

Grammes, Tilman

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

Kesper-Biermann, Sylvia [Hrsg.]; Strunk, Anna [Hrsg.]: Comics in Bildungskontexten. Entwicklungen, Diskurse, Praxis. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 61-79. - (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuch- und Bildungsmedienforschung)



Quellenangabe/ Reference:

Grammes, Tilman: Marion unterwegs. Ein entwicklungspolitischer Lehrcomic im Gesellschaftslehreunterricht (1979) zwischen direktem Ansatz und Reflexion visueller Kommunikation - In: Kesper-Biermann, Sylvia [Hrsg.]; Strunk, Anna [Hrsg.]: Comics in Bildungskontexten. Entwicklungen, Diskurse, Praxis. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 61-79 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-346460 - DOI: 10.25656/01:34646; 10.35468/6208-04

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-346460>

<https://doi.org/10.25656/01:34646>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

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

Abstract

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

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

1 Comics in der kritischen Didaktik der Gesellschaftslehre

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ein Tagungsband gibt folgende Inhaltsangabe: Der zweiteilige Comicstrip
Marion unterwegs

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

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

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

2 Methodischer Zugang: Ein Comic im politischen Klassenzimmer

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

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

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

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

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

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

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

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

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

[0:00]Wortprotokoll

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

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

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

Sw: Hier fängts an.

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

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

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

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

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

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

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

Elke: Mann, Roman!

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

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

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

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

So, seid ihr soweit?

S: Nein, noch nicht.

S: Nein.

(längeres Durcheinanderreden)

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

Sm: Ja, das ist hier getrennt.

Sm: Ist ein Bild.

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

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

Wer ist denn schon fertig?

S: Ich."

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

Tafelbild (im Original handschriftlich)

Warum ist Brasilien ein Entwicklungsland?

Was erfahren wir über das reiche Brasilien durch

- a) Bilder
- b) Sprechblasen und Texte

Was erfahren wir über das arme Brasilien (Favelas) durch

- a) Bilder
- b) Sprechblasen und Texte

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

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

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



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

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

[15:00] Wortprotokoll

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

S: Das erwarten wir.

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

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

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

[11:00] Wortprotokoll

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

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

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

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

Die Arbeitsgruppe am Lateinamerika-Institut formuliert ihr Programm ähnlich:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

[12:30] Wortprotokoll

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

Ricki: Kaffeeland! <Gelächter in der Klasse>

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

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

L: Es gibt Industrienationen und? -

Ricki: Entwicklungsländer

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

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

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

Joachim: <parallel>: und einige Rohstoffe

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

<wendet sich der Tafel zu und schreibt>

L <Laut>: Ricki!

Ricki: Ein Entwicklungsland.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

6 „Malst Du hier an?“ –

Schüler*innentaktiken zwischen Illustration und Subversion

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

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

Steffen: Hm. Ja!

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

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

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

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

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

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

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

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

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

7 Lehrcomic: „Direkter Ansatz“ oder vermittelnde Reflexion?



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

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

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

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

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

Entsprechende Medienverbundsysteme gelten bereits damals als ein didaktisches Optimum.

Die erfahrungsorientierte Politikdidaktik gibt programmatisch einen ähnlichen didaktischen Umgang vor:

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

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

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

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

Ende der Unterrichtsstunde

Literatur

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

Sekundärliteratur vor 1985

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

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

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

Sekundärliteratur nach 1985

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

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

Autor

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

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

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

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

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