kompetenzsparte liegt der Leistungsunterschied zu den Mädchen laut PISA noch über dem OECD-Durchschnitt<sup>96</sup> (vgl. dazu auch 3.2.5). Geistes- und gesellschaftswissenschaftliche Fächer wie der Religionsunterricht sind dann aufgrund ihrer häufigen Textarbeit, wie schon beschrieben, besonders betroffen. In II 3.2.5 soll erörtert werden, inwiefern comicedidaktische Mittel durch »interessegeleitete Lesekultur«<sup>97</sup> Einfluss auf eine positive (Lese-)Kom-

94 Vgl. dazu auch Helmke, 2009, S. 252.

95 Ebd., S. 253; vgl. auch Weinert; Helmke, 1987.

96 Vgl. OECD, 2013, 214f.

97 Hüttis-Graff, 2011, S. 65.

petenzentwicklung von Jungen nehmen könnten. Tatsächlich stellen Jungen aber auch aus anderen Gründen spezifisch im Fach Religion eine tendenziell benachteiligte Gruppe dar. Woher diese Benachteiligung rührt und inwiefern comicdidaktische Ansätze einen Gegenimpuls setzen könnten, soll in III 4.3.2 näher untersucht werden.

*Schülerinnen mit konkreten geistigen und körperlichen Beeinträchtigungen, auch in Teilbereichen*

Die Gruppe der Schüler mit körperlichen oder kognitiven Beeinträchtigungen, mit Teilleistungs- oder Verhaltensstörungen eint bei aller Verschiedenheit eine simple statistische Tatsache: Diese Kinder und Jugendlichen brauchen besonders förderliche Bedingungen, um in der Schule Erfolg zu haben.<sup>98</sup> Ob und inwiefern comicdidaktische Mittel für diese Fälle eine Hilfe darstellen, soll unter anderem in III 4.2.4 näher untersucht werden. Da Überlegungen in Bezug auf Menschen mit Beeinträchtigungen gerade in der Religionspädagogik eine lange Tradition haben, erscheint es nur sinnvoll, dieses Thema im dezidiert religionspädagogischen Abschnitt zu verhandeln.

Nachdem nun einige begriffliche Felder bearbeitet worden sind, soll nun ein Blick auf das Medium geworfen werden, was im Mittelpunkt dieser Untersuchung steht: Auf den Comic.

---

98 Vgl. Hasselhorn; Gold, 2013, S. 460; Ahrbeck; Bleidick; Schuck, 1997; Brault, 2012, S. 23.



---

## 2 Comics – Eine kurze Einführung in das Medium

Der Comic als Gegenstand ist ein komplexes Feld, mit dem sich unter anderem die Kunstwissenschaften, Literaturwissenschaften und auch die Medienwissenschaften auseinandersetzen. Eine kurze Einführung in die zentralen Charakteristika für Religionspädagogen zu gewährleisten ist nicht einfach, soll hier aber dennoch versucht werden, auch um Missverständnissen rund um Gestaltungsmittel und Terminologien vorzubeugen. Der Fokus liegt vor allem auf denjenigen Aspekten, die für religionspädagogische Erwägungen und den weiteren Gedankengang der Arbeit relevant sind.

Zentral werden die comictheoretischen Zugänge von Scott McCloud<sup>99</sup> und Will Eisner<sup>100</sup> sein. Da sich die Comicforschung seit ihren Veröffentlichungen aber auch weiterentwickelt hat, finden zeitgenössische Entwicklungen des Comics und der Comicforschung ebenso Beachtung.

### 2.1 Definitionsversuch(e)

Auf die Frage nach der Definition und Herkunft des Comics gibt es keine eindeutige und vor allem keine endgültige Antwort.<sup>101</sup> Was ein Comic ist, was ihn ausmacht und inwiefern er sich zu anderen Rezeptionsphänomenen verhält, ist nicht unumstritten. »Comics sind keine wohldefinierten Gegenstände« resümieren Packard, Rauscher et al. nach jahrelanger Erfahrung in der Comicforschung – und erst die konkrete Frage an ein einzelnes Werk oder Genre, etwa wie sich die Kategorie ›Gender‹ im Comic (de)konstruiere, könne eine Comicanalyse und -untersuchung fruchtbar werden lassen.<sup>102</sup> Freilich gibt es unter Comics auch erhebliche Unterschiede in Ästhetik und Formsprache.

---

99 1994.

100 2008 (a).

101 Vgl. Sina, 2020 [In Vorbereitung].

102 Was nicht ausschließt, dass Bestimmungs- und Definitionsversuche heuristisch interessant sind (Packard; Rauscher; Sina; Thon; Wilde; Wildfeuer, 2019, S. 3).

Sina erklärt deshalb, unter dem Schlagwort ›moderner Comic‹ würden eine Spannweite unterschiedlicher, genre- und gattungsübergreifender Formen der Sequenziellen Kunst subsumiert.<sup>103</sup> Dennoch bestehen gewisse formale Ähnlichkeiten, die etwa mediale und semiotische Bestimmungen des Erzählens in Bildern betreffen, zwischen vielen Comicwerken.<sup>104</sup> Zentrale Zugänge sollen hier kurz dargestellt werden:

Zentral ist in vielerlei Hinsicht immer noch die Beschreibung des Comictheoretikers und Zeichners Will Eisner, der als einer der ersten den Comic in Abgrenzung zu anderen Medien definierte und ihm 1985 den Beinamen »sequential art« (›Sequenzielle Kunst‹) als distinkte künstlerische und literarische Form verlieh.<sup>105</sup> Dieser Ansatz ist von Scott McCloud weiterentwickelt worden, der mit dem Begriff ›Comic‹ »zu räumlichen Sequenzen angeordnete, bildliche oder andere Zeichen, die Informationen vermitteln und/oder eine ästhetische Wirkung beim Betrachter erzeugen sollen« beschreibt.<sup>106</sup> Der Gebrauch von Text im Comic ist nach dieser spezifischen Definition eher fakultativ. Als ›Sequenzielle Kunst‹ wären dann auch einige Werke der Kirchenkunst, wie Kreuzwege oder einige Altarbilder, zu betrachten. Eisner, dessen Darlegungen vor allem das Erzählen mit (Comic-)Bildern betreffen (in diesem Kontext wurden auch die Begriffe »graphic storytelling« und »visual narrative« geprägt<sup>107</sup>), beschreibt jedoch auch die »interdependency of words (text) and image (art)« im Comic (vgl. I 2.3).<sup>108</sup>

Die Begriffe ›Comic‹ und ›Sequenzielle Kunst‹ sind zwar nicht völlig beliebig austauschbar und inhaltsneutral, werden jedoch nicht selten synonym verwendet. Man könnte im Sinne von Eisners Beschreibung erklären, dass alle Comics zur Sequenziellen Kunst zählen, letztere jedoch auch Formen umfasst, die dem modernen Comic mit seinen etablierten semiotischen Verweisen und Visuo-Symbolen nur in Teilen ähneln. Begriffe wie ›Graphische Literatur‹ oder ›Graphic Novels‹ verweisen auf Subgattungen oder nuancieren gewisse Eigenheiten des Mediums, beschreiben aber – um sich hier nicht zu lange mit Definitorischem aufzuhalten – im Wesentlichen das Gleiche. Mit Eisner und McCloud wird der Comic auch in dieser Arbeit als distinkte Kunstform und Medium verstanden, nicht als ›Format‹, ›Gattung‹ oder gar ›Prinzip‹.<sup>109</sup>

103 Vgl. Sina, 2020 [In Vorbereitung].

104 Vgl. dazu auch Packard; Rauscher; Sina; Thon; Wilde; Wildfeuer, 2019, S. 3.

105 2008 (a).

106 2001 (b), S. 17.

107 Eisner, 2008 (b).

108 Eisner, 2008 (a), S. 129.

109 Vgl. dazu Wilde, 2014 (b). Mit dem Begriff ›Medium‹ kann man (nicht nur) unter Medienwissenschaftlern einen erheblichen Disput entfachen, ebenso in Bezug auf die genaue Unterscheidung zwischen ›Medium‹ und ›Form‹. Weil diese Diskussion hier aber nicht hilfreich wäre, sei sie den Expertinnen überlassen und nur darauf verwiesen, dass Medien an

Im umgangssprachlichen Gebrauch tauchen immer wieder viele Missverständnisse rund um das Medium auf, wenn gelegentlich auch Einzelbild-Karikaturen oder Zeichentrickfilme als ›Comic‹ bezeichnet werden (auch etwa von der EKD<sup>110</sup>). Obwohl zweifellos Verwandtschaftsbeziehungen zwischen diesen Medien bestehen, ist dies unsachgemäß und in dieser Arbeit werden Einzelbilder-Karikaturen dezidiert nicht als Comics betrachtet. Oft liegt bei Religionspädagoginnen auch immer noch eine mentale Engführung vor, die Comics nur mit komischen Inhalten oder einem knalligen Zeichenstil gleichsetzt. Obwohl sich der Begriff ›Comic‹ historisch bedingt tatsächlich auf Englisch für ›lustig‹ oder ›komisch‹ bezieht (die ersten modernen Comics sollten vor allem unterhalten) und oft falsche Assoziationen weckt, ist damit keine inhaltliche Zuweisung mehr gegeben. Das Medium hat sich längst von rigiden Genreinteilungen emanzipiert. Am besten fährt man damit, »nicht die *Botschaft*...mit dem *Boten* zu verwechseln«. <sup>111</sup> Der Comic kann mit jedem beliebigen Genre, Inhalt oder Stil gefüllt werden und es besteht auch kein kategorialer Formunterschied zwischen Comics und Graphic Novels, wie oft suggeriert wird. <sup>112</sup>

Da der Gegenstand so komplex ist, bietet sich hier also höchstens eine Arbeitsdefinition dessen an, wodurch sich ein ›Comic‹ auszeichnet. Die Werke, die ich für diese Untersuchung heranziehe, zeichnen sich durch folgende Charakteristika aus:

*Ich arbeite mit Comics, die aus mindestens zwei bildlichen oder anderen Zeichen bestehen, die zu räumlichen Sequenzen und/oder in ikonographischer Solidarität angeordnet sind, und zusammen Informationen vermitteln und/oder eine ästhetische Wirkung erzeugen sollen.*

Desweiteren arbeite ich überwiegend mit Werken, in denen zumindest in Anteilen sowohl Text als auch Bild Teil des Komplexes sind und dergestalt in Korrelation stehen, dass die spezifische Information/ästhetische Wirkung des Mediums nicht ohne das Zusammenspiel beider Elemente vermittelt/erzeugt werden könnte.

---

dieser Stelle als Vermittler von Bedeutungszusammenhängen und Überträger von Zeichensystemen verstanden werden

110 Vgl. 2008.

111 McCloud, 2001 (b), S. 14.

112 Zur näheren Erläuterung des Genrekonzeptes und seiner Grenzen sei auf Packard; Rauscher; Sina; Thon; Wilde; Wildfeuer, 2019, 202f. verwiesen.

## 2.2 Charakteristikum I: Der Rinnstein

Für die Vorstellung von Comics als Sequenzielle Kunst kann die Bedeutung eines spezifischen strukturgebenden Merkmals kaum genug hervorgehoben werden: Die Rede ist vom ›Rinnstein‹ (Englisch ›gutter‹). Im pädagogischen Feld wird dieses Strukturelement besonders im Kontext von kognitiver Aktivierung (II 3.3) oder Imaginationsförderung (II 3.2.2) eine Rolle spielen. Die Rinnstein-Theorie geht auf Eisner und McCloud zurück, ist von zeitgenössischen Comicwissenschaftlerinnen aber nicht unerheblich weiterentwickelt worden.

Die Dimension der Zeit, die für alles Handeln Voraussetzung ist, wird im Comic (nicht nur, aber zu nicht unerheblichen Teilen) räumlich abgebildet. Um die einzelnen Handlungen einer Erzählung/Darstellung einzufassen, werden sie in sequenziellen, bildlichen Segmenten dargestellt, sogenannten ›Panels‹. Diesen fällt die Aufgaben zu, in einem ununterbrochenen Handlungsstrom eingefrorene Momente der Zeit darzustellen.<sup>113</sup> Dabei geht es nicht notwendigerweise *allein* um Sequenzen: Groensteen etwa spricht von einer »ikonographischen Solidarität« (»solidarité iconique«), durch die die einzelnen Bilder auf der ganzen Comicseite in enger Beziehung zueinander stehen und zusammenwirken.<sup>114</sup>

In jedem Falle sind nicht nur diese charakteristischen Panels ein zentrales Strukturelement des Comics. Auch die Lücke, der Spalt und Bruch zwischen diesen, ›Rinnstein‹ genannt, nimmt eine zentrale Rolle in der Comictheorie ein. Groensteen beschreibt dieses strukturelle Element als »that-which-is-not-represented-but-which-the-reader-cannot-help-but-to-infer«.<sup>115</sup> Denn: Dieser Spalt muss von den Lesenden mental geschlossen werden, indem zwei (oder mehr) unabhängige Bilder zu einer einzigen Handlung verbunden werden – beziehungsweise die Solidarität zwischen den Bildern konstruiert/gedeutet werden muss. Dieses Verfahren nennt McCloud »closure« (im Deutschen »Induktion«)<sup>116</sup>, es kann aber auch »Inferenz«/»inference« genannt werden.<sup>117</sup> Von der Fähigkeit, das große Ganze zu erkennen, obwohl man nur Teile davon wahrnimmt, macht der Mensch alltäglich Gebrauch, aber für McCloud ist die Fähigkeit zur Induktion bei der Comiczereption in jeder Sekunde eine Grundvoraussetzung.<sup>118</sup> Er beschreibt die Sequenzielle Kunst darum als »ein Medium, bei dem der Zuschauer willentlich und bewusst mitwirkt und die Induktion der Vermittler des Wandels, der Zeit und der Bewegung ist.«<sup>119</sup> Der

113 Vgl. Eisner, 2008 (a), S. 38.

114 Groensteen, 1999, S. 21.

115 Groensteen, 2007, S. 112.

116 2001 (b), S. 71.

117 Vgl. Wildfeuer; Bateman, 2014, 3; Saraceni, 2001, S. 175.

118 Vgl. McCloud, 2001 (b), 71, 77.

119 2001 (b), S. 71.

Vorgang benötigt dabei auch immer ein nicht unbedeutendes Maß an Imaginationsfähigkeit:

Hier, in der Grauzone des Rinnsteins, greift sich die menschliche Phantasie zwei separate Bilder und verwandelt sie zu einem einzigen Gedanken. [...] Comic-Panels zerlegen Zeit und Raum zu einem abgehackten, stakkatohaften Rhythmus getrennter Augenblicke. Aber die Induktion ermöglicht es uns, diese Augenblicke zu verbinden und gedanklich eine in sich zusammenhängende, geschlossene Wirklichkeit zu konstruieren. [...] Wie verschieden zwei Bilder auch voneinander sein mögen, in dem Spalt...zwischen den Panels ist eine Alchimie am Werk, die uns dabei helfen kann, auch noch in den abwegigsten Übergängen eine Absicht oder etwas Gemeinsames zu sehen. [...] Zwei oder mehr Bilder, die wir zu einer Sequenz zusammenfügen, erhalten dadurch eine gemeinsame, übergreifende Identität, die den Leser zwingt, sie als Einheit zu betrachten<sup>120</sup>. (Vgl. das Metacomix-Original in Abb. 1, das durch die bildliche Ebene noch zusätzliche Bedeutungen transportiert.)

Die sinnentnehmende Comiczepreption ist also stark von konstruktivistischen Prozessen und mentalen Konstruktionen des Lesenden abhängig. Sie sind selbst für die »inferentielle und dynamische Bedeutungskonstruktion« zwischen den Bildern verantwortlich, denn um Kohärenz zwischen den vielen Panels einer Seite oder einer Geschichte herzustellen, muss jedes neue Panel an die bestehende Diskursstruktur angefügt und sinnstiftend mit dem bisherigen Kontext verbunden werden.<sup>121</sup>

Freilich bewegen sich Comics hinsichtlich der Anforderungen, die sie an die Lesenden stellen, auf einer breiten Skala, da Panelübergänge ein recht unterschiedliches Maß an Induktion erfordern können. Grünewald erklärt:

Dass es hier zu unterschiedlichen Anforderungen an die Deutungs- und Kombinationsfantasie des aktiven Betrachters kommt, ist offensichtlich und hängt von der Art der Bildfolge ab. Die weite Bildfolge, bei der im Grunde jedes Bild, vergleichbar einem Theaterakt, eine relativ autonome Szene präsentiert (Beispiel: Die Bildgeschichten von William Hogarth), fordert größere deutende Anstrengung, die Leerstellen zwischen den Bildern zu füllen und eine narrative (kausal akzeptierte) prozessuale, zeitliche Verbindung herzustellen, als die enge Bildfolge, die einen Bewegungsprozess resp. eine Handlung in kleinen dicht aufeinanderfolgenden Phasenbildern präsentiert. Hier wird die Leerstelle fast automatisch gefüllt, der Blick gleitet rasch von Bild zu Bild, die Zeitabfolge »fließt«.<sup>122</sup>

---

120 2001 (b), 74f., 81.

121 Vgl. Wildfeuer; Bateman, 2014, 11f.

122 Grünewald, 2013 (b).



Abb. 1

Künstler und Lesende arbeiten in vielerlei Hinsicht eng zusammen, um eine Geschichte zu erzählen:

Die Induktion im Comic erzeugt eine lediglich von der Literatur übertroffene Vertrautheit, einen stillschweigenden, geheimen Kontrakt zwischen Autor und Leser. Wie der Autor diesen Kontrakt erfüllt, ist eine Sache sowohl der Kunst als auch der Technik<sup>123</sup>.

In manchen Comics machen sich die Künstlerinnen diese komplexen Rezeptionsvorgänge aber auch zu Nutze, um damit zu spielen oder ihre Leser für kurze Momente bewusst in die Irre zu führen.<sup>124</sup>

Für den Induktionsprozess kann auch eine Herausforderung sein, was Sousanis als »spatial interplay of sequential and simultaneous« bezeichnet, da Comics/Comicpanels einerseits, ähnlich wie Texte, meist intuitiv sequenziell und der Reihe nach rezipiert werden, während es gleichzeitig in einem Comic oder bei einer Comicseite aber auch die Gesamtkomposition wahrzunehmen gilt – und diese bildliche Ebene tendiert immer dazu, alle Informationen gleichzeitig preiszugeben, was eine gewisse »electric tension« zur Folge hat.<sup>125</sup>

Dazu kommt, dass nicht alle Sequenzen unbedingt zeitgebundene Prozesse abbilden. So können Panels auch unterschiedliche Gesichtspunkte einer Szene nebeneinander (oder auch übereinander/überlappend) abbilden, um etwa die *Stimmung* eines Moments zu transportieren oder *gleichzeitig* stattfindende Handlungen darzustellen.<sup>126</sup> Zuweilen müssen die Lesenden zudem nicht nur erhebliche Zeit-, sondern *Raumdifferenzen* deduktiv deuten, wenn die Panels von einer Szene der Geschichte zur nächsten springen.<sup>127</sup> Oft ist dabei der textuelle Anteil von Comics behilflich, um die Annahmen der Rezipienten in die richtige Richtung zu lenken. Gleichzeitig ist häufig der Fall, dass auch innerhalb eines *einzelnen* Panels, welches idealtypisch doch einen »eingefrorenen Moment« darstellt, ein zeitlicher Ablauf hinzugedacht muss, zum Beispiel wenn innerhalb eines Bildes eine lange Rede gehalten oder ein Dialog dargestellt wird – und das ganz ohne Rinnstein. Hier spielt also unter anderem der textuelle Anteil von Comics hinein, der ebenfalls von maßgeblicher Bedeutung für die Comictheorie ist.

---

123 McCloud, 2001 (b), S. 77.

124 Vgl. bspw. Auster; Karasik; Mazzucchelli, 2004, S. 2.

125 Sousanis, 2015, 58, 62f.

126 Vgl. McCloud, 2001 (b), S. 80.

127 Vgl. ebd., S. 79.

## 2.3 Charakteristikum II: Das Ineinandergreifen von Wort und Bild

Ohne die sequenzielle Natur des Mediums grundsätzlich zu negieren, legen andere Comicforscher in ihrer Beschreibung dessen, was ein Comic im eigentlichen Sinne sei, einen größeren Wert auf den Aspekt der Text-Bild-Konstruktion.<sup>128</sup> Und tatsächlich findet das Symbolsystem der Schrift (in Captions, Sprechblasen, Soundwörtern u.v.m.) Eingang in die große Mehrheit zeitgenössischer Werke.<sup>129</sup> So beschreibt Bongco die Rolle des Einzelpanels in der Sequenz des Ganzen, hebt es aber auch insofern hervor, als sich gerade hier immer wieder *Schrift und Bild* treffen, um in eine wirkungsvolle Interaktion miteinander zu treten:

It is a graphic technique specific to comics which effectively synthesizes two distinct mediums to optimize expression. [...] The panel, in fact, *graphically* and *diegetically* unifies image and text in the comics: it forms a graphic unit which represents one moment, one instant of an action in the narrative. Then, one frame interacts with other frames to create a sequence which constitutes the syntagmatic discourse of the story. The panel is the smallest unit of ›comics grammar‹ in which the complex interaction of text and pictures operates<sup>130</sup>.

Im Einzelpanel stehen das *unmittelbar* wahrgenommene Bild und der *bewusst* zu rezipierende Text freilich in einem subtilen Spannungsverhältnis. Während das Gehirn nicht mehr als etwa 1,8 Sekunden benötigt, um ein konventionelles Comicpanel aufzunehmen und widerzugeben, erfasst es in der gleichen Zeitspanne im Schnitt nur sieben Worte.<sup>131</sup> Auch Packard et al. erklären, die semiotische Beschreibung des Bild-Schrift-Verhältnisses im Medium laufe auf die »Beschreibung einer auf der Comicseite vollzogenen dynamischen Transformation, die sich aus einem spannungsreichen Spiel von Widersprüchen ergibt« hinaus.<sup>132</sup> Und diese Kombination müsse jedes Mal aufs Neue verhandelt werden.

Obwohl der Comic also ein eigenständiges Medium ist (inklusive eigener Semiotik und kulturgeschichtlicher Genese), nennt er Elemente sein Eigen, die – als Bild und Text – auch Teil anderer Medien wie dem Film und der Literatur sind.<sup>133</sup> Nach Ansicht mancher Forschenden agieren Comic-Künstler deshalb in einem intermedialen Feld, in dem der Comic als ›Hybridmedium‹ letztlich jedoch viel mehr ist als die Summe seiner Teile. Tatsächlich kann das Zusammenspiel von Text und Bild im Vergleich zu monomodalen Medien neue Verständnismöglichkeiten und Dimensionen eröffnen. Sousanis wählt als Vergleich

128 Vgl. Abel; Klein, 2016 (b), S. 78.

129 Vgl. Packard; Rauscher; Sina; Thon; Wilde; Wildfeuer, 2019, S. 33.

130 2001, S. 15, Herv. i. Org.

131 Vgl. Kauffmann, 1988, 36.

132 Packard; Rauscher; Sina; Thon; Wilde; Wildfeuer, 2019, S. 34.

133 Vgl. Ahrens, 2012, S. 18.

die zwei Augen eines Menschen, die nur im Zusammenwirken dreidimensionales Sehen ermöglichen:

Consider [...] / distinct vantage points / separate paths / joined in dialogue / thus, not merely side-by-side / they intersect, / combine, interact, engage, / and inform one another. / As the coming together of two eyes produces stereoscopic vision / outlooks held in mutual orbits, / coupled, / their interplay / and overlap / facilitate the emergence of new perspectives. [...] This requires a perceptual shift – / a way of thinking / in which a rigid enclosed mind-set / is reconceived as an interconnected inclusive network. / Existing boundaries transcended, / borders become links. / Distinct viewpoints still remain, / now no longer isolated / viewed as integral to the whole / each informing the other in iterative fashion. / In this new integrated landscape lies the potential for a more comprehensive understanding<sup>134</sup>. (Für das Zitat im Metacomix-Original vgl. Abbildung 2).

Entsprechend ist für viele Autorinnen das Zusammenspiel von Text und Bild im Panel die zentrale Basis für Comics.<sup>135</sup> Einige verorten deshalb auch die historischen Anfänge des ›modernen Comics‹ erst bei der Erfindung der Sprechblase, die Schrift direkt ins Bild einfügte, anstatt unter dem Panel zu verlaufen (wie etwa bei Wilhelm Busch).<sup>136</sup> Zeitgenössische Comics ohne Text, wie zum Beispiel Tans EIN NEUES LAND<sup>137</sup>, würden dann als pantomimische Comics eine Sonderklasse bilden.

Es ist denkbar, dass in den letzten Jahren vor allem auf den produktiv-hybriden und weniger auf den sequenziellen Charakter des Mediums verwiesen wurde, weil der Comic sich in neue Richtungen entwickelt hat. In modernen (Sach-)Comics sind die Lesenden stärker damit beschäftigt, mental eine Kohärenz von Wort und Bild herzustellen, als die Einheit zwischen zwei aufeinanderfolgenden Bildern induktiv zu deuten. Denn Comics für Jugendliche und Erwachsene arbeiten oft nur noch teilweise mit logisch aufeinanderfolgenden bzw. narrativ-chronologischen Bilderreihen und setzen immer stärker auf die Spannung und das Zusammenspiel von Wort und Bild (vgl. beispielsweise

134 2015, S. 37. Sowohl Sousanis als auch McCloud haben ihre Theorien in Form eines (Meta-) Comics vorgelegt, sodass sich ihre Ausführungen oft auf mehrere Panels verteilen. Im Falle von Sousanis ist es sinnvoll, diese Panelgrenzen und -sprünge auch im Fließtext anzuzeigen (hier durch Schrägstriche markiert), da die Reihenfolge seiner Satzteile manchmal interpretationsbedürftig ist und auch Satzzeichen entsprechend frei verwendet werden. Bei McCloud ist dies aufgrund seiner konventionelleren Panel-Anordnung nicht unbedingt nötig, weshalb zugunsten besserer Lesbarkeit darauf verzichtet wird. Beide Autoren verzichten durch den Lettering-Stil ihrer Texte zudem auf eine Trennung von Groß- und Kleinbuchstaben. Da diese im fortlaufenden Text aber das Lesen ungleich erleichtern, sind sie in der Zitation bewusst wieder eingeführt worden.

135 Vgl. bspw. Bongco, 2001; Sousanis, 2015.

136 Vgl. Dittmar, 2011, S. 47.

137 Tan, 2012.

Sousanis UNFLATTENING<sup>138</sup> oder auch viele moderne Webcomics). Das war zu McClouds Zeiten noch kein so bedeutsames Phänomen – und ist jetzt für die comictheoretische Arbeit zukunftsweisend. Möglicherweise sind die Definitionsversuche aber auch für unterschiedliche Comicgattungen und -genres unterschiedlich produktiv, verzichten erzählende Werke, wie ›Graphic Novels‹, doch häufig in weiten Passagen auf jeden Text und bauen umso mehr auf die Induktionsfähigkeit ihrer Leserschaft, während Infocomis zu komplexen Themen stärker auf den textuellen Anteil angewiesen sind (vgl. II 3.2.3). Für diese Arbeit sind allerdings beide Ansätze (in verschiedenen Kontexten) wichtig. Umso erfreulicher ist es, dass sie sich nicht gegenseitig ausschließen.

## 2.4 Charakteristikum III: Die Sprache des Comics

Künstler und Leser müssen im Medium, dem Träger einer Botschaft, zu einer Sprache gelangen, die Beliebigkeit ausschließt. Zu diesem Zweck haben sich eine Reihe von visuellen Symbolen, Zeichen und Kommunikationsmitteln etabliert, die man mit Ole Frahm als eine Art »Sprache des Comics« bezeichnen könnte.<sup>139</sup> McCloud erklärt: »Der moderne Comic ist eine junge Sprache, aber er hat bereits ein eindrucksvolles Repertoire an leicht verständlichen Symbolen entwickelt, und dieses visuelle Vokabular ist unbegrenzt ausbaufähig.«<sup>140</sup> Vollständig erläutert werden kann das komplexe Feld der semiotischen Ressourcen hier also nicht. Dennoch kann man auf einige Aspekte hinweisen, um ein besseres Bild vom Medium und seinen Möglichkeiten vermitteln. Dabei muss man stets bedenken, dass Faktoren wie Perspektive, Strichführung und Farbgebung ihre Botschaft dabei nicht nur in additiver Weise, sondern in einem komplexen Zusammenspiel vermitteln. Wildfeuer und Bateman verweisen in diesem Rahmen auf »kleinere semiotische Eigenheiten, wie das Spiel mit Linien und Farben, sowie größere, wie das Seitenlayout. All diese Ressourcen erzeugen gemeinsam Bedeutung und sind als eine zusammenwirkende, multimodale Einheit von den

138 2015.

139 Vgl. Frahm, 2010. Für manche Forscher und Künstlerinnen *verfügt* der Comic sogar nicht über eine bestimmte Sprache, sondern stellt eine Sprache *an sich* dar – oder zumindest eine ganz spezifische, eigenständige Kommunikationsform, vgl. etwa Cohn, 2012. Die Panels in ihrer Anordnung gleichen in dieser Sichtweise einem Gerüst, das eine Art Grammatik dieser Sprache bildet. In den Worten Eisners: »The rendering of the elements within the frame, the arrangement of the images therein and their relation to and association with the other images in the sequence are the basic ›grammar‹ from which the narrative is constructed.« (Eisner, 2008 (a), S. 40). Die visuellen, semiotischen Verweise *im* Panel stellen dann eine Art Vokabular dar. Diese (teilweise metaphorische) Auffassungen von ›Vokabular‹ und ›Grammatik‹ ziehen sich in dieser Arbeit durch viele Zitate von anderen Comicforschenden.

140 McCloud, 2001 (b), S. 139.

Rezipient\_innen zu konstruieren.«<sup>141</sup> Man könne deshalb auch von »Intersemiose« sprechen.<sup>142</sup>

Grundsätzlich transportieren Comicschaffende ihre Botschaft sowohl mithilfe symbolischer Zeichenklassen – wie dem Text – als auch durch ikonische Zeichen, die durch Ähnlichkeit einen Bezug zu einem Gegenstand herstellen – wie dem Bild. Der Aspekt der ›Ähnlichkeit‹ ist wichtig, da Comics nicht die Wirklichkeit abbilden können und auch nur sehr selten etwa mit Photographien arbeiten.<sup>143</sup> Viele zeichnen sich dagegen durch einen cartoonhaften Zeichenstil aus, mit dem eigene Funktionen verbunden sind (vgl. auch III 3.1.2). Packard et al. erklären die cartoonisierende Darstellungsweise und deren Bedeutung:

Im hier verwendeten Sinne meint es [...] eine breite stilistische Tradition reduzierter, in Einzelheiten übertriebener und verformter Zeichnungen von Körpern. Solche Cartoons erscheinen zwar nicht in allen Comics – und sie erscheinen auch in anderen Medien [...]. Für die Ästhetik und Geschichte von Comics sind sie jedoch von so grundlegender Bedeutung, dass in den allermeisten Comicbildern eine semiotische Analyse bei den Cartoons einen effektiven Ausgangspunkt finden wird.<sup>144</sup>

Der Cartoon ist also oftmals Teil der Zeichen-Sprache des Mediums. Auf der Oberflächenebene erfassen die meisten Menschen Deutungszuweise dieses Darstellungsmittels intuitiv, wenn sie etwa die Mimik von Figuren spontan richtig deuten. Auch andere künstlerischen Mittel entfalten ihre Wirksamkeit teilweise, ohne dass sich die Lesenden darüber voll im Klaren sein müssen. So können Comicschaffende durch den gezielten Einsatz von Farben, Panelformen, Panelanordnungen, Perspektiven etc. bestimmte Effekte bei ihren Leserinnen erzeugen, die durch die Macht des optischen Eindrucks bis an physiologische Wirkungen heranreichen.<sup>145</sup> Diesem künstlerischen Vorgehen mit expressiven Mitteln sind keine Grenzen gesetzt.

Gleichzeitig gibt es in Comics aber auch ein Repertoire von Zeichen, die in ihrer Bedeutung relativ festgelegt sind bzw. im Zusammenspiel mit anderen Zeichen – also multimodal – eine spezifische Bedeutung konstruieren. Die *lingua imaginis* von Comics ist deshalb nicht universell. Die Rezeption, das Lesen von Comics, muss erlernt werden wie die Deutung von Diagrammen oder Notenblättern und umfasst unter anderem eine bestimmte Deutungs- und Lesefähigkeit. Eisner erklärt:

141 Wildfeuer; Bateman, 2014, 4.

142 2014, 6.

143 Ausnahmen bestätigen bekanntlich die Regel, vgl. etwa Muth; Lang, 2009. Freilich nähern sich auch Photographien im gewissen Sinne der Wirklichkeit nur an.

144 Packard; Rauscher; Sina; Thon; Wilde; Wildfeuer, 2019, 20f.

145 Vgl. auch McCloud, 2001 (b), S. 140.

Comics communicate in a ›language‹ that relies on a visual experience common to both creator and audience. Modern readers can be expected to have an easy understanding of the image-word mix and the traditional deciphering of text. Comics can be ›read‹ in a wider sense than that term is commonly applied. [...] The reading of a graphic novel is an act of both aesthetic perception and intellectual pursuit.<sup>146</sup>

Comic-Künstlern stehen dabei nur visuelle Kodierungsverfahren zur Verfügung, sodass sie verschiedene semiotische Ressourcen nutzen, um sich Ausdruck zu verschaffen.<sup>147</sup> Manche Mittel werden von Künstlerinnen sehr individuell verwendet, andere sind intersubjektiv – zumindest für diejenigen, die diese Sprache erlernt haben. Denn Zeichenmodalitäten sind immer »das Ergebnis eines Prozesses der Bedeutungszuschreibung innerhalb einer *bestimmten* Nutzer\_innengemeinschaft«. <sup>148</sup> Wie andere ›Sprachformen‹ ist der Comic historisch gewachsen und entwickelt sich stetig weiter.<sup>149</sup> Mit ihrer Hilfe wird vielfach erreicht, nicht nur das Sichtbare darzustellen, sondern auch das Unsichtbare sichtbar zu machen. So können Comics ihrer Natur nach keine akustischen Mittel nutzen, obwohl diese in der alltäglichen, zwischenmenschlichen Kommunikation von grundlegender Bedeutung sind. Stattdessen stehen der Comic-Künstlerin Sprechblasen zur Verfügung, jeweils versehen mit einem räumlichen und zeitlichen Index, um anzuzeigen, welche Figur wann und in welchem Moment etwas zu sagen hat.<sup>150</sup> Comicfans können sogenannte Folienzeichen, die sich nicht auf die räumlichen Verhältnisse der diegetischen Welt beziehen, aber Platz im Panel einnehmen, sofort richtig zuordnen.<sup>151</sup> Sprechblasen und der ihnen zugehörige Text zeugen nach McCloud »vom beharrlichen Streben, das Wesen des Schalls auf Papier zu bannen.«<sup>152</sup> Die gesamte ›Audio-Visualität‹ von Comics ist ein Feld, das sich durch erhebliche ›ästhetische und semiotische Komplexität‹ auszeichnet.<sup>153</sup> Die akustische Dimension findet zum Beispiel auch in der Ausformung des textuellen Anteils in den Comics Eingang, wenn Gestaltungsmöglichkeiten der Typographie Teile der Prosodie des Gesagten zum Ausdruck bringen sollen.<sup>154</sup> Die Gestaltung des Textes in der Sprechblase (umso mehr sofern handgelettert<sup>155</sup>)

146 2008 (a), 1f.

147 In Webcomics werden diese Grenzen heute auch bewusst transzendiert, etwa durch musikalische Unterlegung der Rezeption (vgl. bspw. Neufeld, 2009). Das macht die Bedeutung der Comicsprache jedoch nicht hinfällig.

148 Packard; Rauscher; Sina; Thon; Wilde; Wildfeuer, 2019, S. 53, Herv. d. Autorin.

149 Vgl. Eisner, 2008 (a), S. 1.

150 Vgl. Bachmann, 2014, S. 13.

151 Vgl. Packard; Rauscher; Sina; Thon; Wilde; Wildfeuer, 2019, S. 32.

152 McCloud, 2001 (b), S. 142.

153 Bachmann, 2014, S. 9.

154 Vgl. ebd., S. 8; Wilde, 2014 (a), S. 111.

155 Beim ›Handlettering‹ werden die Texte im Comic (vor allem in den Sprechblasen) von der Zeichnerin oder einem Lettering-Profi, der sich auf diese mühselige Arbeit spezialisiert hat,

steht als Erweiterung der Bildsprache also im Dienste der Geschichte.<sup>156</sup> Je nach Stil kann das Lettering die Stimmung eines Bildes beeinflussen, bestimmte akustische Effekte kodieren und so die Erzählung auch nuancieren.<sup>157</sup> Guy Delisle bannt beispielsweise in *AUFZEICHNUNGEN AUS JERUSALEM*<sup>158</sup> (Abb. 2) eine kindlich-monologische Redeweise in eine Sprechblase, die als ›wasserfallartig‹ und eher unzusammenhängend/wenig konturiert interpretiert werden könnte. Andere Comics nutzen auch die Form und Gestaltung der Sprechblase, um Tonlagen, Lautstärke und sogar Gefühle zum Ausdruck zu bringen – zum Beispiel steht eine Blumeneinfassung für eine besonders liebevolle oder säuselnde Stimme.

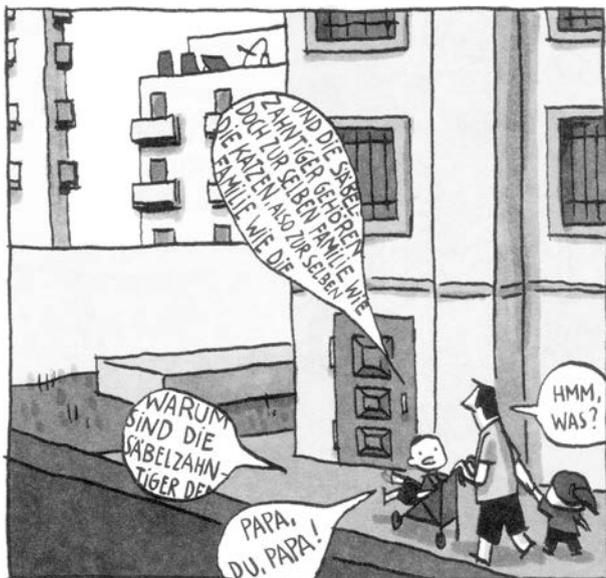


Abb. 2

Neben den Sprechblasen, die in knappen Charakterisierungen des Comics meistens an prominenter Stelle figurieren, gehören auch die sogenannten ›Soundwörter‹ zum audio-visuellen Repertoire des Mediums.<sup>159</sup> Meistens sind es

---

mit der Hand gestaltet anstatt maschinell eingefügt. Das ermöglicht eine größere Individualität des Werks und hat zusätzlich expressives Potenzial – wird aber oft aus Kostengründen unterlassen.

156 Vgl. Eisner, 2008 (a), S. 2.

157 Vgl. ebd., S. 4.

158 Delisle, 2012.

159 Vgl. Bachmann, 2014, S. 11. Zu weiteren Möglichkeiten, wie Klangphänomene im Comic dargestellt werden können, welche Rolle sie spielen (zum Beispiel können sie sowohl äs-

Onomatopöien, die von vielen Menschen, die wenig Kontakt mit der Sequenziellen Kunst haben, nach Bachman »zu Recht als für das Zeichensystem Comic typische Zeichen« angesehen werden.<sup>160</sup> Fast jede kennt das lautmalerische ›Bumm‹, ›Bäääm‹, ›Zack‹ im Comic, es ist seit Beginn des 20. Jahrhunderts tief im Medium verankert.<sup>161</sup> Im japanischen Comic (Manga) existiert sogar ein eigenes Soundwort für absolute Stille (›Shin‹).<sup>162</sup> Dittmar erklärt:

In den allermeisten Fällen drückt [...] Onomatopoetik den Klang eines Geräusches innerhalb von Bildergeschichten aus. Die Art der Darstellung in Typenauswahl und Schreibweise charakterisiert den Klang dabei noch weit genauer als die eigentliche Buchstaben- und Wortbedeutung.<sup>163</sup>

Die Grenzen zwischen Schrift und Bild verschwimmen also. Auf diese Weise können synästhetische Effekte bei der Leserschaft erzeugt werden, mehrere Sinne also mit einem einzelnen (hier: visuellen) Reiz angesprochen werden.<sup>164</sup> Don ROSAS ONKEL DAGOBERT – SEIN LEBEN, SEINE MILLIARDEN<sup>165</sup> zeigt etwa ein Beispiel für visuell transformierte Lautstärke und Kraft (Abb. 3). Die Soundwörter stehen in hier in Sprechblasen, die auf den jeweiligen Urheber des Lautes hinweisen, sie sind expressiv gestaltet, um die akustische Dimension möglichst genau zu repräsentieren. Der geübten Leserin sollte völlig klar sein, wer von den beiden Gestalten hier ›lauter‹ brüllt und welche Emotionen damit einhergehen. In BATMAN – THE DARK KNIGHT RETURNS<sup>166</sup> unterstreichen lange, hohe Panels den tiefen Sturz eines Jungen, zudem verbindet sich seine Schmerzbekundung mit den Geräuschen der mit Fledermäusen gefüllten Höhle (Abb. 4). Die Fledermäuse werden nicht bildlich dargestellt, ihre Geräusche sind jedoch auch in der Dunkelheit der Höhle wahrnehmbar. Beide Klänge, Schmerzensausruf und Flügelflattern, sind gleichzeitig präsent, was auch auf der visuellen Ebene verdeutlicht wird. In der nordamerikanischen Comictradition, wie in diesem Beispiel, werden diese Effekte oft besonders intensiv genutzt, sodass der eigentlich flüchtige Klang eines Geräusches im Comic eine ausdrucksstarke Plastizität annehmen kann. Besonders der deutsche Comic hat sich daneben auch das Mittel von Inflektiven wie das onomatopoetische ›Surr‹ und ›Keuch‹ zu Nutzen

---

thetische als strukturelle Funktionen einnehmen) und wie sie sich kategorisieren lassen sei verwiesen auf Wilde, 2014 (a) und Salgueiro, 2008, 585ff.

160 2014, S. 8.

161 Vgl. Wilde, 2014 (a), S. 108; Bachmann, 2014, S. 11.

162 Vgl. Phillips, 2000, S. 65.

163 2011, 113f.

164 Vgl. McCloud, 2001 (b), S. 131.

165 Don Rosa, 2008.

166 Miller; Janson; Varley, 2002.

gemacht, wobei Inflektive zusätzlich auch lautlose psychische Vorgänge betonen können (etwa ›grübel‹).<sup>167</sup>

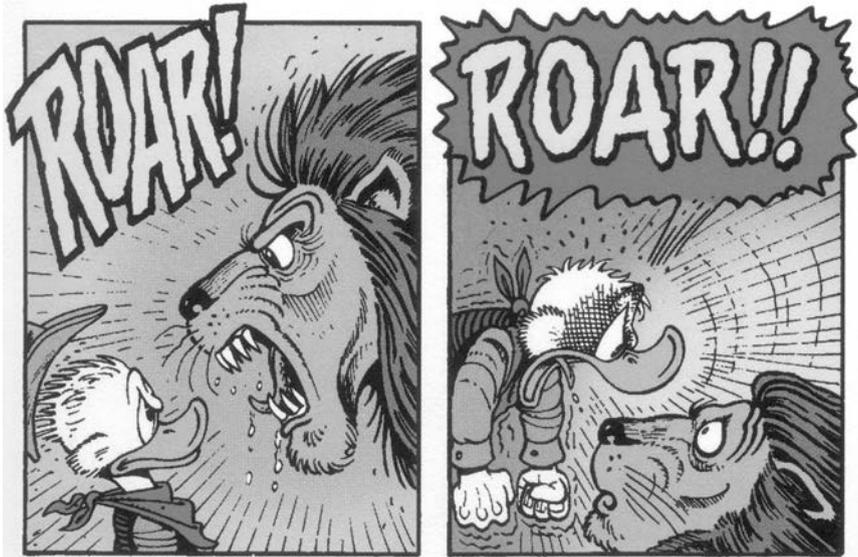


Abb. 3

Neben Klangerscheinungen können auch abstrakte Phänomene im Comic deutlich als solche visuell markiert sein, ohne verbal beschrieben werden zu müssen. Unterschiedliche Panelformen, ihre Anordnung und Gestaltung können bei den Lesenden unterschiedliches Zeitempfinden auslösen.<sup>168</sup> Und die Gestaltung des Frames, der Panelumrandungen oder das Fehlen derselben ist Teil dieser non-verbalen Sprache, mit der zum Beispiel Traum- und Erinnerungssequenzen als ontologisch distinkte Subwelten klar markiert werden.<sup>169</sup> Auch bekannte Alltagszeichen wie \$ oder !!! haben im Medium eine von der ursprünglichen Bedeutung abweichende Funktion und sind der Versuch, Unsichtbares in der Handlung (wie Raffgier oder Schockiertheit) zu kodieren. Eisner erklärt, sie

167 Der Gebrauch von Inflektiven ist ein vornehmlich dem (deutschen) Comic zugehöriges Stilmittel. Diese Verkürzung der Verben auf ihren Stamm (›grübel‹, ›grunz‹ etc.) soll onomatopoeische oder lautlose kognitive/seelische/psychische Vorgänge wiedergeben. Da diese Form der Sprachverwendung maßgeblich auf die Übersetzerin Erika Fuchs zurückgeführt werden kann, hat sich auch der Begriff ›Erikativ‹ für den Inflektiv etabliert (vgl. Anderlik; Kaiser, 2009, S. 252). Fuchs hat nicht nur einen regelrechten ›Medialekt‹ geprägt, sondern damit auch der deutschen Alltagssprache neue Ausdrucksmöglichkeiten besichert.

168 Vgl. Eisner, 2008 (a), S. 26.

169 Vgl. ebd., S. 44; Packard; Rauscher; Sina; Thon; Wilde; Wildfeuer, 2019, S. 81.



Abb. 4

ließen sich darum eher der Gedankenwelt als der Sprache zuordnen.<sup>170</sup> Stephan Köhn spricht hier von »Visuo-Symbolen«, auch die Bezeichnung »Icons« findet sich hin und wieder.<sup>171</sup> Es handelt sich um eine Art visueller Metaphern für Gedanken und Empfindungen. Diese reiche Symbolwelt des Comics, in unterschiedlichsten Stilformen aufgegriffen, ist inzwischen fester Bestandteil des

<sup>170</sup> Vgl. Eisner, 2008 (a), S. 12.

<sup>171</sup> Köhn, 2005, S. 85 ff., hier zwar in Bezug auf Mangas (vgl. I 2.5.2), der Begriff ließe sich jedoch auch auf westliche Comics übertragen.

Vokabulars des Mediums, weil sie in dessen Geschichte oft genug rezipiert und wiederholt worden ist.<sup>172</sup> Dennoch müssen stets intersemiotische und intermodale Relationen beachtet werden: Ohne Kontext kann ein und dieselbe Linie im Comic sowohl auf Rauch als auch auf Gestank, eine Bewegung oder Schwindelgefühle hinweisen – oder auch auf nichts von all dem.<sup>173</sup> Die Bedeutung erschließt sich Geübten vor allem aufgrund von Inferenzen und Erfahrungswissen.<sup>174</sup> Dass Menschen mit dieser Fähigkeit nicht geboren sind, zeigt sich im Kontakt mit neuen Comic-→Dialekten: So hat der Manga eine ganz eigene *lingua imaginis* ausgebildet, die sich dem ungeübten (westlichen) Leser nicht unmittelbar erschließt, wenn zum Beispiel Nasenbluten für spontane Lust und Begierde steht.<sup>175</sup> Dazu gibt es in der japanischen Comictadition für praktisch jede Gefühlsregung der Figuren einen expressionistischen Effekt der Hintergrundgestaltung, auf den viele Zeichnerinnen zurückgreifen.<sup>176</sup> Auch westliche Comics experimentieren damit, Gefühlen und Stimmungen zeichnerisch Ausdruck zu verleihen, der über die Mimik der Figuren hinausgeht, um eine (unbewusste) emotionale Wirkung auf die Rezipientinnen zu erzielen. Barbara Yelin überträgt etwa in GIFT<sup>177</sup> (Abb. 5) den Verdross ihrer Protagonistin gleich einer Verdunkelung des Gemüts über deren Kopf graphisch aufs Papier und bedient sich dabei eines beliebten Zeichens, dem allein für den Comic und verwandten Medien eine Bedeutung zukommt.<sup>178</sup> Delisle testet in SHENZHEN<sup>179</sup> (Abb. 6) dagegen ein relativ individuelles Verfahren, um (meiner Interpretation nach) Kälte graphisch Ausdruck zu verleihen.

Schließlich versteht es das vermeintlich starre Medium, *innerhalb* von Panels (also ohne die Notwendigkeit des Rinnsteins) Bewegungen effizient darzustellen und für die Lesenden nachvollziehbar zu machen. Dafür greifen viele Comic-Künstlerinnen zum zeichnerischen Mittel der Bewegungslinien oder ›Speed Lines‹. Dieses Phänomen hängt eng mit der Fähigkeit des Mediums zusammen, mit seiner Sprache die ungreifbare Dimension der Zeit im statischen Bild einzufangen. Grünewald erklärt: »Zeit ist als Zeit [...] nicht darstellbar – es sei denn als erlebte Zeit, indexalisch oder symbolisch präsentiert. Zeit ist spürbar – in der Bewegung, in einem Geschehen. Zeit ist erlebbar als Prozess, als Bewegung, als Veränderung, als Vergehen.«<sup>180</sup> Bewegungslinien gehören darum zu den Mitteln,

172 Vgl. McCloud, 2001 (b), S. 137.

173 Vgl. dazu Packard; Rauscher; Sina; Thon; Wilde; Wildfeuer, 2019, S. 60.

174 Vgl. ebd.

175 Vgl. McCloud, 2001 (b), S. 139.

176 Vgl. ebd., S. 141.

177 Yelin; Meter, 2010.

178 Vgl. dazu auch Eisner, 2008 (a), S. 17.

179 Delisle, 2010.

180 2012, S. 24.



Abb. 5

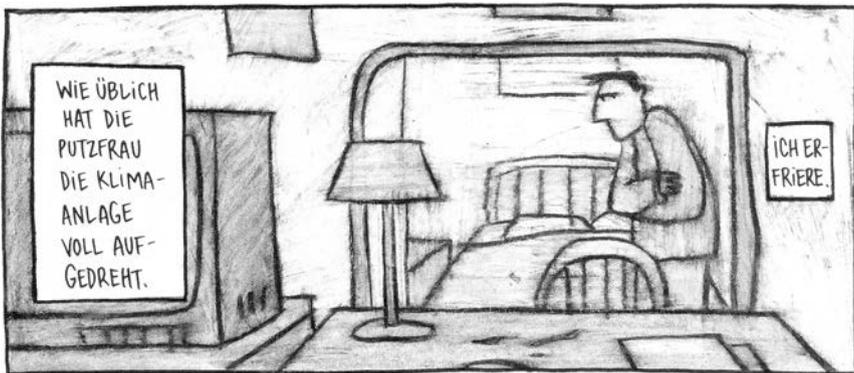


Abb. 6

das Fließen der Zeit durch einen »visuelle[n] Impuls« in einem Medium darzustellen, das in Wirklichkeit stillsteht, indem sie die Bahnen sich bewogender Objekte im Raum darstellen und auch einen Hinweis auf deren Geschwindigkeit liefern.<sup>181</sup> Carl Barks liefert in *DIE WEIHNACHTSGANS*<sup>182</sup> (Abb. 7) ein gutes Beispiel für diese Technik, in dem zusätzlich schwindende Sinne durch den unfokussierten Blick der Figur dargestellt werden. Auch Don Rosa stellt in *EXPEDI-*

181 Vgl. McCloud, 2001 (b), 118f.; Grünewald, 2012, 25, 28.

182 Barks, 2010 (a).

TION NACH SHAMBALA<sup>183</sup> (Abb. 8) eine Sequenz dar, in der Bewegungslinien, Soundwörter und nicht zuletzt die Mimik der Figuren nähere Erläuterungen des Geschehens überflüssig machen. Bewegungslinien werden von unterschiedlichen Zeichnern und Traditionen unterschiedlich auffällig und dramatisierend eingesetzt; zudem gibt es zum gleichen Zweck auch noch andere Ausdrucksmittel, die zum Beispiel schon von Wilhelm Busch genutzt wurden.<sup>184</sup> Wieder hat der Manga dabei auch seine eigenen Wege gefunden, um Bewegungsabläufe darzustellen. Ähnlich wie beim Rinnstein ist die Kooperation zwischen Schaffenden und Lesenden mit ihrem Imaginationsvermögen hier unerlässlich. Grünewald erklärt: »Die Erzählung wird in dem Augenblick existent, wo ein Betrachter das implizite zeitverweisende Element des narrativen Bildes erfasst und diesen Impuls nutzt, um im Kopf einen Verlauf, einen zeitlichen Prozess zu konstruieren.«<sup>185</sup> Mit etwas Übung wird das Unterfangen zunehmend leichter und kommt sicherlich der Natur des Menschen entgegen, wenn man mit Huber geht, für den »die Erzeugung des Imaginären [...] ein konstitutiver Bestandteil des ganz normalen, alltäglichen Lebensflusses« ist.<sup>186</sup>



Abb. 7

Dies führt schon zum nächsten Gegenstand der Untersuchung: Während Comics mithilfe ihrer medienstrukturellen Charakteristika im Grunde jeden nur denkbaren Inhalt verarbeiten können, so lassen sich doch einige thematische Tendenzen für das Medium beobachten. Auf diese soll nun ein Blick geworfen werden.

183 Don Rosa, 2011.

184 Vgl. McCloud, 2001 (b), S. 120; Grünewald, 2012, 28f.

185 Grünewald, 2012, S. 25.

186 Huber, 2008, S. 58.



Abb. 8

## 2.5 Die inhaltliche Ebene: Prägnante Erscheinungen und Phänomene

Erforscht man den didaktischen und (schul-)pädagogischen Wert von Comics, ist es hilfreich, einen Blick auf die Art der Geschichten und Inhalte zu werfen, die Comicschaffende in ihrem Medium erzählen und darstellen. Auch in verschiedenen Comicgattungen zeichnen sich gewisse Zusammenhänge und Trends ab. Sie haben ihre Zielgruppen und Entwicklungslinien. Für die Comicdidaktik ist es