



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Strukturelle Medienbildung und Holocaustcomics“

verfasst von / submitted by

Julia Blocher, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien, 2018 / Vienna 2018

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Bildungswissenschaft UG2002

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Christian Swertz, MA

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Forschungsfrage.....	2
3. Medienbildung – Begrifflichkeit und Verortung im Sinne der strukturalen Medienbildungstheorie von Jörissen und Marotzki	3
4. Strukturele Medienbildung.....	5
4. 1. Strukturele Bildungstheorie.....	6
4. 1. 1. Orientierungskrisen.....	7
4. 1. 2. Lernen vs. Bildung	9
4. 2. Dimensionen Strukturaler Medienbildung	10
4. 2. 1. Was kann ich wissen? (Wissensbezug)	11
4. 2. 2. Was soll ich tun? (Handlungsbezug)	13
4. 2. 3. Was darf ich hoffen? (Grenzbezug).....	14
4. 2. 4. Was ist der Mensch? (Biographiebezug)	15
4. 3. 1. Mediale Artikulation	16
5. Comic-Analyse.....	18
5. 1. Einführung in die formalen Bestandteile eines Comics	19
5. 1. 1. Rahmen	19
5. 1. 2. Bilder	20
5. 1. 3. Text.....	21
5. 1. 4. Konstruktion der Narration	22
5. 1. 5. Zeichen	23
5. 1. 6. Stil und Farbe	24
5. 1. 7. Zeit.....	25
5. 1. 8. Erzählebene.....	25
5. 1. 9. Genres und Stimmungen	25
Zusammenfassung Comic-Analyse.....	26
5. 2. Reflexionsoptionen durch formale Strukturen von Medien.....	26
5. 2. 1. Reduktion des Involvements durch formale Strukturen	26
5. 2. 2. Diskursivität.....	27
6. Maus – Art Spiegelman	28
6. 1. Narrationsstruktur Maus.....	28
6. 2. 1. Bildungsdimension Wissensbezug Maus	36

6. 2. 2. Bildungsdimension Handlungsbezug Maus	47
6. 2. 3. Bildungsdimension Grenzbezug Maus	49
6. 2. 4. Bildungsdimension Biographiebezug Maus.....	49
6. 3. Zusammenfassung Analyse Maus	54
7. Auschwitz – Pascal Croci	56
7. 1. Narrationsstruktur Auschwitz	57
7. 2. 1. Bildungsdimension Wissensbezug Auschwitz.....	61
7. 2. 2. Bildungsdimension Handlungsbezug Auschwitz	66
7. 2. 3. Bildungsdimension Grenzbezug Auschwitz.....	68
7. 2. 4. Bildungsdimension Biographiebezug Auschwitz	68
7. 3. Zusammenfassung Analyse Auschwitz.....	69
8. Yossel – Joe Kubert	70
8. 1. Narrationsstruktur Yossel	71
8. 2. 1. Bildungsdimension Wissensbezug Yossel.....	75
8. 2. 2. Bildungsdimension Handlungsbezug Yossel	82
8. 2. 3. Bildungsdimension Grenzbezug Yossel.....	85
8. 2. 4. Bildungsdimension Biographiebezug Yossel	86
8. 3. Zusammenfassung Analyse Yossel	87
9. Gegenüberstellung der Ergebnisse	88
9. 1. Wissensbezug	88
9. 2. Handlungsbezug.....	90
9. 3. Grenzbezug	90
9. 4. Biographiebezug.....	91
10. Kritische Betrachtungen und abschließende Reflexion	93
Abbildungsverzeichnis	98
Quellen.....	99
Comics	99
Sekundärliteratur	99
Abstract	101

Strukturelle Medienbildung und Holocaustcomics

1. Einleitung

Mitte der 1980er Jahre wurde Art Spiegelmans Comic „Maus“ veröffentlicht, in dem der Autor die Geschichte seines Vaters, eines Überlebenden des Holocausts, erzählt. Die Erscheinung des Werkes löste einiges an Diskussionen aus. Im Vordergrund standen Fragen wie, ob das Medium des Comics geeignet sei, ein solch ernstes Thema zu behandeln, ob damit nicht notwendigerweise zu einer unzulässigen Verharmlosung des Geschehenen beigetragen werde oder ob man diesen Teil der Geschichte überhaupt mithilfe einer solch trivialen Form, wie dem Comic, darstellen dürfe. Neben negativen folgten auch zahlreiche positive Kritiken und Spiegelman wurde für sein Comic unter anderem mit dem Pulitzer-Preis ausgezeichnet.¹

„Maus“ ist bei weitem nicht das einzige Werk des Genres des Holocaustcomics.² Spiegelmans Comic scheint in dieser Gattung aber einen besonderen Stellenwert einzunehmen und ist in Artikeln oder Ausstellungen zu dem Thema „Holocaust im Comic“ stets präsent.

Die Comics „Maus“, „Yossel“ von Joe Kubert und „Auschwitz“ von Pascal Croci, die in dieser Arbeit behandelt werden, haben gemeinsam, dass sie alle Vorkommnisse in Auschwitz darstellen und beschreiben. Außerdem scheinen diese drei Werke häufig gemeinsam in Sekundärliteratur zum Thema Holocaustcomics auf. Während beispielsweise Näpel herausstellt, dass diese drei Comics einen „wichtigen Beitrag zur Erinnerungskultur“³ leisten, beleuchtet Gonshak, wie „effectively“⁴ die Werke den Holocaust darstellen. Huyssen sowie Young arbeiten heraus, inwiefern sich in „Maus“ das Thema des Holocausts und die Darstellungsform des Comics gut verbinden⁵.

„Maus“ und andere Holocaustcomics werden in einigen Artikeln analysiert und interpretiert. Es werden auch Überlegungen angestellt, ob und wie einige dieser Comics im Unterricht eingesetzt werden sollen.⁶ Teilweise bleibt allerdings unklar, an welchen Kriterien die Werke gemessen werden und welche Methode angewendet wird, um diese zu bewerten. Der Fokus

¹ Vgl. Frenzel 2014 & Näpel 2011, S. 576

² Vgl. Frenzel 2014

³ Näpel 2011, S. 637

⁴ Gonshak 2009, S. 55

⁵ Vgl. Huyssen 1997 & Vgl. Young 1998, S. 670ff

⁶ Vgl. Palandt 2011, S. 43f

der diversen Besprechungen liegt meist auf der Möglichkeit oder Unmöglichkeit einer gelungenen Darstellung des Themas mithilfe des Mediums Comic. Was jedoch nicht explizit betrachtet wird, ist, ob in den behandelten Holocaustcomics ein Bildungswert steckt.

Mithilfe der strukturalen Medienbildungstheorie von Jörissen und Marotzki wird in meiner Arbeit dem bildenden Gehalt auf den Grund gegangen. Die Comics „Maus“ von Art Spiegelman, „Auschwitz“ von Pascal Croci und „Yossel“ von Joe Kubert werden unter Heranziehung der Methode der Comic-Analyse nach Dittmar und anhand der strukturalen Medienbildungstheorie analysiert. Mithilfe der vier Dimensionen der strukturalen Medienbildung wird bestimmt, ob die Comics bildungsmäßig wertvoll sind. Die Ergebnisse aus den einzelnen Werken werden einander anschließend gegenübergestellt. Im Zuge dessen werden auch die Theorie und deren Kriterien selbst in Hinblick auf ihre Anwendbarkeit genauer betrachtet.

2. Forschungsfrage

In meiner Masterarbeit wird folgender Forschungsfrage nachgegangen:

Liefern die formalen Strukturen der Comics „Maus“ von Art Spiegelman, „Auschwitz“ von Pascal Croci und „Yossel“ von Joe Kubert Irritationen, die im Sinne der strukturalen Medienbildungstheorie von Jörissen und Marotzki zu Transformationen des Gefüges der eigenen Weltanschauung führen können?

3. Medienbildung – Begrifflichkeit und Verortung im Sinne der strukturalen Medienbildungstheorie von Jörissen und Marotzki

Der Begriff der Medienbildung wird nicht von allen Seiten mit denselben Bedeutungsinhalten gefüllt. Auch dessen Verortung innerhalb der Medienpädagogik und das Verhältnis zu Konzepten wie Medienkompetenz ist nicht eindeutig. In „Medienbildung – Eine Einführung“ von Jörissen und Marotzki wird diese Problematik nicht explizit aufgegriffen. Jörissen nimmt sich diesem Thema aber in anderen Artikeln an. Um die Absicht der folgenden Arbeit und die Hintergründe sowie das Verständnis der verwendeten Medienbildungstheorie nachvollziehbarer zu machen, soll eine Abgrenzung des Medienbildungsbegriffes – wie er hier verwendet wird – sowie dessen Verortung im Sinne der Autoren Jörissen und Marotzki in Grundzügen umrissen werden.

An dieser Stelle soll betont werden, dass es sich dabei keineswegs um eine einhellige Meinung innerhalb der Medienpädagogik handelt. Auch wie „die Medienpädagogik“ zu verorten ist, wird von verschiedenen Autorinnen und Autoren unterschiedlich beschrieben. Während manche diese als Subdisziplin der Erziehungs- oder Bildungswissenschaft, der Kommunikationswissenschaft, der Informatik oder der Medienwissenschaft fassen, stellen andere sie als interdisziplinäres bzw. multidisziplinäres Fach oder gar als eigenständige Disziplin dar.⁷ In den jeweiligen Positionierungen ergeben sich wiederum zahlreiche unterschiedliche Ansätze und Begriffsverständnisse.⁸ Dieser Diskussion über die Konstitution und die verschiedenen Ansätze (in) der Medienpädagogik wird beispielsweise im Themenheft 29 „Die Konstitution der Medienpädagogik. Zwischen interdisziplinärem Forschungsfeld und bildungswissenschaftlicher (Sub-) Disziplin“ in der Zeitschrift „MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung“ nachgegangen.⁹ Da eine Zusammenschau der verschiedenen Positionen den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde, soll im Folgenden nun die Verortung nach Jörissen nachgezeichnet werden:

Bezeichnungen aus dem pädagogischen Fachdiskurs werden häufig in öffentlichen bildungspolitischen Diskussionen verwendet. Die Ausdrücke, die in diesen Diskussionen verwendet werden, strahlen wiederum zurück auf den fachlichen Diskurs und werden „re-importiert“. So verhält es sich auch mit dem Begriff „Medienbildung“, dem in

⁷ Vgl. Swertz et al. 2017, S. i

⁸ Vgl. Swertz et al. 2017

⁹ URL: <http://www.medienpaed.com/issue/view/32> (03.05.2018)

unterschiedlichen Diskussionen unterschiedliche Bedeutungen zugeordnet werden. Diese Unterschiede gilt es bewusst wahrzunehmen.¹⁰

So wird „Medienbildung“ im öffentlichen Diskurs häufig als ein Bildungsauftrag innerhalb einer immer mehr durch Medien geprägten Gesellschaft verstanden. Gemeint wird dabei beispielsweise die „schulische Medienbildung“, „also schulische Umsetzung von Medienkompetenzforderungen“¹¹. In diesem Zusammenhang wird kein „theoretisch wohlbegründeter Fachbegriff von Bildung“¹² verwendet, sondern Medienbildung als „medienpädagogische Aktivitäten im Bildungswesen“¹³ verstanden.

Einer anderen Auffassung nach ist Medienbildung das Ergebnis individueller medialer Lernprozesse.¹⁴ Bildung wird hier als ein zu erlangendes Niveau von Wissen und Können verstanden.¹⁵ Diesem Gedanken nach ist Medienbildung etwas, was mithilfe pädagogischer Vermittlungsprozesse erlangt werden kann. In dieser Position wird der Medienbildungsbegriff vom Medienkompetenzbegriff nicht deutlich unterschieden.¹⁶

Diskussionen, die ein Näheverhältnis zwischen Medienkompetenz und Medienbildung sehen, beschreiben Medienbildung häufig als Ziel der Medienerziehung oder als Weiterentwicklung des Medienkompetenzkonzeptes.¹⁷ Nach Jörissen würden sich die beiden Begriffe der Medienkompetenz und der Medienbildung weder ineinander überführen lassen, noch könne davon gesprochen werden, dass das eine dem anderen vorzuziehen sei. Die beiden Konzepte seien nicht miteinander vergleichbar, da sie auf ganz unterschiedliche Frage- und Problemhorizonte innerhalb der von Medien durchdrungenen Gesellschaft verweisen.¹⁸ Der Begriff der Medienkompetenz bewegt sich in einem lern- und kompetenztheoretischen Diskurs, der Begriff der Medienbildung dagegen in einem bildungstheoretischen.¹⁹ Innerhalb des Feldes der Medienpädagogik verortet Jörissen die beiden Begriffe wie folgt:

¹⁰ Vgl. Jörissen 2011, S. 211f

¹¹ Jörissen 2011, S. 214

¹² Jörissen 2011, S. 215

¹³ Jörissen 2011, S. 215

¹⁴ Vgl. Jörissen 2011, S. 215ff

¹⁵ Vgl. Jörissen 2011, S. 215f

¹⁶ Vgl. Jörissen 2011, S. 218

¹⁷ Vgl. Jörissen 2011, S. 98

¹⁸ Vgl. Jörissen 2014, S. 93

¹⁹ Vgl. Jörissen 2014, S. 96

„Im Feld der Medienpädagogik, das traditionell mediendidaktische, medienerzieherische und mediensozialisatorische Perspektiven umfasst, stellt die Medienkompetenzforschung einen übergreifenden Aspekt dar, der hauptsächlich im Spannungsfeld von Mediensozialisation und Medienerziehung verortet ist. Mit dem Diskurs um Medienbildung ist offenbar eine vierte erziehungswissenschaftliche Kernkategorie und damit eine neue, die Medienpädagogik u.E. bereichernde, eigenständige Perspektive hinzugekommen. Diese erscheint [...] insbesondere dort an die vorhandenen Felder anschlussfähig, wo eine Orientierung auf Formen komplexer, reflexiver Prozesse gefordert ist“²⁰.

Die beiden eben genannten Auffassungen von „Bildung“, nämlich die statischen und Output-orientierten Ansätze, seien mit einem bildungstheoretisch fundierten Konzept von Medienbildung nicht vereinbar, da hierunter etwas anders zu verstehen sei²¹: Dem Medienbildungsbegriff, um den es Jörissen und Marotzki in ihrem Werk geht, liegt eine Bildungstheorie zugrunde, nach welcher Bildung als Prozess zu verstehen ist, „als prinzipiell unabgeschlossen-prozesshaftes Geschehen der Transformation“²², bei welchem „vorhandene Strukturen und Muster der Weltaufordnung durch komplexere Sichtweisen auf Welt und Selbst“²³ ersetzt werden. Medienbildung sei dabei die „Perspektive, die Bildungsprozesse und Bildungspotenziale im Horizont von Medialität erforscht“²⁴. Jörissen und Marotzki wollen mit ihrem Ansatz der strukturalen Medienbildung nicht zur Medienkompetenzvermittlung beitragen, sondern ein Konzept zu Verfügung stellen, das Medien auf ihre Bildungspotenziale hin analysieren und sie erschließen lässt.²⁵ Nach dieser schematischen Begriffsabgrenzung sollen das Konzept der strukturalen Medienbildung und der zugrundeliegende Bildungsbegriff nun genauer beleuchtet werden.

4. Strukturele Medienbildung

Mit ihrem Buch „Medienbildung – Eine Einführung“ wollen Jörissen und Marotzki das Konzept einer strukturalen Medienbildung vorstellen. Ein grundlegender Gedanke dieses Modells ist, dass in der Moderne medial sozialisiert wird. Medien haben „orientierende Potentiale“²⁶, welche durch dieses Konzept aufgezeigt werden sollen.²⁷ Dabei sollen sowohl „biographieanalytische, identitätstheoretische und anthropologische Aspekte ebenso wie

²⁰ Jörissen 2014, S. 98

²¹ Vgl. Jörissen 2011, S. 218ff

²² Jörissen 2011, S. 220

²³ Jörissen 2011, S. 223

²⁴ Jörissen 2011, S. 221

²⁵ Vgl. Jörissen 2011, S. 226

²⁶ Jörissen & Marotzki 2009, S. 7

²⁷ Vgl. Jörissen & Marotzki, 2009 S. 7

gesellschaftliche, kulturelle und sozialisatorische Zusammenhänge von Medienkulturen“²⁸ miteinbezogen werden.

4. 1. Strukturelle Bildungstheorie

Die hier zugrundeliegende Bildungstheorie ist keine materiale, die auf Inhalte und die Aufnahme eines Wissenskanons zielt, sondern eine formale, bei der es um die Art der Selbst- und Weltbeziehung geht.²⁹ Die eigene Weltsicht soll durch das Kennenlernen anderer Perspektiven flexibel werden. Indem man erfährt, dass man die anderen Weltsichten mit der eigenen nicht vollkommen erfassen kann, „dass sie völlig eigenständige Sinnzusammenhänge herstellen“³⁰, erkennt man, dass die eigene nicht die erste und einzige Weltsicht ist, in die sich alle anderen übersetzen lassen. Vielmehr ist sie eine unter vielen ebenbürtigen Alternativen. Mittels dieser Erkenntnis kann die eigene Weltsicht relativiert werden. Es geht nicht darum, die eigene Weltsicht aufzugeben, da wir diese zur Orientierung brauchen, sondern andere Perspektiven miteinzubeziehen und dadurch schließlich die eigenen Deutungsmuster veränderbar zu machen. Von *strukturnaler* Bildung wird deshalb gesprochen, da es eben um die Strukturmuster der Weltanschauung und die Transformation dieser Strukturen geht, wodurch zu einer komplexeren Sichtweise auf die Welt und das Selbst gelangt werden kann.³¹

Die Flexibilität der Weltsicht ist aber nicht nur in Bezug auf Ansichten anderer notwendig, sondern auch, um sich im Wandel der Zeit und in der Gesellschaft mit ihren jeweiligen Veränderungen und Umbrüchen zu orientieren. Um mit neuen Begebenheiten und der stetigen Veränderung umgehen und sich darin orientieren zu können, braucht es die Fähigkeit zur Flexibilität.³²

Bildung wird nach diesem Ansatz als ein Prozess angesehen. Die Bildungsprozesse bestehen aus einer „Form komplexer, selbstreflexiver Lern- und Orientierungsprozesse“³³. Sie zielen auf die Entstehung neuen Orientierungswissens.³⁴

²⁸ Jörissen & Marotzki 2009, S. 7

²⁹ Vgl. Jörissen & Marotzki 2009, S. 11

³⁰ Jörissen & Marotzki 2009, S. 12

³¹ Vgl. Jörissen & Marotzki 2009, S. 12f & Jörissen 2011, S. 223

³² Vgl. Jörissen & Marotzki 2009, S. 15

³³ Jörissen 2011, S. 223

³⁴ Vgl. Jörissen 2011, S. 223

4. 1. 1. Orientierungskrisen

Eine Gesellschaft mit ihren Tradierungen weist gewisse Muster auf, die beispielsweise aus Wertesystemen entstehen. Durch diese Muster können Individuen ihre Selbst- und Weltsichten aufbauen. Ist die jeweilige Gesellschaft stark durch Traditionen bestimmt, so sind die Muster zwischen den Mitgliedern relativ verbindlich und eindeutig. Wenn sich viele Personen nicht an diese Muster halten, so wird das Leben in dieser Gemeinschaft immer unbestimmter und es kommt zur Kontingenz. Das bedeutet, dass es vermehrt zu Vorfällen kommt, in denen sich die Menschen mit ihren aus der Tradition abgeleiteten Orientierungsmustern nicht mehr zurechtfinden können.³⁵

Die Moderne ist durch den Zerfall tradierter Sinnbezüge geprägt. Wilhelm Heitmeyer unterscheidet drei Typen von Krisen in der Moderne:

Der erste Typus sind *Strukturkrisen*. Diese entstehen durch Transformationsprozesse auf gesellschaftlicher Ebene, wie etwa den Übergang von einer Industrie- zu einer Dienstleistungsgesellschaft oder durch Globalisierungsphänomene. Schafft es eine Gesellschaft nicht, mit den Veränderungen umzugehen, so hat dies negative Folgen. Fehlen haltgebende gesellschaftliche Rahmenbedingungen, so kommt es zur Desorientierung und Verunsicherung. Das, was heute noch gilt und wichtig ist, kann morgen schon durch etwas anderes ersetzt worden sein. Dieser Mangel an Vorhersehbarkeit, andauernder Gerechtigkeit und Werten erschwert die Vermittlung der Bedeutung von Lernen und vom Erwerb von Abschlüssen.³⁶

Die Verbindung von Menschen innerhalb einer Gesellschaft entsteht durch das Teilen gemeinsamer Wert- und Normsysteme. Bei einer Vermehrung dieser Systeme kommt es zu einer *Regulationskrise*. Gibt es in einer Gesellschaft viele verschiedene Personengruppen, die sich jeweils an unterschiedliche Werte und Normen halten, so „nimmt die Verbindlichkeit innerhalb einer Gesellschaft ab“³⁷. Etwas, dem jemand einen besonders hohen Wert beimisst, kann für jemanden andern von untergeordneter Wichtigkeit sein.³⁸

³⁵ Vgl. S. Jörissen & Marotzki 2009, S. 16

³⁶ Vgl. Jörissen & Marotzki 2009, S.16f

³⁷ Jörissen & Marotzki 2009, S. 17

³⁸ Vgl. Jörissen & Marotzki 2009, S. 17

Von einer *Kohäsionskrise* spricht man, wenn die Bindekraft einer Gemeinschaft aufgelockert wird und es stattdessen vermehrt zur Individualisierung von Lebensentwürfen kommt. Dies kann zur Vereinzelung und Vereinsamung führen.³⁹

1. 2. 1. Auswirkungen von Orientierungskrisen

Solche Krisen zeigen, dass Orientierungssysteme nicht von dauerhafter Sicherheit und Wirksamkeit sind. Krisen führen zu einer Partikularisierung der jeweiligen Orientierungssysteme: Bestimmte Teile des Systems gelten noch, während andere verworfen werden müssen. Zusätzlich kommt es zu einer Pluralisierung, da die Erfahrung gemacht wurde, dass es mehr als nur eine Weltsicht gibt.⁴⁰

Wenn das Prinzip der Pluralität die unterschiedlichsten gesellschaftlichen Ebenen durchdringt, so wirkt sich dies auch auf "Lebensweisen, Handlungsformen, Denkmuster und Wissenschaftsrichtungen"⁴¹ aus. Die Menschen werden immer selbständiger, da sie ihre Lebensgestaltung und Handlungen nun nicht mehr durch die tradierten Vorgaben und Konventionen rechtfertigen können. Vielmehr müssen sie ihren eigenen Weg suchen, aus einer Fülle von Möglichkeiten wählen und eigenverantwortlich Entscheidungen treffen. „Sinn“ wird also zu etwas, „das immer weniger durch gängige Muster übernommen werden kann, das im Gegenteil immer mehr vom Einzelnen erzeugt werden muss“⁴². Es gibt also viel Unbestimmtes, womit auf irgendeine Art und Weise umgegangen werden muss.⁴³

1. 2. 2. Umgang mit Unbestimmten

Nimmt man als Grundlage für dieses Neue bzw. Fremde bereits bekannte Muster und Regeln, so wird das Neue wieder nur auf das Bekannte reduziert. Alles Übrige, über diese Regeln hinausgehende, kann auf diese Weise nicht erfasst werden. Deshalb muss das Prinzip umgedreht werden. Das Neue wird dabei zur Grundlage und dazu passende Regeln und Schemata müssen erst gesucht werden. Dieser Prozess wird hier Tentativität genannt.⁴⁴

³⁹ Vgl. Jörissen & Marotzki 2009, S. 17

⁴⁰ Vgl. Jörissen & Marotzki 2009, S.17

⁴¹ Vgl. Jörissen & Marotzki 2009, S.17

⁴² Jörissen & Marotzki 2009, S. 18

⁴³ Vgl. Jörissen & Marotzki 2009, S. 18

⁴⁴ Vgl. Jörissen & Marotzki 2009, S. 18f

Auf Bestimmtheit (Erlerntes, Gewusstes) darf dennoch keinesfalls verzichtet werden, da sie zur Orientierung gebraucht wird. Im Kontakt mit dem Unbekannten soll mit diesem bekannten, erlernten Wissen aber flexibel umgegangen werden können.⁴⁵

Indem man Unbestimmtheiten im Denken Platz zugesteht, sich anderen Orientierungssystemen zuwendet, man in Kontakt mit einer Vielzahl solcher Orientierungssysteme gerät und es dadurch zu einer Pluralisierung von Orientierungsschemata kommt, können Bildungsprozesse eröffnet werden. Diese Prozesse werden jedoch verhindert, wenn man Unbestimmtes in die eigenen alten Muster zu zwängen versucht.⁴⁶

4. 1. 2. Lernen vs. Bildung

In Anlehnung an Batesons Theorie unterscheiden Jörisen und Marotzki vier Ebenen im Übergang von Lern- zu Bildungsprozessen: Lernen I, Lernen II, Bildung I, Bildung II.⁴⁷

Lernen I: Dies ist die Ebene der starren Koppelung eines Reizes mit einer immer gleichen Reaktion.⁴⁸

Lernen II: Auf der darauffolgenden Ebene ist die Reiz-Reaktions-Koppelung nicht mehr starr. Hier werden der Kontext und die Möglichkeit, dass ein Reiz in unterschiedlichen Kontexten unterschiedliche Bedeutungen haben kann, miteinbezogen. Dadurch kann auch die auf den Reiz folgende Reaktion je nach Situation unterschiedlich ausfallen. Der Reiz ist also unbestimmt; – bestimmt sind jedoch die Rahmenbedingungen bzw. die Muster, mit deren Hilfe der Kontext gedeutet wird. Die darauf folgende Reaktion ist flexibel.⁴⁹

Erst ab der folgenden Ebene werden auch die jeweiligen Deutungsmuster selbst, mit denen wir die Welt erschließen, flexibel. „Solche Lernprozesse, die sich auf die Veränderung von Ordnungsschemata und Erfahrungsmustern beziehen, nennen wir *Bildungsprozesse*. Bildungsprozesse verändern somit die Art und Weise oder das Repertoire an Konstruktionsmöglichkeiten von Welt- und auch von Selbstverhältnissen.“⁵⁰

⁴⁵Vgl. Jörisen & Marotzki 2009, S. 22

⁴⁶Vgl. Jörisen & Marotzki 2009, S. 21

⁴⁷Vgl. Jörisen & Marotzki 2009, S. 22

⁴⁸Vgl. Jörisen & Marotzki 2009, S. 22

⁴⁹Vgl. Jörisen & Marotzki 2009, S. 22f

⁵⁰ Jörisen & Marotzki 2009, S. 23

Bildung I: Hier geht es um die Konstruktionsprinzipien, die man verwendet, um einen Kontext bzw. die Welt zu verstehen. Diese können weder wahr noch falsch sein, sondern sind individuelle Wege, seine Umgebung und die Welt zu betrachten. Wird sich eine Person ihrer Konstruktionsprinzipien bewusst und kann diese und die Art und Weise, wie die Person selbst sich zur Welt verhält, verändern, befindet sich die Person auf der Ebene von Bildung I. Es kommt zu einer Pluralisierung von Weltsichten. Um den eigenen Weltbezug zu verändern, muss jedoch einiger Widerstand (z.B. Gewohnheit) überwunden werden.⁵¹

Bildung II: Bei dieser Ebene geht man noch einen Schritt weiter – vom Welt- zum Selbstbezug. Die eigene Person gerät hier in den Blick und es werden Schlüsse über sich selbst gebildet. Es kommt zu der Erfahrung, dass man sich die Welt durch die eigenen Wahrnehmungsweisen konstruiert. Man wird zur Selbstbeobachterin/zum Selbstbeobachter und beobachtet die Art und Weise, wie man die Welt beobachtet. Da man nicht die Welt und gleichzeitig sich selbst bei der Weltbetrachtung in den Fokus nehmen kann, bekommt man nie alles in den Blick. Unbekannt ist dabei aber, was genau ausgeblendet wird. Wird man sich dieser Tatsache bewusst, so kann man zu dem Schluss gelangen, dass es sinnvoll ist, andere Erfahrungsweisen nicht nur anzuerkennen, sondern diese auch als vielfältige Formen der Welt- und Selbstbetrachtung zu sehen, deren man sich selbst bedienen kann. Indem man beginnt sich unterschiedliche Welt- und Selbstansichten zunutze zu machen, lernt man flexibel unterschiedliche Gewohnheiten anzunehmen. Bildung II ist jedoch nur begrenzt möglich, da man nicht in allen Lebenslagen derart reflektiert an die eigenen Erfahrungen herantreten und die eigene Ansicht immer als relativ betrachtet kann, um laufend zusätzlich andere Erfahrungsweisen miteinzubeziehen.⁵²

4. 2. Dimensionen Strukturaler Medienbildung

Nachdem die zugrundeliegende Bildungstheorie beschrieben wurde, soll nun zu der strukturalen *Medienbildung* übergeleitet werden.

Medien nehmen bei den Orientierungsprozessen in der sich ständig verändernden Welt eine nicht mehr wegzudenkende Rolle ein. Insbesondere über das Internet, das Fernsehen und über Printmedien erhalten wir Informationen, die uns bei der Orientierung in unserer Welt helfen. Fast alle Lebensbereiche der Menschen sind von Medien durchdrungen. Eine

⁵¹Vgl. Jörissen & Marotzki 2009, S. 23f

⁵²Vgl. Jörissen & Marotzki 2009, S. 24ff

Orientierungsleistung ist dadurch nicht nur in der Welt mithilfe von Medien gefragt, sondern innerhalb des wachsenden Medienangebotes selbst. Durch diese Verbreitung von Medien (insbesondere auch durch das Internet) gibt es außerdem vielfältige Gelegenheiten, sich selbst zu artikulieren, sich mit anderen auszutauschen, an den Diskursen zu partizipieren und diese mitzugestalten.⁵³

Insofern seien „Bildungsprozesse in der Moderne (...) auf Medien angewiesen“⁵⁴. Selbst- und Weltbezüge seien dadurch „prinzipiell medial vermittelt“⁵⁵.

Jörissen und Marotzki beschreiben vier Bildungsdimensionen. Mithilfe dieser Dimensionen sollen Medien hinsichtlich der darin steckenden Orientierungs- bzw. Bildungspotentiale analysiert werden können. Diese vier Bereiche entfalten sie in Anlehnung an die vier kantischen Fragen: „Was kann ich wissen? Was soll ich tun? Was darf ich hoffen? Was ist der Mensch?“⁵⁶

Nach der Formulierung der Theorie wenden die Autoren diese an einigen Medienbeispielen (Filmen, Bildern, Internet) an. Jene theoretischen Gedanken aus diesen Kapiteln, die auch für eine Analyse eines Comics hilfreich und sinnvoll sind, sollen hier ebenfalls miteinbezogen werden. Eine Analyse nach diesem Leitfaden soll zeigen, ob die gewählten Medienbeispiele „Reflexionspotentiale in dem o. g. Sinne enthalten und dadurch bildungsmäßig wertvoll“⁵⁷ sind.

4. 2. 1. Was kann ich wissen? (Wissensbezug)

Hier geht es um die Reflexion des Zustandekommens und der Geltung von Wissen und Informationen – um die Reflexion von Wissenslagerung. Mit Wissenslagerung sind Zusammenstellungen von Wissen aus unterschiedlichen Beständen gemeint, die in Form von Medien präsentiert werden.⁵⁸ Fragen danach, woher das Wissen kommt, ob die Quelle vertrauenswürdig ist und ob die Informationen verwendet werden können, tauchen dabei auf. Diese Überlegungen sind in einer Wissensgesellschaft und insbesondere im Umgang mit dem Internet und der Informationsflut, die es mit sich bringt, ständig präsent. Alle Informationen,

⁵³ Vgl. Jörissen & Marotzki 2009, S. 15 & 30

⁵⁴ Jörissen & Marotzki 2009, S. 15

⁵⁵ Jörissen & Marotzki 2009, S.15

⁵⁶Kant 1800, S. 448

⁵⁷ Jörissen & Marotzki 2010, S. 29

⁵⁸Jörissen &Marotzki 2010, S. 24

die man über das Internet bezieht, müssen ununterbrochen auf ihre Glaubwürdigkeit hin hinterfragt werden – insbesondere da die Herkunft oftmals nicht klar bestimmbar ist.⁵⁹

Bei der Verwendung des Wissensnetzwerks Internet ist man nicht nur passive Nutzerin/passiver Nutzer, sondern kann aktiv an den dort geschehenden Prozessen teilnehmen und diese gestalten. Unterschiedliche Wissensbestände können kombiniert und in unterschiedlicher Form (Film, Text,...) präsentiert werden. Im Umgang mit alldem, egal ob passiv konsumierend oder aktiv gestaltend, muss ständig Reflexionsarbeit geleistet werden. Ein Informations- und Wissensmanagement und eine generelle kritische Haltung zu den Quellen werden zu einer notwendigen Metakompetenz.⁶⁰

Medien mit dokumentarischem Anspruch setzen sich das Ziel, Sachverhalte medial aufzubereiten und dem Publikum das Wissen auf diesem Weg darzubringen. Die Wissenslagerung ist jedoch immer zu reflektieren. Wie sieht das Zusammenspiel von Dokumentation und medialer Inszenierung aus? Welche Sichtweise der Dinge wird vermittelt und wofür wird (mehr oder weniger unterschwellig) geworben? Außerdem muss hinterfragt werden, welche Informationen ausgewählt wurden und welche eben nicht. Ebenso muss in die Reflexion miteingebunden werden, woher das vermeintliche Wissen stammt und auf welche Weise es beforscht wurde.⁶¹

Die Inszenierung von Wissen ist jedoch nicht alleine Dokumentationen vorbehalten. Auch Medien wie Spielfilme und Belletristik können auf die Präsentation von Sachverhalten abzielen. So kann beispielsweise eine erdachte Geschichte dennoch die Lebensumstände oder das Milieu einer bestimmten Zeit darstellen bzw. beschreiben. Auch in solchen Medien kann die Wissenslagerung hinsichtlich ihres Bildungswertes beurteilt werden.⁶²

Den Merkmalen von Bildungsprozessen folgend kann es neben der Verschaffung von Orientierung in unterschiedlichen Bereichen andererseits auch darum gehen, „Flexibilisierungs- und Veränderungsprozesse auszulösen (also Wahrnehmungsmuster und Orientierungsschemata zu verändern), indem vorhandene Muster bewusst gemacht, negiert, relativiert etc. werden.“⁶³ Medien können der Wissensdimension sowohl entsprechen, indem

⁵⁹Vgl. Jörissen & Marotzki 2009, S. 31f

⁶⁰Vgl. Jörissen & Marotzki 2009, S. 31f

⁶¹Vgl. Jörissen & Marotzki 2009, S.60f

⁶²Vgl. Jörissen & Marotzki 2009, S. 61f

⁶³ Jörissen & Marotzki 2009, S. 112

sie Sachverhalte (die einem in dieser Weise noch nicht bekannt waren) aufzeigen und durch sie zur kritischen Reflexion anregen, oder aber auch, indem sie durch ihre „Interpretationsbedürftigkeit (...) Such- und Fragebewegungen beinhalten und beim Betrachter provozieren, die einem tentativen Erfahrungsmodus entsprechen“⁶⁴. Jene letzteren Prozesse können beispielsweise dadurch angestoßen werden, dass Informationen in neue Kontexte und Bezüge eingebunden werden, oder dadurch, „dass vorhandene Wissensgehalte und Sichtweisen auf neue Weise gerahmt werden, so etwa durch De- und Rekontextualisierung, Ironie, Kritik, durch neue visuelle Perspektiven, durch neue temporale Perspektiven, etc.“⁶⁵

4. 2. 2. Was soll ich tun? (Handlungsbezug)

Mit dieser Frage wird eine moralische Komponente eingebracht. Es ist zu hinterfragen, ob der Mensch alles, was er theoretisch weiß, auch in Handlungen umsetzen soll. Man muss überlegen, welche Handlungsoptionen aus der Fülle von Wahlmöglichkeiten für einen selbst angemessen sind. Für die Folgen, welche die ausgewählten Handlungen für andere mit sich bringen, – ob beabsichtigt oder nicht – könnten die Handelnden zur Verantwortung gezogen werden. Bei dieser Dimension geht es also um die Reflexion von Handlungsmöglichkeiten und deren möglichen Folgen und Nebenfolgen für eine Gemeinschaft oder die Gesellschaft.⁶⁶

Handlungsbezüge können durch Medien auf unterschiedliche Weise hergestellt werden: „über die Thematisierung von Handlungskonflikten und ethischen Problematiken, über die Reflexion auf Handlungspraxen oder über die Frage nach bestehenden Optionsräumen bzw. ihrer Beschränkung.“⁶⁷

So haben Medien beispielsweise dann einen Bildungswert hinsichtlich der Reflexion auf Handlungsoptionen, wenn sie „schwierige menschliche Entscheidungsoptionen in ihrer Komplexität zur Geltung bringen“⁶⁸. Werden komplizierte Probleme thematisiert, die Handlungsmöglichkeiten zulassen, welche sich nicht einfach als richtig/angemessen oder falsch/unangemessen einordnen lassen, so bringt dies Personen dazu, sich zu fragen, wie sie selbst handeln würden. Beispiele für solche Problematiken wären Themen wie Sterbehilfe

⁶⁴ Jörissen & Marotzki 2009, S. 112

⁶⁵ Jörissen & Marotzki 2009, S. 112

⁶⁶Vgl. Jörissen & Marotzki 2009, S. 33f

⁶⁷ Jörissen & Marotzki 2009, S. 132f

⁶⁸ Jörissen & Marotzki 2009, S. 63

oder Todesstrafe. Weiters fallen darunter Situationen, die eine größere Palette an Handlungsmöglichkeiten zulassen, wie etwa die der Gestaltung des restlichen Lebens im Falle einer tödlichen Krankheit.⁶⁹

Einen Anlass zur *Suche* nach Handlungsoptionen bieten Medien dann, wenn sie beispielsweise in dargestellten schwierigen Konflikts- oder Lebenssituationen zum Nachdenken darüber anregen, wie es weiter gehen könnte, welche Handlungsperspektiven in Berücksichtigung der Umstände und Ressourcen möglich wären und welche Folgen damit bezweckt werden könnten oder in Kauf genommen werden müssten.⁷⁰

Aber auch Thematisierungen wie die von „sozialpolitischer Handlungsnotwendigkeiten“⁷¹ fallen in diese Dimension.

4. 2. 3. Was darf ich hoffen? (Grenzbezug)

In dieser Bildungsdimension geht es nun um die Reflexion von Grenzen zwischen zwei Gegenteiligen. Wenn eine Grenze gezogen wird, dann wird sowohl etwas ein-, als auch etwas ausgeschlossen. Themen, die eingegrenzt werden, stehen immer auch mit jenem in Bezug, was sie eben nicht sind. Wenn das Eigene definiert wird, so wird dabei auch darauf verwiesen, was das Fremde ist, von dem das Eigene abgegrenzt wird. Solche Grenzen können aus unterschiedlichen Positionen gezogen werden – beispielsweise aus einer wissenschaftlichen, ethischen oder religiösen Position. Eine weitere Grundstruktur von Bildung ist der Umgang mit und die Reflexion von Grenzen. Es geht darum zu überdenken, wer die Grenzen definiert hat, was voneinander abgegrenzt wird, ob die Grenzen als flexibel oder starr angesehen werden usw.⁷²

Durch die wissenschaftlichen und technischen Entwicklungen in der Moderne wird es notwendig, einige Grenzziehungen erneut zu reflektieren. Genforschung bringt etwa Themen wie den Beginn von Leben und die Grenze zwischen Leben und Tod erneut auf, Nanotechnologie und Robotik die der Grenzen zwischen Körper und Geist, Mensch und Technik. Der technische Fortschritt führt zu einer Komplexitätssteigerung bei der Reflexion dieser Themen und einige Grenzen werden Transformationsprozessen unterworfen.⁷³ „Die

⁶⁹Vgl. Jörissen & Marotzki 2009, S. 63ff

⁷⁰ Vgl. S. Jörissen & Marotzki 2009, 136f

⁷¹Jörissen & Marotzki 2009, S. 138

⁷² Vgl. Jörissen & Marotzki 2009, S. 34f

⁷³Vgl. Jörissen & Marotzki 2009, S. 35

Reflexion auf Grenzen, Grenzüberschreitungen und Grenzerfahrungen stellen also in einer Welt, in der neue Medien einen entscheidenden Anteil am Komplexitätszuwachs moderner Gesellschaften haben, ein zentrales Merkmal von Medienbildung dar.⁷⁴

Wenn in und durch Medien Grenzen reflektiert werden, „wenn sie schwierige menschliche Grenzprobleme in ihrer Komplexität zur Geltung bringen, so dass das Bild dessen, was Menschsein bedeutet thematisiert wird“⁷⁵, so werden sie in Hinsicht auf die Dimension des Grenzbezuges „bildungsmäßig wertvoll“⁷⁶.

4. 2. 4. Was ist der Mensch? (Biographiebezug)

Diese Frage kann auf Zweierlei fokussieren: sowohl auf das grundlegende Verständnis vom Menschsein im Allgemeinen, als auch – was in diesem Zusammenhang im Vordergrund steht – auf die biographisch entwickelte Identität von Individuen.⁷⁷

Durch den Lebensverlauf beeinflusst entwickeln Menschen Werte und schreiben Unterschiedlichem verschiedene Bedeutungen zu. Es wird also eine Ordnungsleistung vollzogen, indem eine Rangordnung von für uns Wichtigem und Bedeutsamen zu Unwichtigen, Unbedeutendem erstellt wird (Biographisieren). Diese Strukturierung nach subjektiven Bedeutsamkeiten verschafft Personen Orientierung. Sinnstiftend ist diese Ordnungsleistung dann, wenn es gelingt, Zusammenhänge zwischen einzelnen Elementen und der gesamten Ordnung herzustellen. Einzelne Informationen sollen so in Wissenszusammenhänge gesetzt werden.⁷⁸

Je mehr die Einbettung der Menschen in Traditionen und soziale Konventionen durch den Wandel in der Moderne wegbricht, je schneller sich die sozialen und biographischen Veränderungen vollziehen und je weniger man sich auf eine vertraute Basis stützen kann, desto größer wird der Bedarf an und das Bedürfnis nach Reflexion für die Einzelnen. Wichtige Lebensentscheidungen werden weniger nach gesellschaftlichen Traditionen gewählt, sondern durch eine Reflexion der eigenen Biographie und Werte.⁷⁹

⁷⁴ Jörissen & Marotzki 2009, S. 35

⁷⁵ Jörissen & Marotzki 2009, S. 67

⁷⁶ Jörissen & Marotzki 2009, S. 67

⁷⁷Vgl. Jörissen & Marotzki 2009, S. 36

⁷⁸Vgl. Jörissen & Marotzki 2009, S. 36

⁷⁹Vgl. Jörissen & Marotzki 2009, S. 37

All diese Prozesse werden durch unterschiedliche Medien geprägt. „Die Reflexion auf solche Biographisierungsprozesse, wie sie durch verschiedene Medien induziert werden, wie sie in und mittels Medien vollzogen werden, bildet die vierte Dimension einer modernen Medienbildung.“⁸⁰

Stoßen Medien eine Reflexion auf (die eigene) Identität und auf Biographisierungsprozesse an, indem sie „komplizierte und komplexe menschliche Sinnbildungs- und damit Identitätsbildungsprozesse“⁸¹ thematisieren, sind sie bildungsmäßig wertvoll.

„Wissens- Handlungs-, Grenz- und Biographiebezug stellen somit die vier Dimensionen dar, die es uns erlauben, Orientierungspotentiale verschiedener Medien zu analysieren.“⁸²

4. 3. 1. Mediale Artikulation

Bildungsprozesse und der Erwerb von Orientierungswissen laufen nicht abgeschottet von der äußeren Umwelt, der Gesellschaft und dem Zeitgeist ab. Die entwickelten Einstellungen zu sich selbst und der Welt verhalten sich in irgendeiner Weise zu der sozialen Umgebung – stehen mit dieser also in Beziehung. Insofern gestalten sich Bildungsprozesse als Prozesse der Teilhabe am gesellschaftlichen Diskurs. Um sich mit diesem Diskurs auseinandersetzen und daran mitwirken zu können, sind die Fähigkeiten zur Artikulation und zum Verständnis der Artikulationen anderer von Nöten.⁸³

Verläuft Artikulation medial (und nicht spontan-leiblich), so steckt darin bereits ein reflexives Potential. Auf der einen Seite muss das Auszudrückende in eine Form – die Form eines Mediums – gebracht werden, womit eine Distanzierung einhergeht. Auf der anderen Seite ist der Inhalt der Artikulationen (mehr oder weniger) reflexiv. „Artikulationsprozesse beinhalten somit ein hohes Bildungspotential.“⁸⁴ Wird die Artikulation von der Umwelt wahrgenommen, so folgt von ihr darauf auch irgendeine Reaktion. „In der Begegnung mit artikulativen Äußerungen liegt – insbesondere im Fall elaborierter, kulturell bzw. subkulturell komplexer Beiträge – selbst ein Bildungspotential.“⁸⁵ Aus diesen Überlegungen entspringt die These,

⁸⁰ Jörissen & Marotzki 2009, S. 37

⁸¹ Jörissen & Marotzki 2009, S. 69

⁸² Jörissen & Marotzki 2009, S. 37

⁸³ Vgl. Jörissen & Marotzki 2009, S. 38

⁸⁴ Jörissen & Marotzki 2009, S. 39

⁸⁵ Jörissen & Marotzki 2009, S. 39

„dass der Aufbau von Orientierungswissen in komplexen, medial dominierten Gesellschaften wesentlich über mediale Artikulationen verläuft.“⁸⁶⁸⁷

Sowohl das aktive Ausdrücken mithilfe eines Mediums als auch die Auseinandersetzung von Ausdrücken anderer können – nach Jörissen und Marotzki – einen Bildungsprozess anstoßen. Dazu braucht es keine weitere Anleitung, wie beispielsweise durch Lehrpersonen. Das reflexive Potential sei auch durch die alleinige Beschäftigung mit den Medien gegeben. Ob ein Medium Bildungschancen beinhaltet, hänge vorwiegend von dessen Formeigenschaften, dessen strukturalen Bedingungen ab. Deshalb müssen eben diese betrachtet und analysiert werden, um festzustellen, ob es sich um ein bildungsmäßig wertvolles Medium handelt.⁸⁸ Hier ist noch einmal hervorzuheben, dass Medien Bildungseffekte nicht hervorbringen, sondern lediglich die *Potentiale* zu Bildungsprozessen reichen können.

⁸⁶ Jörissen & Marotzki 2009, S. 29

⁸⁷ Vgl. Jörissen & Marotzki 2009, S. 38f

⁸⁸ Vgl. Jörissen & Marotzki 2009, S. 39f

5. Comic-Analyse

Bevor das Bildungspotential der Comics untersucht werden kann, müssen deren Strukturen genauer in Augenschein genommen werden. Da Jörissen und Marotzki nicht auf das Medium Comic eingehen, sollen die Werke in Anlehnung an Jakob Dittmars Comic-Analyse analysiert werden. Punkte in Jörissens und Marotzkis Bearbeitung anderer Medien, die auch für das Analysieren von Comics hilfreich sein können, sollen dabei ebenfalls herangezogen werden. Insbesondere einige Methoden der Filmanalyse, aber auch der Bildanalyse, lassen sich für die Behandlung von Comics verwenden. Dittmar selbst lässt Elemente aus diesen Bereichen in sein Modell einer Comic-Analyse einfließen.⁸⁹

Dittmar beschreibt Comics folgendermaßen:

„Comics sind (...) definiert durch die Gleichzeitigkeit und die Sequenz von Bildern und Texten, die gemeinsam und in Ergänzung zueinander wirken. Jedes Einzelbild steht im Kontext der Sequenz und ist Teil der Erzählung.“⁹⁰

Comics erzählen nicht durch Einzelbilder, sondern durch deren Verbindung zu Sequenz. Die Erzählung entsteht, indem Leserinnen und Leser Zusammenhänge zwischen den einzelnen gezeigten Elementen eines Comics bilden.⁹¹ Die Narration ist dabei „das, was beim Erzählen geschaffen wird“⁹² – die Story, die auf Grundlage der Formelemente eines Mediums von den Lesenden rekonstruiert wird.⁹³ Die Ausdrücke „Narration“ und „Erzählung“, aber auch „Geschichte“ und „Story“ werden bei Dittmar und in dieser Arbeit synonym verwendet.

Die Wirkung von Comics entsteht nicht nur durch das Verfolgen der Bilder und der Texte in der gedachten Reihenfolge, sondern auch durch das Gesamtbild jeder Seite, das eine Stimmung transportiert und auf einen wirkt, noch bevor man dem Verlauf der Erzählung Bild für Bild nachgeht.⁹⁴ Erzählt wird in Comics neben den Texten auch durch Bilder, Mimik, angedeutete Bewegung etc.⁹⁵

Mithilfe einer Analyse der Strukturen von Comics sollen Muster in der Erzählweise erkannt werden. Ziel ist nicht die Untersuchung aller potentiellen Lesarten eines Comics, sondern die

⁸⁹ Vgl. Dittmar 2011, S. 55

⁹⁰ Dittmar 2011, S. 48

⁹¹ Vgl. Dittmar 2011, S. 40

⁹² Dittmar 2011, S. 41

⁹³ Vgl. Jörissen & Marotzki 2009, S. 42

⁹⁴ Vgl. Dittmar 2011, S. 49

⁹⁵ Vgl. Dittmar 2011, S. 41

der „Verwendung von bildlichen und textlichen Zeichen in konkreten Anwendungen“⁹⁶. Dabei ist es wichtig, diese Zeichen nicht gesondert, sondern deren Zusammenspiel in Bild und Text eines Comics zu betrachten.⁹⁷ Bei der Analyse ist zwischen jenen Zusammenhängen zu unterscheiden, die allgemein erkannt werden und jenen, die auf die individuelle Lesart zurückzuführen sind.⁹⁸

Zu den formalen Bestandteilen eines Comics gehören „Bildgrenzen, Bildgruppenrahmen, Textfelder (Sprach- und Gedankenblasen, sonstige Textblöcke), Richtungspfeile, Sehlinsen und grafische Akzente, die innerhalb der einzelnen Bilder Bildelemente betonen, um deren Bedeutung für den Erzählzusammenhang zu verdeutlichen“⁹⁹. All diese Elemente tragen zu der Erzählung bei – auf ihnen fußt die Narration.¹⁰⁰

„Zusammenfassend kann man sich die Konstruktion der Narration vorstellen als Zusammenspiel der Ebenen, die einander wie überlagernde Folien ergänzend die Geschichte darstellen: Die unterste Schicht sind die einzelnen Bildelemente, die zu Bildern kombiniert werden. Die Bilder werden in Sequenzen gebracht und werden so zum bildlichen Handlungsgerüst, das durch die Erzählstränge der verschiedenen Texte ergänzt wird.“¹⁰¹

Jörissen und Marotzki beschreiben in den Kapiteln über das Medium Film die Wichtigkeit der formalen Elemente für die Narration, was sich aber ebenso auf Comics umlegen lässt.

Ihrer Ansicht nach ergibt sich die Narration durch die Konstruktion einer möglichst konsistenten Story auf der Basis von Hinweisen des Mediums. Diese Hinweise werden durch die Formstruktur gegeben. Für die Analyse eines Mediums ist es also wichtig, diese formalen Elemente zu untersuchen.¹⁰²

5. 1. Einführung in die formalen Bestandteile eines Comics

5. 1. 1. Rahmen

Im Vergleich zu den Bildinhalten und dem Text werden Details eines Comics, wie etwa die Rahmung, häufig als nebensächlich betrachtet. Eben jene Elemente bestimmen aber die

⁹⁶Dittmar 2011, S. 191

⁹⁷ Vgl. Dittmar 2011, S. 48

⁹⁸ Vgl. Dittmar 2011, S. 119

⁹⁹Dittmar 2011, S. 117

¹⁰⁰ Vgl. Dittmar 2011, S. 41 & 117

¹⁰¹Vgl. Dittmar 2011, S. 117

¹⁰²Vgl. Jörissen & Marotzki 2009, S. 42f

Sequenz der Bilder und die Erzählung maßgeblich mit.¹⁰³ Rahmen „gliedern und moderieren“¹⁰⁴ die Erzählung.

Ein Rahmen begrenzt die darin befindlichen Bildelemente und fügt sie als zusammengehörig zu einem Bild zusammen. Selbst scheinbar rahmenlose Bilder sind begrenzt und damit (unsichtbar) gerahmt. Der Stil der Rahmung beeinflusst den Stil des Bildes.¹⁰⁵

Die Inhalte einer Comicseite sind mehrfach gerahmt: durch die Begrenzungen der einzelnen Bilder, die Begrenzung des gesamten Druckes auf der Seite und schließlich durch die Form und Größe der Seite selbst. Auch die Textelemente in Comics sind gerahmt.¹⁰⁶

Je nach der Beschaffenheit der Rahmen können sie Bilder hervorheben, durch ihre Form (dick, schräg, gezackt etc.) die Dynamik und durch ihre Größe bzw. Breite das Erzähltempo bestimmen (über breite Bilder müssen die Augen länger gleiten, als über schmale). Die Abstände zwischen den Rahmenlinien zweier Bilder, die als neutrale Zonen angesehen werden, können regelmäßig oder unregelmäßig ausfallen, was sich ebenfalls auf die Erzählung auswirkt. Rahmen geben vor, wie die Bilder zueinander angeordnet sind. Das dadurch entstehende Rahmengitter nimmt Einfluss auf die Gesamtwirkung der Seite.¹⁰⁷

Insbesondere spezielle Rahmenformen tragen viel zu einer Erzählung und der Stimmung bei und können einige Informationen liefern (z.B. zu einem Schlüsselloch geformter Rahmen). Auch wenn einige Rahmenformen immer wieder ähnlich verwendet werden (beispielsweise Wellenlinien als Hinweis auf einen Traum oder eine Erinnerung), hängt das, was ein Rahmen ausdrückt, vom jeweiligen Kontext ab und ist in Rücksicht darauf zu betrachten.¹⁰⁸

5. 1. 2. Bilder

„Die Analyse von Bildern in Comics teilt sich in die Einzelbildanalyse und die Interpretation von Bildfolgen und Zusammenwirkungen. [...] Zu beachten bleibt, dass die Erzählung einer Bildergeschichte aus der Bilderfolge entsteht, die einzelnen Bilder sind unvollständige Teile, die Zustände innerhalb des erzählten Zusammenhangs darstellen und vom Leser in Zusammenhang gebracht werden müssen.“¹⁰⁹

¹⁰³ Vgl. Dittmar 2011, S. 57

¹⁰⁴ Dittmar 2011, S. 58

¹⁰⁵ Vgl. Dittmar 2011, S. 57ff

¹⁰⁶ Vgl. Dittmar 2011, S. 57f

¹⁰⁷ Vgl. Dittmar 2011, S. 59ff

¹⁰⁸ Vgl. Dittmar 2011, S. 64f

¹⁰⁹ Dittmar 2011, S. 67

Ein (gerahmtes) Einzelbild innerhalb eines Comics wird „Panel“ oder „Box“ genannt, große Bilder werden als „Tableau“ bezeichnet, ganzseitige Bilder als „Full Page Shot“ und eine Doppelseite, die aus einem einzigen großen Bild besteht, als „Splash Page“.¹¹⁰

Auch wenn einzelne Panels nur Bruchstücke eines Ganzen sind, so ist dennoch jedes wichtig für die Narration; selbst wenn nicht jedes Bild die Geschichte weiterspinn, so trägt es doch zur Stimmung der Erzählung, zum Erzählfluss und zum Spannungsaufbau bei.¹¹¹

An einem einzelnen Bild lassen sich viele unterschiedliche Dinge analysieren, um anschließend zu einer Interpretation zu gelangen: das Format, die Komposition, die Perspektive (beispielsweise Vogelperspektive oder Untersicht), die Ansicht (beispielsweise nahe Ansicht bzw. Close Shot), der Bildausschnitt, die dargestellten Bewegungen und Emotionen sowie der Zusammenhang der Bewegung und der Leserichtung.¹¹² Bei der Analyse eines gesamten Comics ist die Konzentration auf jedes einzelne Bild praktisch kaum durchführbar und meist nicht nötig.¹¹³ Stattdessen beschränkt man sich dabei „auf einzelne Aspekte der Bilder und Details von Schlüsselszenen, auf vorherrschende Stilmerkmale, Perspektiven, Figurendarstellungen, und so weiter.“¹¹⁴

Auch das, was zwischen den Bildern passiert, ist von Bedeutung für eine Geschichte. Die unterschiedlichen Zustände zweier Bilder werden von Leserinnen und Leser durch kombinierte Bewegungsabläufe verknüpfen. Diese gedankliche Ausfüllung der Bildzwischenräume wird an dieser Stelle Inferenz genannt.¹¹⁵

5.1.3. Text

„Bild und Text wirken im Comic als Ergänzung zueinander. Zu unterscheiden ist die Verwendung von Text vorrangig als Zeichen oder Bildelement von der anderen Verwendung als Information zum Bild und zur Erzählung.“¹¹⁶

¹¹⁰ Vgl. Dittmar 2011, S. 68

¹¹¹ Vgl. Dittmar 2011, S. 68

¹¹² Vgl. Dittmar 2011, S. 69ff

¹¹³ Vgl. Dittmar 2011, S. 69

¹¹⁴ Dittmar 2011, S. 69

¹¹⁵ Vgl. Dittmar 2011, S. 87

¹¹⁶ Dittmar 2011, S. 98

Geschriebenes wirkt in Comics einerseits durch den Textinhalt und andererseits durch das ästhetisch wirkende Schriftbild, welches durch die „graphische Gestaltung (Typographie) und seiner Einbindung in die Bilder der Erzählung“¹¹⁷ geformt wird.¹¹⁸

Neben den Sprech- und Gedankenblasen kommt Text im Comic als „Kommentar, Erläuterung außerhalb von Sprechblasen, [...] Darstellung von Geräuschen“¹¹⁹, als Aufschrift oder Beschriftung eines Bildelements und auf dem Titelblatt vor.¹²⁰

Die Wirkung von Texten wird beeinflusst von Details wie die Art und Ausgestaltung der Schriftart, die Schreibweise, die Textmenge, das Formats der Textfläche, die Anordnung des Textes im Bild sowie die Form der Sprech- und Gedankenblasen.¹²¹

Die Sprache und Ausdrucksweise einer Figur kann Informationen über deren Charakter oder die soziale Herkunft etc. liefern. So können etwa die Färbung der Sprache durch Dialekte oder schichtspezifische Ausdrücke, die Satzbaukonstruktionen, die Rechtschreibung und die Schreibweise von Gesprochenem oder Gedachten einige Hinweise geben.¹²²

5. 1. 4. Konstruktion der Narration

Wie bereits beschrieben wird die Narration aus der Zusammenwirkung der genannten Elemente und Ebenen konstruiert.

Zur Geschichte werden die einzelnen Bilder dadurch, dass zwischen ihnen Zusammenhänge hergestellt werden. „Bilder zeigen statische Zustände, die Bewegung vor Hintergründen simulieren. Die erzählerische Dynamik entsteht in der Vorstellung des Lesers, die die Unterschiede zwischen den einzelnen Bildern überbrückt.“¹²³ Neben dieser Inferenz gibt es auch formal einen Zusammenhang zwischen den einzelnen Bildern, „der nicht subjektiv konstruiert wird, sondern objektiv festzustellen und allgemeingültig ist, dieser Zusammenhang heißt analog zum Sprachgebrauch der Linguistik Kohäsion.“¹²⁴ Der formale und der kognitiv geschlossene Zusammenhang von Bildern sind oft nicht leicht voneinander

¹¹⁷Dittmar 2011, S. 97

¹¹⁸ Vgl. Dittmar 2011, S. 97

¹¹⁹Dittmar 2011, S. 97

¹²⁰ Vgl. Dittmar 2011, S. 97

¹²¹ Vgl. Dittmar 2011, S. 97ff

¹²² Vgl. Dittmar 2011, S. 99f

¹²³Dittmar 2011, S. 119

¹²⁴Dittmar 2011, S. 119

zu trennen. Beide „sind durch die Verbindung der einzelnen Elemente der Erzählung gegeben.“^{125 126}

Durch unterschiedliche Bildgrößen und das Setzen von Schwerpunkten wird die Erzählung geformt.¹²⁷ Die Stimmung entsteht durch das Ordnen der einzelnen Comicelemente zu Sequenzen auf einer Seite und deren Zusammenwirkung. Diese Anordnung im Comic nennt man Montage.¹²⁸ Die Montage kann unterschiedlich ausgestaltet sein (z.B. als Schachtelmontage, als Parallelmontage, als beschleunigte Montage etc.), ebenso wie die Wechsel von Bild zu Bild (z.B. als geringen zeitlichen und inhaltlichen Abstand zwischen den beiden Bildern, als große Sprünge in Zeit und Ort etc.).¹²⁹

Allgemein kann festgestellt werden, dass die Story nicht nur durch die Informationen, die man aus den Texten und Handlungsabläufen herauslesen kann, entsteht, sondern ganz wesentlich beeinflusst wird durch die zusammenwirkenden einzelnen Formelemente. So kann die Sprechweise (hochgestochen, mit Dialekt, etc.) einer Figur oder deren Anordnung in einem Bild (isoliert, dominierend etc.) diese charakterisieren. Ein Perspektivenwechsel kann Spannung aufbauen, unterschiedliche Perspektiven können die Lesenden intensiver in das Geschehen hineinziehen oder Distanz erzeugen.¹³⁰ Solche formalen Eigenheiten von Comics bilden zusammen eine Geschichte und müssen erkannt werden, um die Entstehung der Erzählung bei einer Analyse nachvollziehen zu können.

5. 1. 5. Zeichen

„Alle Bildelemente im Comic sind Zeichen, da sie auf etwas verweisen, weil sie etwas repräsentieren, sowohl auf der Text- als auch auf der Bildebene. Durch die Konstruktion von Zusammenhängen zwischen diesen Bildelementen und dem, wofür diese jeweils stehen, wird der Sinn, die Aussageabsicht von Bildern und Texten vom Leser in dessen Vorstellung geschaffen. Die Aufgabe von Zeichen ist demnach im Comic, wie in jedem anderen Zusammenhang, die Kommunikation bestimmter Inhalte und Bedeutungen.“¹³¹

Das, wofür ein Zeichen steht, kann aufgrund der vorliegenden Ähnlichkeit zugeordnet werden (z.B. Abbildung eines Gegenstandes aus der Umwelt), wegen der engen Zusammengehörigkeit darauf verweisen (so wie Rauch auf Feuer) oder aufgrund von Konventionen erkannt werden

¹²⁵Dittmar 2011, S. 120

¹²⁶ Vgl. Dittmar 2011, S. 119f

¹²⁷ Vgl. Dittmar 2011, S. 119

¹²⁸ Vgl. Dittmar 2011, S. 127

¹²⁹ Vgl. Dittmar 2011, S. 130ff

¹³⁰ Vgl. Dittmar 2011, S. 136f

¹³¹Dittmar 2011, S. 139

(so wie das Kreuz als Symbol für das Christentum).¹³² Je nach Kontext und Verwendung kann ein Zeichen unterschiedlich zu lesen sein (z.B. Stern als Sheriffstern, als Funken, als Hinweis auf Schmerz).¹³³

Die meisten Zeichen und deren Bedeutungen sind kulturabhängig.¹³⁴ Zeichen haben keine unveränderliche Bedeutung, sondern die Bedeutung kann verändert und erweitert werden.¹³⁵ Es gibt unterschiedliche Arten der Beziehung zwischen einem Zeichen und dessen Bedeutung. Zu diesen Bedeutungstypen zählt beispielsweise die Konnotation, bei der das Zeichen eine Assoziation hervorruft, oder die metaphorische Bedeutung, die eine Ähnlichkeitsbeziehung herstellt, bei der etwa von Konkretem auf Abstraktes oder von Physischem auf Mentales verwiesen werden kann.¹³⁶

Figuren sind ebenfalls Zeichen: Handlungszeichen.¹³⁷ Sie „sind in den allermeisten Fällen das Wesentlichste am Comic, sie sind die verbindenden Elemente der Sequenzen, an denen der erzählerische Zusammenhang befestigt ist – sie tragen Handlung.“¹³⁸ Die Optik der Figuren ist meist reduziert und die Bewegungen überdeutlich gezeichnet, damit diese möglichst klar erkennbar sind. Körpersprache und Mimik verweisen beispielsweise auf bestimmte Emotionen – sie sind also auch Zeichen. Auch hier wird zugunsten der Wiedererkennbarkeit auf das Wesentlichste reduziert.¹³⁹

5. 1. 6. Stil und Farbe

Der Stil eines Comics ergibt sich unter anderem durch die Zeichenweise, die Herstellungsart, die Zeichengeräte, die erkennbaren Bildtraditionen, durch den Aufbau der Seiten sowie die Verwendung von Formen und Farben.¹⁴⁰

Es lassen sich unterschiedliche Ausführungsstile beschreiben (z.B. fotorealistischer Stil). Die Zeichenstile innerhalb eines Comics können variieren.¹⁴¹

¹³² Vgl. Dittmar 2011, S. 145

¹³³ Vgl. Dittmar 2011, S. 149f

¹³⁴ Vgl. Dittmar 2011, S. 140

¹³⁵ Vgl. Dittmar 2011, S. 143

¹³⁶ Vgl. Dittmar 2011, S. 146f

¹³⁷ Vgl. Dittmar 2011, S. 150

¹³⁸ Dittmar 2011, S. 150

¹³⁹ Vgl. Dittmar 2011, S. 150

¹⁴⁰ Vgl. Dittmar 2011, S. 158f

¹⁴¹ Vgl. Dittmar 2011, S. 163

Die farbliche Gestaltung bestimmt den Stil wesentlich mit. Ob ein Comic schwarz-weiß, grauschattig oder koloriert ist, macht große Unterschiede für dessen Wirkung. Unter diesen Kategorien gibt es noch mannigfaltige Ausführungsweisen, geprägt durch die Farbwahl, die Farbtintensität, die Kontraste oder den Umgang mit Helligkeit.¹⁴² Dies „sind gesteuerte Ausdrucksmittel und als solche zu interpretieren.“¹⁴³

5. 1. 7. Zeit

Die Zeit, die man beim Lesen eines Comics aufwendet, nennt sich Erzählzeit. Diese Zeit kann je nach individuellem Lesetempo variieren. Diese Zeit kann auch davon abhängen, wie detailreich die Bilder gestaltet sind. Aber auch ein Bild, auf dem es viel zu entdecken gibt, hält aber nicht notwendigerweise jede Person lang auf.¹⁴⁴

Die erzählte Zeit ist jene, die in der Geschichte des Comics und während der dargestellten Handlungsabläufe vergeht.¹⁴⁵

Mit Zeit kann in einem Comic auf unterschiedliche Weise umgegangen werden. Beispielsweise kann ein einzelnes Bild, das nur kurz betrachtet werden muss, einen langen Vorgang darstellen (fahrendes Auto als Ausdruck für eine Autoreise). Andererseits vermitteln in Comics Sequenzen mit großer Bildmenge, die eine Handlung in knapp aufeinanderfolgenden Bildern darstellt, eine Steigerung des Erzähltempos.¹⁴⁶

5. 1. 8. Erzählebene

Comics erzählen mehrschichtig. Die beiden Hauptebenen eines Comics, Bild und Text, unterteilen sich in weitere Schichten. Die Bildebene ist geteilt in jene Schicht, die Objekte und Handlungen zeigt und in jene, in der Geräusche innerhalb des Bildes dargestellt werden. Die Ebene des Textes schichtet sich in die bereits beschriebenen Textkategorien auf (Gedankenblasen, Kommentare etc.). Beim Lesen müssen diese Schichten kombiniert werden, damit die Geschichte in ihrer Gesamtheit verstanden werden kann.¹⁴⁷

5. 1. 9. Genres und Stimmungen

Ein Genre ergibt sich aus der Erzählweise und der Stimmung, die ein Comic vermittelt. Die Zahl der unterschiedlichen Comicgenres ist hoch, da sich einerseits die literarischen Genres auch

¹⁴² Vgl. Dittmar 2011, S. 167ff

¹⁴³ Dittmar 2011, S. 169

¹⁴⁴ Vgl. Dittmar 2011, S. 171ff

¹⁴⁵ Vgl. Dittmar 2011, S. 174

¹⁴⁶ Vgl. Dittmar 2011, S. 173

¹⁴⁷ Vgl. Dittmar 2011, S. 180

in Comicform wiederfinden lassen und sich andererseits darunter noch viele Mischformen gebildet haben (indem z.B. ein für ein bestimmtes Genre geprägter Zeichenstil in einem anderen Zusammenhang verwendet wird).¹⁴⁸

Zusammenfassung Comic-Analyse

Wenn man ein Comic liest, versteht man die Story und die transportierte Stimmung, auch ohne sich ständig Gedanken über die Form der Rahmen und Sprechblasen, den Umgang mit Zeit, o. Ä. zu machen. Vieles wird als selbstverständlich oder nicht weiter beachtenswert wahrgenommen. Bei der Analyse eines Comics muss man sich dieser unterschiedlichen Aspekte sowie der Tatsache, dass deren Zusammenwirken das Comic ausmacht, bewusst sein.

Diese Einführung in die formalen Bestandteile eines Comics nach Dittmar soll Aufschluss über die Bedeutung der formalen Aspekte geben und zur besseren Nachvollziehbarkeit der nun folgenden Analysen beitragen.

Um Medien hinsichtlich der vier Bildungsdimensionen zu untersuchen, konzentrieren sich Jörissen und Marotzki in einigen Beispielen auf die Ebene der Narration. Die formalen Aspekte seien „dabei implizit in der Rekonstruktion der Narrationsstruktur und der Symbolgehalte berücksichtigt“¹⁴⁹. Auch im Folgenden soll – in Beachtung der nun beschriebenen formalen Aspekte – erst ein Überblick über die Narrationsstruktur der Comics gegeben werden, um danach an Sequenzen mit detaillierter beschriebenen Analysen die Reflexionspotentiale zu diskutieren.¹⁵⁰

5. 2. Reflexionsoptionen durch formale Strukturen von Medien

Die im Folgenden beschriebenen formalen Strukturen haben nach Jörissen und Marotzki das Potenzial, Reflexionsräume zu eröffnen.

5. 2. 1. Reduktion des Involvements durch formale Strukturen

Medien können die Wirklichkeit nicht zeigen, sondern stellen sie auf unterschiedliche Weise dar. Allein durch diese Umformung erhalten Medien eine distanzierende Funktion. Der Verweis auf die Wirklichkeit kann aber dennoch zu einer starken emotionalen Beteiligung bzw. Einfühlung führen (Involvement). „Je größer das Involvement ist, desto geringer ist die Kraft

¹⁴⁸ Vgl. Dittmar 2011, S. 183f

¹⁴⁹ Jörissen & Marotzki 2009, S. 60

¹⁵⁰ Zitate aus den Comics werden im Folgenden zur leichteren Lesbarkeit stets in Groß- und Kleinschreibung und zur Hervorhebung kursiv wiedergegeben.

der Reflexion.“¹⁵¹ Sollen Reflexionsräume eröffnet werden, darf der Grad des Involvements also nicht hoch sein. Eine Möglichkeit der Reduktion des Involvements ist die Modalisierung. Die Wirkung von Modalisierung kann durch Rahmenwechsel herbeigeführt werden, die einen „Wechsel des Wirklichkeitsmodus“¹⁵² bewirken.

„Ein Rahmenwechsel mit modalisierender Funktion liegt vor, wenn durch den Rahmenwechsel deutlich wird, dass wir uns jetzt auf einer anderen Wirklichkeitsebene befinden, oder dass das, was wir eben gesehen haben, nicht Wirklichkeit war, wie wir angenommen haben, sondern beispielsweise ein Traum oder Film.“¹⁵³

Rahmenwechsel bringen nicht unbedingt eine Modalisierung mit sich. Doch auch Ebenenwechsel ohne modalisierende Funktion können abfedernd wirken, Distanz schaffen und das Involvement reduzieren.¹⁵⁴

5. 2. 2. Diskursivität

Diskursivität kann in Medien erzeugt werden, indem die Geschichte oder mehrere Geschichten auf unterschiedliche Weisen erzählt werden.¹⁵⁵

„Es geht also darum, narrative Konfigurationen zu flexibilisieren und auch konkurrierende Lesarten einzubinden. Da verschiedene Lesarten miteinander konkurrieren, entsteht ein diskursiver Raum“¹⁵⁶.

Werden unterschiedliche Sichtweisen der Vergangenheit oder unterschiedliche Erinnerungen gegenübergestellt und das Publikum dadurch in einen Diskurs eingebunden, entsteht die Möglichkeit, die eigene Haltung zu dem Erzählten zu reflektieren.¹⁵⁷

¹⁵¹ Jörissen & Marotzki 2009, S. 50

¹⁵² Jörissen & Marotzki 2009, S. 50

¹⁵³ Jörissen & Marotzki 2009, S. 50f

¹⁵⁴ Vgl. Jörissen & Marotzki 2009, S. 52

¹⁵⁵ Vgl. Jörissen & Marotzki 2009, S. 53ff

¹⁵⁶ Jörissen & Marotzki 2009, S. 54

¹⁵⁷ Jörissen & Marotzki 2009, S. 53ff

6. Maus – Art Spiegelman

Ab 1980 erschienen Kapitel von Maus im Magazin RAW. Der erste Band (*Maus I: Die Geschichte eines Überlebenden: Mein Vater kotzt Geschichte aus*) wurde 1986 als Taschenbuch veröffentlicht, 1991 der zweite Band (*Maus II: Die Geschichte eines Überlebenden: Und hier begann mein Unglück*).¹⁵⁸ Später erschienen beide Teile zusammengefügt in einem Buch („Die vollständige Maus“). In dieser Arbeit soll diese „vollständige Maus“ behandelt werden.

Das Comic ist in reinem Schwarz-Weiß gehalten und wurde mit einem schwarzen Füller gezeichnet. Die Bilder sind verdichtet und konzentrieren sich auf das Wesentlichste. Auf detailreiche Ausführungen und Verzierungen wurde verzichtet. „Die Geschichte sollte sich im Kopf des Lesers entfalten.“¹⁵⁹ Der „gezeichnete“ Charakter der Bilder ergab sich dadurch, dass Spiegelmann die Bilder in eben jener Größe herstellte, in der sie später auch gedruckt wurden.¹⁶⁰

Die Figuren haben Tierköpfe, sind ansonsten aber menschlich. Diese unterschiedlichen Tierköpfe stellen ein metaphorisches Zeichen dar und verweisen auf die Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Gruppen: Alle dargestellten Juden haben einen Mäusekopf, ferner wurde jedem Herkunftsland eine Tierart zugeordnet: Deutsche haben Katzenköpfe, Polen Schweineköpfe etc. Die Gesichter und Mimik der Figuren sind stark reduziert. Unter den Schnauzen der Mäuse ist oft nicht einmal ein Mund zu erkennen. Die Charaktere lassen sich durch ihre Kleidung, ihren Körperbau und vereinzelt durch weitere Merkmale (wie eine Brille) unterscheiden.

6. 1. Narrationsstruktur Maus

Eine hervorstechende formale Eigenschaft des Comics ist, dass es sich auf drei verschiedenen Zeitebenen abspielt, zwischen denen immer wieder hin und her gewechselt wird. Dadurch werden zum Teil Brüche in der Erzählung erzeugt, an anderen Stellen fließen die Ebenen ineinander.¹⁶¹ Die erste Zeitebene ist die Basis und Gegenwart in der Darstellung und zeigt die Zeit der Entstehung des Buches. Die Figur Art, die den Autor darstellt, lässt sich von seinem Vater aus dessen Vergangenheit erzählen, mit dem erklärten Ziel, ein Comic aus dieser

¹⁵⁸ Vgl. Spiegelman 2012, S. 293

¹⁵⁹ Spiegelman 2012, S. 176

¹⁶⁰ Vgl. Spiegelman 2012, S. 174ff

¹⁶¹ Vgl. u.a. Huyssen 1997, S. 177, Näpel 2011, S. 580, Spiegelman 2012, S. 180f

Geschichte zu machen. Die zweite Zeitebene zeigt die in Bildern ausgestaltete Vergangenheitserzählung seines Vaters. Der Autor führt noch eine dritte Zeitebene ein – eine „aktuellere Gegenwart“¹⁶², die zeitlich nach dem Erzählprozess liegt und kommentierend auf die anderen Ebenen blickt.¹⁶³

Der Rhythmus, in dem zwischen der ersten und zweiten Zeitebene gewechselt wird, ist unregelmäßig. Zum Teil wird seitenlang auf einer der beiden Ebenen verweilt, wohingegen die Wechsel an anderen Stellen sehr schnell verlaufen. Dann kommt es beispielsweise vor, dass die zweite Zeitebene immer wieder durch nur ein oder zwei Bilder aus der ersten Ebene unterbrochen wird. Das Zusammenwirken vieler formaler Aspekte führt dazu, dass die verschiedenen Zeitebenen auseinandergehalten und Wechsel erkannt werden können. Die Sprünge zwischen „Gegenwart“ und Vergangenheit lassen sich nicht nur durch Wladeks verändertes Äußeres (einmal gezeigt als junger und einmal als alter Mann) und durch die unterschiedlichen Hintergründe ausmachen. Während die meisten Panels im Comic durch schwarze Linien gerahmt sind, sind jene Bilder aus der ersten Zeitebene vor oder nach einem Sprung in der Zeit meist scheinbar rahmenlos bzw. nur teilweise von Linien umgrenzt. Zusätzlich reichen diese Bilder meist höher als der Rahmen des benachbarten Bildes aus der Vergangenheit. Durch die unsichtbare Rahmung und das Überstehen aus dem gedachten Bilderraster erscheint die erste Zeitebene wie der Hintergrund oder eine Basis, auf welche die Panels, die die Vergangenheit zeigen, gesetzt wurden. Damit wird der Eindruck verstärkt, dass



Abbildung 1: Zeitebenen, Spiegelman 2012, S. 116

diese erste Zeitebene – die Gegenwart, in der Art und Wladek sich unterhalten – die Rahmenhandlung ist, in welche die Rückblenden eingebettet sind.

Besonders hervorzuheben sind weiters die formalen Aspekte des Textes. Wladek spricht mit seinem Sohn in gefärbter und gebrochener Sprache. All das, was Wladek in der Vergangenheit sagt, ist jedoch in fließender und korrekter Sprache wiedergegeben. Dies soll verdeutlichen, dass Wladek sich mit seinem Sohn nicht in seiner Muttersprache unterhält, sondern auf

¹⁶² Spiegelman 2012, S. 147

¹⁶³ Vgl. Spiegelman 2012, S. 165

Englisch. In der Vergangenheit hat er jedoch die Sprachen seiner Herkunftsfamilie, nämlich Polnisch oder Jiddisch, gesprochen.¹⁶⁴ Diese Unterschiede heben ebenfalls die Wechsel zwischen den Zeiten hervor. Wladeks Erzählung stellt hingegen ein Bindeglied zwischen den beiden Zeitebenen dar. Sie wird im Beisammensein mit Art auf der ersten Zeitebene als direkte Rede hervorgebracht und hier in Sprechblasen gefasst. Diese Erzählung zieht sich aber auch durch die zweite Zeitebene, wo sie als ergänzender Kommentar zur Handlung weiterläuft.

Ebene 1 – Art und Wladek:

Die Erzählung beginnt in den siebziger Jahren mit einem Besuch von Art, dem Autor, bei seinem Vater Wladek in Rego Park, Queens. Die erste Seite liefert alle Grundinformationen, um einen Überblick über die derzeitigen Umstände der Familie zu bekommen und gewährt bereits einige Einsichten in die komplexen Beziehungen zwischen den Figuren. Scheinbar im Kontrast zu der, durch freundliche Mimik und offene Körperhaltung dargestellte, freudigen Begrüßung zwischen Vater und Sohn steht der begleitende Kommentar von Art. Diesem ist zu entnehmen, dass die beiden eine schwierige Beziehung haben. („*Ich hatte ihn lange nicht gesehen – wir verstanden uns nicht so gut.*“¹⁶⁵) Weiters werden durch die Kommentare Hinweise gegeben, dass Wladek gesundheitliche Probleme hat und Art mit einer Frau namens Françoise liiert ist. Arts Mutter beging Selbstmord und Wladek heiratete erneut. Seine zweite Frau, Mala, ist, wie Arts Eltern, eine Überlebende des Holocausts. Alle drei stammen aus Polen. Das Zusammenspiel von Bild, Sprache und Typographie verdeutlicht, dass die Beziehung des Ehepaars angespannt ist: Wladeks Unmut Mala gegenüber wird durch eine verächtliche Geste zum Ausdruck gebracht, durch seine erzürnt zusammengezogenen Augenbrauen, einen von ihm formulierten Vorwurf sowie sein „**Ach, Mala!**“¹⁶⁶, das durch die fette und vergrößerte Schreibweise (in Kombination mit Wladeks Mimik) als ungehaltener Ausruf gelesen wird. Hinzu kommt Arts erläuternder Kommentar, dass sich die beiden nicht gut vertragen.

Die zweite Seite zeigt, worum es in dem Buch gehen wird. Der Autor Art möchte ein Comic über seinen Vater und dessen Leben um die Zeit des zweiten Weltkrieges erstellen. Nachdem Art diesen Wunsch geäußert hat, folgt ein Panel, in dem im Vordergrund Wladeks Unterarme gezeigt werden. Auf der Innenseite des einen Armes lässt sich eine tätowierte Nummer ausmachen. Dieses Zeichen informiert die Leserinnen und Leser darüber, dass Wladek in

¹⁶⁴ Vgl. Spiegelman 2008, S. 295, Anmerkung der Übersetzer

¹⁶⁵ Spiegelman 2008, S. 11

¹⁶⁶ Spiegelman 2008, S. 11

einem Konzentrationslager war. Art möchte, dass sein Vater über die Zeit erzählt, um die Erzählung dann in Form eines Comics festzuhalten. Die Entstehungsgeschichte von Maus wird also selbst in dem Buch behandelt.

Wladek beginnt zu erzählen und seine Erzählung nimmt im Comic auf der zweiten Zeitebene Gestalt an. Das erste Panel, das den jungen Wladek zeigt, ist von einem auffälligen, runden Rahmen umgeben. Es entsteht die Wirkung, als würde man von der ersten Zeitebene durch einen Türspion oder ein Guckloch in die Vergangenheit blicken und könnte von da aus die Geschichte des jungen Mannes beobachten. Von dieser zweiten Zeitebene wird immer wieder in die erste geblendet – die Zeit, in der sich Art mehr und mehr über die Vergangenheit seines Vaters erzählen lässt. Während dieser Ausschnitte werden in erster Linie Arts Besuche bei Wladek und der Prozess des Erzählens gezeigt. Dabei bekommen die Leserinnen und Leser ein Bild von Wladeks Lebenssituation in den 70er Jahren und von seiner Beziehung zu Art. Es wird beispielsweise gezeigt, wie Wladek den Mantel seines Sohnes entsorgt, weil ihm dieser nicht gefällt, wie er Gegenstände von der Straße sammelt oder wie er versucht, an allem zu sparen – selbst an Streichhölzern, um den Ofen anzuzünden. Oft zeigt Art seinem Vater gegenüber kein Verständnis, ist ungeduldig, fällt ihm ins Wort und scheint nur an dessen Vergangenheit interessiert. Bei einem der Besuche setzt Wladek beispielsweise an, seinem Sohn von seiner schwierigen Situation mit Mala zu berichten. Daraufhin scheint Art bzw. dessen Figur Desinteresse, Ungeduld und Abwehr zu verkörpern, worauf seine vom Vater weggeneigte Körperhaltung, die hochgezogenen Schultern, seine abgewandte Haltung sowie sein stur in seine Notizen gerichteter Blick verweisen. Seine Worte, mit denen er seinen Vater unterbricht, runden diesen Eindruck ab. (*„Bitte, Papa! Das habe ich doch schon oft genug gehört. Erzähl mir von 1939, als du einberufen wurdest.“*¹⁶⁷) Als zwischen Wladeks darauffolgenden Bericht über den Krieg wieder auf die Erzählsituation zwischen Vater und Sohn geschwenkt wird, hat sich das Handlungszeichen Art komplett verändert. Nun vermittelt er eine interessierte und angeregte Stimmung und es wirkt, als würde er an den Lippen seines Vaters hängen – so sehr, dass er auf die Zigarette in seiner Hand vergisst und auf den Fußboden äschert.¹⁶⁸

¹⁶⁷ Spiegelman 2008, S. 44

¹⁶⁸ Vgl. Spiegelman 2008, S. 44ff & S. 52

Zu Beginn der Geschichte macht sich Art Notizen, während sein Vater spricht. Nach einigen Besuchen besorgt er sich ein Tonbandgerät, mit dem er die Gespräche mit seinem Vater aufnimmt.

Art erfährt von Wladek, dass seine Mutter, Anja, während des Krieges Tagebücher geführt hatte. Da diese den Krieg nicht überstanden, schrieb sie später die Geschichten ihrer Vergangenheit erneut nieder. Anja habe sich gewünscht, dass ihr Sohn sich einmal für ihre Aufzeichnungen interessieren würde. Art will diese Bücher unbedingt lesen und für sein Comic verwenden, doch Wladek berichtet, dass er sie nach Anjas Tod eines Tages zusammen mit anderen Erinnerungen vernichtete. Daraufhin erscheint Art erbost wie sonst nie in dem Comic. Er beugt sich mit einer drohenden Geste über Wladek und schreit ihn an – was der gezackten Form der Sprechblase, den vielen Rufzeichen und dem fetten Druck der Schrift zu entnehmen ist. Art nennt seinen Vater zweimal einen Mörder.

Auf dieser Zeitebene gibt es ebenfalls Abschnitte zwischen Art und seiner Partnerin Françoise, in denen er mit ihr über sein Vorhaben, ein Comicbuch zu diesem Thema anzufertigen, spricht. Als Wladek von Mala für eine Weile verlassen wird, leben Art und Françoise kurzzeitig mit ihm in dessen Ferienhaus zusammen. Hier kommt es immer wieder zu Reibereien.

Gegen Ende des Buches geht es Wladek gesundheitlich immer schlechter. Das letzte Bild des Buches zeigt Wladeks und Anjas Grabstein. Anjas Todesjahr ist 1968, Wladeks 1982. Darunter steht Arts Name mit den Jahreszahlen 1978-1991. Was zuerst wirkt wie die auf dem Grabstein festgehaltenen Eckdaten einer Lebensspanne, entspricht in Wirklichkeit jenem Zeitraum, in dem der Autor an Maus arbeitete.

Innerhalb der ersten Zeitebene gibt es ein vom restlichen Buch optisch getrenntes, eingeschobenes Comic, das Art Jahre davor herstellte. In „Gefangener auf dem Höllenplaneten“ behandelt Art den Selbstmord seiner Mutter, wie er davon erfuhr und wie die Zeit danach verlief. Wladek findet das Comic eines Tages und es bringt bei ihm viele Erinnerungen hoch.

Ebene 2 – Wladeks Geschichte

Auf der zweiten Ebene nimmt Wladeks Erzählung durch Arts Bilder Gestalt an. Die Darstellung wird von Wladeks Kommentaren aus der „Gegenwart“ (der ersten Ebene) begleitet. Die Geschichte setzt 1933 in Polen ein und zeigt den jungen Wladek, damals tätig als Textilhändler,

der seine erste Freundin und später Anja, seine zukünftige Frau und Arts Mutter kennenlernt.¹⁶⁹

Wladek und Anja heiraten und bekommen 1937 ihren ersten Sohn - Richieu. Kurz vor Beginn des Krieges sieht Wladek zum ersten Mal eine Hakenkreuz-Flagge. Die folgenden Panels, in denen er von Geschichten über Judenmisshandlungen erfährt, sind von einem dunklen Hintergrund mit einem großen Hakenkreuz hinterlegt. Damit wird das durch Worte und Handlung dargelegte Umgreifen des Nationalsozialismus unterstrichen.¹⁷⁰ Die Lebenssituation in Polen wird immer angespannter und es kommt auf den Straßen zu Krawallen. Wladek wird einberufen und an der Grenze zu Deutschland stationiert. An der Front erschießt Wladek einen deutschen Soldaten („Und ich hab gesagt zu mir selbst: „Immerhin hab ich **etwas** getan.““¹⁷¹) und gerät dann in Gefangenschaft. In den Arbeitslagern, in denen Wladek untergebracht ist, ist er Anfeindungen, Todesdrohungen, Hunger und Kälte ausgeliefert. Nach wochenlanger harter Arbeit wird Wladek aus der Kriegsgefangenschaft entlassen und mit dem Zug nach Polen geschafft – nur um sich dort in einer noch schlimmeren Situation wiederzufinden. („Das Völkerrecht hat uns geschützt ein wenig als Polnische Kriegsgefangene. Aber ein Jude von dem Reich, jeder konnte ihn umbringen auf die Straße!“¹⁷²) Durch Bestechung und Kontakte kann der junge Mann dem Schicksal von hunderten anderen entlassenen jüdischen Kriegsgefangenen entgehen, die von Nazis in einem Wald erschossen wurden.



Abbildung 2: Erhängte,
Spiegelman 2012, S. 84

Nachdem er es zurück zu seiner Familie geschafft hat, schlägt er sich eine Weile im Schwarzmarkthandel durch. Er muss jedoch ständig auf der Hut sein. Auf der Straße werden Juden gedemütigt, bedroht, festgenommen und in Arbeitslager gebracht. Der Anblick vier seiner Kollegen, die auf der Straße erhängt wurden, prägt sich in Wladek ein. Das folgende Panel betont optisch das Grauen und die Angst, die Wladek durchmacht: Wie ein Schleier hängen die gespenstischen Köpfe der Erhängten über Wladek, seiner Frau und seinem ersten Sohn. Das Bild transportiert die bedrückende und

¹⁶⁹ Vgl. Huyssen 1997, S. 177

¹⁷⁰ Vgl. Spiegelman 2008, S. 32

¹⁷¹ Spiegelman 2008, S. 50

¹⁷² Spiegelman 2008, S. 61

unheilschwangere Stimmung der Szene zusätzlich durch die groben Schraffuren und den dunklen Hintergrund des Bildes.¹⁷³ Schließlich werden immer mehr Angehörige der Familie abtransportiert. („[...] *sie sind gefahren geradewegs nach Auschwitz, ins Gas.*“¹⁷⁴) Die Zurückgebliebenen kommen in ein Ghetto. Wladek und Anja trennen sich von ihrem Sohn Richieu und schicken ihn mit Bekannten weg, damit diese ihn in Sicherheit bringen. Damals ahnten sie nicht, dass sie ihren Sohn nie mehr sehen würden. Richieu starb nur kurze Zeit darauf.

Auch für Wladek und Anja wird das Überleben immer schwieriger und sie erleiden eine Zeit des Versteckens und der Flucht. In einem Panel wird das Paar Hand in Hand auf einem zu einem Hakenkreuz geformten Pfad gezeigt.¹⁷⁵ Dies symbolisiert, dass sie dem Nationalsozialismus auf ihrem Weg nicht entkommen können. Die Perspektive aus der Übersicht lässt die beiden Personen klein, verloren und machtlos erscheinen.¹⁷⁶ Die transportierte Stimmung von Ungewissheit wird durch den anschließenden Wechsel auf die erste Zeitebene, durch den auch die Lesenden im Ungewissen über das Schicksal der Spiegelmans gelassen werden, noch verstärkt. Schließlich werden sie aufgegriffen, enttarnt und kurzfristig in einem Gefängnis festgehalten. Danach werden sie in Lastautos gepfercht und nach Auschwitz gefahren. Das Bild, das die Lesenden durch den Eingang von Auschwitz blicken lässt, nimmt mehr als eine halbe Seite ein. Die Darstellung ist nicht durch einen Rahmen begrenzt, sondern nur durch das Ende der Buchseite. Es ragt in das Rahmengitter der darüberliegenden Panels und scheint fast über das Seitenende hinauszugehen. Diese ausufernde Wirkung zieht die Lesenden in das Bild hinein.¹⁷⁷ („*Und man hat uns gebracht in dem Konzentrationslager Auschwitz. Und wir haben gewusst, von hier wir kommen nicht mehr raus... Wir haben gekannt die Geschichten – wie sie uns werden vergasen und schmeißen in die Öfen. Es ist gewesen 1944... Wir haben gewusst alles. Und nun sind wir dort gewesen.*“¹⁷⁸)

Das Paar wird hier erstmals getrennt. Wladek schafft es immer wieder Ausmusterungen zu entgehen – beispielsweise indem er einem Kapo (Funktionshäftling mit Privilegien) Englisch beibringt, sich mit ihm gutstellt und von ihm wichtige Ratschläge und Schutz erhält. („*Von*

¹⁷³ Vgl. Spiegelman 2008, S. 84

¹⁷⁴ Spiegelman 2008, S. 87

¹⁷⁵ Vgl. Spiegelman 2008, S. 125

¹⁷⁶ Vgl. Dittmar 2011, S. 185

¹⁷⁷ Vgl. Spiegelman 2008, S. 157

¹⁷⁸ Spiegelman 2008, S. 157

*meine Gruppe, mit was ich angekommen bin, nur ich bin geblieben übrig...*¹⁷⁹) Anja und Wladek gelingt es sogar in Kontakt zu treten und Wladek lässt seiner Frau etwas Essen zukommen. Unter anderem durch Geschenke und Schuhreparaturen macht Wladek sich und Anja beliebter, wodurch sie bevorzugt behandelt werden. Doch Anjas Lebenswille schwindet immer mehr.

Als Auschwitz evakuiert wird, werden Wladek und die anderen Häftlinge über einen Marsch und Zugfahrten in Tiertransportwägen, bei denen viele starben, nach Dachau gebracht. (*„Ja, das ist gewesen ein Lager – **schrecklich!** Ich habe gehabt ein Kummer – nicht zu sagen... Hier in Dachau hat begonnen mein Unglück.“*¹⁸⁰)

Wladek schlägt sich mit seinem Einfallsreichtum immer wieder durch. Doch er wird krank und schwach. Die Gefangenen werden mit Zügen in Richtung der deutschen Grenze gebracht, als sie die Nachricht vom Kriegsende erreicht. Wladek und die anderen Überlebenden reisen ohne Wachen weiter. Er wird immer wieder von Patrouillen aufgegriffen und gefangengenommen, doch er kommt mit dem Leben davon.

Als Wladek erfährt, dass auch seine Frau überlebt hat, setzt er alles daran zu ihr nach Sosnowitz zu kommen, was er schließlich auch schafft. Hier endet Wladeks Erzählung.

Ebene 3 – Art nach der Veröffentlichung des ersten Maus-Bandes

Die dritte Ebene schiebt sich wie eine kommentierende Meta-Ebene über die anderen beiden.¹⁸¹ Sie spielt zu jener Zeit, als Wladek bereits verstorben ist und der erste Teil von Maus veröffentlicht war. Das zweite Kapitel des zweiten Maus-Bands wird von einer Sequenz in dieser Ebene eröffnet, doch auch die Einleitung des ersten Buches und die „Erzählerstimme“ zwischendurch deutet diese weitere Zeitstufe an.¹⁸² (*„Ich fuhr zu meinem Vater nach Rego Park raus.“*¹⁸³) Diese Ebene hebt sich auch optisch von den anderen beiden ab. So wird in dieser Ebene in Groß- und Kleinschreibung geschrieben, während die übrigen Texte im Werk in Großbuchstaben gehalten werden. Art und die anderen Figuren werden hier außerdem nicht mit Tierköpfen, sondern als Menschen mit Tiermasken gezeigt. Auch der stilistische Charakter dieses Abschnittes unterscheidet sich vom übrigen Comic. Der Autor hat hier eine

¹⁷⁹ Spiegelman 2008, S. 194

¹⁸⁰ Spiegelman 2008, S. 249

¹⁸¹ Vgl. Spiegelman 2012, S. 165

¹⁸² Vgl. Spiegelman 2012, S. 147

¹⁸³ Spiegelman 2008, S. 11

experimentelle Richtung eingeschlagen.¹⁸⁴ Arts Gedanken und Gefühle und das von ihm Erlebte werden miteinander vermischt und gleichzeitig in Bildern dargestellt. So sitzt der mittlerweile elternlose Art mit seinem Zeichentisch auf einem Berg nackter Leichen mit Mäuseköpfen. Journalisten besteigen diesen Berg und bedrängen Art mit Fragen zu seinem Werk, während dieser zusehends wortwörtlich in sich zusammenschrumpft und schließlich nach seiner „Mammi“ schreit. („Manchmal komme ich mir vor wie ein kleines Kind.“¹⁸⁵) Vorbei an auf der Straße liegenden toten Körpern geht Art zu einem Termin mit seinem Psychiater, der ebenfalls ein Überlebender ist. Sie sprechen über Schuld, Arts Schaffen, das Schreiben über den Holocaust, das (Über-)Leben und über Wladek. Gestärkt durch die Sitzung wächst Art am Heimweg wieder zu einem erwachsenen Mann heran. Doch zurück an seinem Zeichentisch, an dem er sich die Aufnahmen der Gespräche mit seinem Vater anhört, in denen er ihn unterbricht, anfährt und drängt, mehr über Auschwitz zu erzählen, schrumpft Art wieder zusammen. Danach kippen die Bilder zurück in die zweite Ebene, in Wladeks Vergangenheit.

6. 2. 1. Bildungsdimension Wissensbezug Maus

Maus gibt eindeutig zu verstehen, dass es (auto-)biographischen Charakter für sich beansprucht. Was neben der Beziehung zwischen Wladek und Art behandelt wird, sind Erinnerungen an das Leben zur Zeit des Holocausts – vom Vater berichtet, vom Sohn notiert, später aufgenommen und schließlich in Form eines Comics präsentiert. Insofern ist das Orientierungspotential, das sich durch diesen biographischen Anspruch ergibt, der Wissensdimension zuzuordnen. In Maus werden viele Informationen über Vorgänge und über das Leben zu dieser Zeit dargestellt.¹⁸⁶

Im Folgenden sollen nun einige Stellen aus dem Comic behandelt werden, in denen sich die Orientierungspotentiale im Sinne der Bildungsdimension des Wissensbezugs entfalten, indem nicht nur Informationen über die Lebensumstände in dieser Zeit geliefert werden, sondern auch auf vielfältige Weise zur Reflexion darüber angeregt wird.

Reflexion der Wissenslagerung

Bei der Lektüre von Maus wird es einem leicht gemacht, einen Anstoß für die Reflexion der Wissenslagerung („Genesis und Geltung von Information und Wissen“ und „Arrangement

¹⁸⁴ Vgl. Spiegelman 2012, S. 165

¹⁸⁵ Spiegelman 2008, S. 201

¹⁸⁶ Vgl. Jörissen & Marotzki 2009, S. 124

verschiedener Wissensbestände, die, bezogen auf ein Problem, zusammengeführt werden und medial präsent sind“¹⁸⁷) zu finden. Immer wieder werden der Erschaffungsprozess des Comics und die Überlegungen, die dabei angestellt wurden, gezeigt.

Woher genau stammen die Informationen, die man in dem Buch erhält? Sie bestehen aus jenem, was Wladek erzählt, werden aber auch durch die mediale Aufbereitung des Autors beeinflusst. Die Erzählung selbst setzt sich aus Wladeks Erinnerungen an sein damaliges Erleben zusammen, aber auch aus dem, was Wladek nun rückblickend zusätzlich an Informationen erhalten hat. So berichtet Wladek auch, was er damals beispielsweise nicht wusste: Dass sein Sohn Richieu, den er in Sicherheit wähnte, von seiner Bekannten vergiftet wurde, um ihm einen Tod in der Gaskammer zu ersparen. („*Ach! Unser schöner Junge! Erst viel später haben wir gehört.*“¹⁸⁸)

Schaffensprozess

Letzen Endes muss man dem Autor vertrauen, dass er im Buch wirklich auch das zeigt, was er zu zeigen vorgibt. Dieser Eindruck wird jedoch durch einige Szenen und die Thematisierung des Schaffensprozesses bestärkt. Die Figur Art beteuert im Buch: „*Ich will die Geschichte so erzählen, wie sie wirklich war*“¹⁸⁹, als Wladek ihn auffordert, aus Gründen der Anständigkeit nichts über seine erste Freundin zu schreiben. Außerdem gewährt er den Lesenden einen weiteren Einblick in seine Intention bezüglich der Wirkung des Comics, als er in derselben Szene erklärt: „*Aber Papa, es ist ein toller Stoff. Es macht alles **echter** – menschlicher.*“¹⁹⁰ Dass er entgegen des Versprechens, das er seinem Vater gegeben hat, diesen Part der Erzählung dennoch in sein Werk aufnahm, erscheint wiederum wie ein Versprechen an die Leserinnen und Leser, das Berichtete unzensiert und ungeschönt zu vermitteln, selbst wenn er dabei nicht unbedingt wie ein Sympathieträger erscheint.

Auch andere Stellen heben die Transparenz des Schaffensprozesses hervor. In einer Szene zeigt Art seinem Vater und Mala einige seiner Skizzen für den Comic. Die beiden äußern sich positiv darüber und ihre Zustimmung wirkt wie eine Bestätigung der Lebensnähe der Umsetzung. Dieser Eindruck wird verstärkt, als Art auf die Frage seines Vaters, wohin er gehe, antwortet: „*...Einen Bleistift holen... Ich muss dieses Gespräch einfach aufschreiben, ehe ich es*

¹⁸⁷ Jörissen & Marotzki 2009, S. 33

¹⁸⁸ Spiegelman 2008, S. 109

¹⁸⁹ Spiegelman 2008, S. 23

¹⁹⁰ Spiegelman 2008, S. 23

vergesse!“¹⁹¹ Hiermit zeigt der Autor erneut, dass er das Geschehen und die Erzählungen seines Vaters getreu den tatsächlichen Umständen festhalten möchte.

Erzählprozess

Aber nicht nur der Entstehungsprozesse von Maus wird der Reflexion der Leserinnen und Leser zugänglich gemacht, sondern auch die Art und Weise, wie sich die Umstände auf das Resultat auswirkten. Indem Art seinen Vater bei seiner Erzählung unterbricht und ihn auffordert oder drängt, etwas anderes zu erzählen, nimmt Art selbst Einfluss auf Wladeks Erzählung und mögliche Assoziationsketten.¹⁹² Dadurch, dass dies ebenfalls im Comic gezeigt wird, haben die Leserinnen und Leser die Möglichkeit, dies miteinzubeziehen.

Erinnerungsprozess

An einer Stelle im Comic beteuert Wladek, dass er seinem Sohn keine Gerüchte erzähle, sondern nur das, wovon er selbst Augenzeuge wurde.¹⁹³ Damit lässt der Autor seinen Vater selbst für die Gültigkeit der Informationen eintreten. Weiters behandelt Art, dass es nicht nur der Prozess des Erzählens ist, der sich (wie oben beschrieben) auf die Geschichte auswirkt, sondern er lässt die Leserinnen und Leser nicht darauf vergessen, dass es sich um das subjektiv Erlebte und Erinnernte handelt, was er in Maus abbildet. Als Art festhalten möchte, wie lange sein Vater während seiner Zeit in Auschwitz in den unterschiedlichen Bereichen gearbeitet hat, kommt er bei seiner Rechnung auf zwei Monate mehr, als sein Vater dort insgesamt war. Auch formal stellt Art dar, dass sich Wladeks Erinnerungen nicht eindeutig „vermessen“ lassen: Die Zeitleiste, die er über diesen Abschnitt seines Lebens erstellt, ist im unteren Bereich durch eine Sprechblase verdeckt. Sie könnte die von Wladek berichteten zwölf Monate fassen

¹⁹¹ Spiegelman 2008, S. 133

¹⁹² Vgl. u. a. Spiegelman 2008, S. 82

¹⁹³ Spiegelman 2008, S. 227

oder auch nur die tatsächlich dort verbrachten zehn. Wladek erklärt: „In Auschwitz haben wir nicht gehabt Uhren“¹⁹⁴ und lässt es damit gut sein.



Abbildung 3: Zeitleiste, Spiegelman 2008, S. 226

Hier werden die Leserinnen und Leser erneut zur Reflexion über die Genesis der Informationen eingeladen und zum Nachdenken darüber, ob eine „akkurate“ Erinnerung an Erlebtes in diesen Umständen überhaupt möglich ist und ob die Geltung der Inhalte dadurch einen Dämpfer erhält oder nicht. In MetaMaus, einem Einblick gebenden Begleitbuch zu Maus, äußert sich der Autor über diese Stelle: „Mein Versuch, seine Geschichte zu

¹⁹⁴ Spiegelman 2008, S. 226

rationalisieren, indem ich ihr ein Zeitraster unterlegte, entsprach ganz und gar nicht der Weise, wie er sie erlebt hatte.“¹⁹⁵

Das Thema der Eigenheiten der Erinnerung wird auch an einer anderen Stelle deutlich behandelt, als Art seinen Vater auf die gut dokumentierte Lagerkapelle anspricht. Optisch werden bei dieser Sequenz zwei Zeitebenen in einer Parallelmontage nebeneinandergestellt. Die Chronologie der Handlung wird durch Sprünge zwischen der ersten und der zweiten Zeitebene gebrochen. Die Erzählung Wladeks, die zu beiden Zeitebenen gehört, verbindet die beiden Handlungsabläufe miteinander, formt sich zu einem Dialog mit seinem Sohn und wird dann wieder zu einem begleitenden Kommentar. Im ersten Panel dieser Sequenz sieht man die marschierenden Gefangenen und das Lagerorchester, worauf ein Sprung auf die erste Zeitebene folgt, in der Art Wladek auf die Kapelle anspricht. Wladek ficht deren Existenz an. Direkt unter dem ersten Panel werden die marschierenden Gefangenen erneut gezeigt – diesmal ist jedoch keine Kapelle mehr zu sehen und der Großteil des Bildes wird mit Gefangenen gefüllt. („Nein, ich erinnere nur Marschieren, keine Kapelle... Von dem Tor haben die Wachen uns gebracht zu die Werkstatt. Wie kann da gewesen sein eine Kapelle?“¹⁹⁶) Es folgt wieder einen Sprung in die „Gegenwart“, in der Art seinem Vater nicht zu glauben scheint. („Ich weiß nicht, aber es ist sehr genau dokumentiert...“¹⁹⁷)

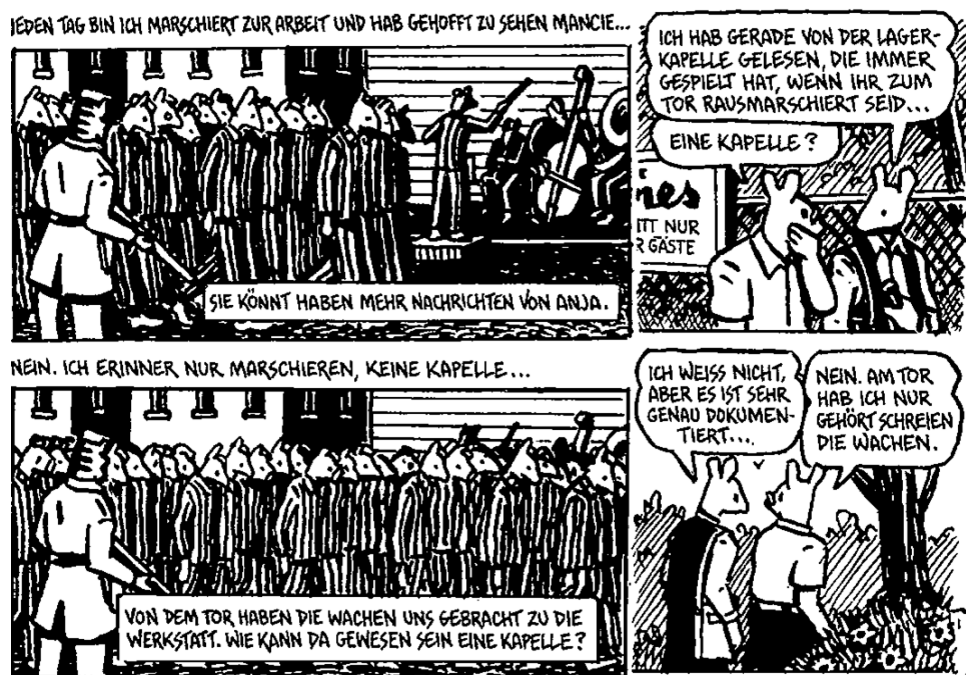


Abbildung 4: Kapelle, Spiegelman 2012, S. 212

¹⁹⁵ Spiegelman 2012, S. 208

¹⁹⁶ Spiegelman 2008, S. 212

¹⁹⁷ Spiegelman 2008, S. 212

Doch auch in dem Bild, das Wladeks Erinnerung darstellen soll und in der die Kapelle scheinbar entfernt wurde, kann man bei genauerer Betrachtung erkennen, dass der Autor auch hier weiter auf das Existieren der Lagerkapelle besteht. Hinter den Köpfen der Gefangenen ragen dort, wo sich im darüber liegenden Bild die Kapelle befand, immer noch die Spitzen der Instrumente und des Taktstockes hervor. Diese kurze Sequenz bietet Anstoß zur Reflexion: einerseits über das Thema der Erinnerung, wie diese funktioniert (Ist Wladek tatsächlich nie an der Kapelle vorbeigekommen oder hat er sie nicht wahrgenommen?) und was dies für die Geltung und Genesis der Informationen bedeutet, andererseits darüber, dass das Comic Wladeks Erinnerungen nicht tatsächlich abbildet, sondern die Bilder den Vorstellungen des Autors entspringen.

Gestaltungsprozess

In der zuletzt behandelten Szene sowie in anderen zeigt der Künstler, dass er eben nicht „die unsichtbare Hand“ ist, „die es Wladek ermöglicht, einen Comic über Auschwitz zu machen“¹⁹⁸. Er gibt nicht vor, die Wirklichkeit in Gestalt von Comicfiguren abbilden zu können. Ganz im Gegenteil thematisiert er immer wieder seine Schwierigkeiten und Skrupel, die Erzählung in das Format eines Comics zu transformieren.

Zu seinem Psychiater sagt Art im Comic: „Ein Teil von mir will Auschwitz weder zeichnen noch daran denken. Ich kann es mir nicht ausmalen, und ich kann mir nicht im Entferntesten vorstellen, wie es dort war.“¹⁹⁹ Im weiteren Gesprächsverlauf geht es um Arts Schwierigkeiten, die Blechnerei in Auschwitz zu zeichnen, da er nicht weiß, wie es dort ausgesehen hat. Später kommt er zu dem Schluss: „Vielleicht könnte ich die Blechnerei zeichnen, aber nicht die Bohrmaschine. Maschinen zeichnen hasse ich.“²⁰⁰ Obwohl er schließlich doch eine schemenhafte Bohrmaschine in die Blechnerei setzt, zeigt Art an dieser Stelle, dass die Ausgestaltung in seiner Hand liegt und die Geschichte durch ihn geprägt wird.

In einem Dialog mit seiner Partnerin Françoise gibt er seine Bedenken und Skrupel in Hinblick auf sein Vorhaben, dieses Comic zu zeichnen, ganz offen zu, ebenso wie die Tatsache, dass er im Zuge der Überführung der Erzählung in das Medium des Comics einiges verändern musste: „Es gibt so viel, was ich nicht verstehen oder bebildern kann. Die Wirklichkeit ist zu **komplex**

¹⁹⁸ Spiegelman 2012, S. 208f

¹⁹⁹ Spiegelman 2008, S. 204

²⁰⁰ Spiegelman 2008, S. 204

*für Comics... Man muss so viel weglassen oder verdrehen.*²⁰¹ Hiermit erinnert der Autor die Leserinnen und Leser erneut, nicht alles, was er ihnen zeigt, als bare Münze zu nehmen. Beim Lesen neigt man leicht dazu, den Gedanken, dass es sich um eine künstlerische Ausgestaltung handelt, in den Hintergrund treten zu lassen und selbst das Gespräch darüber mit Françoise für eine wahrhafte Abbildung des Geschehenen zu halten. Dies kontert der Autor mit einem ironischen Seitenhieb. Nachdem er Françoise auf seinen vorigen Kommentar antworten lässt: *„Du musst nur ehrlich bleiben, Liebling“*²⁰², stößt er die Leserinnen und Leser noch einmal mit der Nase auf seine Botschaft, indem er sagt: *„Verstehst du, was ich meine... Im wirklichen Leben hättest du mich nie so lange reden lassen, ohne mich zu unterbrechen.“*²⁰³

All diese Probleme und Eigenheiten die Wissenslagerung betreffend verschleiert Art nicht, sondern er führt die Leserinnen und Leser mehrmals dazu, sich darüber Gedanken zu machen.

Informationswert, Einsicht und Reflexion der Umstände zur Zeit des zweiten Weltkrieges

Maus zeigt einen Ausschnitt aus der Lebensgeschichte eines Mannes, hat darüber hinaus aber auch einen allgemeinen Informationswert. Das Werk liefert viele Informationen über die damaligen Lebensumstände und wie diese immer angespannter und gefährlicher wurden, über den Umgang mit Juden, den Alltag mit Lebensmittelmarken, den Schwarzmarkt sowie über das Leben in einem Ghetto. Die unterschiedlichen Geschichten über Wladeks Kontakte mit anderen Menschen geben außerdem einen Einblick in das soziale Miteinander im Laufe der sich zuspitzenden Ereignisse. Wladek berichtet über die Zustände im Arbeitslager und schließlich über die in Auschwitz. Er beschreibt die Auflösung des Vernichtungslagers, den Marsch nach Groß-Rosen, die darauffolgenden Zugtransporte, die Lage in Dachau und den Umgang mit den Gefangenen nach Kriegsende. All diese Informationen werden im Comic nicht nur präsentiert, sondern es wird auch durch unterschiedliche Mittel zur Reflexion darüber angeregt.

Als Wladek in seiner Erzählung an der Stelle ist, in der er nach Dachau kam, sagt er: *„Ja, das ist gewesen ein Lager – **schrecklich!** Ich hab gehabt ein Kummer – nicht zu sagen... Hier in Dachau hat begonnen mein Unglück.“*²⁰⁴ Diese Aussage – dass sein Unglück erst hier begonnen haben soll – vermittelt eine Einsicht, die durch bloße Beschreibung nicht zu erreichen wäre.

²⁰¹ Spiegelman 2008, S. 174

²⁰² Spiegelman 2008, S. 174

²⁰³ Spiegelman 2008, S. 174

²⁰⁴ Spiegelman 2008, S. 249

Die Leserinnen und Leser haben bis hierhin Wladeks Geschichte verfolgt und von seinem Leid, den vielen Toten unter seinen Verwandten und Bekannten, der ständigen Angst um das eigene Leben, seine Gefangenschaft in Auschwitz und den Überlebenskampf erzählt bekommen. Die Aussage mutet befremdlich an, doch sie zeigt die Nicht-Nachvollziehbarkeit des Schreckens, den Wladek durchlebte. Wladek bringt dies auf den Punkt, als er meint, er könne seinen Kummer nicht ausdrücken.

Auf dieses Thema verweist auch die Szene, in der Wladek erzählt, er kenne die Todesumstände seines Freundes Mandelbaum nicht: *„Man hat ihn umgebracht. Oder er ist gestorben. Ich weiß, sie haben ihm erledigt.“*²⁰⁵ Daraufhin zählt er mehrere Möglichkeiten auf, wie Mandelbaum zu Tode gekommen sein könnte und schließt mit: *„Siehst du, wie es ist gewesen?“*²⁰⁶. Hier werden einerseits Informationen darüber geliefert, wie mit Gefangenen umgegangen wurde, andererseits wird wiederum eine Möglichkeit zur Einsicht gegeben, die tiefer reicht als bloßes Wissen. Die Tatsache, dass Wladek nicht genau weiß, wie der Mann, dem er davor geholfen und den er beschützt hat, ums Leben gekommen ist, ihm aber gleich mehrere Varianten einfallen, wie er umgebracht worden sein könnte, zeigen, wie es zu dieser Zeit zugegangen ist. Diese „Beliebigkeit“, mit der die Menschen zu dieser Zeit ermordet wurden, wird auch durch das Panel verdeutlicht: Das Gesicht des am Boden liegenden toten Mannes ist durch den Erzählerkasten verdeckt. Es könnte Mandelbaum sein, aber auch irgendein anderer Gefangener, der willkürlich ermordet wurde. Wladek kennt so viele schreckliche Schicksale und Geschichten von Morden. Aus seinem Bekanntenkreis hat kaum jemand überlebt. Dass ihm nahestehende Personen umgebracht wurden, war keine Ausnahme mehr.

Reflexion durch Reduktion des Involvements

Einige Medien, die Holocaustgeschichten behandeln, versuchen, Personen in eine Betroffenheitsposition zu bringen, sie in die Geschichte hineinzuziehen und ein hohes Involvement zu erzeugen. Eine Reflexionsposition einzunehmen wird dadurch aber verhindert.²⁰⁷ In Maus werden ebenfalls viele dramatische und berührende Szenen gezeigt,

²⁰⁵ Spiegelman 2008, S. 193

²⁰⁶ Spiegelman 2008, S. 193

²⁰⁷ Jörissen & Marotzki 2009, S. 44

doch durch unterschiedliche Mittel wird immer wieder für eine Distanzierung gesorgt und damit ein Raum für Reflexion geschaffen.

Das augenscheinlichste Beispiel hierfür ist das metaphorische Zeichen der Tierköpfe. Huyssen und Näpel interpretieren dieses Zeichen so, dass es der Verfremdung und Distanzierung dient und eine Identifizierung und ein Abrutschen in bloßes Mitleid verhindern würde.²⁰⁸ Der Comic-Analyse von Dittmar zufolge kann eine Abstraktion und Reduktion von Figuren allerdings gerade dazu führen, dass diese „allgemeingültiger“ werden, als eine detailreich ausgestaltete bestimmte Person, und dadurch „zur Folie für Projektion oder [...] Identifikation“²⁰⁹. Wie dieser spezielle Fall der Abstraktion durch Tierköpfe einzuordnen ist, ist schwierig. Eindeutig ist allerdings, dass die Figuren als einzelne Individuen zu erkennen und zu unterscheiden sind, das Zeichen des Mausekopfes aber gleichzeitig stets auf die Zugehörigkeit zu der Gruppe der Juden verweist. Dieser Verweis bietet die Möglichkeit, die Interpretation der Geschichte offen zu halten für eine Reflexion auf „das am Einzelfall vorgeführte Gruppenschicksal der europäischen Juden“²¹⁰. Dadurch werde der „Konflikt zwischen objektiv dokumentarischer Darstellung einerseits, die den Leser und Betrachter letztlich unempfindlich macht für individuelles Leiden, und subjektiv autobiographischem Zeugnis andererseits, das nurmehr individuelles Mitgefühl und Betroffenheit erzeugt“²¹¹ überbrückt.

Ein weiteres wichtiges Mittel, das Distanz schafft, sind die Sprünge zwischen den bzw. die Vermischung der verschiedenen Zeitebenen.²¹² Diese Szenenwechsel haben nicht den von Jörissen und Marotzki beschriebenen modalisierenden Charakter, da bei den Szenensprüngen nicht von oder in einen anderen Wirklichkeitsmodus gewechselt wird (wie die Traum- oder Spielebene), sondern zwischen den verschiedenen Zeitebenen der Narration innerhalb einer Wirklichkeitsebene.²¹³ Die Zeitsprünge im Comic verhindern dennoch, dass die Leserinnen und Leser mit der Geschichte mitgerissen werden. Durch die Brüche in der Erzählung müssen sie stattdessen immer wieder innehalten und auf die Fortsetzung der Erzählung warten. Dies bietet die Möglichkeit, über das Erfahrene zu reflektieren. Es kommt immer wieder zu Wechseln zwischen den Zeitebenen, doch es ist auffällig, dass insbesondere auf besonders

²⁰⁸ Vgl. Huyssen 1997, S. 179 & Näpel 2011, S. 587

²⁰⁹ Dittmar 2011, S. 142

²¹⁰ Näpel 2011, S. 587

²¹¹ Huyssen 1997, S. 179

²¹² Vgl. Näpel 2011, S. 587

²¹³ Vgl. Jörissen & Marotzki 2009, S. 55ff

dramatische Stellen oder an Wendepunkten von Wladeks Erzählung ein längerer Szenenwechsel und damit eine Pause von der Vergangenheit folgen. So geschieht es unter anderem an den Stellen, als Anjas Eltern nach Auschwitz gebracht²¹⁴, oder als Anja und Wladek selbst durch jene Tore geführt werden, in Gewissheit, dass sie nicht mehr lebend herauskommen würden.²¹⁵

Ein anderes Beispiel ist die Stelle, als Wladek in seiner Erzählung zu jener Zeit gelangt, in der er eingezogen wurde. Der Wechsel in der Zeit bahnt sich langsam an, mit zwei großen Panels aus dem Jahre 1939. Von diesen sind schräg Kommentarfelder abgeteilt, in denen man Wladeks Erzählung aus den siebziger Jahren „lauscht“. Auf den Bildern sieht man Wladeks Familie in die eine Richtung ziehen und in die andere ein Heer von Soldaten, unter denen er sich befindet. Danach ist die Buchseite zu Ende. Die nächste Seite beginnt mit einem Panel auf der ersten Zeitebene, in der Wladek mit seinem Sohn in seiner Küche sitzt. In seiner Sprechblase wird die Erzählung fortgeführt und Wladek berichtet, dass er einer der ersten an der Front war – unterbricht sich selbst aber mit einem Ausruf des Unmutes, da er seine Pillendose umgeschmissen hat. Der Erzählfaden ist hiermit unterbrochen und Wladek beginnt, von anderen Dingen zu sprechen, bis sie beschließen, für diesen Tag Schluss zu machen. Damit endet das Kapitel.²¹⁶

Einen ähnlichen Wechsel zwischen der Vergangenheitsebene in das Alltagsleben der ersten Ebene gibt es, als Wladek von den Massengräbern in Auschwitz erzählt, in denen Tote und Lebende verbrannt wurden. Man sieht ein Bild von Arbeitshäftlingen und von leblosen Körpern, die an den Beinen gezogen werden, hin zu einer großen Rauchwolke, vor der man Flammenwerfer erkennen kann. Wladeks Stimme aus der „Gegenwart“ erzählt dazu: *„Und die, was sind umgekommen in die Gaskammern, bevor man hat sie geworfen in die Gräber, haben gehabt Glück. Die anderen haben gemusst springen in die Gräber, wann sie sind noch lebendig gewesen...“*²¹⁷ Auf diese schockierende Aussage folgt auf der linken Buchseite noch ein letztes großes Panel. Es zeigt vor Grauen weit aufgerissene Mäusemünder, zwischen ihnen schemenhafte Leichen und hochschlagende Flammen. Die Darstellung des Entsetzlichen wird

²¹⁴ Vgl. Spiegelman 2008, S. 115f

²¹⁵ Vgl. Spiegelman 2008, S. 157f

²¹⁶ Spiegelman 2008, S. 38ff

²¹⁷ Spiegelman 2008, S. 230

durch die große Ansicht (Close Up)²¹⁸ intensiviert und die Distanz zusätzlich durch die verhältnismäßig detaillierte Ausgestaltung der Gesichter verringert. Hinzu kommt Wladeks Kommentar: „*Arbeitshäftlinge haben gegossen Benzin über die Lebendigen und die Toten. Und das Fett von die brennenden Leiber haben sie geschöpft und wieder gegossen, damit sie haben besser gebrannt.*“²¹⁹ Mit dem Wechsel der Buchseite gibt es auch einen Wechsel zwischen den Zeitebenen. Die im Zusammenspiel von Bildern und Sprache zunehmend erzeugte drängende und unangenehme Nähe (im Sinne von Abnahme von Distanz), wird durch diesen Sprung aufgebrochen. Die Leserinnen und Leser blicken nun in die Küche, in der Wladek, Art und Françoise bei einem Tee sitzen. Françoise hält sich eine Hand vor die Augen, Art sieht sehr betroffen aus und ihm entfährt ein „*Mein Gott!*“. Der Ausdruck der beiden Figuren spiegelt die Empfindungen der Leserinnen und Leser wider. Wladek unterbricht seine Erzählung hier mit einem erschrockenen Blick auf die Uhr und der Feststellung, dass er noch viel zu erledigen habe. Art kann noch nicht von dem Thema ablassen und fragt, weshalb kein Widerstand geleistet wurde.²²⁰ Nach dieser eindringlichen Erzählung sehen die Leserinnen und Leser nun im weiteren Verlauf, wie der Alltag in der Familie schließlich weitergeht. Als Françoise mit Art nachts auf der Terrasse sitzen, überlegt sie laut: „*Seufz. Es ist so friedlich hier nachts. Fast unmöglich zu glauben, dass es Auschwitz je gegeben hat.*“²²¹ Art stimmt zu, scheint für diesen Gedanken aber gerade keinen Kopf zu haben, da er sich über die Mücken ärgert, die ihn auffressen würden. Diese Reaktion und die Menge an Emotion, die er einer Kleinigkeit wie Mücken entgegenbringt, scheinen erst unsensibel. Doch die Szene könnte auch als Hinweis gedeutet werden, dass es nicht möglich ist und es schließlich niemanden etwas bringt, für immer in der Betroffenheitsposition zu verharren.

Diese Szenen und der formale Schnitt nach der furchtbaren Erzählung verhindern ein Versinken in der Betroffenheit und ziehen die Leserinnen und Leser von einer ohnmächtigen in eine Reflexionsposition. Der Autor zensiert die schrecklichen Dinge nicht, die sein Vater erzählt. Er zeigt sie in seinen Bildern jedoch, ohne zu sehr ins Detail zu gehen. In MetaMaus beschreibt der Autor „weder zurückhaltend noch blutrünstig“²²² sein zu wollen. Dadurch

²¹⁸ Vgl. Dittmar 2011, S. 83

²¹⁹ Spiegelman 2008, S. 230

²²⁰ Vgl. Spiegelman 2008, S. 231

²²¹ Spiegelman 2008, S. 232

²²² Spiegelman 2012, S. 218

bleibt man nicht zu sehr an der Darstellung hängen, sondern versucht stattdessen das Erzählte zu erfassen.

Wie gezeigt wurde, erfüllt Maus die Bildungsdimension des Wissensbezuges auf vielfältige Weise und bietet in Hinblick auf diese Dimension zahlreiche bildungsmäßig wertvolle Momente.

6. 2. 2. Bildungsdimension Handlungsbezug Maus

In Maus gibt es einige Stellen, die Handlungsoptionen thematisieren. So beispielsweise bei dem Thema, ob die Familie in den schwierigen Zeiten beisammenbleiben soll, oder ob es ratsamer ist, sich zu trennen. Als Wladek seinen Sohn Richieu mit einem befreundeten Kind wegschicken möchte, hält seine Familie es für ein Unding, den Knaben bei Fremden unterzubringen und sie entscheiden sich dagegen. Ein Jahr später beschließen sie doch, ihn wegzuschicken, auch wenn Anjas Mutter immer noch darauf besteht, dass die Familie besser zusammenbleiben sollte. Hier wird eine schwierige Entscheidungssituation mit den unterschiedlichen Ansichten der Familienmitglieder gezeigt und sogleich das tragische Resultat. Wladek berichtet, dass Richieu starb, das Kind, mit dem er ursprünglich weggebracht werden sollte, den Krieg aber überlebte.²²³

Es werden noch andere schwierige Momente der Entscheidung gezeigt, unter anderem, als Wladeks Vater bei einer Selektion freiwillig zur schlechten Seite wechselt, um seiner Tochter und deren vier Kindern beizustehen. Sie alle wurden ermordet.²²⁴ Handlungsoptionen werden ebenfalls thematisiert, als Wladek sich dazu entscheidet, mit Anja ihr Versteck zu verlassen und nach Ungarn zu fliehen, obwohl Anja dagegen ist. Im Nachhinein erfährt Wladek, dass sein Vetter und dessen Familie bis zum Kriegsende sicher in eben jenem Versteck verbleiben konnten.²²⁵

Die Leserinnen und Leser könnten sich bei diesen und ähnlichen Stellen fragen, wie sie selbst in einer solch schwierigen Situation gehandelt hätten²²⁶, ob sie beispielsweise versucht hätten, die Familie zusammenzuhalten etc. Doch schließlich wird deutlich, dass Personen in Wladeks Position zwar kurzfristig Entscheidungen für ihre Handlungen treffen konnten, ihnen

²²³ Vgl. Spiegelman 2008, S. 81 & 107ff

²²⁴ Vgl. Spiegelman 2008, S. 91

²²⁵ Vgl. Spiegelman 2008, S. 150ff

²²⁶ Vgl. Jörissen & Marotzki 2009, S. 63

letztlich aber die Möglichkeit genommen wurde, damit ihr Schicksal und das ihrer Lieben zu bestimmen. Sie können eben nicht wissend handeln, da die Auswirkungen ihrer Handlungen ihrer Verantwortung entzogen werden. In dieser Krise gab es in der Gesellschaft keine Regeln mehr, an die sich jeder halten konnte, um verlässlich in Sicherheit zu bleiben – vieles wurde unberechenbar. Wenn Merkmale, wie die Herkunft, die Religion, das Aussehen, das Alter, die Gesundheit oder Ähnliches, worauf man keinen Einfluss hat, jederzeit zu einem Todesurteil werden können, werden den betroffenen Personen damit ihre Handlungsoptionen hinsichtlich der Bestimmung ihrer Zukunft genommen.

Dies thematisiert Art auch in dem Gespräch mit seinem Therapeuten, als sie darüber sprechen, ob Wladek zu bewundern ist, weil er überlebte, weil er „richtig“ handelte. Auf Arts Antwort: *„Ich weiß, er hat auch ‘ne Menge GLÜCK gehabt, aber er WAR erstaunlich umsichtig und erfinderisch“*²²⁷, reagiert der Psychiater mit einer weiteren Frage: *„Dann hältst du das Überleben für bewundernswert. Heißt das, NICHT zu überleben ist NICHT bewundernswert?“*²²⁸ Dazu mein Art: *„I-Ich glaub, ich weiß, was du meinst. Es ist, als ob Leben gleich Gewinnen ist, ergo ist Tod gleich Verlieren.“*²²⁹ Und sein Psychiater antwortet: *„Ja. Das Leben schlägt sich immer auf die Seite der Lebenden, und irgendwie haben die Opfer immer Schuld. Aber es haben nicht die BESTEN überlebt, und es sind auch nicht die Besten umgekommen. Es war ZUFALL!“*²³⁰ Dieses Stück Diskursivität lädt die Leserinnen und Leser dazu ein, ihre eigene Haltung zu dem Thema zu reflektieren und die an Art gestellten Fragen für sich selbst zu beantworten. Die Ansicht des Psychiaters, der ebenfalls ein Überlebender ist, wird deutlich – seiner Meinung nach konnte man nicht „gut“ und „richtig“ handeln, um damit auch Gutes zu ernten. Das Schicksal lag nicht in den Händen der Betroffenen, sondern es herrschte der Zufall.

In Maus werden also Handlungsbezüge insbesondere „über die Frage nach bestehenden Optionsräumen bzw. ihrer Beschränkung“²³¹ hergestellt und es wird außerdem in Richtung einer Reflexion der „Beziehung zwischen individuellen Handlungsoptionen und den Regeln,

²²⁷ Spiegelman 2008, S. 203

²²⁸ Spiegelman 2008, S. 203

²²⁹ Spiegelman 2008, S. 203

²³⁰ Spiegelman 2008, S. 203

²³¹ Jörissen & Marotzki 2009, S. 133

Ansprüchen und Rechten der Gemeinschaft“²³² geführt. Die Bildungsdimension des Handlungsbezuges wird erfüllt.

6. 2. 3. Bildungsdimension Grenzbezug Maus

In Maus geht es viel um sogenannte „Grenzerfahrungen“ und es werden auch unterschiedliche Grenzen gezogen, wie beispielsweise zwischen Mäusen (Juden) und Katzen (Deutschen). Das ist jedoch nicht, was Jörissen und Marotzki in ihrer dritten Bildungsdimension beschreiben. Dabei dreht es sich vielmehr um Grenzen (und deren Verschwimmen) zwischen zwei Gegensätzen und den reflexiven Umgang damit.²³³ So könnte man in Bezug darauf das im Werk ständig präsente Thema von Leben und Tod heranziehen – hierbei handelt sich es um Gegenteile und im Band „Medienbildung – Eine Einführung“ wird ein Film mit der Behandlung von Grenzen zwischen Leben und Tod als positives Beispiel für diese Bildungsdimension genannt.²³⁴ Nach Jörissen und Marotzki sind Medien dann hinsichtlich der Dimension des Grenzbezuges bildungsmäßig wertvoll, wenn „sie schwierige menschliche Grenzprobleme in ihrer Komplexität zur Geltung bringen, sodass das Bild dessen, was Menschsein bedeutet thematisiert wird“²³⁵. Das genannte Filmbeispiel handelt von Koma-Patientinnen und deren Schweben zwischen Leben und Tod.²³⁶ Andere Beispiele haben die Grenzen zwischen Mensch und Maschine (in Bezug auf Cyborgs) und zwischen Belebtem und Unbelebtem zum Thema.²³⁷ In diesem Sinne wird die Grenze zwischen Leben und Tod im Comic Maus jedoch nicht behandelt. Das Thema, ab wann bzw. bis wann man ein Mensch ist, kommt nicht auf. Die Toten sind eindeutig tot und die Lebenden, auch wenn sich einige in einem elenden Zustand befinden, sind eindeutig noch am Leben. Um die Unbestimmtheit dieser Grenze und eine mögliche Verschiebung geht es in Maus nicht und das Werk lädt auch nicht zu einer Reflexion darüber ein. Maus greift die Grenzbezüge nicht auf die beschriebene Art und Weise auf und erfüllt somit diese dritte Bildungsdimension nicht.

6. 2. 4. Bildungsdimension Biographiebezug Maus

Biographisierung bezeichnet „jene Form der bedeutungsordnenden, sinnherstellenden Leistung des Subjektes in der Besinnung auf das eigene gelebte Leben“²³⁸. Das Zusammenspiel

²³² Jörissen & Marotzki 2009, S. 64

²³³ Vgl. Jörissen & Marotzki 2009, S. 34

²³⁴ Vgl. Jörissen & Marotzki 2009, S. 67

²³⁵ Jörissen & Marotzki 2009, S. 67

²³⁶ Vgl. Jörissen & Marotzki 2009, S. 67

²³⁷ Vgl. Jörissen & Marotzki 2009, S. 35 & 145ff

²³⁸ Jörissen & Marotzki 2009, S. 225

von Sinnzusammenhängen der Biographie einer anderen Person kann von außen nicht einfach konstruiert und ein Mensch und dessen Handeln können nicht reduziert auf einen einzelnen Zusammenhang verstanden werden.²³⁹ Beim Erzählen vollzieht Wladek jedoch bereits eine Ordnungsleistung, die auch dadurch beeinflusst wird, woran er sich wie detailreich erinnert. Dadurch gewährt er Einblick in seine inneren Sinnzusammenhänge. „Die Erinnerungen, die jemand von seinem Leben noch aktualisieren kann, sind jene, die ihm bedeutungsvoll in einem Gesamtzusammenhang erscheinen, durch die er sein Leben strukturiert.“²⁴⁰ Wladeks Erinnerungsarbeit wird dadurch gleich zur Biographiearbeit.²⁴¹ Die Lesenden beobachten in Maus also einen Mann bei seiner Biographiearbeit durch aktives Erinnern, den Sohn, wie er versucht Sinnzusammenhänge zu entdecken sowie diese medial umzusetzen und werden gleichzeitig dazu angeregt, selbst nach Verbindungen zwischen Wladeks Vergangenheit und seinem älteren Ich zu suchen.

Im Folgenden sollen nun einige Szenen behandelt werden, in denen das Werk Reflexionspotentiale rund um das Thema Biographie(arbeit), Identität und den Einfluss des Holocausts auf die Überlebenden und ihre Nachkommen entfaltet.

Viele Szenen in Maus zeigen Wladek in der *Gegenwart* als jemanden, der an allem spart und alle möglichen Dinge sammelt. So bringt er beispielsweise Papierhandtücher aus öffentlichen Toiletten nach Hause, um keine Servietten kaufen zu müssen²⁴², hebt Gegenstände von der Straße auf, nimmt kostenlose Gegenstände aus Hotellobbys mit, schimpft mit seinem Sohn, wenn er ein Streichholz für seine Zigarette „verschwendet“²⁴³ und lässt sogar den ganzen Tag die Gasflamme seines Herdes brennen, da das Gas in der Miete enthalten ist und er auf diese Weise Zündhölzer spart.²⁴⁴ Seine Lebensgefährtin Mala und sein Sohn ärgern sich regelmäßig über sein Verhalten. Art und Mala sprechen im Buch einmal über dieses Thema. Art meint, dass er seinen Vater auch in seiner Kindheit als derart sparsam erlebte und fügt hinzu, dass er immer annahm, der Krieg habe Wladek so werden lassen.²⁴⁵ Dieser Zusammenhang liegt nahe – erfährt man in Wladeks Erzählung doch, dass seine Neigung Dinge zu sammeln und seine

²³⁹ Vgl. Jörissen & Marotzki 2009, S. 226

²⁴⁰ Jörissen & Marotzki 2009, S. 225

²⁴¹ Vgl. Jörissen & Marotzki 2009, S. 93

²⁴² Vgl. Spiegelman 2008, S. 132

²⁴³ Vgl. Spiegelman 2008, S. 178

²⁴⁴ Vgl. Spiegelman 2008, S. 180

²⁴⁵ Vgl. Spiegelman 2008, S. 131

Sparsamkeit immer wieder sein Leben erleichterten oder gar retteten. Er selbst berichtet: „**Immer** habe ich gespart... für alle Fälle!“²⁴⁶ In Auschwitz führten seine Entbehrungen und sein Sammeln von Zigaretten schließlich dazu, dass Anja in seine Nähe gebracht wurde und er ihr – wieder durch seine Sparsamkeit – Essenspakete zukommen lassen konnte.²⁴⁷

Auf Arts Gedanken, dass sein Vater durch den Krieg geizig geworden sei, entgegnet Mala: „**All unsere Freunde waren in den Lagern. Niemand ist wie er!**“²⁴⁸ Diese Aussage regt erneut zur Reflexion über das Geworden-Sein von Wladek und seine Neigung, zu sparen, an. Dass Mala sonst niemanden kennt, der sich verhält wie Wladek, obwohl sie ebenfalls den Entbehrungen während des Krieges und in den Lagern ausgesetzt waren, lässt einen über die Individualität von Menschen und ihre unterschiedliche Reaktion auf ihre Umstände nachdenken. Ob diese von Wladeks Eigenschaften vom Krieg hervorgerufen oder verstärkt wurde, lässt sich nicht mit Sicherheit bestimmen. Dass sich in seiner Biographie hier ein Sinnzusammenhang ziehen lässt, liegt aber nahe. Sein zum Teil sehr kleinlich und geizig wirkendes Verhalten könnte vor diesem Hintergrund von den Leserinnen und Lesern anders bewertet werden.

In Bezug auf seinen Umgang mit Lebensmitteln benennt Wladek selbst einen Zusammenhang mit seiner Vergangenheit. („Seit Hitler ich kann nicht wegwerfen keinen einzigen Krümel.“²⁴⁹) Immer wieder berichtet Wladek von schrecklichem Hunger, den er durchlebte, und davon, wie schwer es war, an Lebensmittel heranzukommen. Diese Geschichten bewirken, dass man Wladek und seine Handlungen anders verstehen und nachvollziehen kann, wenn er beispielsweise angebrochene Cornflakes-Packungen zurück ins Geschäft bringt²⁵⁰, bereits gebrauchte Teebeutel wiederverwendet oder sich über zwei zur selben Zeit angebrochenen Salzpackungen entrüstet.²⁵¹

Auch der Autor hat solcherlei Zusammenhänge gezogen und spielt mit ihnen. So wechselt er beispielsweise von einer Szene in Wladeks Vergangenheit, in der er mit anderen in einem Zug gefangen war, durch den Schnee vom Zugdach überlebte und das Brot vom Roten Kreuz fast ein Wunder darstellte, in eine Szene in den 70er Jahren, in der Françoise und Art sich dafür

²⁴⁶ Vgl. Spiegelman 2008, S. 63

²⁴⁷ Vgl. Spiegelman 2008, S. 222f

²⁴⁸ Spiegelman 2008, S. 131

²⁴⁹ Spiegelman 2008, S. 236

²⁵⁰ Vgl. Spiegelman 2008, S. 236

²⁵¹ Vgl. Spiegelman 2008, S. 177

schämen, dass Wladek die bereits geöffneten Lebensmittelpackungen zurück ins Geschäft bringt. Wladek erklärt, dass er keine Schande darin sehe, Lebensmittel, die er nicht braucht, zurückzubringen, anstatt sie wegzuschmeißen.²⁵²

Im Gegensatz zu Wladeks Sparsamkeit und seinem Widerwillen Dinge wegzuschmeißen, steht die Szene, in der er Arts Mantel ohne zu Fragen entsorgt, da er diesen für schäbig hält und es beschämend findet, dass sein Sohn so angezogen ist.²⁵³ Auch dafür lassen sich aber Zusammenhänge in seiner Vergangenheit finden. In Auschwitz konnte die zugeteilte, schlecht passende Kleidung die Lebensumstände für die Gefangenen sogar *noch* elender machen. Wladeks Bekannter, Mandelbaum, bekam eine viel zu weite Hose, die er ständig mit einer Hand festhalten musste, und Schuhe, von denen einer zu groß und der andere so klein war, dass sein zweiter Fuß nackt bleiben musste. Als Wladek als Gegenleistung für seine Dienste bei einem Kapo passende Kleidung für sich und Mandelbaum aussuchen konnte, war dies ein großes Glück für die beiden. Auch im Lager war Wladek seine Erscheinung wichtig und er meint, dass er mit der passenden Uniform ausgesehen habe wie ein Millionär.²⁵⁴ Im Lager Dachau konnte ordentliche Kleidung sogar über Leben und Tod entschieden, da nur Gefangene mit lausfreien Hemden etwas zu essen bekamen. Das teuer erstandene saubere Hemd, das Wladek nur hervorholte, um Essen zu bekommen, war für ihn in dieser Situation sehr wertvoll, wenn nicht sogar lebensrettend.²⁵⁵

Interessant ist auch die Szene, in der Françoise und Art einen Anhalter, den Wladek als „*Farbiger*“ und „*Neger*“²⁵⁶ bezeichnet, zu sich und Wladek ins Auto steigen lassen. Wladek ist sehr erbost darüber. Françoise habe seiner Meinung nach den Verstand verloren, weil sie den Mann in ihr Auto lässt. Während der Autofahrt blickt er grimmig, schimpft auf Polnisch und befürchtet, von dem Mann bestohlen zu werden. Auf Françoises Entrüstungen: „*Das ist doch ungeheuerlich! Wie kannst ausgerechnet du so ein Rassist sein? Du redest über Schwarze wie die Nazis über die Juden!*“, reagiert Wladek uneinsichtig: „*Ich habe gedacht, wirklich, du bist mehr intelligent wie das, Françoise... Noch nicht einmal zu **vergleichen** sind die Neger und die Juden.*“²⁵⁷ Danach erklärt er, dass er nach seinem Umzug nach Amerika zum ersten Mal

²⁵² Vgl. Spiegelman 2008, S. 246

²⁵³ Vgl. Spiegelman 2008, S. 68

²⁵⁴ Vgl. Spiegelman 2008, S. 187f

²⁵⁵ Vgl. Spiegelman 2008, S. 249ff

²⁵⁶ Spiegelman 2008, S. 256

²⁵⁷ Spiegelman 2008, S. 257

„Farbige“ gesehen habe. Diese hätten seine Wertsachen genommen hätten, wenn er nicht aufgepasst hätte. Art versucht seine erzürnte Partnerin zu beschwichtigen und meint, dass es „hoffnungslos“ sei, mit Wladek über dieses Thema zu diskutieren. Auch Wladek sagt, sie solle die Angelegenheit vergessen, hebt aber kurz darauf erneut sein Erstaunen und seine Erleichterung darüber hervor, dass er soeben nicht beklaut wurde.²⁵⁸ Die Leserinnen und Leser bekommen an dieser Stelle mit, dass Wladek nicht bereit ist, Reflexionen über seine Biographie und Werte in Bezug auf dieses Thema anzustellen und werden dabei gleichzeitig selbst angeregt, über Biographiesierungs- und Identitätsbildungsprozess zu reflektieren. Anfeindungen (und Schlimmerem) ausgesetzt worden zu sein, bedeutet nicht, dass man selbst automatisch frei von Vorurteilen und in Bezug auf die von einem selbst ausgehende Diskriminierung reflektiert ist.

Auch die komplizierte Identitätsentwicklung des Autors fließt in die Geschichte mit ein. So erfährt man einiges über die schwierige Beziehung zu seinem Vater, seine Skrupel und Schwierigkeiten, Maus zu erstellen und dass er mit 20 Jahren in einer „Nervenklinik“²⁵⁹ war. Sein Psychiater bezeichnet ihn als „ECHTEN Überlebenden“²⁶⁰ und auch an anderen Stellen wird das Thema der zweiten Generation – Sohn zweier Überlebender des Holocausts und Auschwitz zu sein – aufgegriffen. Im Comic erzählt er Françoise – und damit den Leserinnen und Lesern – von seinem Leben mit einem „Gespenster-Bruder“²⁶¹, den er nur durch eine große Fotografie über dem elterlichen Bett kennenlernte und der gleichsam wie das „ideale Kind“²⁶², das Art selber nicht war, über ihm schwebte. Er spricht auch das Thema an, nicht begreifen zu können, was seine Eltern durchmachen mussten, berichtet von seinen Schuldgefühlen, ein leichteres Leben gehabt zu haben und von Alpträumen und Vorstellungen, die durch deren Geschichte beeinflusst sind.²⁶³ Ein Teil der Auswirkungen der Biographie seiner Eltern auf ihn und sein Leben wird durch seine Schilderungen greifbar. Auschwitz ist nicht nur ein Teil der Geschichte seiner Eltern, sondern nimmt auch auf belastende Weise Einfluss auf seinen eigenen Identitätsbildungsprozess.

²⁵⁸ Vgl. Spiegelman 2008, S. 258

²⁵⁹ Vgl. Spiegelman 2008, S. 100

²⁶⁰ Spiegelman 2008, S. 202

²⁶¹ Spiegelman 2008, S. 173

²⁶² Spiegelman 2008, S. 173

²⁶³ Vgl. Spiegelman 2008, S. 174

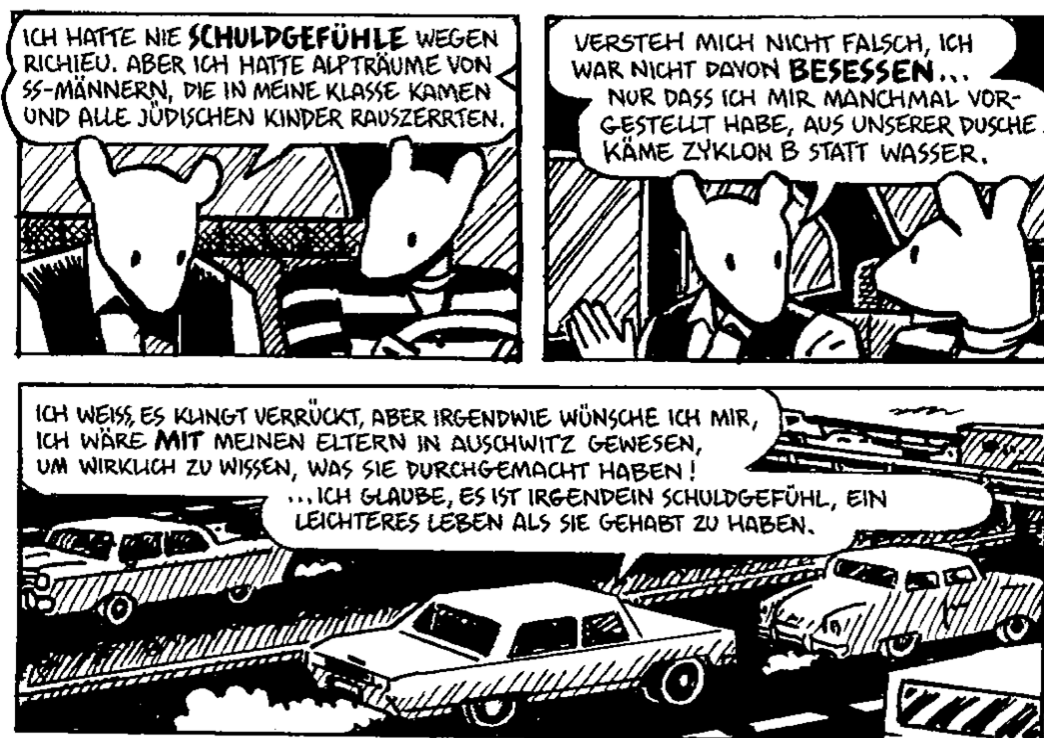


Abbildung 5: Schuldgefühle, Spiegelman 2008, S. 174

Die Struktur des Comics, das Wladek in seiner Vergangenheit *und* in seinem Geworden-Sein zu einem späteren Zeitpunkt zeigt, bietet die Möglichkeit, die erhaltenen Informationen in Wissenszusammenhänge zu betten und über Biographisierungsprozesse nachzudenken. Dadurch und durch die vom Autor gegebenen Einblicke in seine Auseinandersetzungen mit der Vergangenheit enthält das Werk in Bezug auf die Themen Identität und Biographie ein großes Reflexionspotential. Das Comic ist damit hinsichtlich der Dimension des Biographiebezuges bildungsmäßig wertvoll.

6.3. Zusammenfassung Analyse Maus

Die vorangegangene Analyse zeigt, dass Maus auf vielfältige Weise Anstöße zur Reflexion liefert und nach der strukturalen Medienbildungstheorie als bildungsmäßig wertvoll einzuordnen ist. Sein Bildungspotential entfaltet das Werk auf den Dimensionen des Wissensbezuges, des Handlungsbezuges und des Biographiebezuges. Insbesondere die formale Eigenheit der drei verschiedenen Zeitebenen birgt Bildungsoptionen. Durch diese Struktur wird das Involvement verringert, wodurch das vermittelte Wissen reflektiert werden kann. Der Schaffensprozess des Werkes wird transparent und kritisch behandelt, was zu einem Nachdenken über die Genesis und die Geltung des Wissens hinführt. Durch die Sprünge in den Zeitebenen wird die Hauptfigur sowohl als junger, als auch als älterer, durchs Leben geformter Mann – als Überlebender – gezeigt, wodurch zur Reflexion über seine Biographizität und

Identitätsentwicklung angeregt wird. Orientierungspotentiale im Sinne der Dimension des Handlungsbezuges eröffnen sich vornehmlich über die Vermittlung der starken Beschränkung der Handlungsoptionen für viele Personen in dieser Zeit.

7. Auschwitz – Pascal Croci

Crocis Werk erschien erstmals 2002. Der Künstler wählte einen Zeichenstil, „der zwar keine fotorealistische Genauigkeit erreichen kann, gleichwohl aber die Ereignisse und Personen nicht verfremdet, sondern naturalistisch abbildet“²⁶⁴. Diese realistische Darstellung soll laut Croci jeglichen Ästhetizismus verhindern.²⁶⁵

Die Bilder des Comics sind grauschattiert. Die Panels sind alle rechteckig und dünn umrahmt, zwischen ihnen gibt es einen schmalen Abstand. Nur selten ragt eine Sprechblase oder ein Geräuschriftzug über den Rahmen hinaus. Das Rahmengitter sieht dadurch sehr klar und geordnet aus. Croci verwendet überwiegend längliche Panels, die über eine ganze Seitenbreite reichen. Die Leserichtung von oben nach unten wird dadurch eindeutig vorgegeben. Wenn viel zugleich oder schnell hintereinander passiert, wird die Montage kleinteiliger und verschachtelter. Die Panels sind sehr detailreich ausgestaltet und auf den meisten gibt es reichlich zu sehen. Viele der Bilder haben Tableau-Charakter und geben einen weiten Überblick über die Situation. Die für Comics übliche Reduktion wird kaum eingesetzt. Dadurch weiß das Auge oft nicht, worauf es sich richten soll, schweift immer wieder länger über die (meist großflächigen) Bilder und springt zwischendurch zwischen den verhältnismäßig kleinen Sprechblasen umher.

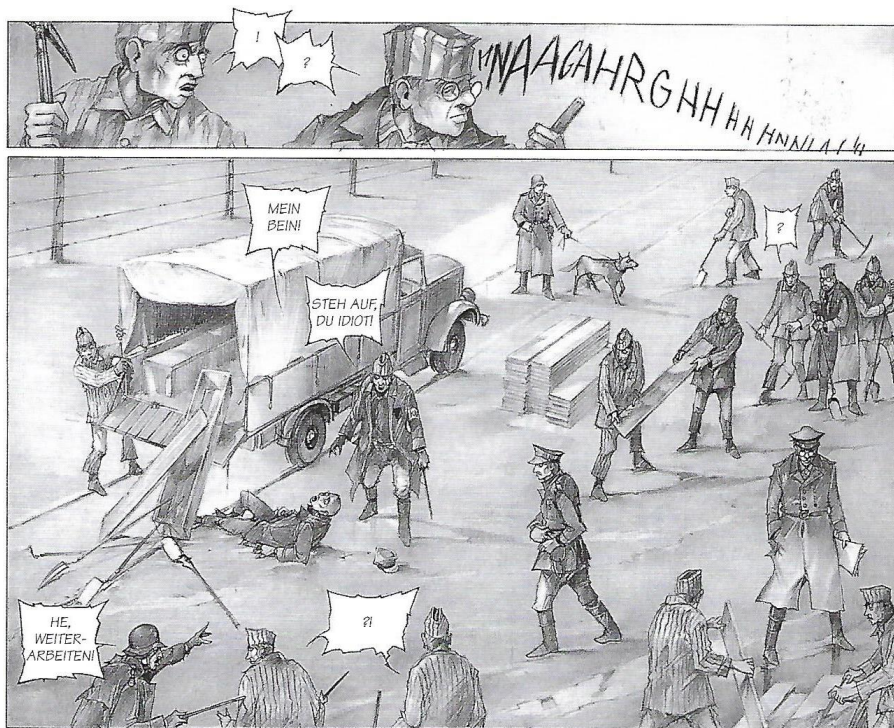


Abbildung 6: Tableau-Charakter, Croci 2005, S. 25

²⁶⁴ Näpel 2011, S. 635

²⁶⁵ Vgl. Croci 2005, Anhang: Dossier, o.P. [S. 5]

Begleitende Kommentare zu den Bildern gibt es nur selten. Die Bilder vermitteln eine kühle und neblige Atmosphäre. Im Hintergrund ist kein Horizont, sondern stets Nebel zu sehen. Die Leserinnen und Leser sollten dadurch das Gefühl bekommen, „einen Ort außerhalb der Zeit“²⁶⁶ zu betreten.

In diesem Comic wird Fiktion mit dem „tatsächlichen historischem Verlauf“²⁶⁷ vermischt. Der Autor schreibt über sein Werk: „Es handelt sich hier nicht um eine Dokumentation, ich muss nichts belegen. Ich benutze eine Geschichte, um von einer historischen Epoche zu erzählen.“²⁶⁸ Es ist aber sein erklärtes Ziel, historische Fakten zu behandeln und die damaligen Vorgänge mithilfe des Mediums Comic zu zeigen.²⁶⁹ Das Protagonisten-Paar sei erfunden, die Umstände und Ereignisse seien jedoch so tatsachengetreu wie möglich rekonstruiert und dargestellt worden.²⁷⁰ Dabei stützt sich der Autor auf unterschiedliche Quellen: auf Spiel- und Dokumentarfilme, Zeichnungen und Gemälde, schriftliche Dokumentationen sowie vor allem auf Berichte von Zeitzeuginnen und Zeitzeugen, welche er unter anderem durch persönliche Gespräche erhielt.²⁷¹

7. 1. Narrationsstruktur Auschwitz

Das Comic beginnt und endet jeweils mit einer von der restlichen Geschichte getrennten Seite. Die Story spielt auf zwei unterschiedlichen Zeitebenen. Die Rahmenhandlung der ersten Ebene, die gleichsam die Gegenwart darstellt, zeigt das Paar Cessia und Kazik, die sich gegenseitig von ihrer Zeit in Auschwitz erzählen. Der Rückblick in ihre Vergangenheit wird auf der zweiten Erzählebene gezeigt und unterteilt sich in Kaziks und Cessias Erzählung.

Erste Seite

Die erste Seite hat einen schwarzen Hintergrund und weist drei schmale, fast seitenhohe Panels auf, die von links nach rechts eine von Zerstörung betroffene Synagoge aus unterschiedlichen Blickwinkeln zeigen. Die drei darauf platzierten Textfelder erinnern daran, dass Juden bereits vor langer Zeit erst durch Christen und im Hochmittelalter durch die weltlichen Herren ausgegrenzt wurden. Diese meinten, die Juden würden nicht länger unter

²⁶⁶ Croci 2005, Anhang: Dossier, o.P. [S. 5]

²⁶⁷ Croci 2005, Anhang: Dossier, o.P. [S. 4]

²⁶⁸ Croci 2005, Anhang: Dossier, o.P. [S. 4]

²⁶⁹ Vgl. Croci 2005, Anhang: Dossier, o.P. [S. 4f]

²⁷⁰ Vgl. Croci 2005, Anhang: Dossier, o.P. [S. 4]

²⁷¹ Vgl. Croci 2005, Anhang: Dossier

ihnen leben können. Das letzte Textfeld zeigt die Zuspitzung hin zur Endlösung der Nazis: „Zum Schluss verfügten die Nazis: ,Ihr könnt nicht länger leben.““²⁷²

Ebene 1 – Rahmenhandlung

Die Story des Comics beginnt mit der Rahmenhandlung, die 1993 zur Zeit des Bürgerkrieges in Jugoslawien stattfindet. Die erste Seite wird von einem Full Page Shot eingenommen, der Leichen und Soldaten zwischen verwüsteten Häusern und Trümmern zeigt. Das Grau in Grau ohne starke Kontraste, der überall wabernde Nebel sowie die Haufen von Schutt in der Umgebung erzeugen eine düstere Atmosphäre. Im Kontrast zu dieser fast statisch wirkenden Szene, in der sogar die zerschlissene Flagge gerade und somit bewegungslos herabhängt, steht die zweite Seite. Die Anordnung der unterschiedlich großen Bilder zu einer verschachtelten Montage und die geringen Sprünge der Handlung von Bild zu Bild bewirken ein deutlich gesteigertes Erzähltempo. Auf dieser zweiten Seite ist das ältere Protagonisten-Paar in einer Kaserne zu sehen. Cessia und Kazik diskutieren, ob sie ihr Schweigen über die miterlebten Geschehnisse in Auschwitz nun erstmals brechen sollen. Cessia möchte dies nicht – das Schweigen habe sie vor dem Wahnsinn geschützt. Doch Kazik fordert sie auf, sich zu erinnern, schreibt mit einem Stück Kohle etwas an die Wand und beginnt zu erzählen.²⁷³ Darauf folgt eine Rückblende. Lediglich die fast unmerklich dünnere und hellere Rahmung des ersten Panels auf der zweiten Zeitebene sowie der Wechsel von Sprechblasen zu Kommentarkästen deuten den Zeitsprung optisch an. Es gibt keine formale Kohäsion zwischen den aufeinanderfolgenden Bildern der beiden Zeitebenen. Die Lesenden müssen den Sprung in eine andere Zeit sowie dass der Text Kaziks Erzählung aus der ersten Zeitebene ist, kognitiv schließen. Ein halbverdeckter Aufkleber mit der Aufschrift „Auschwitz, 1944“ innerhalb des Bildes liefert aber einen leicht zu deutenden Hinweis.

An der Stelle, an der er über den Tod ihrer gemeinsamen Tochter Ann zu sprechen kommt, wird wieder zurück auf die Ebene der Rahmenhandlung geschwenkt. Kazik berichtet, dass Ann einen Monat, bevor er fliehen konnte, starb. Danach ergreift Cessia das Wort und klärt Kazik darüber auf, dass Ann nicht auf die Weise zu Tode gekommen ist, wie er es all die Jahre angenommen hatte. Nun beginnt sie an die Wand zu schreiben und meint, Kazik sei nun an

²⁷² Croci 2005, S. 3

²⁷³ Vgl. Croci 2005, S. 5f

der Reihe zuzuhören.²⁷⁴ Die anschließende Rückblende auf die zweite Zeitebene zeigt den Fortlauf der Geschehnisse in Auschwitz aus ihrer Perspektive.

Die Story endet mit einem Sprung zurück auf die erste Zeitebene. Soldaten unterbrechen das Paar und beschuldigen die beiden, für den Tod ihrer Kollegen verantwortlich zu sein. Cessia und Kazik wehren sich vergeblich gegen das Fesseln ihrer Hände. Mit der nächsten Seite, die von einem Full Page Shot gefüllt ist, endet die Handlung des Comics. Cessia und Kazik werden tot und von mehreren Kugeln getroffen am Boden liegend gezeigt. In das Bild ragen die Schatten zweier Soldaten mit Gewehren in den Händen.²⁷⁵

Ebene 2 - Kaziks Geschichte

Seine Erzählung wird in Form einer Rückblende gezeigt. Diese setzt zu dem Zeitpunkt ein, als er sich bereits in einem Zug Richtung Auschwitz befindet. Die erste Seite vermischt die beiden Zeitebenen, indem Bilder aus der zweiten Ebene (der Vergangenheit) von Erzähltexten aus der ersten Zeitebene begleitet werden. Darin berichtet Kazik davon, dass viele Polen lachten, als die Züge vorbeifuhren. Besonders eingepägt habe sich ihm das Bild von einem Kind, das dem Zug eine Todesgeste (über den Hals gezogenen Finger) hinterherschickte. Danach stoppen die Erzähltexte und werden von Sprechblasen mit Äußerungen aus der zweiten Zeitebene abgelöst.

Die folgenden zwei Seiten sind (im Gegensatz zum Rest von der Hauptstory) schwarz hinterlegt. Das Gesamtbild der Seite transportiert eine hektische und unheilschwangere Stimmung. Dazu trägt das Schwarz der Buchseite bei, der mehrmalige Wechsel der Perspektive zwischen einer Sicht aus Augenhöhe, einer Ober- und einer Untersicht²⁷⁶ sowie die unterschiedlichen Größen der Panels, die dicht gefüllt sind und viele Gesichter zeigen. Die vielen Sprechblasen vermittelt eine Steigerung des Erzähltempos. Über das sonst so glatt und sauber wirkende Rahmengitter ragen Schriften, die Geräusche und Schreie darstellen. Dadurch wird die in den Panels dargestellte Unordnung und Unruhe verstärkt. Die Bilder zeigen die Ankunft in Auschwitz, das Aussteigen aus den Zügen sowie schreiende Soldaten, die einem Häftling in den Kopf schießen, als dieser eines der angekommenen Kinder verstecken möchte. Als nächstes wird eine Sequenz gezeigt, in der zuerst ein Kind und dann

²⁷⁴ Vgl. Croci 2005, S. 52

²⁷⁵ Vgl. Croci 2005, S. 70

²⁷⁶ Vgl. Dittmar 2011, S. 85

dessen Mutter erschossen werden, da diese den Befehlen der Soldaten nicht Folge leistete. Zwischendurch besprechen Soldaten ihren Führungsstil und beginnen schließlich mit der Selektion.

Davor nur einer unter vielen, lässt sich nun die Figur Kaziks unter den anderen ausmachen. Viele der Bilder bieten aber weiterhin einen weiten Überblick über die Situationen und zeigen oft viele Menschen in nur einem Panel bzw. Tableau. Kazik wird von Cessia und seiner Tochter Ann getrennt und erfährt von den anderen Männern, dass Auschwitz nur „*durch den Kamin*“²⁷⁷ verlassen werden könne. Der im Hintergrund qualmende lange Schornstein unterstreicht seine Worte symbolträchtig. Im Folgenden lernt Kazik einige der Umstände im Lager kennen: die Suppenausgabe, die Schlafbaracken, die Klos, das Verhalten eines Kapos und den Apell. Ein Häftling erzählt Kazik von dem Familienlager mit Tschechen aus Theresienstadt, welche Kazik hinter einem Zaun sehen kann. Was diese Menschen nicht wissen oder wahrhaben wollen, ist, dass sie nach einer Quarantäne nicht wie ausgemacht in ein besseres Lager kommen, sondern vergast werden sollen. Kazik sieht, wie die Laster die Menschen schließlich in Richtung der Krematorien bringen.

Von dem Wunsch angetrieben, seine Frau und seine Tochter noch einmal zu sehen, meldet er sich freiwillig für das Sonderkommando. Darauf folgt eine Sequenz, in der Kazik mit einem Soldaten durch den Schnee spaziert. Der Soldat spricht über Notwendigkeit des Vorgehens der Nazis. Die Sequenz nimmt unwirkliche Züge an und wird als ein Traum Kaziks gekennzeichnet, als dieser erschrocken daraus erwacht.

Es folgt Kaziks erster Tag beim Sonderkommando. Er und die anderen Häftlinge des Kommandos müssen die Leichen aus den Gaskammern in eine Grube schaffen, sie verbrennen und die Kammern reinigen. Zwischen den Leichen entdeckt Kazik seine Tochter, die die Vergasung überlebte. Er versucht, einen Soldaten zu überreden, sie mit dem Leben davonkommen zu lassen und sie zu den Frauen zu schicken. Als der Soldat ihm kurz darauf mit den Worten: „*Hier, zur Erinnerung*“²⁷⁸, Anns Puppe zuwirft, wird er mit zutiefst erschütterter Mimik und Körperhaltung gezeigt. Seine Sprachlosigkeit und Ohnmacht wird durch eine nur durch drei Punkte gefüllte Sprechblase betont. Kazik scheint das ihm zugeworfene Spielzeug als Zeichen dafür zu deuten, dass Ann ermordet wurde. Danach wird zurück in die

²⁷⁷ Croci 2005, S. 16

²⁷⁸ Croci 2005, S. 51

Rahmenhandlung der ersten Zeitebene in Jugoslawien geblendet und Kaziks Erzählung ist zu Ende.

Ebene 2 - Cessias Geschichte

Cessia berichtet, dass Ann tatsächlich, wie von Kazik vorgeschlagen, zu den Frauen ins Erdarbeiterkommando gebracht wurde. Dort habe sie monatelang schlimme Qualen durchlitten, der Arbeit aber standgehalten und sie sei durch die Selektionen gekommen. Kurz vor der geplanten Vergasung der Gruppe von Frauen, unter denen sich Cessia und Ann befinden, wird eine Programmänderung eingestellt, wonach aus dem Lager niemand mehr getötet werden dürfe. Die Krematorien werden gesprengt, um das Massenmorden zu vertuschen. Während viele zu den Todesmärschen gezwungen werden, sieht man Cessia, Ann und eine Frau namens Klara in der nächsten Sequenz alleine durch die Ruinen des Lagers streifen. Die großen Panels, die geordnete Montage, der dichte Nebel im Hintergrund, der einsetzende Schnee sowie die dargestellten langsamen, fast gemächlichen Bewegungen erzeugen eine Atmosphäre einer unwirtlichen Ruhe. Zwischen den Frauen entspinnt sich eine Diskussion über Hass als Motiv für Gewalt. Währenddessen schläft Ann ein.

Auf der nächsten Seite sieht man Klara und Cessia neben den Schienen, die ins Lager führen, an einem Grab stehen. In einem Erzählkasten steht Cessias Erklärung aus dem Jahr 1993: Ann sei zwei Tage vor der Befreiung des Lagers an Typhus gestorben. Damit endet die Rückblende und es wird zurück in die „Gegenwart“ (erste Zeitebene) geschwenkt.

Epilog

Der Epilog besteht aus nur einer Seite und zeigt vier mit Gasschwaden gefüllte Panels. Darin eingefügt sind Kommentarkästen, die Daten und Ereignisse vom Ende des Krieges auflisten. Das Comic schließt mit dem Satz: *„Nach Auschwitz gibt es noch immer Menschen, die andere Menschen töten. Weitere Verbrechen gegen die Menschlichkeit sind zu befürchten.“*²⁷⁹

7. 2. 1. Bildungsdimension Wissensbezug Auschwitz

Wissenslagerung

Im Comic „Auschwitz“ werden die Leserinnen und Leser schnell in die Geschehnisse der Story geworfen, ohne dass erklärt wird, wer dieses Protagonisten-Paar ist und wie der Autor zu den Informationen gelangt ist, die er darstellt. Lediglich ein Zitat von einem Zeugen aus Auschwitz-

²⁷⁹ Croci 2005, S. 72

Birkenau, das ganz zu Beginn des Buches an Stelle einer Widmung steht, gibt einen kleinen Hinweis auf die Entstehungsgeschichte des Comics. Im Klappentext erfährt man, dass es sich um „eine fiktive Dokumentation über Auschwitz“²⁸⁰ handelt, die auf den Aussagen von Überlebenden des Konzentrationslagers beruht.²⁸¹ Weiter wird über Ursprung und Zusammenstellung der Informationen erst im angehängten Dossier aufgeklärt. Dort wird beschrieben, dass das Paar fiktiv sei und die Ereignisse im Lager auf unterschiedliche Quellen zurückzuführen seien.²⁸² Jedoch sind nicht nur die Figuren des Ehepaars vom Autor erfunden. Im Dossier schreibt Croci über ein Gespräch, dass es „kein authentischer Dialog“ sei, sondern er sich vorstelle, dass es in etwa so gewesen sein könnte.²⁸³ Im Comic selbst wird weder deutlich, was fiktiv ist und was aus welchen Quellen stammt oder wie und nach welchen Kriterien Inhalte aus diesen unterschiedlichen Quellen gewählt und zu einer Geschichte zusammengefügt wurden, noch inwiefern die künstlerische Ausgestaltung den Inhalt formt. Kurz gesagt: die Wissenslagerung bleibt undurchsichtig und wird dadurch nicht der Reflexion zugänglich gemacht.

Informationswert und Reflexion des Wissens

Der Autor macht es sich mit seinem Buch zur Aufgabe, „die Augen zu öffnen für Dinge, die sonst nicht angesprochen werden“²⁸⁴. Das Comic zeigt viele Zustände und Ereignisse im Lager, bis hin zur Endlösung der Nazis. Wie im Folgenden beschrieben werden soll, eignet sich die Art und Weise der Darstellung der Sachverhalte allerdings nicht dazu, zur kritischen Reflexion oder zu Such- und Fragebewegungen anzuregen und damit Bildungsprozesse anzustoßen.

Konstruierter Charakter und Problematik einer realistischen Darstellung

Die Geschichte des Comics lässt bald erahnen, dass die Figuren Kazik und Cessia erdacht sind. Die Rahmenhandlung, in der das Paar knapp vor ihrer Ermordung im ehemaligen Jugoslawien erstmals über ihre Leidensgeschichte in Auschwitz sowie über den Tod ihrer Tochter sprechen und dabei an eine Wand schreiben, lässt sich leicht als konstruierte Geschichte erkennen. Schweigen und Erinnerungen von Überlebenden des Holocausts sind wichtige Themen, die sich auf verschiedene Weise behandeln ließen. Dadurch, dass das hier gezeigte Szenario unrealistisch erscheint, wird der Umgang des Paares mit den Geschichten aus ihrer

²⁸⁰ Croci 2005, Klappentext

²⁸¹ Vgl. Croci 2005, Klappentext

²⁸² Vgl. Croci 2005, Anhang: Dossier, o.P. [S. 4]

²⁸³ Croci 2005, Anhang: Dossier, o.P. [S. 3]

²⁸⁴ Croci 2005, Anhang: Dossier, o.P. [S. 3]

Vergangenheit eher als unrealistisch abgetan, anstatt dass zum Nachdenken über die Themen angeregt wird.

Dieser konstruierte Charakter zieht sich auch durch die Erzählungen der beiden Protagonisten. Insbesondere der Part rund um das Schicksal ihrer Tochter Ann ist durch viele spektakuläre Zufälle geprägt. Kazik meldet sich zum Sonderkommando, um seine Tochter ein letztes Mal zu sehen. Sie befindet sich unter den Opfern der Vergasung, die gleich zu Beginn seines ersten Tages beim Sonderkommando stattfindet. Wie durch ein Wunder überlebt sie und ihr Vater findet sie zwischen den toten Körpern. Sie wird auch weiterhin am Leben gelassen und zur Gruppe von Frauen geschickt, unter denen sich auch Cessia befindet – wovon Kazik aber bis zur Erzählung seiner Frau, kurz vor dem Tod des Paares in Jugoslawien, nichts ahnte. Im Dossier erfährt man, dass der Autor sich durch ein bezeugtes Ereignis zu dieser Geschichte inspirieren ließ. Es sei tatsächlich ein lebendes Mädchen unter den Toten in einer Gaskammer gefunden worden. Ihr Gesicht sei in den feuchten Boden gedrückt worden, weshalb das Zyklon B sie nicht erstickte. Später sei das Mädchen aber erschossen worden, damit sie nichts über die Vorgänge berichten konnte.²⁸⁵ Dieses Beispiel und unzählige andere aus den unterschiedlichsten Quellen über Auschwitz zeigen, dass immer wieder unglaubliche, unwahrscheinlich wirkende und unbeschreiblich grausame Dinge während des Holocausts passierten. Croci verknüpft mehrere bezeugte Ereignisse aus unterschiedlichen Berichten miteinander und ändert diese für den Verlauf seiner Geschichte ab. Es scheint fast, als solle



Abbildung 7: Unglaubliche Begebenheit, Croci 2005, S. 45

damit eine größere Dramatik erzeugt werden. Das mutet bei einem solchen Thema nicht nur eigenartig an, sondern wird außerdem von dem höchst negativen Effekt begleitet, Zweifel an verschiedenen gezeigten Ereignissen aufsteigen zu lassen, selbst wenn jene in Tatsachen wurzeln.

Der Autor verändert die Geschehnisse, die er von Zeuginnen- und Zeitzeugenberichten bezieht, nicht nur durch eine Zusammenfügung mehrerer Geschichten in eine, sondern auch durch die mediale Ausgestaltung. Insbesondere die realistische Form der Darstellung wird hier

²⁸⁵ Croci 2005, Anhang: Dossier, o.P. [S. 2]

in manchen Belangen problematisch. Die gezeigten Minenspiele und Reaktionen der Menschen entspringen zwangsläufig (zumindest zum Teil) der Fantasie des Autors. Dadurch, dass diese realistisch und nicht schematisch bzw. symbolisch dargestellt werden, sind die Reaktionen und Emotionen der Figuren durch den Autor festgelegt und lassen keinen Raum für Interpretationen, Such- und Fragebewegungen. Der Autor nimmt mit dieser Ausgestaltung maßgeblich Einfluss auf die Wirkung des Geschehenen, indem er vorgibt zu wissen, wie Personen in einer solchen Extremsituation empfanden und reagierten. Dieses Thema wird im Comic jedoch nicht problematisiert.

Involvement

Der Autor hält sich nicht dabei zurück, Gewalt und Grauen bildlich darzustellen. Gleich zu Beginn der Rückblende in das Konzentrationslager werden drei Menschen erschossen – darunter ein Kind vor den Augen seiner Mutter. Auch der Anblick der Babyleiche wird hier nicht ausgespart.

Als das Sonderkommando die Gaskammer betritt, wird den Leserinnen und Lesern eine Doppelseite voll mit Gasschwaden gefüllter Panels gezeigt. Diese lassen hinter den Wolken aus Gas nichts erkennen. Stattdessen berichten eingefügte Erzählkästen, welcher Anblick sich den Männern des Sonderkommandos bietet. Der Bericht ist schonungslos. (*„Auf der Erde liegende Menschen waren durch den Druck von den anderen bis zur Unkenntlichkeit zerquetscht... Die Kinder haben den Schädel zerbrochen, überall Erbrochenes, Blutungen von den Ohren, von den Nasen...“*²⁸⁶) Diese beiden Seiten erwecken den Eindruck, dass die bildliche Ausgestaltung des Inneren der Gaskammer ausgelassen wird. Dieser Eindruck täuscht jedoch, denn nach dem Umblättern warten auf die Leserinnen und Leser ein Full Page Shot, der die davor beschriebene Gaskammer voller Leichen darstellt und eine weitere Seite, auf der in mehreren Panels gezeigt wird, wie die Leichen hinausgeschliffen und -getragen werden. Diese Aufmachung scheint die Leserinnen und Leser gezielt schockieren und mit dem Anblick der toten Körper überrumpeln zu sollen. Die Perspektive, die die Leserinnen und Leser vom Inneren der Gaskammer auf die Szene blicken lässt, sowie die durch die Ansicht erzeugte große Nähe zu den am Boden liegenden Leichen, ziehen die Betrachtenden noch mehr in das Bild hinein. Kurz darauf folgt eine Doppelseite, die hauptsächlich eine Grube voller verrenkter

²⁸⁶ Croci 2005, S. 42f

und nackter Leichen zeigt. Im weiteren Verlauf wird dargestellt, wie die Körper verbrannt und danach die Knochen und Schädel in Säcken gesammelt werden.

Sowohl in der Rahmenhandlung, als auch in der Rückblende ist das Protagonistenpaar Elend und Schrecken ausgesetzt. Die seltenen Ebenenwechsel bieten den Lesenden also keine Erholungspause und Möglichkeit, Abstand zu gewinnen. Das Comic enthält auch einen modalisierenden Wechsel, als eine Sequenz durch das Annehmen unwirtlicher Züge und schließlich durch Kaziks erschrecktes Erwachen im Nachhinein als Traum gekennzeichnet wird. Der Wechsel zwischen Traum und Realität stellt einen Wechsel zwischen zwei Wirklichkeitsmodi dar. Dadurch, dass Kaziks Traum von den Ausführungen eines Soldaten über die „*Bekämpfung der Judenplage*“²⁸⁷ handelt und er schließlich in eine Sequenz erwacht, die Kazik zu den Gaskammern und darin sterbenden Menschen führt, wird hier jedoch keine Distanz erzeugt. Stattdessen gehen die behandelten Themen nahtlos ineinander über.

Die Geschichte und die Aufmachung scheinen dazu führen zu sollen, ein große Betroffenheit und ein Involvement bei den Leserinnen und Lesern zu erreichen. Durch die gewählten Ausschnitte und Bilder ist keine Distanzierung vom Stoff möglich. Dies wird durch die realistische und detailreiche Darstellung zusätzlich verstärkt. Die schockierenden Bilder folgen dicht aufeinander. Damit zieht der Autor die Leserinnen und Leser in eine Betroffenheitsposition und hält sie darin bis zum Ende des Comics fest. Es wird dadurch unmöglich, den nötigen Abstand zu bekommen, um in eine Reflexionsposition zu gelangen.

Botschaft des Comics

Der Autor möchte mit dem Comic die Botschaft vermitteln, dass „Auschwitz nicht nur ein Ereignis der Vergangenheit“²⁸⁸ sei. Dieses Thema führt er mit der ersten Seite ein, auf der er behandelt, dass die Verfolgung und Unterdrückung von Juden bereits vor langer Zeit begonnen hat. Die Geschichte in Auschwitz verbindet Croci mit den Ereignissen in Jugoslawien, weil er dabei „einige beunruhigende Übereinstimmungen“²⁸⁹ erkenne. Im Epilog schließt der Autor mit der Aussage: „*Nach Auschwitz gibt es noch immer Menschen, die andere Menschen töten. Weitere Verbrechen gegen die Menschlichkeit sind zu befürchten.*“²⁹⁰

²⁸⁷ Croci 2005, S. 35

²⁸⁸ Croci 2005, Anhang: Dossier, o.P. [S. 4]

²⁸⁹ Croci 2005, Anhang: Dossier, o.P. [S. 4]

²⁹⁰ Croci 2005, S. 72

Im Comic wird deutlich, dass der Autor das Thema, dass Auschwitz kein allein dastehendes Verbrechen war, übermitteln möchte. Über diese Botschaft wird informiert, zu einem Bildungsprozess aber nicht angestoßen. Dazu trägt der bereits beschriebene konstruiert wirkende Charakter der Verknüpfung der Verbrechen im Jugoslawienkrieg mit Auschwitz bei. Des Weiteren ist die Aussage, dass nach Auschwitz immer noch Menschen andere Menschen töten, kaum überraschend und im Comic nicht neu gerahmt. Aus diesem Grund ist sie nicht dafür geeignet, „Wahrnehmungsmuster und Orientierungsschemata zu verändern“²⁹¹. Hinzu kommt, dass diese beiden letzten Sätze des Comics nicht stimmig sind. Die in Auschwitz begangenen Verbrechen lassen sich nicht dadurch beschreiben, dass Menschen andere Menschen töteten. Im Glossar des Comics wird angeführt, dass die Endlösung der Nazis als „Verbrechen gegen die Menschlichkeit“ deklariert wurde.²⁹² Mord wird laut des internationalen Strafrechts dann zu einem „Verbrechen gegen die Menschlichkeit“, wenn dieser „im Rahmen eines ausgedehnten oder systematischen Angriffs gegen die Zivilbevölkerung und in Kenntnis des Angriffs begangen wird“²⁹³. Der Satz „*Nach Auschwitz gibt es noch immer Menschen, die andere Menschen töten*“ scheint also ungeschickt formuliert zu sein und unterstützt die Botschaft des Autors mangelhaft.

Der Autor möchte durch die Worte der Figur Anns auch eine philosophische Botschaft überbringen.²⁹⁴ Nächstenliebe sei eine Illusion und man solle sich lieber „*in Frieden lassen*“²⁹⁵. Dieser Ansatz sei laut Croci nicht utopisch und wird von ihm als Mittel gegen Gewalt präsentiert.²⁹⁶ Die Botschaft bleibt oberflächlich, wird ohne logische Argumentation dargebracht und ist nicht geeignet, einen Bildungsprozess anzustoßen.

7. 2. 2. **Bildungsdimension Handlungsbezug Auschwitz**

Gleich zu Beginn des Comics sprechen Kazik und Cessia über das Thema, ob sie weiterhin über ihre Zeit in Auschwitz schweigen, oder das Schweigen endlich brechen sollen. Cessia vertritt den Standpunkt, dass das Schweigen sie vor dem Wahnsinn geschützt habe, während Kazik meint, dass es Selbstbetrug gewesen sei und es nun an der Zeit sei, die Wahrheit ans Licht zu

²⁹¹ Jörissen & Marotzki 2009, S. 112

²⁹² Vgl. Croci 2005, Anhang: Glossar

²⁹³ RIS (2002) Art. 7, Verbrechen gegen die Menschlichkeit

²⁹⁴ Vgl. Croci 2005, Anhang: Dossier, o.P. [S. 3]

²⁹⁵ Croci 2005, S. 63

²⁹⁶ Vgl. Croci 2005, S. 63 & Anhang: Dossier, o.P. [S. 3]

bringen.²⁹⁷ Später im Comic wird gezeigt, wie Cessia ihre Tochter Ann zu beschwichtigen versucht, indem sie meint, dass sie Zeugnis von dem Geschehenen ablegen werden.²⁹⁸ Weshalb sie sich später offensichtlich dagegen entscheidet, wird nur durch die Aussage am Anfang, dass sie das Schweigen vor dem Wahnsinn schütze, begründet. Abgesehen von diesen Aussagen wird das Thema nicht weiter behandelt. Es handelt sich dabei um eine schwierige Entscheidungsoption²⁹⁹, diese wird jedoch nicht „in ihrer Komplexität zur Geltung“³⁰⁰ gebracht. Stattdessen wird das Thema nur kurz angerissen. Hinzu kommt, dass (wie bereits beschrieben) Cessias und Kaziks Verhalten, insbesondere in Bezug auf ihr absolutes Schweigen über den Tod ihrer Tochter, nicht glaubwürdig erscheint. Außerdem bleibt die Wissenslagerung undurchsichtig. Zu vermuten ist, dass der Autor auch hinsichtlich dieses Themas mehrere Quellen zusammengefügt und zugunsten der Komposition seiner Geschichte umgeformt und extremer darstellt hat. Das fehlende Zeigen der Komplexität und die unglaubliche Ausgestaltung des Themas bewirken, dass nicht zur Reflexion dessen angeregt wird und diese schwierige Entscheidungsoption in dieser Form nicht den Kriterien der Bildungsdimension des Handlungsbezuges entspricht.

Bei anderen im Comic gezeigten Entscheidungen verhält es sich ähnlich. Während die Handlung gezeigt wird, werden der Weg dahin, die Gedanken und Emotionen der Personen sowie Diskurse über alternative Entscheidungsoptionen höchstens angedeutet. Dies zeigt sich beispielsweise vor Kaziks Entscheidung, dem Sonderkommando freiwillig beizutreten. Ein Mitgefangener erzählt ihm, dass er seine Tochter nicht mehr sehen könne, außer er würde dem Sonderkommando beitreten, von dem jedoch niemand lebend zurückkommen würde. Kaziks Reaktion darauf wird nicht gezeigt.³⁰¹ Einige Seiten später werden Männer für das Sonderkommando gesucht. Nun erklärt wiederum Kazik seinem Mitgefangenen, dass dies die letzte Chance sei, Ann zu sehen. Anschließend gibt es einen Schnitt in der Sequenz. Bis der Handlungsfaden wieder aufgenommen wird, hat sich Kazik offenbar freiwillig gemeldet, denn man sieht ihn kurz darauf unter den Männern des Sonderkommandos.³⁰² Hierbei handelt es sich um eine Entscheidungssituation, wie es sie schwieriger kaum geben kann. Die darin

²⁹⁷ Vgl. Croci 2005, S. 6

²⁹⁸ Vgl. Croci 2005, S. 61

²⁹⁹ Vgl. Jörissen & Marotzki 2009, S. 63

³⁰⁰ Jörissen & Marotzki 2009, S. 63

³⁰¹ Vgl. Croci 2005, S. 29

³⁰² Vgl. Croci 2005, S. 33ff

liegende Komplexität und was in Kazik dabei vorgeht, wird allerdings im Comic nicht behandelt und es werden keine Reflexionsräume eröffnet.

7. 2. 3. Bildungsdimension Grenzbezug Auschwitz

Im Comic wird gezeigt, wie den Gefangenen des Lagers das „Menschsein“ zum Teil von den Aufsehern aberkannt wird. Ausgedrückt wird dies durch die Wortwahl eines Aufsehers des Sonderkommandos. Dieser spricht von den toten Menschen, als wären sie Dinge – es müsse „alles“ weggeräumt werden³⁰³, es müsse das Benzin über den „*verdammt stinkenden Haufen*“ geschüttet werden³⁰⁴, und er erkundigt sich, wieviel „*Stück*“ in der Grube liegen würden³⁰⁵. Im Dossier spricht Croci an, dass es möglicherweise diese Enthumanisierung der Gefangenen gewesen sei, „die es den Nazis so leicht machte, das jüdische Volk in die Gaskammern zu führen“³⁰⁶. Bei diesem Thema lässt sich im Comic der Ansatz eines Grenzbezuges finden – bei genauerer Betrachtung entspricht dieser aber nicht dem, was Jörissen und Marotzki in ihrer strukturalen Medienbildung beschreiben. Es handelt sich hierbei nicht um eine tatsächliche komplexe und schwierige Grenzziehung zwischen Menschsein und Nicht-Menschsein, sondern um menschenverachtende und antisemitische Ansichtsweisen. Dennoch wird das Thema, was Menschsein für manche bedeutet, hier angeschnitten, jedoch nicht weiter ausgeführt und weder im noch durch das Medium reflektiert. Die Aussagen des Aufsehers sind schockierend, werden aber im Buch nicht weiter behandelt und die Leserinnen und Leser erfahren nicht, wie er zu den dahinterliegenden Denkweisen geraten ist oder wie genau sich diese ausgestalten. Im Comic konnten keine Stellen gefunden werden, die hinsichtlich der Dimension des Grenzbezuges als bildungsmäßig wertvoll einzuordnen wären.³⁰⁷

7. 2. 4. Bildungsdimension Biographiebezug Auschwitz

Die Hauptfiguren Cessia und Kazik werden sowohl durch eine Rückblende während ihrer Zeit in Auschwitz gezeigt, als auch viele Jahre später, kurz vor ihrem Tode. Während diese Struktur gut dazu dienen könnte, Reflexionsprozesse über Identität und Biographie anzustoßen (siehe Maus), eignet sich die inhaltliche Ausgestaltung jedoch nicht dazu. Die Figuren lernt man nur oberflächlich kennen und im Laufe des Comics wird eher behandelt, was um sie herum

³⁰³ Vgl. Croci 2005, S. 41

³⁰⁴ Vgl. Croci 2005, S. 48

³⁰⁵ Vgl. Croci 2005, S. 48

³⁰⁶ Croci 2005, S. 63 & Anhang: Dossier, o.P. [S. 3]

³⁰⁷ Vgl. Jörissen & Marotzki 2009, S. 34f

geschieht, als dass ihr Charakter herausgearbeitet wird. Anders als bei Maus können die Leserinnen und Leser dadurch nicht nach Verbindungen zwischen der Vergangenheit der Personen und ihrem älteren Geworden-Sein suchen und im Zuge dessen über die Biographisierungsprozesse nachdenken. Über die Identitätsbildungsprozesse und die Biographisierung von Cessia und Kazik, also über „jene Form der bedeutungsordnenden, sinnherstellenden Leistung des Subjektes in der Besinnung auf das eigene gelebte Leben“³⁰⁸, erfährt man im Comic nichts. Hinzu kommt, dass die Figuren im Comic Auschwitz auch nicht bei tatsächlicher Erinnerungsarbeit bzw. Biographiearbeit gezeigt werden, da es sich bei den Rückblenden um eine vom Autor konstruierte Geschichte handelt, die von Erinnerungen mehrerer Personen gestützt wird. Hinsichtlich der Dimension des Biographiebezuges ist das Comic Auschwitz nicht bildungsmäßig wertvoll.

7. 3. Zusammenfassung Analyse Auschwitz

Wie gezeigt wurde, erfüllt das Comic Auschwitz keine der vier Bildungsdimensionen und ist nach der strukturalen Medienbildungstheorie als nicht bildungsmäßig wertvoll einzuordnen. Das Comic weist wegen einiger Eigenschaften und Strukturen kein Reflexionspotential auf. Einen besonderen Mangel stellt hierbei die Unklarheit darüber dar, was von welchen Quellen überliefert wurde und was fiktiv ist. Die Story hat einen stark konstruierten Charakter und wirkt wegen der vielen Zufälle und der mangelnden Aufklärung über den Ursprung der Information teilweise unglaubwürdig. Außerdem wird das Involvement durch die ständige visuelle Konfrontation mit dem Grauen hoch gehalten, wodurch kein Raum bleibt, in eine Reflexionsposition zu gelangen. Das Comic schneidet viele verschiedene Themen an und zeigt viel von den Zuständen in Auschwitz, bleibt aber stets oberflächlich und behandelt kein Thema in seiner Komplexität. Stattdessen wirkt das Buch überladen von Themen, über die schnell wieder hinweggegangen wird. Auch die Charaktere der Hauptpersonen werden nicht in ihrer Komplexität und Konflikthaftigkeit gezeigt. Dadurch wird nicht zu einem Nachdenken über Themen wie Identität und Biographie angeregt.

³⁰⁸ Jörissen & Marotzki 2009, S. 225

8. Yossel. 19. April 1943. Eine Geschichte des Aufstands im Warschauer Ghetto – Joe Kubert

Kuberts Comic Yossel erschien erstmals im Jahr 2003. Die Optik hebt sich von anderen Comicbüchern ab. Die realistischen Bilder, mit den teils detailliert ausgestalteten Figuren, sind nicht getuscht, sondern als Bleistift-Reinzeichnungen belassen. Dies soll laut Kubert zu einem Gefühl der „Unmittelbarkeit“³⁰⁹ führen und die Bilder sollen wirken, als hätten sie von der Figur Yossels selbst angefertigt worden sein können.³¹⁰ Die Skizzen auf dem gräulichen Hintergrund sind unterschiedlich groß und in unterschiedlicher Weise auf den Seiten angeordnet. Obwohl sie nur durch ihr Ende unsichtbar gerahmt sind – also scheinbar rahmenlos –, sind sie klar voneinander abgegrenzt. Die graue Hintergrundfarbe, die unregelmäßige Anordnung der Panels und Textfelder sowie die dicken, dunklen Linien, mit denen die Bilder grob schraffiert sind, erzeugen eine bedrückende und unruhige Stimmung. Das Comic weist keine einzige Sprechblase auf. Der Text ist geblockt zwischen die Bilder gefügt und oft durch Rechtecke aus Bleistiftstrichen gerahmt. In den Textblöcken finden sich sowohl Yossels Erzählungen, als auch direkte Rede, die – ebenfalls unüblich für Comics – durch Anführungsstriche gekennzeichnet ist. Die Anordnung der Texte zu den Bildern und/oder der inhaltliche Zusammenhang lassen darauf schließen, welcher Person das Gesagte zuzuordnen ist.

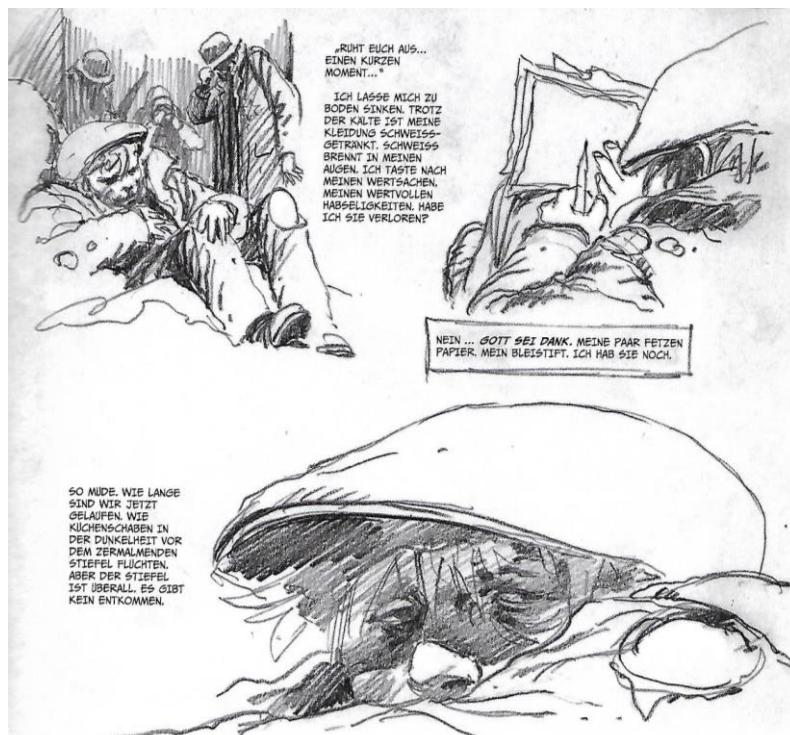


Abbildung 8: Optik von „Yossel“, Kubert 2005, S. 9

³⁰⁹ Kubert 2005, Einleitung S. 7

³¹⁰ Vgl. Kubert 2005, Einleitung S. 7

8. 1. Narrationsstruktur Yossel

Das Comic beginnt mit einer Einleitung des Autors in reiner Schriftform. Die Story wird aus der Ich-Perspektive des fiktiven Jungen Yossel erzählt und besteht aus drei Zeitebenen. Ebenso wie das Comic „Auschwitz“ wird der Mittelteil gerahmt von Szenen in der „Jetzt-Zeit“ – der gegenwärtigen Zeit der Hauptfigur. Die Geschichte beginnt in dieser ersten Zeitebene, die am Tag des 19. Aprils 1943 spielt. Von dieser Zeitebene ausgehend gibt es einen Rückblick in die zweite Zeitebene, die von den Geschehnissen *vor* jenem Tag berichtet. Innerhalb des Rückblicks taucht das Comic in die Vergangenheitserzählung einer weiteren Figur, des Rebbe, ein und bildet dadurch die dritte Zeitebene.

Einleitung

In der schriftlichen Einleitung erzählt Joe Kubert von der Vergangenheit seiner Familie, von seinem Weg zum Comic-Autor und davon, wie er dazu kam, das Buch Yossel zu erschaffen. 1926, knapp nach Joe Kuberts Geburt, wanderte die Familie Kubert, bestehend aus Vater, Mutter, der Schwester Ida und Joe, von Polen nach Amerika aus. Wäre der Familie die Auswanderung nicht gelungen, hätten sie die Schrecken des Nationalsozialismus miterleben müssen. Dieses Thema bearbeitet Kubert in seinem fiktiven Comic Yossel: „Dieses Buch ist das Ergebnis meiner ‚Was wäre wenn‘-Gedanken. Es ist ein Werk der Fiktion, basierend auf dem Alptraum der Fakten. Es gibt für mich keinen Zweifel, dass das, was Sie jetzt lesen, hätte geschehen können.“³¹¹ Die Hintergrundinformationen bezog Kubert aus Erzählungen seiner Eltern, Briefen von Überlebenden und den verfügbaren historischen Überlieferungen.³¹²

Ebene 1 – Rahmenhandlung

Yossels Geschichte setzt zur Zeit des Aufstandes im Warschauer Ghetto am 19. April 1943 ein und beginnt mit einem Bild eines grob schraffierten Kellergewölbes und den Worten: „*Ich werde hier sterben*“³¹³. Auf den folgenden Seiten erfahren die Leserinnen und Leser, dass sich der 16-jährige Yossel mit einer Gruppe von Widerständigen in Kellergewölben des Warschauer Ghettos versteckt. Die Gruppe wird vom 24-jährigen Mordecai angeführt. Das Ghetto wird von Nazis bombardiert und die Gruppe flieht, mit ein paar Waffen ausgestattet, in die Kanalisation. Während sie dort warten, dass das Morden oben aufhört, beginnt Yossel auf ein paar Fetzen Papier zu zeichnen. Schon immer habe er leidenschaftlich gerne gezeichnet und sich damit

³¹¹ Kubert 2005, Einleitung S. 7

³¹² Vgl. Kubert 2005, Einleitung S. 3

³¹³ Kubert 2005, S. 9

seine eigene Welt schaffen können. Während er nun Skizzen anfertigt, führen ihn seine Gedanken zurück ins Jahr 1939, als er noch mit seiner Familie in Yzeran in Polen lebte. Als Yossel in seine Erinnerungen abgleitet, wechselt die Sprache von der Gegenwart in die Mitvergangenheit und die Geschichte läuft auf der zweiten Zeitebene weiter. Der Wechsel zwischen den beiden Zeitebenen erfolgt auf einer Seite, auf der Bilder aus beiden Zeiten nebeneinander angeordnet sind. Da die Bilder nicht durch einen sichtbaren Rahmen umgrenzt werden und sich die Zeichnungen an ihren Rändern sogar überlagern, entsteht der Eindruck dieses Abgleitens von Yossels Gedanken in die Vergangenheit. Die zweite Zeitebene gibt Auskunft darüber, was bis zu dem Punkt, an dem die Gruppe in der Kanalisation flüchtet, geschehen ist.³¹⁴ Danach wird wieder in die erste Zeitebene übergeleitet und abermals im Präsens erzählt, was den Wechsel zwischen den Zeitebenen auch sprachlich hervorhebt. Als die Nazis in die Kanalisation eindringen, versucht sich die Gruppe zu wehren. Am Ende sieht man die Mitglieder der Widerstandgruppe erschossen am Boden liegen. Das Comic endet mit einem Full Page Shot, der eines von Yossels Skizzenpapiere zeigt. Darauf ist jedoch nichts mehr zu erkennen.³¹⁵

Ebene 2 – Yossels Geschichte

Die Erinnerung setzt kurz vor Yossels dreizehntem Geburtstag und seiner Bar-Mizwa ein. Der Junge hört immer wieder Geschichten von Ausgrenzungen und schlechter Behandlung von Juden. Yossels große Leidenschaft ist das Zeichnen von Comicfiguren. Er erzählt, dass er sich dabei gut fühlt und er sich von den besorgniserregenden Geschichten ablenken kann. Seine Worte werden durch seinen entspannten und teilweise seligen Gesichtsausdruck untermalt. Seine Skizzen, die wie Gedanken oder Träume über seinem Kopf hängen, verdeutlichen, dass er sich gedanklich in die Fantasiewelt seiner Zeichnungen begibt.³¹⁶ Eines Tages werden Yossels Familie und viele andere gezwungen, das Nötigste einzupacken, ihr Heim zu verlassen und sich in ein Ghetto in Warschau zu begeben. Das Leben dort ist durchzogen von Armut, Hunger, Elend und Tod. Immer mehr Juden aus dem Ghetto werden in Lager deportiert und es gehen verschiedene Gerüchte darüber um, was dort geschehen möge. Der Inhalt von

³¹⁴ Vgl. Kubert 2005, S. 9ff

³¹⁵ Vgl. Kubert 2005, S. 120ff

³¹⁶ Vgl. Kubert 2005, S. 20

Yossels Zeichnungen verändert sich und neben Superhelden setzt er nun die Gesichter derer, die er im Ghetto sieht, auf sein Skizzenpapier.³¹⁷

Eines Tages entdeckt ein Nazi-Offizier Yossels Zeichentalent. Von da an soll der Junge regelmäßig in das Gebäude der Sicherheitspolizei kommen und die Soldaten mit seinen Künsten unterhalten. Im Gegenzug stecken sie ihm Nahrungsmittel und Zeichenutensilien zu. Schließlich verhindern sie sogar Yossels Deportation, als seine gesamte Familie in ein Lager überführt wird. Von diesem Zeitpunkt an ist der mittlerweile 15-jährige Junge auf sich alleine gestellt. Während er für die Nazis weiterhin Comichelden skizziert, zeigen seine übrigen Zeichnungen, was er um sich herum sieht: Gewalt, hungernde Kinder, Leichen in den Straßen. Über einige Seiten werden Bilder aus dem Ghetto ohne kohäsiven Zusammenhang gezeigt sowie Skizzen von Yossels Hand – gekennzeichnet durch die Rahmung eines Papierblattes und einen danebenliegenden Bleistift. Dazwischen gibt es viele ausführliche Erzählkästen, die die Situation im Ghetto beschreiben. Hier, aber auch in vielen anderen Stellen des Comics, scheinen die Bilder eher der Illustration der Erzählung zu dienen, als die Story gemeinsam mit dem Text weiterzuentwickeln.

Als Yossel eines Abends von einem Besuch bei der Sicherheitspolizei zurück zu seiner Unterkunft geht, spricht ihn ein verwahrloster Mann an und bittet ihn um Hilfe. Yossel nimmt ihn mit in die Kellergewölbe, wo er sich immer mit einer Gruppe von Rebellen trifft. Der Mann, der sich später als Yossels ehemaliger Rebbe zu erkennen gibt, erzählt von den schrecklichen Dingen, die ihm zugestoßen sind, als er in ein Todeslager gebracht worden und von dort entkommen sei. Seine kraftlose Körperhaltung gibt Auskunft über die Erschöpfung des Mannes und die Wirkung seiner weit aufgerissenen Augen, die in einer Detail-Ansicht (Extreme Close Up)³¹⁸ gezeigt werden, spielt mit seinen Worten über die gesehenen Schrecken zusammen.³¹⁹ Den Leserinnen und Lesern wird nun die Geschichte des Rebbe gezeigt, die sich auf der dritten Zeitebene entspinnt.³²⁰

Gegen Ende der Erzählung führt die dritte Ebene stückweise in die zweite zurück, wobei man abwechselnd die Personen im Kellergewölbe und die Bilder aus der Erzählung des Rebbe sieht. In der zweiten Zeitebene wird der Rebbe in einer nahen Ansicht, das Gesicht in den Händen

³¹⁷ Vgl. Kubert 2005, S. 26

³¹⁸ Vgl. Dittmar 2011, S. 83

³¹⁹ Vgl. Kubert 2005, S. 44ff

³²⁰ Vgl. Kubert 2005, S. 15-46

verborgen, in der Mitte einer ansonsten fast leeren Buchseite gezeigt. Diese isolierte Anordnung des Bildes unterstreicht seine Verzweiflung und Ohnmacht angesichts seiner Erinnerungen.³²¹ Yossel erfährt, dass seine Eltern und seine Schwester ermordet wurden. Schließlich wird wieder vollkommen in die zweite Ebene gewechselt. Die kleine Gruppe beschließt, dass etwas getan werden müsse. Als die Geschichte des Rebbe beim Verwaltungsrat der Juden auf Unglauben stößt, entschließen sich Mordecai und die anderen zu kämpfen. Sie versuchen weitere Personen für ihre Sache zu gewinnen und beginnen damit, Waffen zu sammeln und Soldaten zu töten. Nachdem Yossel die Nachricht erreicht, dass der Rebbe ermordet wurde, nimmt er Rache: Bei einer seiner Zeicheneinheiten bei der Sicherheitspolizei hinterlässt er zwei scharfe Granaten und sprengt damit hinter sich das Gebäude in die Luft. Die danach eingesetzten deutschen Verstärkungstrupps sollen das Ghetto dem Erdboden gleichgemachen und alle Menschen töten oder deportieren. Die Gruppe der Rebellen flieht schließlich in die Kanalisation – in Yossels Gegenwart, von wo aus der Rückblick in seine Geschichte begonnen hat.

Ebene 3 – Die Erzählung des Rebbe

Der Rebbe berichtet von den schrecklichen Dingen, die ihm widerfahren sind. Seine Erzählungen formen sich in Yossels Gedanken zu Bildern, die die folgende Geschichte begleiten. Dabei werden die sehr detailreichen Beschreibungen durch die Bilder hauptsächlich nur illustriert, anstatt dass sie in einem Zusammenspiel die Handlung weitertragen. Diese Wirkung wird auch dadurch unterstrichen, dass sie Erzählerkästen oftmals über Teile der Bilder geschoben sind, sodass die Bilder wie beigestellt im Hintergrund bleiben. Dies verstärkt den Eindruck, dass es sich nicht um eine Rückblende, sondern um eine Erzählung handelt. Zusammenhänge werden beim Lesen zwischen Text und dem dazugehörigen illustrierenden Bild hergestellt, aber an dieser Stelle des Comics kaum zwischen den einzelnen Bildern. Dadurch werden phasenweise wenige Bewegungen vermittelt.

Der Rebbe wurde mit hunderten anderen aus seinem Zuhause vertrieben, in Viehwaggons gepfercht und in ein Konzentrationslager gebracht. Aus den Erzählungen lässt sich schließen, dass es sich um Auschwitz handelt. Er beschreibt, wie den Menschen durch die Rasur, die Abnahme von persönlichen Gegenständen und der Zuteilung von einheitlichen Uniformen alle

³²¹ Vgl. Kubert 2005, S. 84

Identifikationsmerkmale genommen wurden.³²² Der Rebbe berichtet von den schrecklichen Zuständen im Lager – den unmenschlichen Arbeitsbedingungen, Unterkünften und Behandlungen sowie der Mangelernährung. Stück für Stück sei dem Rebbe bewusst geworden, dass alle, die krank, schwach oder alt waren und alle, die den Aufsehern in irgendeiner Weise negativ auffielen, grausam ermordet wurden. Er beschloss alles zu tun, um dort nicht ebenfalls als verbrannte Leiche zu enden. Der Rebbe arbeitete hart und wurde schließlich ins Sonderkommando berufen. Dort wurde er „zur Verlängerung des Arms“³²³ der Nazis, wodurch ihm einige Vergünstigungen gewährt wurden. Im Gegenzug musste er die Endlösung der Nazis hautnah miterleben und dabei furchtbare Aufgaben erfüllen, die in seinen Erzählungen näher ausgeführt werden. Mit der Zeit wurde ihm bewusst, dass Flucht die einzige Möglichkeit wäre, mit dem Leben davonzukommen. Mit einem Jungen um die 17 Jahre schmiedete er einen Plan und traf Vorbereitungen. In dem Bewusstsein, dass der Fluchtversuch schnell zu ihrem Todesurteil werden könnte, wagten sie es in einer regnerischen Nacht. Nun verändert sich der Charakter der Bilder. Zwischen ihnen lässt sich nun ein kohäsiver Zusammenhang schließen, da die gleichen Figuren (und andere Zeichen) mehrmals hintereinander aus unterschiedlichen Perspektiven und Ansichten gezeigt werden. Beim Lesen entsteht nun wieder eine erzählerische Dynamik, da die Bilder eine fortlaufende Handlung darstellen, welche in der Inferenz erschlossen werden kann.³²⁴ Am Boden robbend bewegten sie sich fort und gruben sich unter den elektrischen Stacheldrahtzäunen durch. Der Junge verhedderte sich jedoch im letzten Zaun und starb an den elektrischen Strömen. Dem Rebbe gelang die Flucht. Wegen der Gefahr, gemeldet zu werden, konnte er nirgendwo Zuflucht finden und schlug sich deshalb im Verborgenen bis zum Warschauer Ghetto durch. Dort traf er schließlich auf Yossel, den er aus früheren Zeiten erkannte.

8. 2. 1. Bildungsdimension Wissensbezug Yossel

In seiner Einleitung schreibt Kubert, dass es sich bei dem Comic um eine Fiktion handelt. Die Geschichte basiert jedoch auf Fakten und es wird darin auf die Präsentation von Sachverhalten und der Beschreibung der damaligen Lebensumstände – insbesondere die des Warschauer Ghettos und die von Auschwitz – abgezielt. Deshalb kann das Werk hinsichtlich der

³²² Vgl. Kubert 2005, S. 48

³²³ Kubert 2005, S. 55

³²⁴ Vgl. Kubert 2005, S. 75ff

Bildungsdimension des Wissensbezuges und der Wissenslagerung beurteilt werden, was im Folgenden geschehen soll.

Wissenslagerung

Anders als bei Crocis „Auschwitz“ wird noch vor dem Lesen der Geschichte in der Einleitung klargestellt, dass es sich nicht um tatsächlich Geschehenes handelt, sondern um einen „Was wäre wenn“-Gedanken des Autors. Unter der Verwendung der Figur Yossels – Kuberts Alter-Ego – stellt Kubert ein Szenario dar, das sich möglicherweise zutragen hätte können, wenn seine Familie damals nicht rechtzeitig nach Amerika ausgewandert wäre. Kubert beschreibt ebenfalls, woher er seine Informationen bezieht:

„Auf diesen Geschichten, die ich von meinen Eltern hörte, den Dingen, die ich las, und den verfügbaren historischen Informationen aufbauend, habe ich dieses Buch geschrieben und gezeichnet. Ich habe Informationen aus Briefen eingebaut, die meine Eltern von Überlebenden und Verwandten während und nach dem Krieg erhielten. Ich habe beglaubigte Nachweise, Daten, Zeit und Orte betreffend, zurückverfolgt und nachgeschlagen.“³²⁵

Diesen Hinweis auf seine Quellen erhalten die Leserinnen und Leser bereits vor der Lektüre des Comics. Worin sich „Yossel“ jedoch nicht von „Auschwitz“ unterscheidet, ist, dass bei der Informierung über die Quellen sehr vage geblieben wird und hier ebenfalls nicht nachvollziehbar ist, welche Quelle genau für welche Begebenheiten herangezogen wurde. Anders als bei „Maus“ werden innerhalb der Geschichte der Schaffensprozess des Comics, der Ursprung des Wissens zu bestimmten Szenen sowie Schwierigkeiten bei der Informationsverwertung und bei der Darstellung nicht thematisiert. Den Leserinnen und Lesern wird es dadurch unmöglich gemacht, Reflexionen über das Zusammenspiel von Informationen und medialer Inszenierung anzustellen und zu überlegen, welche Informationen aus welchen Gründen ausgewählt oder welche ausgespart wurden. Außerdem kann bei der Auseinandersetzung mit den Inhalten nicht miteinbezogen werden, woher die jeweiligen Informationen stammen, ob diese glaubwürdig sind und auf welche Weise zu ihnen gelangt wurde. Die Wissenslagerung ist also intransparent.

Informationswert und Reflexion des Wissens

Im Comic werden den Leserinnen und Lesern viele Informationen über die damaligen Zustände im Warschauer Ghetto und in Auschwitz geliefert, selbst wenn deren

³²⁵ Kubert 2005, S. 6 (Einleitung)

Wissenslagerung nicht nachvollziehbar wird. Es soll nun untersucht werden, ob die Informationen und deren Darstellungsweise dennoch die Bildungsdimension des Wissensbezuges erfüllen, indem sie beispielsweise Sachverhalte auf eine neue Art und Weise aufarbeiten, kritische Reflexionen anregen, vorhandene Wahrnehmungsmuster bewusstmachen, diese relativieren oder verändern würden.³²⁶

Authentizität

Das Comic dreht sich um ein historisches Datum und Kubert verwendet den echten Namen – Mordecai – eines jüdischen Widerstandskämpfers. Die Figur Yossels erinnert in seiner Kleidung an den Jungen auf einem berühmten Foto aus dem Warschauer Ghetto³²⁷ und mindestens ein weiteres Bild (S. 97 oben) ist einem Foto von Menschen aus dem Ghetto nachempfunden. Mit solchen Details scheint Kubert verdeutlichen zu wollen, „dass es sich zwar um eine fiktionale, gleichwohl eine historisch korrekte und geschichtswissenschaftlich plausible Darstellung handelt“³²⁸. Kubert bettet viele Informationen über die damaligen Umstände in die Handlung ein. Die Erzählung selbst wirkt jedoch an vielen Stellen wenig authentisch. Dazu tragen unter anderem die Sprache einiger Figuren und einige Dialoge bei. Als der Rebbe den Rebellen seine Geschichte erzählt, tut er dies in einer unerwarteten Wortgewandtheit und mit hochgestochenen, teils pathetischen Formulierungen. Sowohl dass von den Zuhörenden keinerlei Zwischenfragen oder Einwürfe kommen, als auch dass der Rebbe derart geordnet berichtet, und dies – zumindest in der Übersetzung – auch noch im Präteritum, lässt die Erzählsituation gestellt wirken. Außerdem überrascht die Distanziertheit, mit der er berichtet. Dadurch klingt es, als wären die Geschehnisse nicht ihm selbst zugestoßen. („*Der Tod war der einzige ständige Begleiter*“.³²⁹ „*Alles hatte einen Wert. Alles hatte einen Nutzen. Nur die Menschen und ihr Leben waren nutzlos.*“³³⁰) Es wirkt unrealistisch, dass ein Mann, der gerade erst die Schrecken von Auschwitz erlebte und bis zum Erzählzeitpunkt tagelang auf der Flucht war, auf diese Weise von seinen furchtbaren Erfahrungen erzählt. Hinzu kommt, dass der Rebbe teilweise wie ein allwissender Erzähler berichtet. Er erzählt auf die gleiche Art von Dingen, die ihm zugestoßen sind, wie auch von

³²⁶ Vgl. Jörissen & Marotzki 2009, S. 112

³²⁷ Vgl. Näpel 2011, S. 630

³²⁸ Näpel 2011, S. 631

³²⁹ Vgl. Kubert 2005, S. 51

³³⁰ Vgl. Kubert 2005, S. 58

Vorgängen, die er wohl nicht mitangesehen haben kann – wie beispielsweise, dass sich die Frauen in Auschwitz Kohle oder Ruß in die Haare rieben, um jünger auszusehen³³¹.

Andere Äußerungen im Comic wirken, als dienten sie zur Orientierung der Leserinnen und Leser innerhalb der Story und verlieren dadurch an lebensnahen Wirkung. So beispielsweise, als Yossels Vater zu Beginn der Ereignisse auf die Auswanderungsgedanken der Mutter erwidert: „*Wir haben's doch versucht. Erinnerst du dich, bevor Yossel geboren wurde. Du warst mit ihm schwanger, Ecka, und sie wollten uns nicht auf das Schiff lassen. Wir mussten hierher nach Yzeran zurückkehren. Weißt du noch?*“³³² Auch wenn dieses Ereignis knapp dreizehn Jahre früher geschah, kann davon ausgegangen werden, dass Ecka sich immer noch daran erinnern kann. Seltsam wirkt ebenfalls das Gespräch, bei dem Mordecai Yossel vom Tod des Rebbe berichtet und damit beginnt: „*Du erinnerst dich an deinen Rebbe? Den, der aus dem Konzentrationslager entkommen ist.*“³³³ Sowohl Yossel, als auch die Leserinnen und Leser hätten unmöglich den Mann vergessen können, der kurz zuvor lange von seinen Erlebnissen in Auschwitz erzählte, und es bleibt unklar, wieso Mordecai auf diese Weise spricht.

Durch die eben beschriebenen Punkte büßt das Comic erheblich an Authentizität ein. Dies lenkt von einer Auseinandersetzung mit den behandelten Vorkommnissen ab und legt einen Anschein von Fiktion über die gesamte Geschichte – selbst über historisch Nachgewiesenes.

Greifbarkeit der Themen und Figuren

Abträglich für eine Reflexion der Inhalte sind aber nicht nur die eben beschriebenen Mängel, sondern auch, dass die Geschichte wenig über die Gefühle und Gedanken der Menschen verrät. Stattdessen spielt sich die Geschichte eher auf der Handlungsebene ab: Es reiht sich ein Ereignis an das nächste (mal hauptsächlich in der Beschreibung, mal durch Bewegungen in Bildern dargestellt), ohne Platz für tiefergehende Dialoge, Diskursivität und Reflexionen seitens der Figuren zu lassen.

Yossel beschreibt das Ghetto „*wie das Leben in einer fremden Welt*“³³⁴. Des Weiteren meint er: „*Es ist ein Theaterstück. Die Rollen wurden uns aufgezwungen. Unsere Bühne ist das Ghetto.*“³³⁵ Diese Worte, die schließlich Aussagen von Kubert sind, der sich in die Situation

³³¹ Kubert 2005, S. 59

³³² Kubert 2005, S. 18

³³³ Kubert 2005, S. 99

³³⁴ Kubert 2005, S. 38

³³⁵ Kubert 2005, S. 38

hineinzufühlen versucht, spiegeln auch die Wirkung des Comics wider. Die Geschichte erscheint unwirtlich und unnahbar – ebenso wie die Menschen darin, die unterschiedliche Rollen einnehmen. Es gibt die Bösen, die „schwachen“ und die „starken“ Opfer – zwischen diesen Rollenzuweisungen jedoch wenige Schattierungen. Näpel führt das Vage und Unkonkrete der Geschichte auf die skizzenhafte Ausgestaltung zurück und schreibt, dass „viele Nationalsozialisten nur als schemenhafte Figuren mit bedrohlicher Silhouette erscheinen, gleichsam unwirklich und ‚dämonisch‘, und so zu sehr anonymisiert bleiben, als dass hier Fragen nach Motivation und Charakter dieser Menschen aufkommen könnte“³³⁶.

An der Stelle im Buch, an der die aufgehäuften Habseligkeiten der Opfer abgebildet sind, werden daneben folgende Worte des Rebbe gestellt: *„Hätte ich es nicht selbst gesehen, würde ich es nicht glauben.“*³³⁷ Diese Aussage wirkt fast wie ein Eingeständnis Kuberts, dass dieses Comic seine Schwachstellen in der Vermittlung von Einsichten hat. Die Fotos der aufgetürmten Schuhe, Zahnbürsten usw. sind weithin bekannt und besser dazu geeignet, an die Dimensionen des Mordens heranzuführen, als die enormen Zahlen, die letztlich unfassbar bleiben.³³⁸ Die Wiedergabe dieser Bilder in Form von Zeichnungen ist weniger eindrücklich als die Fotos der Gegenstände und bringt durch die weitere Distanzierung keine neuen Einsichten, sondern eher einen noch weiteren Abstand zur Erfassung der Realität. Die Bilder und die damit einhergehenden Informationen werden skizzenhaft weitergegeben, jedoch nicht auf eine neue Art gerahmt.

Neben der Thematisierung der großen Masse an Opfern, werden im Comic auch einzelne Menschen gezeigt. Beispielsweise werden Personen, die Yossel auf der Straße im Ghetto sieht, in detaillierteren Einzelfallstudien hervorgehoben. Durch diese „exemplarische Individualisierung“ soll „ein Verschwinden in der anonymen und damit unfassbaren Masse“³³⁹ verhindert werden. Die Bilder zeigen zwar viele unterschiedliche Gesichter im Detail, dadurch, dass deren Schicksale aber nur knapp benannt werden, im Buch keine zu ihnen geschlossenen Beziehungen gezeigt werden und die Personen selbst nicht zu Wort kommen, verschwinden sie dennoch wieder unter den vielen angerissenen Einzelschicksalen. So wird beispielsweise ein Bild einer Frau mit ihrem Kind gezeigt und von folgendem Text begleitet: *„Eine hungrige*

³³⁶ Näpel 2011, S. 631

³³⁷ Kubert 2005, S. 58

³³⁸ Vgl. USHMM Online Workshop: 3. Guidelines for Teaching – Translate Statistics into People

³³⁹ Näpel 2011, S. 633

*Frau drückt ein krankes Kind an Brüste, die keine Milch mehr geben konnten. Mangel an Nahrung brachte sie langsam um und ihr Kind würde das gleiche Schicksal teilen.*³⁴⁰ Danach wird kurz genannt, dass Yossel sie ein paar Tage mit Essensresten vor dem Hungertod bewahren konnte. Inwiefern sich Yossels Beziehung zu der sterbenden Frau gestaltete und welche Gefühle und Gedanken er ihr entgegengebracht, wird nicht beleuchtet. Der Text neben dem Bild zweier verängstigt dreinblickender Jugendliche besagt: *„Im Ghetto entwickelten Jugendliche einen fremdartigen Lebensstil. Stehlen und Schmuggeln ermöglichte ihnen das Überleben. Wenn man sie erwischte, wurden sie Teil der langen Reihe von Leichen, die aus dem Ghetto herausgeschafft wurden.*“³⁴¹ Auch wenn die Bilder neben diesen allgemein gehaltenen Texten unterschiedlich ausgestaltete Personen zeigen, scheinen diese Stellen im Comic eher das überall herrschende Leid verdeutlichen zu können, als auf das Schicksal von den dahinterstehenden Menschen einzugehen. Dadurch tauchen diese wieder in der großen Masse an Opfern unter und werden als einzelne Personen nicht greifbar. Die unterschiedlichen Arten des Leides, welche nur angerissen werden, führen zu keiner tieferen Einsicht oder Reflexion.

Selbst der Charakter der Hauptfiguren, über welche man mehr Informationen erhält, bleibt eindimensional. Mit Yossel geht ein plötzlicher Wandel vor und der Junge beginnt Nazis zu erstechen und sprengt jene Aufseher in die Luft, die er über lange Zeit regelmäßig traf, um für sie zu zeichnen. Über seine inneren Vorgänge und Gedanken erfahren die Leserinnen und Leser aber wenig (*„Ein wildes Gefühl der Euphorie gab uns Kraft.*“³⁴²) bis gar nichts.

Involvement

Im Comic wird ein Bild gezeigt, das große Ähnlichkeiten zu einem aus dem Comic „Auschwitz“ aufweist. Bei beiden blicken die Leserinnen und Leser von der Perspektive innerhalb einer Gaskammer auf die geöffnete Tür, in der die jeweilige Person steht, die von den Ereignissen berichtet; bei „Yossel“ handelt es sich dabei um den Rebbe. Beide Bilder zeigen die am Boden liegenden toten Körper der vergasteten Menschen. Während die Leichen in „Auschwitz“ detailliert gestaltet sind, werden diese in „Yossel“ nur schemenhaft gezeigt.³⁴³

³⁴⁰ Kubert 2005, S. 39

³⁴¹ Kubert 2005, S. 40

³⁴² Kubert 2005, S. 95

³⁴³ Vgl. Kubert 2005, S. 66

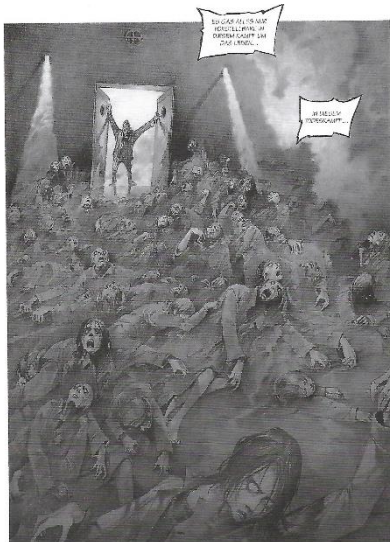


Abbildung 10: Gaskammer „Auschwitz“, Croci 2005, S. 44

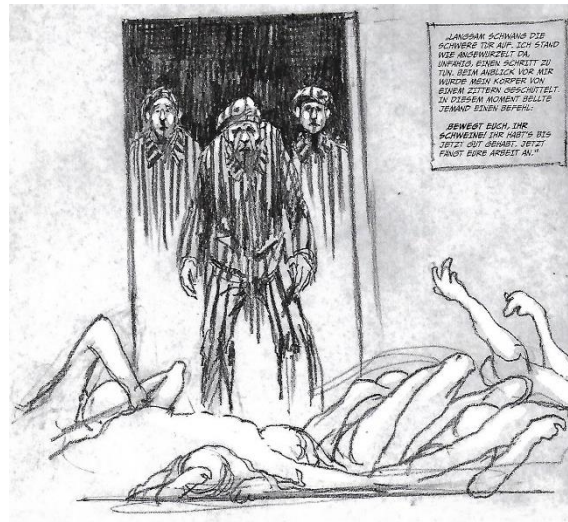


Abbildung 10: Gaskammer „Yossel“, Kubert 2005, S. 66

Auch im weiteren Verlauf sind die toten Körper in „Yossel“ nur grob skizziert. „Die Darstellung wirkt hier konkret genug, um die Untaten erkennen und ihre Tragweite begreifen zu können, gleichzeitig aber auch nur angedeutet genug, so dass ein instinktives Wegschauen nicht reflexartig auftreten kann.“³⁴⁴ Näpel beschreibt, dass hier wie bei „Maus“ „auf Grund der Zeichentechnik eine tiefe Auseinandersetzung erfolgen [könne], die nicht durch ein reflexartiges Augen-Verschließen vor solchen Grauen schon im Ansatz erstickt“³⁴⁵ werde. Die Vagheit der Darstellung würde laut Näpel distanzierend wirken und „die Fantasie des Betrachters so an[regen], dass er durch induktives Erschließen sich mindestens unbewusst mit dem Grauen auseinandersetzt“³⁴⁶. Der Theorie von Jörisen und Marotzki folgend scheint dies ein Fehlschluss zu sein. Laut den Autoren haben alle Medien eine distanzierende Funktion, da sie die Wirklichkeit niemals direkt abbilden/zeigen/beschreiben können. Diese mehr oder weniger starke Distanzierung durch die Umformung des Stoffes in ein Medium reicht allerdings nicht unbedingt aus, um Raum für tiefere Auseinandersetzungen und Reflexionen zu schaffen. Trotz distanzierender Maßnahmen (wie die schemenhafte Darstellung), kann der Verweis auf die Wirklichkeit zu einer starken emotionalen Beteiligung bzw. Einfühlung – also zu Involvement – führen.³⁴⁷ Dies geschieht auch in „Yossel“. Auch wenn die Leichen nur vage skizziert sind, kommt es hier zu einem sehr deutlichen Verweis auf die Wirklichkeit. In vielen

³⁴⁴ Näpel 2011, S. 632

³⁴⁵ Näpel 2011, S. 632

³⁴⁶ Näpel 2011, S. 632

³⁴⁷ Vgl. Jörisen & Marotzki 2009, S. 50

Schritten erzählt der Rebbe schonungslos, auf welche Weise er und die anderen Männer des Sonderkommandos als nächstes mit den Leichen vorgehen: sie auseinanderzogen, die Haare abschnitten, Zahngold ausschlugen, Körper stapelten und diese verbrannten.³⁴⁸ Dadurch wird – wie auch Näpel beschreibt – die Vorstellungskraft angeregt; von Distanz kann dabei gleichzeitig keine Rede sein.

Gleich nach dieser Episode beginnt der Rebbe sein Entkommen zu planen und der Spannungsbogen steigt, während die Leserinnen und Leser der spektakulären und zugleich schrecklichen Flucht des Mannes folgen. Auch im letzten Drittel des Comics werden die Leserinnen und Leser in Atem gehalten, als gezeigt wird, wie die Rebellen ihren Aufstand planen, gegen die Nazis kämpfen, fliehen, sich gegen Zusatztrupps zu Wehr setzen, in die Enge getrieben und schließlich ermordet werden. Die Spannung und das Involvement werden dabei ständig hoch gehalten. Im Comic kommt es zu keinen modalisierenden Rahmenwechsel oder Phasen, in denen Abstand gewonnen werden kann. Da das Involvement durch solche oder andere Methoden nicht auf ein geringes Maß herabgesetzt wird, können keine Reflexionsräume geöffnet werden.³⁴⁹

Das Comic „Yossel“ ist hinsichtlich der Bildungsdimension des Wissensbezuges nicht wertvoll, wofür insbesondere die Intransparenz der Wissenslagerung, die teilweise unauthentische Wirkung der Geschichte, das hohe Involvement und die Konzentration auf Handlungsabläufe verantwortlich sind.

8. 2. 2. Bildungsdimension Handlungsbezug Yossel

In Yossel sterben alle Hauptfiguren. Es wird gezeigt, dass die Personen in Situationen gefangen sind, die unausweichlich auf die eine oder andere Art und Weise zum Tode führen. Anders als in Maus ist es hier aber nicht die Beschränkung der Optionsräume, die vornehmlich thematisiert wird. Stattdessen wird eine ganz andere Botschaft vermittelt. Diese besagt, dass die Personen durchaus eine Reihe von Handlungsmöglichkeiten hatten, sofern sie die Stärke dazu aufbrachten – die Möglichkeit zumindest kurzfristig zu überleben, zu fliehen, sich aufzulehnen oder zu kämpfen. Diese sehr kritisch zu betrachtende Botschaft des Comics soll nun anhand einiger Beispiele aufgezeigt werden.

³⁴⁸ Vgl. Kubert 2005, S. 66ff

³⁴⁹ Vgl. Jörissen & Marotzki 2009, S. 50

Die Figur Yossel soll unmissverständlich Kuberts Alter Ego darstellen. In dieser Überlegung, wie er sich im Ghetto durchgeschlagen hätte, stellt er sich selbst als jungen Helden dar. Zuerst retten ihm seine Zeichenkünste das Leben und verleihen ihm einen besonderen Status, wodurch er auch anderen helfen kann. Schließlich wird er zum Widerstandskämpfer, tötet einige der Nazis und gehört der Gruppe der Rebellen an, die mehreren Soldatentrupps tagelang die Stirn bieten konnten. Es wirkt vermessen von Kubert, sein Alter Ego auf diese Weise zu präsentieren – als ob *er* bestimmt Widerstand geleistet hätte, im Gegensatz zu so vielen anderen.

*„Aber **diese** Schafe würden sich nicht ohne Widerstand zur Schlachtbank führen lassen. Diese Schafe würden kämpfen.“³⁵⁰ „Wir werden uns nicht wie Schafe zur Schlachtbank führen lassen... Nicht warten, bis man uns die Kehle durchschneidet. Ihr im Rat mögt warten und hoffen und beten, dass Gott euch erretten möge. Wir werden kämpfen.“³⁵¹* Durch diese und anderen Aussprüchen werden die Annahmen des Comics über Widerstand zu dieser Zeit deutlich. Das Comic scheint Verwunderung darüber auszudrücken, weshalb sich nicht mehr Menschen wehrten. Später berichtet Yossel, dass diejenigen, die *„noch Kraft und Mut hatten“*³⁵², sich der Rebellion anschlossen. Es wird übermittelt, dass diejenigen, die sich auflehnten, die Starken und Mutigen gewesen seien, während die Übrigen nicht mutig waren, sondern schwach und sich wie Schafe verhielten, die zur Schlachtbank geführt wurden.

Ein anderes Beispiel ist die Flucht des Rebbe. Später berichtet dieser von seinen Gedanken, die er nach der Ankunft in Auschwitz hatte: *„Ich beschloss, dass ich alles tun würde, um zu überleben. (...) Diese Insassen, die vor meinen Augen umhergingen, waren nicht länger Leute. Nicht länger menschlich. Nummern. Tätowiertes Vieh. (...) Ich schwor, ich würde keiner von ihnen werden.“*³⁵³ Die Geschichte des Rebbe stellt es so dar, als wäre in Auschwitz zu überleben eine tatsächlich zu treffende Entscheidung gewesen und als wären diejenigen, die sie nicht trafen, zu schwach, krank, müde oder verkrüppelt³⁵⁴. Es wird gezeigt, dass der Rebbe beschloss zu überleben und zu fliehen, dafür schlimme Strapazen erlitt, durch seine Anstrengungen aber die Freiheit erhielt. Die tatsächlichen Zustände in Auschwitz werden

³⁵⁰ Kubert 2005, S. 10

³⁵¹ Kubert 2005, S. 91

³⁵² Kubert 2005, S. 98

³⁵³ Kubert 2005, S. 53

³⁵⁴ Vgl. Kubert 2005, S. 54



Abbildung 11: Rebbe als „Superheld“, Kubert 2005, S. 78

dadurch verzerrt und die Geschichte nimmt den Charakter einer Superheldengeschichte an. Es zeigt die handelnden starken Helden, die fliehen und kämpfen und sich von den übrigen „Schafen“ abheben. Die optische Darstellungsweise unterstreicht diesen Eindruck, als der eigentlich ausgemergelte Rebbe bei seiner Flucht

grimmig und mit Muskeln bepackt dargestellt wird³⁵⁵ oder als Yossel stoisch davongeht, ohne sich umzublicken, als er hinter sich das Gebäude der Sicherheitspolizei und die Menschen darin in die Luft sprengt³⁵⁶.

Das Comic lässt die Grundstimmung aufkommen, als wäre das Schicksal der Betroffenen in ihren Händen gelegen oder als hätten alle Personen Widerstand leisten können, wären sie nicht schwach gewesen. Auschwitz und das Thema des Widerstands auf diese Weise darzustellen ist eindeutig verkürzt. Hier wird im Gegensatz zu Maus zu keiner Reflexion über das Thema angeleitet (Siehe Kapitel 5. 2. 2. Bildungsdimension Handlungsbezug Maus).

Abgesehen davon fehlen bei den vielen Entscheidungen, die gefällt, und Handlungen, die vorgenommen werden, die Besprechung und Reflexion der Auswirkungen, das Aufzeigen verschiedener Handlungsmöglichkeiten, die begleitenden Gedanken und eine ethische Komponente bzw. eine Darstellung dessen, was das Tun für die Personen selbst bedeutet. Beispielsweise der innere Konflikt des Rebbe, nachdem er bei der Schändung und Vergasung so vieler Menschen mitarbeiteten musste, wird nur in einem kurzen Satz angedeutet („*Ich habe Dinge gesehen... D-Dinge getan*“³⁵⁷). Zu Yossels Gedanken nach dem Töten der Nazis erfahren die Leserinnen und Leser gar nichts.

Die Entscheidungen bzw. damit verknüpfte Handlungen werden gezeigt, die „Thematisierung von Handlungskonflikten und ethischen Problematiken, (...) die Reflexion auf Handlungspraxen oder (...) die Frage nach bestehenden Optionsräumen bzw. ihrer

³⁵⁵ Vgl. Kubert 2005, S. 79

³⁵⁶ Vgl. Kubert 2005, S. 102

³⁵⁷ Kubert 2005, S. 84

Beschränkung“³⁵⁸ fehlen und die Komplexität der schwierigen Entscheidungen wird an keiner Stelle zur Geltung gebracht. Das Comic hat damit keinen Bildungswert hinsichtlich der Reflexion auf Handlungsoptionen.

8. 2. 3. Bildungsdimension Grenzbezug Yossel

Ähnlich wie im Comic „Auschwitz“ wird in „Yossel“ das Thema der Entmenschlichung der Opfer während des Nationalsozialismus‘ angeschnitten. Anders als in Crocis Comic wird das Thema in Kuberts Werk aber nicht über die Aussagen der Aufseher eingebracht, sondern über die Worte und Beobachtungen der Protagonisten und Opfer: *„Wir wurden tätowiert. Wie Tiere. Nummeriert. (...) Wir sahen aus wie Herden von Bewegungslosen Zebras.“*³⁵⁹

Während mit diesen und ähnlichen Aussagen wohl die von den Nazis ausgehende entmenschlichende Behandlung angesprochen und angeklagt werden soll, verschwimmen die Ansichten, die den Nazis zugeschrieben werden, zum Teil mit denen, die die Hauptpersonen äußern. Dass die Menschen von den Nazis unmenschlich behandelt wurden, scheint bei Kuberts Figuren dazu zu führen, dass sie selbst den Opfern das Menschsein aberkennen: *„Diese Insassen, die vor meinen Augen umhergingen, waren nicht länger Leute. Nicht länger menschlich. Nummern. Tätowiertes Vieh. (...) Es waren nur graue, sich langsam bewegende Geister. Tote Leute, die nicht begriffen, dass sie tot waren.“*³⁶⁰ Yossel selbst beschreibt: *„Im Ghetto zu leben, bedeutete zu lernen, dass sich das Menschentier an furchtbare, unvorstellbare Bedingungen anpassen kann“*³⁶¹ oder (bei der Erinnerung an die Deportation seiner Familie): *„Sie sahen aus wie graue Flecken, Teile einer sich bewegenden Masse, ununterscheidbar, keine Individuen mehr.“*³⁶² Und in seiner Ansprache, in der er die anderen Rebellen motivieren möchte, sagt Mordecai: *„Wir können kämpfen. Wir können einige von ihnen töten. Wir können sterben wie menschliche Wesen.“*³⁶³ Wenn sie im Kampf sterben können wie „menschliche Wesen“ – wird dabei nicht gleichzeitig angedeutet, dass jene, die in den Lagern und in den Gaskammern umkamen, nicht als menschliche Wesen starben? Der *„Prozess der*

³⁵⁸ Vgl. Jörisen & Marotzki 2009, S. 33f

³⁵⁸ Jörisen & Marotzki 2009, S. 132f

³⁵⁹ Kubert 2005, S. 48

³⁶⁰ Kubert 2005, S. 53

³⁶¹ Kubert 2005, S. 40

³⁶² Kubert 2005, S. 36

³⁶³ Kubert 2005, S. 104

*Entmenslichung*³⁶⁴ wird im Comic zum Teil nicht nur als Strategie der Nazis, sondern als wirksamer Prozess dargestellt.

Solche Aussagen könnten zeigen und behandeln, dass manche Menschen in diesen schwierigen Umständen die schrecklichen Ideologien, mit denen ihnen begegnet wurden, selbst internalisierten. Es handelt sich hier jedoch nicht um Aussagen von Überlebenden, sondern um jene, die Kuberts Fantasie entsprang. Es wirkt, als hätte er damit die entmenslichende Behandlung zum Thema machen wollen und als wäre diese Vermischung zwischen Nazi-Ideologien und tatsächlichem Verlustes des Menschseins – diese Internalisierung – unreflektiert zustande gekommen. Jedenfalls bietet das Comic keinen Diskurs zu diesem Thema. Die unterschiedlichen Grenzziehungen werden nicht angesprochen und aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet. Stattdessen werden diese genannten Äußerungen ohne reflexive Einbettung in die Erzählung eingestreut. Es wird nicht besprochen „wer die Grenzen definiert hat, was voneinander abgegrenzt wird“³⁶⁵ und die Grenzen werden auch nicht im Medium reflektiert, indem „schwierige menschliche Grenzprobleme in ihrer Komplexität zur Geltung(...) [gebracht werden], so dass das Bild dessen, was Menschsein bedeutet thematisiert wird“³⁶⁶. Hinsichtlich der Dimension des Grenzbezuges ist das Comic dadurch bildungsmäßig nicht wertvoll.

8. 2. 4. Bildungsdimension Biographiebezug Yossel

In Yossel wird die biographisch entwickelte Identität von Individuen nicht behandelt. Das hängt einerseits damit zusammen, dass das Comic während einer relativ kurzen Zeitperiode spielt. Andererseits ist dies wohl zu einem großen Teil auch der Konzentration auf Informationsvermittlung und auf die Handlung geschuldet. Gerade in extremen Situationen, wie den behandelten, kann davon ausgegangen werden, dass diese auch in kurzer Zeit großen Einfluss auf die Individuen und deren Identitäten haben. Es wird auch gezeigt, dass mit Yossel eine Veränderung vorgeht – jedoch nur anhand seines Handelns. Inwieweit sich sein Innenleben und seine Identität verändern und daraus seine veränderten Handlungsweisen entspringen, wird nicht thematisiert.

³⁶⁴ Kubert 2005, S. 56

³⁶⁵ Vgl. Jörisen & Marotzki 2009, S. 34f

³⁶⁶ Jörisen & Marotzki 2009, S. 67

Am ehesten wird ein Biographiebezug noch durch Kuberts Gedankenexperiment hergestellt: Aus der Position seines erwachsenen Geworden-Seins, ohne die Schrecken des Nationalsozialismus' miterlebt haben zu müssen und mit dem durch Recherchen erworbenen Wissen über diese Zeit, versucht er sich darin hineinzusetzen, wie es ihm als Jugendlicher im Warschauer Ghetto ergangen wäre. Die Chance, dieses Experiment zu problematisieren, dessen Schwierigkeiten aufzuzeigen und die damit in Verbindung stehenden Fragen aufzugreifen, nimmt Kubert jedoch nicht wahr. Stattdessen scheint es, als würde er unreflektiert mit dieser Thematik umgehen. Er schreibt sich selbst die Rolle des jungen, furchtlosen Widerstandskämpfers zu, ohne dies auf einer Metaebene zu behandeln. Die Bildungsdimension des Biographiebezuges wird in dem Comic nicht erfüllt.

8. 3. Zusammenfassung Analyse Yossel

Die Behandlung des Comics „Yossel“ von Kubert zeigt, dass es keine der vier Bildungsdimensionen erfüllt und somit nicht bildungsmäßig wertvoll ist. Als großen Mangel wurde die intransparente Wissenslagerung identifiziert. Des Weiteren besteht das Werk aus einer Aneinanderreihung von Informationen ohne neue Rahmung, eingebettet in eine Geschichte, die zum Teil nicht authentisch wirkt und in eine „Heldengeschichte“ abgeleitet. Durch das hochhalten der Spannung und die Beschreibungen und Darstellung des Grauens wird ein großes Involvement erreicht, das Distanzierung und Reflexion verhindert.

Auf Ebene der Handlungsdimension wird unreflektiert vermittelt, dass es den Menschen möglich war zu fliehen oder sich gegen Nationalsozialistinnen und -sozialisten zur Wehr zu setzen, so sie nicht schwach waren. Handlungskonflikte und damit einhergehende ethische Problematiken werden aber nicht behandelt. Grenzen und Grenzprobleme werden im Comic ebenfalls nicht reflektiert. Stattdessen verschwimmen die Grenzen in Bezug auf das Thema „Enthumanisierung“ zwischen Ideologie und tatsächlicher Gegebenheit, ohne dieses Verschwimmen aufzuzeigen oder bewusst zu machen. Ferner werden auch die Identitätsbildung der Figuren und deren Reflexion im Comic nicht aufgegriffen.

9. Gegenüberstellung der Ergebnisse

Die drei Comics weisen einige Gemeinsamkeiten auf. Sie alle zeigen Geschehnisse und Vorgänge in Auschwitz. Des Weiteren wird in keinem der Comics Farbe verwendet, sondern die Bilder und die Schrift sind in Grautönen oder in reinem Schwarz-Weiß gehalten. Außerdem beinhalten sie alle mehr als nur eine Zeitebene. Die Geschehnisse in Auschwitz werden in allen drei Comics nicht als aktuelle Ereignisse in der Jetzt-Zeit gezeigt, sondern in Form eines Rückblickes. Die Hauptfiguren berichten von ihren persönlichen Erlebnissen und die Erzählung entspinnt sich jeweils auf einer eigenen Zeitebene, in welche die Handlung eintaucht. Es gibt Wechsel und Sprünge zwischen den verschiedenen Zeitebenen. In den drei Werken kommen jeweils zwei Hauptpersonen vor, die eine eigene Stimme erhalten und sich ausdrücken: In „Maus“ sind dies Art und Wladek, in „Auschwitz“ Kazik und Cessia und in „Yossel“ der Rebbe und Yossel.

Trotz dieser augenscheinlichen Ähnlichkeiten in den formalen Strukturen und in den Themenfeldern, unterscheiden sich die Comics in der Ausgestaltung dieser maßgeblich. Dadurch kommt es zu unterschiedlichen Effekten, die sich in Bezug auf die Bildungsdimensionen unterschiedlich auswirken. Nur „Maus“ erfüllt drei der vier Bildungsdimensionen in zahlreichen Momenten, während in „Auschwitz“ und „Yossel“ kein Bildungswert gefunden werden konnte. Im Folgenden sollen nun die Forschungsergebnisse des Bildungsdimensionen-erfüllenden-Werkes „Maus“ jenen nicht-erfüllenden – „Yossel“ und „Auschwitz“ – gegenübergestellt werden.

9. 1. Wissensbezug

Jörissen und Marotzki betonen in ihrem Werk, dass das „Verfügerwissen eine notwendige, aber noch keine hinreichende Bedingung von Medienbildung“³⁶⁷ darstelle. Es reicht nicht aus, Fakten und Informationen aufzunehmen oder weiterzugeben. Stattdessen müsse das „bloße Informiert-Sein [...] überführt werden in eine kritische Reflexion“³⁶⁸. Die erste Bildungsdimension – die des Wissensbezuges – zielt auf die Reflexion von Wissenslagerung ab. Dazu gehört die Reflexion auf Wissensbestände (deren Herkunft, Entwicklung und Geltung) sowie auf die Verarbeitung und Verknüpfung dieser Wissensbestände in einem Medium.³⁶⁹ „Maus“ bietet Reflexionsanstöße zu beiden dieser Teilbereiche von

³⁶⁷ Jörissen & Marotzki 2009, S. 32

³⁶⁸ Jörissen & Marotzki 2009, S. 32

³⁶⁹ Vgl. Jörissen & Marotzki 2009, S. 33

Wissenslagerung. Im Comic selbst wird darauf eingegangen, wie zu den Informationen gelangt wurde und wie diese aufbereitet wurden. Es wird behandelt, dass das gesammelte Material im Zuge des Gestaltungsprozesses des Mediums auf vielerlei Weise umgeformt werden musste und dadurch auch viel vom Autor darin steckt. Auch die Eigenheiten von Erinnerung als Informationsquelle und die Akkuratess des daraus zu gewinnenden Wissens werden thematisiert. Durch all dies – die Transparenz des Schaffens- und Gestaltungsprozesses, die Behandlung des Erinnerungs- und des Erzählprozesses sowie das Aufzeigen der damit einhergehenden Schwierigkeiten bzw. Besonderheiten, wird die Reflexion auf die Wissenslagerung nicht nur möglich, sondern es wird auch dazu angeregt.

Ganz anders verhält es sich hingegen bei den anderen beiden Comics. In diesen Büchern wird im Zuge der Story nicht nachvollziehbar, woher die präsentierten Informationen kommen, welche davon auf Quellen beruhen und welche erfunden sind. Lediglich in der Einleitung (bei „Yossel“) oder im Dossier (bei „Auschwitz“) werden Hinweise auf die zugrundeliegenden Quellen gegeben. Diese bleiben jedoch unkonkret, da weder die Erhebung im Einzelnen, noch die getroffene Auswahl thematisiert wird. Auf welche Weise einzelne Quellen in die Geschichte eingewoben wurden und inwieweit die künstlerische Ausgestaltung Einfluss darauf nahm, wird nicht behandelt. Während der Autor von „Maus“ in seinem Werk selbstreflexiv die Umwandlung des Materials in ein Comic sowie seine künstlerischen Einflussnahme darauf aufgreift und diese Gedanken dadurch für die Leserinnen und Leser zugänglich macht, wird das Publikum bei den Comics „Auschwitz“ und „Yossel“ in Bezug auf die Geltung und Verarbeitung des Wissens weitgehend im Dunkeln gelassen.

Alle drei Comics liefern viele Informationen über die damalige Zeit. Während „Auschwitz“ und „Yossel“ auf der Ebene des Präsentierens von Verfügerrwissen verweilen, schafft es „Maus“ darüber hinaus zu gehen. In Spiegelmanns Comic wird vor allem mittels Zeit- bzw. Szenensprüngen das Involvement reduziert, wodurch Reflexionsräume eröffnet werden. Im Gegensatz dazu scheinen die beiden anderen Werke die Leserinnen und Leser in eine Betroffenheitsposition ziehen und darin halten zu wollen. Die darin vorkommenden Ebenenwechsel werden nicht auf solche Weise eingesetzt, dass die Lesenden Abstand von dem gezeigten Grauen gewinnen können.

9. 2. Handlungsbezug

Mit einem Medium, das den Holocaust zum Thema hat, wird das Feld schwieriger Handlungskonflikte und ethischer Problematiken zwangsläufig betreten. Dies alleine garantiert aber nicht, dass die Bildungsdimension des Handlungsbezuges erfüllt wird. In den Comics „Auschwitz“ und „Yossel“ kommen solche schwierigen menschlichen Entscheidungsoptionen vor – beispielsweise als Kazik oder der Rebbe sich dem Sonderkommando anschließen oder als Yossel sich entschließt, bei der Sache der Rebellen mitzuwirken und viele Mitglieder der Sicherheitspolizei zu töten. Jedoch – die Comics „Auschwitz“ und „Yossel“ thematisieren die darin steckende Komplexität und die Entscheidungsfindungen eben nicht. Dahingegen werden in „Maus“ einige schwierige Entscheidungen von den Figuren diskutiert und dadurch unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten aufgezeigt. Vornehmlich wird im Comic aber herausgearbeitet, wie weit die Opfer des Nationalsozialismus in ihren Handlungsoptionen beschränkt waren. Besonders hervorzuheben ist der Part, in dem Art Spiegelman die Leserinnen und Leser an seinem eigenen Ringen mit diesem Thema teilhaben lässt. Durch das beinahe mütterliche Gespräch mit seinem Psychiater können die Lesenden gemeinsam mit Art einen Gedankenfaden innerhalb dieses komplexen Themas spinnen. Ist es Wladek Spiegelmans erstaunlich umsichtigen und erfinderischen Handeln zuzuschreiben, dass er überlebte und ist ihm dadurch zu seinem Überleben zu gratulieren? Und würde dies umgekehrt dann nicht bedeuten, dass all jene, die nicht überlebten, nicht raffiniert und fähig genug waren, um sich durchzuschlagen? Der Psychiater entscheidet nach dem Aufrollen dieses Themas klar, dass dies nicht so sei und dass zu überleben oder zu sterben dem Zufall unterworfen war. In „Yossel“ schwingt der gegenteilige Tenor mit, der (nur leicht überspitzt formuliert) wie folgt lautet: Die Schwachen nahmen ihr Schicksal nicht selbst in die Hand, wohingegen die starken und mutigen Menschen Widerstand leisteten. Das Thema wird hier weder reflektiert verarbeitet, noch wird im Comic gezielt zu einer kritischen Reflexion angeregt. Dadurch schlägt das Comic unterschwellig in Bezug auf Themen wie Schuld bzw. Verschulden und Widerstand eine bedenkliche Richtung ein.

9. 3. Grenzbezug

Keines der drei ausgewählten Comics erfüllt die Bildungsdimension des Grenzbezuges. „Maus“ greift schlicht keine Grenzbezüge auf. „Auschwitz“ und „Yossel“ schneiden „das Bild dessen,

was Menschsein bedeutet“³⁷⁰ über das Thema der Entmenschlichung durch die Nazis an. In „Auschwitz“ geschieht dies über Aussagen von Aufsehern, welche jedoch nicht weiter behandelt oder in einen Diskurs eingebunden werden. In „Yossel“ wird das Abhandenkommen des Menschseins zum Teil durch Aussagen der Opfer als Tatsache präsentiert, sodass es innerhalb des Comics zu einem Verschwimmen zwischen der Nazi-Ideologie und der dargestellten „Realität“ kommt. Das Thema wird nicht reflektiert behandelt und scheint außerdem auf gefährlich unüberlegte Weise in das Buch eingeflossen zu sein. Darüber hinaus handelt es sich bei dem Thema nicht um eine tatsächliche schwierige Grenzziehung, wie sie Jörissen und Marotzki unter dieser Bildungsdimension beschreiben. Zu einem bildungsmäßig wertvollen Grenzbezug kommt es in den Comics somit nicht.

9. 4. Biographiebezug

Sowohl in „Maus“ als auch in „Yossel“ werden die „Überlebenden“ als junge Erwachsene während der Zeit des Nationalsozialismus gezeigt und später als ältere Menschen, die von dieser Zeit erzählen. Allerdings wird diese Struktur nur in „Maus“ so ausgestaltet, dass sich daraus ein bildungsmäßig wertvoller Biographiebezug im Sinne von Jörissens und Marotzkis Medienbildungstheorie ergibt.

Während sich Wladek als älterer Mann an seine Vergangenheit erinnert und davon erzählt, leistet er Biographiearbeit. Art sucht Sinnzusammenhänge in der Biographie seines Vaters und auch die Leserinnen und Leser können solche herstellen – unterstützt durch thematisch passende Sprünge zwischen der Vergangenheit und der Zeit des Erzählens. Es wird zur Reflexion darüber angeregt, wie Wladeks Vergangenheit ihn selbst und auch die Identität seines Sohnes prägen.

Bei Cessias und Kaziks Erzählung handelt es sich um eine vom Autor konstruierte Geschichte und nicht um tatsächliche Biographiearbeit. Dass in diesem Buch kein bildungsmäßig wertvoller Biographiebezug hergestellt wird, hängt aber eher mit der oberflächlichen Darstellung der Personen zusammen. Die Leserinnen und Leser erfahren (anders als in „Maus“) kaum etwas über das Geworden-Sein der Personen und werden nicht an die Identitätsbildungs- und Biographisierungsprozesse der Figuren herangeführt. So verhält es

³⁷⁰ Jörissen & Marotzki 2009, S. 67

sich auch bei „Yossel“. Im Comic werden die Identitäten der Individuen kaum behandelt – geschweige denn deren Identitätsentwicklung.

Die Forschungsfrage, die auf das bildende Gehalt der Comics abzielte, kann nun zusammenfassen folgendermaßen beantwortet werden:

Die Analyse der drei Comics nach der strukturalen Medienbildungstheorie von Jörissen und Marotzki zeigt, dass es nur „Maus“ gelingt, über die Präsentation von Informationen hinauszugehen. In „Maus“ steckt im Gegensatz zu „Auschwitz“ und „Yossel“ ein formalbildender Gehalt. Indem das Comic von Art Spiegelman an zahlreichen Stellen zur Reflexion im Sinne der Bildungsdimensionen Wissensbezug, Handlungsbezug und Biographiebezug anregt, ist es geeignet, zu einer Transformation des Gefüges der Weltanschauung zu führen.

10. Kritische Betrachtungen und abschließende Reflexion

Nun, da das Forschungsvorhaben zu Ende gebracht und die Ergebnisse zusammengefasst wurden, soll zuletzt noch das Konzept der strukturalen Medienbildung von Jörissen und Marotzki kritisch in den Blick genommen werden.

Das Buch „Medienbildung – Eine Einführung“ lässt sich grob in zwei Abschnitte einteilen. Beim Ersten handelt es sich um eine Einführung in den Theoriehorizont, in die zugrundeliegende Bildungstheorie und in die strukturale Medienbildung. Im zweiten Abschnitt werden exemplarisch Analysen im Sinne des Modells der strukturalen Medienbildung in drei Bereichen medialer Artikulation (Filme, Bilder, Internet) vorgenommen.

Wie bereits am Anfang dieser Arbeit angemerkt, lässt der erste Teil des Werkes etwas gänzlich vermissen: Es werden weder die Positionierung der Medienbildung innerhalb der Medienpädagogik, noch das Verhältnis und die Abgrenzung zu anderen Konzepten, wie der Medienkompetenz, diskutiert.

In der Einführung wird nach einigen grundlegenden bildungstheoretischen Betrachtungen schließlich zum „Herzstück“ übergeleitet – zu der Beschreibung der vier Dimensionen strukturaler Medienbildung, anhand welcher Medien analysiert werden können. Diese Kapitel sind jedoch etwas ernüchternd. Auf weniger als insgesamt sieben Seiten werden die vier Dimensionen vorgestellt. Was hier beschrieben wird, bleibt schwer greifbar und es drängt sich die Frage auf, inwiefern dieser Analyserahmen konkret an Medien angewendet werden kann. Hierbei helfen die exemplarisch gezeigten Analysen im zweiten Abschnitt enorm weiter. Durch diese wird nun deutlich, was davor etwas unkonkret beschrieben wurde. Zu kritisieren ist jedoch, dass im Zuge der Analyse stückchenweise noch weitere theoretische Informationen über die Dimensionen der Medienbildung hinzukommen. Durch diese wird schließlich das Bild dessen, was unter den einzelnen Dimensionen zu verstehen ist, abgerundet. Die Mehrinformationen gehen aber für all jene verloren, die nicht das gesamte Werk durcharbeiten, sondern sich beispielsweise nur auf eines der Artikulationsfelder konzentrieren. Für die Übersichtlichkeit und zur besseren Verständlichkeit wäre es wünschenswert, alle theoretischen Beschreibungen zu den vier Dimensionen gesammelt im ersten Abschnitt der Einführung behandelt zu finden.

Das Buch beschreibt zwar, auf welche Weise Bildungspotentiale erschlossen werden können, doch es wird nicht besprochen, wie viele solcher Momente mit Potential zur Bildungsraumeröffnung in einem Medium stecken müssen, um es als bildungsmäßig wertvoll kategorisieren zu können. Würde beispielsweise in einem gesamten Comic ein einziger solcher Moment ausreichen? Anzunehmen ist eher, dass eine Medium von solchen Bildungsoptionen durchzogen sein müsste, um es als bildungsmäßig wertvoll zu bezeichnen – wie es etwa bei dem Comic „Maus“ der Fall ist. Das Einführungswerk von Jörissen und Marotzki gibt dazu aber keine Auskunft.

Die Bezeichnung *strukturelle* Medienbildung ist auf Zweierlei zurückzuführen. Einerseits verweist sie auf eine *strukturelle Bildungstheorie*, bei der es um die Transformation der Strukturenmuster der Selbst- und Weltbeziehung geht. Andererseits wird angenommen, dass die Reflexionspotentiale „in die Formstrukturen der Medien eingeschrieben“³⁷¹ sind. „Das Konzept einer *strukturellen Medienbildung* lenkt somit die Aufmerksamkeit auf die Formelemente der Medien und fragt danach, wie durch sie Reflexion ermöglicht werden kann.“³⁷² Dabei geht es also „weniger um die Inhalte der jeweiligen Medien, sondern um ihre strukturalen Aspekte“³⁷³. Dieses Postulat „Form vor dem Inhalt“³⁷⁴ halten die Autoren in ihrem Werk allerdings selbst nicht immer ein. Dies zeigt sich besonders deutlich bei den behandelten Filmbeispielen. Während beim ersten Film spezifisch die *Narrationsstruktur* der ineinander verschachtelten Zeitebenen herausgearbeitet wird, wird bei anderen nur noch auf die Narration und nicht auf deren Form eingegangen. Beispielsweise bei der Behandlung des Filmes „Mein Leben ohne mich“, wird *ausschließlich* der Inhalt des Filmes besprochen, während die Formstrukturen weder in der Nachzeichnung der Narration noch bei der Bezugnahme auf die Bildungsdimension aufgezeigt werden. Es wird beschrieben, wovon der Film handelt: von einer Frau, die nach der Diagnose einer tödlichen Krankheit eine Liste von Dingen erstellt, die sie während ihres restlichen Lebens abarbeiten möchte. Dieser Film sowie ein zweiter mit ähnlichem Inhalt werden als Beispiele für die Erfüllung der Dimension des Handlungsbezugs herangezogen, da dabei eine Reflexion der Figuren auf komplexe

³⁷¹ Jörissen & Marotzki 2009, S. 41

³⁷² Jörissen & Marotzki 2009, S. 41

³⁷³ Jörissen & Marotzki 2009, S. 39f

³⁷⁴ Jörissen & Marotzki 2009, S. 42

Entscheidungsoptionen behandelt werde. Die strukturalen Elemente der Filme werden hier nicht beleuchtet.

Diese Tatsache lässt Zweifel aufkommen: entweder an der Ausführung der Behandlung von Medienexemplaren durch die Autoren oder an der Annahme, dass der Inhalt neben den Strukturen eine untergeordnete Rolle einnimmt. Meines Erachtens nach ist beides, insbesondere aber letzteres, kritisch zu hinterfragen. Die Ausführung der Analyse der Medienbeispiele lässt zum Teil an Tiefe und Gehalt vermissen. Während manche Beispiele ausführlich behandelt werden, wird bei anderen der Inhalt und/oder die Form der Medien eher knapp beleuchtet und anschließend nur sehr kurz und oberflächlich auf die Analyse hinsichtlich der Bildungsdimensionen eingegangen. Teilweise wird im Anschluss an die Vorstellung eines Mediums bloß mit ein oder zwei Sätzen genannt, inwiefern es ein Beispiel für die Erfüllung einer bestimmten Dimension darstellt. Vertiefende Argumentationen im Detail bleiben häufig aus.

Nun zu der Auffassung, dass vornehmlich die *Form* und nicht der *Inhalt* Bedingung für Reflexionsprozesse sei: Sowohl der praktische Teil der Einführung, als auch die Analyse der Comics in dieser Arbeit lassen vermuten, dass sich diese Annahme nicht mit der Analyse auf Reflexionsoptionen der vier Bildungsdimensionen vereinbaren lässt. Vielmehr wurde deutlich, dass der „passende“ Inhalt eine *Voraussetzung* dafür ist, dass durch formale Strukturen Bildungspotentiale eröffnet werden können. Die Wichtigkeit der formalen Aspekte wurde in der Einführung durch Jörissen und Marotzki argumentativ und durch Beispiele schlüssig dargestellt und auch die Analysen der drei Comics untermauern die Wichtigkeit der Formelemente der Medien. Wenn ein Medium vorwiegend auf die Präsentation eines Inhaltes abzielt und Strukturelemente nur wenig spürbar werden – selbst wenn Inhalt sich nicht gänzlich ohne Form denken lässt –, so wird nicht zu einer bildungsmäßig wertvollen Reflexion angeregt, sondern höchstens auf der Ebene des Lernens verweilt. Umgekehrt kann es aber ebenso wenig funktionieren: Strukturelemente ohne für einen Reflexionsanstoß geeigneten Inhalt laufen ins „Leere“ und können den Bildungsdimensionen nicht entsprechen. Dies zeigt sich nicht zuletzt in der Analyse der Comics, in welchen ähnliche strukturelle Aspekte, wie die Verwendung mehrerer Zeitebenen und die Wechsel zwischen diesen, in Maus Bildungsoptionen eröffneten, nicht aber in den anderen beiden. Geeignete Inhalte scheinen zwar keine hinreichende, aber eine notwendige Bedingung für Reflexionsoptionen zu bilden.

Trotz all dieser Kritikpunkte erwies sich das Modell der strukturalen Medienbildung in der genaueren Behandlung und in der Bearbeitung der Medienbeispiele als gut anwendbares sowie wertvolles Analyseinstrument, das hielt, was es versprach. Die Bildungsoptionen konnten damit gut erschlossen werden. Auch die im Buch nicht behandelte Medienkategorie *Comic* konnte mit dem Modell einwandfrei analysiert werden. Dies lässt annehmen, dass sich das Analysemodell breit einsetzen lässt und auch für weitere Medienarten, wie Bücher, Bilderbücher, Theaterstücke und Hörspiele eignet.

Auf dem Weg zur Beantwortung der Frage, ob ein bestimmtes Medienexemplar bildungsmäßig wertvoll ist oder nicht, kann die Analyse noch zu anderen positiven Nebeneffekten führen. So deckte die Betrachtung des Comics „Yossel“ durch die Brille der strukturalen Medienbildung nicht nur auf, dass es sich um ein bildungsmäßig nicht wertvolles Comic handelt, sondern zeigte auch darin steckende, gefährliche Verkürzungen und unreflektierte Ausführungen.

Darüber hinaus kann das Konzept der strukturalen Medienbildung die an Medien gestellte Fragen verändern. Die Ausarbeitungen in dieser Masterarbeit zeigen implizit, dass die in einigen Artikeln gestellten Fragen danach, ob ein Comic das Thema „Auschwitz“ angemessen behandeln könne oder solche Comics gar im Unterricht über den Holocaust eingesetzt werden sollen, müßig sind. Betrachtungen anhand der strukturalen Medienbildung legen nahe, hier keine pauschalisierten Aussagen zu treffen. Ebenso könnte man fragen, ob „etabliertere“ Medien, wie Filme oder Bücher, das Thema Auschwitz behandeln können oder ob diese im Unterricht eingesetzt werden sollten. Die Antwort auf solche Fragen müsste immer lauten: Kann sein, kann aber auch nicht sein. Die einzelnen Medien müssen in ihrer Spezifität betrachtet werden und es ist jeweils nach dem innewohnenden Bildungspotential zu fragen, anstatt Aussagen über gesamte Mediengruppen zu treffen.

In ihrem Einführungswerk schreiben die Autoren nicht über die Potentiale für pädagogische Praxisfelder. In einem anderen Aufsatz äußert sich Jörissen dazu aber folgendermaßen:

„Die Erträge der Medienbildungsforschung stellen [...] ein Angebot für die medienbezogene Professionalisierung in den unterschiedlichen pädagogischen Handlungsfeldern dar – denn diese müssen die stattfindenden Transformationen eigenständig auf ihre

Handlungsperspektive beziehen können; wozu zuerst und vor allem qualifizierte Reflexionsangebote nötig sind.“³⁷⁵

Medien können mithilfe der Analyse auf Reflexionsoptionen hin überprüft, unreflektierte oder „versteckte“ Botschaften können herauskristallisiert und die Medienangebote daraufhin bewusst und verständig ausgewählt werden.

Um einen Ausblick auf weitere mögliche Beiträge der strukturalen Medienbildung zu geben, soll hier Jörissen erneut zitiert werden:

„Wo neue mediale Bildungsoptionen entstehen, die technisch betrachtet den meisten Menschen zur Verfügung stehen, ist es absehbar, dass sich früher oder später gesellschaftliche Anforderungsmaßstäbe verschieben. Somit ermöglicht eine differenzierte Einschätzung von Bildungspotenzialen zugleich, zukünftige neue Ungleichheiten und Bildungsbenachteiligungen frühzeitig und differenzierter abzuschätzen zu können.“³⁷⁶

Die strukturelle Medienbildung im Zusammenhang mit Ungleichheiten und Bildungsbenachteiligungen zu behandeln, verspricht spannend zu werden. Dieses Thema lädt zu weiterführender Forschung ein.

³⁷⁵ Jörissen 2011, S. 227f

³⁷⁶ Jörissen 2011, S. 227

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Zeitebenen, Spiegelman 2012, S. 116.....	29
Abbildung 2: Erhängte, Spiegelman 2012, S. 84	33
Abbildung 3: Zeitleiste, Spiegelman 2008, S. 226	39
Abbildung 4: Kapelle, Spiegelman 2012, S. 212	40
Abbildung 5: Schulgefühle, Spiegelman 2008, S. 174	54
Abbildung 6: Tableau-Charakter, Croci 2005, S. 25	56
Abbildung 7: Unglaubliche Begebenheit, Croci 2005, S. 45	63
Abbildung 8: Optik von „Yossel“, Kubert 2005, S. 9	70
Abbildung 10: Gaskammer „Yossel“, Kubert 2005, S. 66	81
Abbildung 10: Gaskammer „Auschwitz“, Croci 2005, S. 44	81
Abbildung 11: Rebbe als „Superheld“, Kubert 2005, S. 78	84

Quellen

Comics

Croci, Pascal (2005): Auschwitz. Köln: Egmont.

Kubert, Joe (2005): Yossel. April 19, 1943. Eine Geschichte des Aufstands im Warschauer Getto. Stuttgart: Ehapa.

Spiegelman, Art (2008): Maus. Die Geschichte eines Überlebenden. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verl.

Sekundärliteratur

Dittmar, Jakob F. (2011): Comic-Analyse. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.

Frenzel, Martin (2014): Der Holocaust im Comic.URL: <http://www.bpb.de/apuz/189532/der-holocaust-im-comic?p=all> (01.11.2016)

Gonshak, Henry (2009): Beyond Maus: Other Holocaust Graphic Novels. In: Shofar: An Interdisciplinary Journal of Jewish Studies, 2009, Vol.28(1), S. 55-79.

Huyssen, Andreas (1997): Von Mauschwitz in die Catskills und zurück: Art Spiegelmans Holocaust-Comic *Maus*. In: Koeppen, Maunuel/Scherpe, Klaus: Bilder des Holocaust. Literatur – Film – bildende Kunst. Köln: Böhlau Verl., S. 171-189.

Jörissen, Benjamin/Marotzki, Winfried (2009): Medienbildung – Eine Einführung. Theorie – Methode – Analysen. Bad Heilbrunn: Julius Klinghardt Verl.

Jörissen, Benjamin/Marotzki, Winfried (2010): Dimensionen strukturaler Medienbildung. In: Herzig, Bardo et al. (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 8. Medienkompetenz und Web 2.0. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften, S. 19-40.

Jörissen, Benjamin (2011): „Medienbildung“ – Begriffsverständnisse und -reichweiten. In: Moser, Heinz/Grell, Petra/Niesyto, Horst (Hrsg.): Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik. München: kopaed, S. 211-235.

Jörissen, Benjamin (2014): Medienbildung und Medienkompetenz: Berührungspunkte und Differenzen zweier nicht ineinander überführbarer Konzepte. In: Jörissen, Benjamin: Medialität und Subjektivation. Strukturelle Medienbildung unter besonderer

Berücksichtigung einer historischen Anthropologie des Subjekts. Magdeburg, Habilitationsschr., S. 93-99.

Kant, Immanuel (1800): Logik. Ein Handbuch zu Vorlesungen. Hrsg. V. G.B. Jäsche. In: ders., Schriften zur Metaphysik und Logik 2. Werkausgabe Bd. VI. Hrsg. V. W. Weischedel. Frankfurt/M.: Suhrkamp (1977)

Näpel, Oliver (2011): Das Fremde als Argument. Identität und Alterität durch Fremdbilder und Geschichtsstereotype von der Antike bis zum Holocaust und 9/11 im Comic. Frankfurt am Main: Peter Lang Verl.

Palandt, Ralf (2011): Rechtsextremismus, Rassismus und Antisemitismus in Comics. Berlin: Archiv der Jugendkulturen Verl. KG.

RIS - Römisches Statut des Internationalen Strafgerichtshofs Art. 7, Verbrechen gegen die Menschlichkeit (2002). URL:

<http://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Dokumentnummer=NO40034727> [Stand 2018-03-01]

Spiegelman, Art (2012): MetaMaus. Einblicke in Maus, ein moderner Klassiker. Frankfurt am Main: S. Fischer Verl.

Swertz, Christian; Ruge, Wolfgang; Schmölz, Alexander; Barberi, Alessandro; Braun, Sarah (2017): Editorial: Konstitutionen der Medienpädagogik. Zwischen interdisziplinärem Forschungsfeld und bildungswissenschaftlicher (Sub-) Disziplin. In: Medienpädagogik (29). URL: <http://www.medienpaed.com/article/view/601> (03.05.2018)

United States Holocaust Memorial Museum Online Workshop. URL: <http://www.ushmm.org/educators/online-workshop/teaching-about-the-holocaust/welcome-and-introduction> (14.02.2018)

Young, James E. (1998): The Holocaust as Vicarious Past: Art Spiegelman's "Maus" and the Afterimages of History. In: Critical Inquiry, Vol. 24, No. 3. (Spring, 1998), S. 666-699.

Abstract

In dieser Arbeit wird dem bildenden Gehalt der Holocaustcomics „Maus“ von Art Spiegelman, „Auschwitz“ von Pascal Croci und „Yossel“ von Joe Kubert auf den Grund gegangen. Die Comics werden unter Heranziehung der Methode der Comic-Analyse nach Dittmar und anhand der strukturalen Medienbildungstheorie von Jörissen und Marotzki analysiert. Letztere beschreiben vier Bildungsdimensionen: den Wissensbezug, den Handlungsbezug, den Grenzbezug und den Biographiebezug. Mithilfe dieser Dimensionen wird bestimmt, ob die Comics bildungsmäßig wertvoll sind. Im Zuge dessen werden auch die strukturelle Medienbildungstheorie und deren Dimensionen selbst in Hinblick auf ihre Anwendbarkeit genauer betrachtet.

Die Analyse der drei Comics nach der strukturalen Medienbildungstheorie zeigt, dass es nur „Maus“ gelingt, drei der vier Bildungsdimension zu erfüllen, während in „Auschwitz“ und „Yossel“ kein formal-bildender Gehalt gefunden werden konnte. Indem das Comic von Art Spiegelman an zahlreichen Stellen zur Reflexion im Sinne der Bildungsdimensionen Wissensbezug, Handlungsbezug und Biographiebezug anregt, ist es geeignet, zu einer Transformation des Gefüges der Weltanschauung zu führen.