



**Atomkraft? Nein danke! – Zur Behandlung des
deutschen Anti-Atomkraft-Diskurses und zur
Förderung der Bildkompetenz im U.S.-amerikanischen
DaF-Unterricht mit Anike Hages Germanga *Die Wolke*
(2010)**

Natalie Eppelsheimer, Middlebury, Vermont

ISSN 1470 – 9570

**Atomkraft? Nein danke! – Zur Behandlung des deutschen Anti-
Atomkraft-Diskurses und zur Förderung der Bildkompetenz im U.S.-
amerikanischen DaF-Unterricht mit Anike Hages Germanga *Die Wolke*
(2010)**

Natalie Eppelsheimer

Angesichts der starken Medienpräsenz des Themas Atomenergie, der führenden Rolle Deutschlands in der Entwicklung neuer Umwelttechnologien sowie der aktuellen, weltweit stattfindenden Diskussionen um Umweltschutz, Energiepolitik und Nachhaltigkeit scheint das Thema Atomenergie unverzichtbar für einen modernen DaF-Unterricht. Ausgehend von der Annahme, dass Comics, Manga und Graphic Novels (grafische Literatur) sich sehr gut zur Behandlung wichtiger kultureller Narrative wie die der deutschen Anti-Atomkraftbewegung eignen und dass sie maßgeblich zur Vermittlung und Förderung nicht nur von kommunikativer, interkultureller und symbolischer Kompetenz, sondern auch von Medien- bzw. Bildkompetenz beitragen können, nähert sich dieser Beitrag dem Thema deutsche Anti-Atomkraftbewegung über Anike Hages Germanga *Die Wolke* (2010). Anhand dieses Werkes werden grundlegende, narrative Techniken und Funktionsweisen eines Comics aufgezeigt und auf affektive Aspekte und Emotionalisierungsprozesse im Manga eingegangen. Außerdem werden für den DaF-Unterricht unterschiedliche Lese- und Herangehensweisen an *Die Wolke* bzw. an das Thema deutscher Anti-Atomkraft-Diskurs vorgeschlagen.

1. Einleitung

Das berühmte, gelbe „Atomkraft? Nein danke!“ Logo mit seiner roten, lachenden Sonne ist in Deutschland seit dem katastrophalen Reaktorunglück in Fukushima im März 2011 wieder omnipräsent. Ähnlich wie in den 1970ern und 1980ern gehen in der Bundesrepublik wieder regelmäßig Tausende auf die Straßen, um den Opfern von Fukushima zu gedenken und gegen Atomenergie, Atomwaffen, Castortransporte und Endlagerungen von nuklearem Müll zu demonstrieren. Zudem hat die japanische Atomkatastrophe zu einem grundlegenden Richtungswechsel in der deutschen Atompolitik und Energiewirtschaft geführt. Bereits einen Monat nach dem an die Tschernobyl-Katastrophe von 1986 erinnernden Super-GAU (Größter anzunehmender Unfall) verkündete Kanzlerin Angela Merkel die Entscheidung, bis zum Jahr 2022 alle deutschen Atommeiler vom Netz zu nehmen und läutete damit eine Energiewende ein, die die Bundesrepublik weg von der Atomenergie und hin zum Ausbau von regenerativen (Öko-) Energien führen soll. Angesichts der führenden Rolle

Deutschlands in der Entwicklung neuer Umwelttechnologien sowie der aktuellen, weltweit stattfindenden Diskussionen um Umweltschutz, Energiepolitik und Nachhaltigkeit scheint das Thema Atomenergie unverzichtbar für einen modernen DaF-Unterricht.

Tatsache ist: Die Deutschen protestieren und demonstrieren gern. Ob gegen Atomenergie, Kriege, Rassismus und Ausländerfeindlichkeit, Studiengebühren oder korrupte Politiker – sie tun ihrem Frust und Unmut oft und gerne, laut und öffentlich kund. DaF-Lernenden aus Nationen wie beispielsweise den Vereinigten Staaten, die eine weniger ausgeprägte Protestkultur als die der Deutschen haben und die weniger kritisch mit dem Thema Atomkraft umgehen, mag dieses Verhalten mitunter befremdlich erscheinen. Wenn sie sich jedoch für deutsche Sprache und Kultur interessieren und bestimmte „deutsche“ Einstellungen und Verhaltensweisen – in den Worten der ACTFL *Standards* (2006) „perspectives and practices“ – die durch nationalpolitische, historische, wirtschaftliche, soziale oder religiöse Faktoren geprägt sind, wenigstens ansatzweise verstehen wollen, so werden sie nicht darum herumkommen, sich mit der deutschen Protestkultur und in diesem Kontext mit der Haltung Deutschlands zur Atomenergie auseinanderzusetzen. Außerdem zählt das Thema Atomenergie bzw. die Anti-Atomkraftbewegung als Beispiel deutscher Protestkultur sicherlich zu einer der wichtigsten „cultural narratives [...] with historical and cultural relevance“ (Geisler 2008: 234) der Bundesrepublik. Kenntnis solcher kultureller Narrative – und eng damit verbunden von „kulturellen Metaphern und Schlüsselbegriffen, die durch verschiedene historische Traditionen und Diskurse entstanden sind“ (ebd., Übersetzung d.A.) – ist, wie Geisler (ebd.) überzeugend argumentiert, im fremdsprachlichen Unterricht unverzichtbar für ein Verständnis einer Ziel-Kultur. Letztlich spricht für eine Behandlung des Themas Atomkraft im DaF-Unterricht auch das Desiderat (und die Notwendigkeit) vieler (kleiner) Germanistik oder German Studies Programme, ihr Curriculum interdisziplinär(er) auszurichten und an die veränderten Bedürfnisse und Interessen heutiger Studierender anzupassen (vgl. Braunbeck 2011; Geisler 2008).

Einen guten Zugang zum deutschen Atomkraft-Diskurs, zu dessen Geschichte und Relevanz im kollektiven Gedächtnis und eine Möglichkeit zu einer intensiveren Auseinandersetzung mit dem Thema bietet der mit dem Jugendbuchpreis ausgezeichnete und 1987 (also ein Jahr nach dem Reaktorunglück in Tschernobyl)

erschienene Roman Gudrun Pausewangs *Die Wolke* und die 2008 von Anike Hage im Manga-Stil adaptierte, gleichnamige Comic-Version des Buches über einen Reaktorunfall in Deutschland.¹ Die fiktive Geschichte beschreibt, wie die 15-jährige Protagonistin Janna den Supergau eines nahegelegenen Atomkraftwerks (AKW) erlebt, wie sie vergeblich versucht, gemeinsam mit ihrem kleinen Bruder vor der radioaktiven Wolke zu fliehen, wie sie schließlich mit den Folgen der eigenen Verstrahlung weiterlebt und wie ihre Umwelt auf den Anblick von Strahlengeschädigten reagiert. *Greenpeace* bezeichnet diesen Roman als „Statement gegen Atomkraft“ und Sreckelsen schreibt in seinem Beitrag zum *FAZ*-Feuilleton vom 15.3.2011: „Kaum ein Buch ist so tief im kollektiven Gedächtnis der heute Zwanzig- bis Fünfundvierzigjährigen verankert wie dieses. *Die Wolke*, das Atomkatastrophenbuch von Gudrun Pausewang, war Pflichtlektüre – jetzt hat die Realität es eingeholt“.

Natürlich bringen die Behandlung des Themas Atomkraft und das informierte, kritische Lesen grafischer Literatur zahlreiche Herausforderungen mit sich, doch muss man weder Medienexpertin oder Medienexperte noch Atomphysikerin oder Atomphysiker sein, um im DaF-Unterricht anhand des Germanga *Die Wolke* wichtige kulturelle Narrative wie die der deutschen Anti-Atomkraftbewegung zu besprechen. Einige DaF-Lehrende werden vermutlich auf ihr beschränktes Fachwissen und/oder Fachvokabular zu diesem Thema verweisen, doch sollte dies kein Hinderungsgrund sein. Denn, wie Braunbeck (2011: 150) auf überzeugende Weise dargelegt hat, sind DaF-Lehrende, die interdisziplinäre Themen behandeln, keineswegs „Möchtegerne“ oder „Amateure“, sondern PädagogInnen, die ihre Studierenden dazu anzuleiten wollen, kompetente, informierte Gespräche auf Deutsch über gewählte Themen aus Politik, Sport, Naturwissenschaft o.ä. der Zielkultur zu führen. Zwar müssen sich die Lehrenden gründlich in das gewählte Thema einlesen und sich Grundkenntnisse aneignen (was ohne Frage sehr zeit- und arbeitsintensiv sein kann), der Fokus jedoch sollte auf der Fremdsprachenpädagogik liegen. Außerdem, so möchte ich hinzufügen, kann man sicherlich argumentieren, dass seit dem Atomunglück im März 2011 in Fukushima das Thema Atomenergie eine sehr hohe Medienpräsenz hat und dass Fachbegriffe wie Radioaktivität, Kernschmelze oder Halbwertszeit allgemein bekannt sind.

¹ Auf dem deutschen Manga-Markt ist Anike Hage insbesondere durch ihre sich um den Fußball drehende *Gothic Sports* Serie berühmt geworden.

Zwei der genannten Aspekte, 1. der Fokus auf Pädagogik und 2. die starke Medienpräsenz des Themas Atomenergie sind zentral für die in diesem Beitrag beschriebenen Herangehensweisen. In Anbetracht der kontemporären „Bilderflut“, der unsere DaF-Lernenden täglich ausgesetzt sind und die kritisch und reflexiv zu „lesen“ es zu lernen gilt, sowie der vielfach – auch für den fremdsprachlichen Unterricht geforderten – Ausbildung von Medienkompetenz, liegt das Hauptaugenmerk hier auf der zur Medienkompetenz zählenden, in der angloamerikanischen Forschung als „visual literacy“ bezeichneten Bildkompetenz. Keinesfalls soll damit, in Anlehnung an den in den Kultur- und Medienwissenschaften als „iconic turn“, „pictorial turn“ oder „visual turn“ (vgl. Schade & Wenk 2011) beschriebenen Wende zum Bild und zum Visuellen ein erneuter Paradigmenwechsel in der Fremdsprachendidaktik gefordert werden. Vielmehr soll es darum gehen, nicht nur durch Texte, sondern ebenso durch Bilder zu bilden, und im Rahmen einer „visual literacy“ einen verantwortungsvollen Umgang mit visueller Kultur zu lehren.

Wie dies im DaF-Unterricht geschehen kann, ist Thema der folgenden Ausführungen, in denen der Fokus zwar in erster Linie auf Hages Comicversion des Romans *Die Wolke* liegt, aber auch Vorschläge zur Arbeit mit Pressefotos zum Thema gemacht werden. Hier sei angemerkt, dass auch wenn dieser Beitrag primär von DaF-Lernenden an U.S.-amerikanischen Bildungsinstitutionen ausgeht, sicherlich vieles auf den fremdsprachlichen Deutschunterricht in anderen Ländern angewandt werden kann. Bevor wir uns dem grafischen Roman zuwenden, bedarf es jedoch eines kurzen Exkurses in die deutsche Anti-Atomkraftbewegung sowie einiger Überlegungen zum Thema „Bildkompetenz“.

1.1. Atomkraft? Nein danke!

Es wurde bereits erwähnt, dass die deutsche Anti-Atomkraftbewegung nach dem Reaktorunglück in Fukushima wieder an Momentum gewonnen hat und dass das Unglück in Japan der Hauptgrund für den geplanten Atomausstieg der BRD darstellt. Deutsche Atomkraftgegner sind auch nach der offiziellen Ausstiegserklärung weiterhin sehr aktiv und fordern neben einem weltweiten Verzicht auf nukleare Energie einen noch schnelleren Atomausstieg Deutschlands. Mit Verweis darauf, dass Radioaktivität keinerlei Grenzen kennt und dass menschliches und technisches Versagen jederzeit möglich ist, organisieren sie weiterhin regelmäßig Informationsveranstaltungen,

Protestmärsche und Demonstrationen gegen Atomenergie, Atomwaffen, Castortransporte und Endlagerungen von nuklearem Müll.²

In den USA dagegen kann von einer zeitgenössischen Anti-Atomkraftbewegung, wie es sie in Deutschland gibt, oder einer Diskussion um einen Ausstieg aus der Atomkraft gar keine Rede sein. Ganz im Gegenteil: Erst vor kurzem, im Februar 2012, hat die Atomaufsichtsbehörde zum ersten Mal seit 1978 den Bau von zwei neuen Atomreaktoren genehmigt. In Anbetracht der allgemein positiven Einstellung gegenüber Atomenergie in den Vereinigten Staaten werden sicherlich nicht wenige DaF-Lernende an U.S.-amerikanischen High-Schools, Colleges und Universitäten die Anti-Atomkraftproteste in Deutschland mit mehr oder weniger großem Erstaunen oder gar Befremden betrachten. Ganz bestimmt wird es auch viele von ihnen – und wahrscheinlich auch zahlreiche Lehrende – überraschen zu erfahren, dass sich das erste größere Atomunglück nicht 1986 im ukrainischen Tschernobly, sondern bereits 1979 im U.S.-amerikanischen Harrisburg im Bundesstaat Pennsylvania ereignet hat, als es im Atommeiler Three Miles Island zu einer Kernschmelze gekommen war. Nicht minder überraschend wird für viele die Information sein, dass die Anti-Atomkraftbewegung im Grunde genommen amerikanischen Ursprungs ist. Wie der Autor des 2011 erschienenen, grundlegenden Werkes *Die Ära der Ökologie - eine Weltgeschichte* Radkau in seinem Beitrag für das Themenheft „Ende des Atomzeitalters?“ im von der Bundeszentrale für politische Bildung (BpB) herausgegebenen Magazin *APuZ (Aus Politik und Zeitgeschichte)* erklärt, hatte sich diese Bewegung dort bereits in den Sechziger Jahren formiert:

In den USA kulminierte der Konflikt bereits in den 1960er Jahren. Dort gab es einen direkten Übergang von der Protestbewegung gegen Atomwaffentests zu den Protesten gegen zivile Kernkraftwerke. Die erste erfolgreiche Anti-AKW-Initiative der Welt begann 1958 in Kalifornien und richtete sich gegen das Kernkraftprojekt an der Bodega Bay nördlich von San Francisco. Am Anfang stand die Sorge um die Schönheit dieser Bucht; aber dann brachte ein Insider die Widerständler auf die dortige Erdbebengefahr, und dieses Argument erwies sich als durchschlagend. Diese längst vergessene Geschichte gibt gerade nach Fukushima zu denken: Anders als in Japan, wo man glaubte, im erdbebensicheren Bauen Weltspitze zu sein, übte in Kalifornien das Erdbeben von 1906, das einen Großteil von San Francisco zerstört hatte, nach wie vor abschreckende Wirkung aus. (Radkau 2011b: 8)

² Siehe auch die Anti-Atomkraft und Anti-Atom Müll Liedersammlungen mit Titeln wie z.B. „Weine nicht, wenn der Castor kommt“ (Melodie von Drafi Deutschers „Marmor, Stein und Eisen bricht“) oder „Kernkraft schöner Götterfunken“ (Melodie von Beethovens Neunter) auf <http://www.ausgestrahlt.de/abgesang> und <http://lieder.antiatomoldenburg.de/text.htm>. Viele dieser Texte eignen sich gut für den DaF-Unterricht.

Heute jedoch scheinen in den USA angesichts der starken Atomlobby die Widerständler weitgehend verstummt. Zwar hört man immer wieder von kleineren Zwischenfällen, wie z.B. im Februar 2012, als im südkalifornischen (und damit stark erdbebengefährdeten) San Onofre das AKW aufgrund eines Lecks an einem der Reaktoren heruntergefahren werden musste; oder im November 2011, als bei der Yankee Nuclear Power Plant in Vermont radioaktives Wasser aus einer undichten Leitung austrat; oder aber im Juni 2011, als das AKW Fort Calhoun im US- Bundesstaat Nebraska nach dem Kollaps eines Schutzdammes wochenlang von Hochwasser aus dem Missouri River umspült wurde – doch scheinen diese Vorfälle kein Grund, an der allgemeinen Sicherheit von Atomenergie zu zweifeln.

1.2. (Rezeptive) Bildkompetenz: Bilder lesen lernen

Seit geraumer Zeit wird in der Fremdsprachenforschung und –lehre im Rahmen einer Forderung nach Schulung der Medienkompetenz auch die Wichtigkeit einer im Angloamerikanischen unter dem Begriff „visual literacy“ bekannten Bildkompetenz laut (vgl. Fisher & Frey 2008; Seidl 2007; Stafford 2011). Eine solche Kompetenz, die auf einen bewussten und kritischen Umgang mit Bildern abzielt und die im Deutschen mitunter auch als piktorale Lesefähigkeit oder Sehverstehenskompetenz bezeichnet wird, erscheint insbesondere in Anbetracht der „Bilderfluten“ in unserer stark visualisierten Medienwelt, der junge Lernende heute täglich ausgesetzt sind, äußerst wichtig.

Was genau meint eigentlich Bildkompetenz? Mit diesem Begriff wird in erster Linie assoziiert, dass Lernende sich der Konstruiertheit von Bildern (inklusive Fotos) und ihrer eigenen kulturellen Sehgewohnheiten sowie der anderer bewusst werden. Genau genommen müsste man den Begriff Bildkompetenz aber auch auf produktive Fähigkeiten beziehen, also darauf, dass die Lernenden die rezeptiven Fähigkeiten, die kritisches, analytisches und interpretierendes Bild-Lesen beinhalten, auch produktiv auf eigene Bildproduktionen anwenden können. Letzterer Aspekt ist natürlich von großer Bedeutung, doch kann hier aus zahlreichen Gründen nur auf die Förderung der „piktoralen Lesefähigkeit“ oder „Sehverstehenskompetenz“ – also auf eher rezeptive Fähigkeiten eingegangen werden.

Bei der Förderung einer (rezeptiven) Bildkompetenz sind bildanalytische Fähigkeiten äußerst wichtig, doch geht „visual literacy“ weit über eine reine Bildbeschreibung

hinaus.³ Schließlich sollen die Lernenden ja nicht nur das Sichtbare lesen lernen, sondern auch das, was in einem Bild nicht sichtbar ist oder unsichtbar gemacht wurde. Um einen kritischen Umgang mit Bildern zu erlernen, müssen die Lernenden demnach zuerst erkennen, dass Bilder nicht „selbst-verständlich“ sind, dass sie von jemandem für jemanden konstruiert wurden und dass sie bestimmte (affektive) Wirkungen auf Betrachtende haben. Dies gilt für Zeichnungen in Comics, Manga und Graphic Novels ebenso wie für Pressefotos.

2. Comics im DaF-Unterricht: *Die Wolke*

2.1. Comics

„Der deutsche Comic ist wieder da“ übertitelt Platthaus seinen einführenden Essay in dem 2010 vom Goethe Institut herausgegebenen Katalog zur Wanderausstellung *Comics, Manga & Co. Die neue deutsche Comic-Kultur*. Dieses auch als „neunte Kunst“ und „sequentielle Kunst“ bezeichnete Genre „Comic“ und insbesondere der „Germanga“, wie die deutsche Variante der japanischen Manga genannt wird, sind heute ein wichtiger Teil der deutschen Kultur und genießen auch international wachsende Anerkennung.⁴

Comics, Manga, Graphic Novels und auch Cartoons eignen sich aus didaktischen und motivationalen Gründen hervorragend für einen innovativen fremdsprachlichen Unterricht, der neben kommunikativer auch auf eine Förderung visueller und symbolischer Kompetenz abzielt (vgl. Schwarz 2002; Chute 2008; Fischer & Frey 2008). Doch während sich im fremdsprachlichen Englischunterricht (ESL & EFL) der Einsatz von grafischer Literatur schon seit Längerem etabliert hat, und während der Comic mittlerweile auch im Geschichtsunterricht an deutschen Schulen zur Standardlektüre zählt (vgl. Mounajed 2009; Gundermann 2007), bewegt sich dieses

³ Die Bildbeschreibung ist im DaF-Unterricht, in dem zusätzliche *sprachliche* Lernziele natürlich nicht außer Acht gelassen werden dürfen, von großer Wichtigkeit. Denn Ziel des FSU ist ja auch, dass sich die Lernenden ein visuelles Vokabular aneignen, also sprachliche Mittel, um sowohl über Bildkomposition, –perspektive und -aussage, als auch über affektive Aspekte eines Bildes und dessen möglichen Funktionen in einem bestimmten Kontext zu sprechen.

⁴ Laut Mounajed (2009: 19) ist „der Manga, gerade auch seine deutsche Variante („Germanga“), heute das erfolgreichste Produkt auf dem deutschen Comicmarkt“. Zur Etablierung des Comics als eigenständige Kunstform, siehe auch *Comics: Zur Geschichte und Theorie eines populärkulturellen Mediums* (Ditschke et.al. 2009).

Genre in der DaF-Forschung und -Lehre erst langsam aus seinem Schattendasein.⁵ Zum derzeit leicht gewachsenen Interesse bei DaF-Lehrenden in den Vereinigten Staaten hat sicherlich die seit 2010 vom Goethe-Institut veranstaltete (noch immer reisende) Wanderausstellung *Comics, Manga & Co* beigetragen. Auch auf nationalen und regionalen Konferenzen wie z.B. der ACTFL-Konferenz und bei AATG-Treffen findet man in letzter Zeit des Öfteren Beiträge zum Thema Comics und Graphic Novels. Allerdings scheint sich der Fokus dort mehr auf kreative Comic-Projekte zu richten und weniger auf das Lesen-Lernen von grafischer Literatur und auf den Aufbau und die Funktionsweise von Comics.⁶

Der Leserin oder dem Leser mag aufgefallen sein, dass bisher ohne Differenzierung von Comics, Manga und Graphic Novels gesprochen wurde. In der Tat gestaltet sich die Definition der einzelnen Kategorien sequentieller Kunst äußerst schwierig, doch sollen die Diskussionen unter Comic-Experten nicht davon abhalten, sich im Rahmen des DaF-Unterrichts mit grafischer Literatur zu beschäftigen. Außerdem distanzieren sich viele Zeichnerinnen und Zeichner selbst von derartigen Zuschreibungen, wie Schmitt und Schneider (2010: 2) im Vorwort des Katalogs *Comics, Manga & Co* hervorheben: „Ob ihre Publikationen als Comic, Bildergeschichte oder Graphic Novel bezeichnet werden, überlassen sie anderen, denn sie haben sich dieser Schublade entledigt, um die Erzählform individuell der Geschichte anpassen zu können“. Für die, die dennoch wenigstens einer Definition für Comics bedürfen, sei hier die von Gundermann wiedergegeben, die sich wiederum aus der wohl am häufigsten zitierten Definition aus McClouds *Comics richtig lesen* (1995: 17) sowie dem von Barker stammenden Zusatz „Ein Comic ist ein Comic“ (zitiert in Gundermann 2007: 9) zusammensetzt:

Der Comic ist ein eigenständiges Medium, das durch bildliche oder andere Zeichen charakterisiert wird, die zu räumlichen Sequenzen angeordnet sind. Ein Comic ist dann als solcher zu bezeichnen, wenn er unter diesem Namen produziert worden ist und Informationen vermitteln und ästhetische Wirkungen beim Betrachter erzeugen soll. (Gundermann 2007: 9)

⁵ Bridges' (2009:154) Feststellung, dass es überraschend wenig Literatur zum Thema grafische Literatur im fremdsprachlichen Deutschunterricht gibt, trifft auch heute noch zu. Allerdings wird man sicherlich von den gerade (Frühjahr 2012) im Brockhaus Verlag erschienenen ersten fünf Bänden der neuen Reihe Literaturcomics einen pädagogischen Anstoß zur Arbeit mit Comics erwarten können. Weitere fünf Bände sollen im Herbst erscheinen.

⁶ Zum Erstellen von eigenen Comics, siehe z.B. <http://www.makebeliefscomix.com/Comix/> und <http://www.pixton.com/de/>.

Wenden wir uns nun der grafischen Version des von der Organisation *Greenpeace* als „Statement gegen Atomkraft“ empfohlenen und für ihre eigene Jugendarbeit genutzten Jugendromans *Die Wolke* zu.⁷ Die Comicversion stellt für den DaF-Unterricht, in dem (vielleicht auch aus Zeitgründen) nicht Pausewangs Original gelesen werden kann, der aber dennoch das Thema Atomkraft bzw. deutsche Haltungen dazu behandeln und gleichzeitig visuelle Kompetenzen schulen möchte, eine gute Alternative zur Romanlektüre dar.⁸

Im Folgenden sollen zunächst der allgemeine Aufbau und die farbliche Gestaltung von *Die Wolke* betrachtet werden, um dann im anschließenden Teil näher auf Funktionsweisen und narrative Strategien des Comics einzugehen. Zentrale Fragen, auf die anhand einiger der Tokyopop-Ausgabe entnommenen Beispiele eingegangen werden sollen, sind 1. aus welchen Elementen ein Comic besteht, 2. wie ein Comic eine Geschichte erzählt und Zeit darstellt, 3. wie ein Comic synästhetische Wirkung entfaltet; 4. was bei der Induktion geschieht, 5. welche Faktoren zur Emotionalisierung sowohl der Comic-Figuren als auch der LeserInnen beitragen und 6. auf welche filmischen Techniken der Comic zurückgreift. Im Anschluss daran soll anhand dreier weiterer Beispiele (Ulis Unfalls, Jannas Albträume und ihr erster Schultag) noch einmal vertiefend auf affektive Aspekte beim Bildlesen sowie Emotionalisierungsprozesse eingegangen werden.

2.1.1. *Die Wolke*: Aufbau

Betrachten wir zuerst den Aufbau und die farbliche Gestaltung dieses Germanga, dessen Cover bereits zahlreiche Verweise auf die Thematik der Geschichte enthält.⁹ Auffällig

⁷ Siehe dazu auch die von *Greenpeace* veranstaltete „Greenaction“ Kampagne, bei der Jugendliche dazu eingeladen wurden, anlässlich des 25. Jahrestags von Tschernobyl eine Erinnerungs- und Weitererzählungsgeschichte zu schreiben, die dann von Hage gezeichnet wurde. Siehe <http://www.greenaction.de/kampagne/tschernobyl-25-jahre-nach-dem-super-gau>.

⁸ Es empfiehlt sich zudem, den Comic in Verbindung mit der gleichnamigen Verfilmung (2006) des Romans einzusetzen. Zur Besprechung des Films sei hier auf das von der Kulturfilmreihe Gillner und Conrad herausgegebene Filmheft zu *Die Wolke* verwiesen, welches unter www.die-wolke.com als PDF zum Herunterladen bereitgestellt wird. Dieses Heft bietet nicht nur gute Unterrichtsvorschläge, sondern auch Informationsmaterial, wie z.B. ein „kleines ABC der Atomenergie“ mit hilfreichen Begriffserklärungen und eine Karte mit Standorten deutscher Atomkraftwerke.

⁹ Ich beziehe mich hier auf die neuere Tokyopop-Ausgabe. Interessant ist, dass Hage den Roman zwar explizit als Comic im Manga Stil adaptierte, dass aber die erste, vom

ist zunächst der farbige Einband, der mit dem in Schwarz-Weiß gehaltenen Haupttext kontrastiert. Im oberen Teil der Umschlagvorderseite sehen wir ein Portrait der den Leser anblickenden Protagonistin Janna. Sie wird vor einem bläulichen Hintergrund dargestellt, auf welchem gut das Atomzeichen zu erkennen ist. Jannas lange, blonde Haare reichen quer über das Bild bis hin zum Titel *Die Wolke*, in dem ein weiteres Atomzeichen zu finden ist.

Dem farbigen Einband folgen zwei weitere farbig gestaltete Seiten. Diese wurden, wie im Tokyopop-Verlag üblich, auf dem gleichen Papier wie der restliche Manga gedruckt. Die erste Seite zeigt eine bedrückt wirkende und nach unten schauende Janna mit einem Teddybären im Arm, und die folgende Doppelseite stellt eine Wiederholung des Cover-Bildes von einer den Leser anblickenden Janna dar – nun allerdings ohne Atomzeichen im Hintergrund. Der restliche Comic ist, wie bereits erwähnt, in Schwarz-Weiß gehalten. McCloud (1995: 200) schreibt zum Thema farbliche Gestaltung, dass Schwarz-Weiß-Zeichnungen, „die Ideen der Kunst direkter vermitteln“ als farbige Comics. Ähnlich argumentiert Hage in einem Interview mit *Greenpeace* (2010), in dem sie erklärt, dass sie Schwarz-Weiß-Zeichnungen, wie sie in klassischen Manga zu finden sind, bevorzuge und dass es das Zeichnen „einfacher für das Thema gemacht“ habe: „Gerade bei drastischeren Szenen hätte ich nicht gewusst, wie ich es in Farbe hätte umsetzen sollen [...] Die Message wäre untergegangen [...]“. Gundermann (2007: 62) verweist zudem darauf, dass sich seit dem Erfolg von Art Spiegelmans *Maus* „in Deutschland die Vorstellung durchzusetzen [scheint], nur die nicht-farbigem Autorencomics seien die anspruchsvollen“. Ihres Erachtens gibt es eine Tendenz, „dass gerade die Comic-Künstlerinnen und –künstler, die authentische Geschichten umsetzen oder ‚Wahrheit‘ simulieren wollen, meist auf die Verwendung von Farbe verzichten“ (ebd.).

Im Gegensatz zu der ersten, 2008 beim Ravensburger Buchverlag erschienenen, gebundenen Fassung, in der das Comic noch den Untertitel „Eine Graphic Novel von Anike Hage“ trägt und mit Fotos aus Tschernobyl eingeleitet wird, hat man der neueren Tokyopop-Ausgabe einen Brief des aktuellen SPD-Parteivorsitzenden Sigmar Gabriel beigefügt, der auf die Gefahren der Atomkraft hinweist und mit dem Slogan „Atomkraft, nein Danke“ für einen Ausstieg aus der Atomkraft plädiert (*Die Wolke*: 6-

Ravensburger Verlag herausgegeben Version noch den Beisatz: „Eine Graphic Novel von Anike Hage“ trägt.

7).¹⁰ Diesem Brief folgt ein Text, der, wie in einer Fußnote erklärt wird, „als Anzeige am 23.5.1986, vier Wochen nach dem Reaktorunfall von Tschernobyl, in der Wochenzeitung DIE ZEIT [erschien]“ (ebd.: 8-9). In dieser Anzeige, die sich auf der letzten Seite von *Die Wolke* fortsetzt und dort mit einer in großer Schrift geschriebenen Warnung an Politiker „Dieses Mal vergessen wir es nicht“ (ebd.: 173) endet, werden nicht nur die Gefahren der Atomkraft angeprangert, sondern auch das Verhalten, die in den Augen der Verfasser gefährliche Unfähigkeit, Profitgier und Ignoranz der Politiker und der Atomindustrie.¹¹ Mit dem Verweis darauf, dass dieser Text u.a. von Inge Aicher-Scholl, der Schwester von Hans und Sophie Scholl, stammt, wird eine Parallele zu den Flugblättern der Widerstandgruppe *Die Weiße Rose* geschaffen und so die Signifikanz dieser Anzeige und damit des Romans verstärkt.

2.1.2. *Die Wolke*: Narrative Strategien

Wie kann man sich im DaF-Unterricht dem Text-Bild-Symbol-Hybrid dieses Gemanga nähern? Zuerst ist es wichtig, dass Lernende Schritt für Schritt verstehen, wie ein Comic überhaupt funktioniert und dass sie sich das „visuelle Vokabular“ aneignen, um darüber zu sprechen, wie die drei wichtigsten Bestandteile des Comics, nämlich Bilder, Text und Symbole in Beziehung zueinander gesetzt werden – wie also ein Comic überhaupt erzählt.¹² Daher soll unser erster Blick dem räumlichen Aufbau des Comics gelten, für dessen Beschreibung man mit den Begriffen „Panel“, „Habitus“, „Hiatus“ und

¹⁰ Die im Folgenden angeführten Zitate entstammen alle der Tokyopop-Ausgabe.

¹¹ Für den U.S.-amerikanischen DaF-Unterricht mag interessant sein, dass in dieser Anzeige auch auf das Reaktorunglück im pennsylvanischen Harrisburg verwiesen wird. „Heute sind 350 Kernreaktoren in rund 30 Ländern in Betrieb. Zwei haben schrecklich Versagt (sic.). Einer in Harrisburgh (sic.), einer in Tschernobyl“ (*Die Wolke*: 9).

¹² Für Lehrende, die sich vertiefend in das Thema Comic einlesen möchten, sei hier auf drei ausgezeichnete Einführungen in die Comic-Theorie verwiesen: McClouds *Comics richtig lesen* (1995) sowie Eisners *Mit Bildern erzählen* (1995) und *Grafisches Erzählen* (1998). Bei diesen drei Werken handelt es sich um Comic-Sachbücher über Comics, welche einen guten Einblick in Aufbau, Funktionweisen und narrative Techniken von grafischer Literatur bieten. Zudem lohnt sich durchaus ein Blick über den Tellerrand in andere Disziplinen, in denen der Comic bereits seit geraumer Zeit im Unterricht Verwendung findet. So gibt es z.B. recht umfangreiche pädagogische Arbeiten von HistorikerInnen zum Thema Geschichtcomic, von denen sich viele, wie z.B. Mounajed (2009) in *Geschichte in Sequenzen: Über den Einsatz von Geschichtcomics im Geschichtsunterricht* und Gundermann (2007) in *Jenseits von Asterix: Comics im Geschichtsunterricht* auch mit der Förderung der piktoralen Lesefähigkeit sowie der affektiven Komponente beim Comic-Lesen befassen.

„Sequenz“ operiert und der hier anhand der ersten Doppelseite von *Die Wolke* veranschaulicht werden soll.

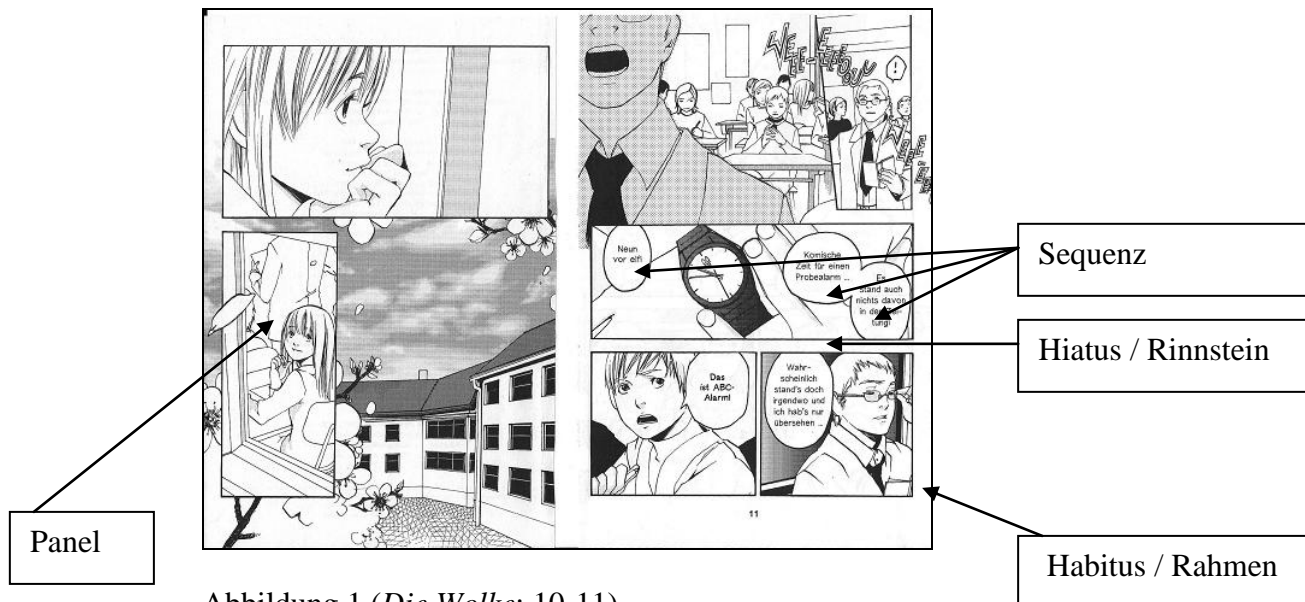


Abbildung 1 (*Die Wolke*: 10-11).

Wie in dieser Abbildung gezeigt, bezeichnet „Panel“ ein einzelnes Comic-Bild mit Rahmen, der wiederum „Habitus“ genannt wird. Der „Hiatus“ ist der Spalt zwischen Panels und wird umgangssprachlich oft als „Rinnstein“ (McCloud 1995: 74) bezeichnet. Ein breiterer Hiatus suggeriert oft einen längeren Zeitraum, während ein schmaler oder weggelassener Hiatus kurze Zeitfolgen bzw. Gleichzeitigkeit andeutet. Im obigen Beispiel ist bereits gut zu erkennen, dass Panels in Form und Größe stark variieren können, was ein wesentliches Gestaltungsmerkmal von Comics darstellt. Neben quadratischen und (sowohl vertikal als auch horizontal ausgerichteten) rechteckigen Panels¹³ gibt es in diesem Beispiel auch zwei Panels ohne Habitus, die sich, wie links zu sehen, über mehr als die halbe Seite erstrecken können und statt eines Rahmens den Seitenrand zur Begrenzung machen. Wenn ein Panel eine ganze Comicseite ausfüllt (vgl. *Die Wolke*: 40), spricht man von einem „Splashpanel“.

Als Sequenz wird im Allgemeinen eine Folge von Panels bezeichnet, die eine Handlungs- oder Erzähleinheit bilden. Allerdings kann es auch Sequenzen innerhalb eines Panels geben, wie das mittlere Panel auf der rechten Seite zeigt: Dieses umfasst

¹³ Natürlich gibt es zahlreiche weitere Formen, z.B. kreisförmige, elliptische und sternförmige Panels.

nicht nur einen Augenblick (ähnlich einem Foto), sondern einen ganzen Handlungs- bzw. länger andauernden Gedankenablauf, in dem die zeitlich aufeinanderfolgenden Gedanken des Lehrers durch Denkblasen dargestellt werden.

Habitus, Form, Größe und Anordnung der Panels auf einer oder mehreren Seiten spielen eine große Rolle bei der Steuerung des Leseprozesses und für den Rhythmus der Erzählung: „Eine Folge von Rechtecken oder Quadraten drückt Ruhe, Stabilität und eine gleichmäßig fortlaufende Handlung aus, unregelmäßige Formen dagegen können Spannung und Unruhe anzeigen“ (Gundermann 2007: 67). In diesem ersten Beispiel in Abbildung 1 ist keine Regelmäßigkeit zu finden: Die auf der ersten Seite implizierte Idylle, in der Janna an einem sonnigen Frühlingstag verträumt aus dem Fenster des Klassenzimmers schauend gezeigt wird, wird jäh unterbrochen durch den ABC-Alarm, der eine Vielzahl von Reaktionen auslöst.

Natürlich spielt bei der Steuerung des Leseprozesses und für den Rhythmus der Erzählung in einem Comic auch der Text eine wichtige Rolle. Der Comic unterscheidet in der Regel drei Text-Typen: 1. den Blocktext am oberen oder unteren Bildrand, welcher oft Orts- oder Zeitangaben, Situationsbeschreibungen, Kommentare, Vorhersagen oder Metanarrationen enthält und so mitunter die Funktion eines auktorialen Erzählers übernehmen kann; 2. die Sprech- oder Denkblasen, die abhängig von den Sprechenden/Denkenden, deren Emotionen, der Lautstärke sowie der Relevanz des Gesagten/Gedachten unterschiedliche Formen und Lettering-Stile aufweisen (vgl. McCloud 1995: 142; Forceville et. al. 2010: 58-60), die aber immer einer Person zugewiesen werden können; und schließlich 3. als „Wahrzeichen“ (Bierbach 2007: 351) des Comics sogenannte Soundwords (Onomatopöien oder Onomatopoetika), also verbale Symbole, die der Lautmalerei dienen und auf eine noch näher zu beschreibende Synästhesie abzielen. Hages Werk weicht von diesem traditionellen Comic-Text-Schema ab, denn in *Die Wolke* gibt es zwar Sprech- und Denkblasen und auch Onomatopoetika, aber – mit einer einzigen Ausnahme (163) – keinen Blocktext. Kommentare und Metanarrationen werden hier stattdessen mal freistehend (d.h. außerhalb von Panels und ohne Hiatus, vgl. 19, 74), mal aber auch innerhalb von Panels (vgl. 159, 164), allerdings immer durch Kursivschrift abgesetzt, in der Geschichte dargestellt.

Entsprechend des Text-Bild Verhältnisses in einem Comic kann man, wie gut in Abbildung 1 zu sehen ist, zwischen textlastigen und bildlastigen Verbindungen

unterscheiden. In dem hier angeführten Beispiel ist die gesamte erste Seite bildlastig und kommt ohne Text aus (damit wird eine stille, idyllische Atmosphäre suggeriert), während die zweite, textlastige(re) Seite umfassend von Sprech- und Denkblasen, Geräuschwörtern und spezifischen nonverbalen Symbolen wie dem Ausrufungszeichen Gebrauch macht und so die durch den ABC-Alarm ausgelöste Unruhe hervorhebt. Es muss hier allerdings betont werden, dass *Die Wolke* sich deutlich am Manga-Stil orientiert, welcher sich u.a. durch die Darstellungsdichte vom westlichen Comic abgrenzt. Entsprechend finden wir darin generell wenig Text, relativ wenige Bildinhalte und viel weiße Fläche. Wenn wir hier also von „textlastigen“ Verbindungen sprechen, so unter dem Vorbehalt, dass *Die Wolke* insgesamt mit relativ wenig Text auskommt.¹⁴

Allerdings lassen sich in *Die Wolke* verhältnismäßig viele Geräuschwörter identifizieren, durch welche die synästhetische Wirkung auf die Leserin oder den Leser verstärkt wird. Synästhesie meint „das Ansprechen mehrere Sinne auf einen einzelnen Reiz“ (McCloud 1995: 131). Mit anderen Worten: Beim Lesen bekommt man zwar nur einen visuellen Reiz geboten, doch sprechen (selbst ohne Geräuschwörter) mehrere Sinne darauf an.¹⁵ So können LeserInnen durch (meist unbewusste) Imagination wie der von Geräuschen, Gerüchen, Temperaturen, usw. den Comic auf mehreren sinnlichen Ebenen erleben.

In *Die Wolke* fällt auf, dass viele Onomatopoetika „aus dem Rahmen fallen“, sich also über den Habitus und damit oft auch über den Hiatus in ein anderes Panel (oder in Richtung des Seitenrands) erstrecken (vgl. das Sirengeräusch in Abbildung 1). In gewisser Weise helfen sie dadurch den LeserInnen bei der Überbrückung des Spaltes zwischen zwei Panels. Dieser Hiatus ist ein wichtiges Medium des Comics. Selbst wenn er weder Text noch Bild enthält, setzt er eine aktive Teilnahme der LeserInnen voraus.

¹⁴ Je nach Verbindung von Text und Bild in einem Comic unterscheidet man verschiedene Kategorien: Texte können die Bildaussage verstärken, mit ihr korrelieren (man spricht hier von korrelativer Verbindung), oder aber in eine komplett andere Richtung gehen (diese werden parallele Verbindung genannt). „Die wohl gebräuchlichste Art der Text-Bild-Verbindung ist die Korrelative, bei der Wort und Bild sich gegenseitig zur Hand gehen, um eine Idee zu vermitteln, die jedes Ausdrucksmittel allein nicht artikulieren könnte“ (McCloud 1995: 163). Es gibt außerdem die „Montage, bei der Wörter einen integralen Bestandteil des Bildes ausmachen“ (ebd.: 162). Zu einer ausführlichen Erklärung der Verbindung zwischen Sprache und Bildern in Comics, siehe McCloud (1995: insbes. 160-169).

¹⁵ „Das mit Abstand am weitesten verbreitete, komplexeste und vielseitigste synästhetische Symbol im Comic ist die allgegenwärtige, allseits beliebte Sprechblase“ (McCloud 1995: 142).

Letztere müssen nämlich, wenn sie zwei einzelne, durch den Hiatus getrennte Bilder miteinander verbinden wollen, die im Rinnstein vorhandene inhaltliche und zeitliche Leerstelle mittels Induktion und Imagination überwinden. Dies soll anhand eines weiteren Beispiels aus *Die Wolke* veranschaulicht werden (Abbildung 2).

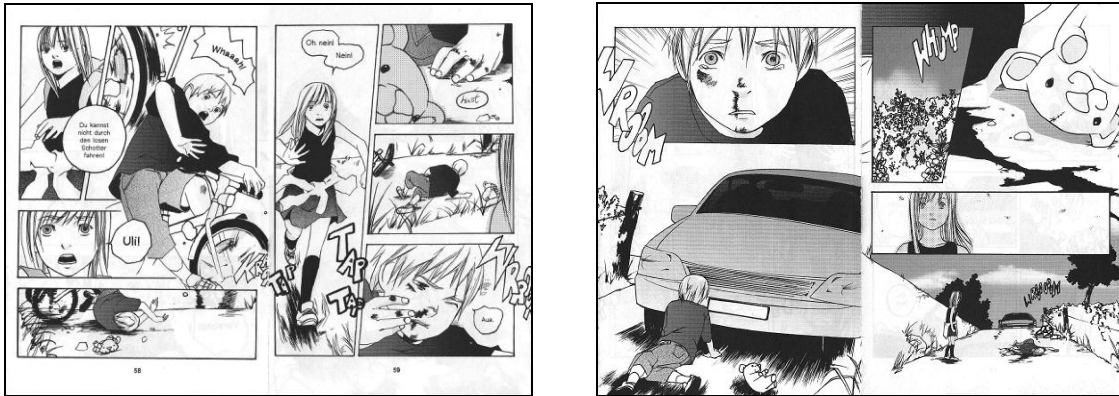


Abbildung 2 (*Die Wolke*: 24)

In dieser bildlastigen, verschiedenförmige Panels und einen großen Hiatus aufweisenden Bildsequenz, die am Anfang eine nervöse¹⁶, im Auto sitzende Janna zeigt und damit endet, dass ein Schlüssel in einem Haustürschloss gedreht wird, sehen wir zwar nicht, wie Janna mit dem Auto vor ihrem Haus vorfährt, wie sie sich vielleicht von den anderen verabschiedet, die Autotür öffnet, aussteigt, und die Tür wieder schließt, den Haustürschlüssel herausnimmt oder sich ihre Tasche umhängt, aber wir imaginieren es und überbrücken so den Hiatus durch unsere eigene Fantasie. Außerdem hören wir, unterstützt durch die Soundwords „Tap Tap Tap“, Jannas Schritte und erkennen anhand der zur Haustür gerichteten Bewegungs- bzw. Geschwindigkeitslinien ihre Eile und Nervosität, die durch einen weiteren visuellen Reiz, nämlich die sich über einen Hiatus hinweg erstreckende Denkblase „Bitte lebt!“ hervorgehoben wird. „Dieses Phänomen, dass wir das Ganze erkennen, obwohl wir nur Teile davon wahrnehmen [...] nennt man Induktion“ (McCloud 1995: 71). McCloud, der die Induktion auch als die „Grammatik des Comics“ (ebd.: 75) bezeichnet, hebt hervor, dass sie „im Comic eine lediglich von

¹⁶ Die Nervosität wird auch durch die Detailaufnahme der Hände hervorgehoben. Zur Auswahl von dargestellten Körperteilen und dem in Film und Comic angewandten erzählerischem Mittel „Betonung durch Selektion“, siehe Krichel (2010: 35).

der Literatur übertroffene Vertrautheit [erzeugt], einen stillschweigenden, geheimen Kontrakt zwischen Autor und Leser“ (ebd.: 77). Er bezieht sich dabei vor allem auf die Darstellung, oder besser, die Nicht-Darstellung von Gewalt und Brutalität, also Szenen, in denen wir typischerweise nur das Vorher und/oder das Nachher sehen, wie z.B. bei dem tödlichen Unfall von Jannas kleinem Bruder Uli, der in den beiden nachfolgenden Abbildungen gezeigt wird.



Abbildungen 3 und 4 (*Die Wolke*: 58-59 & 60-61)

Beim Zeichnen von dramatischen und stark emotionalen Szenen, wie dem hier gezeigten tödlichen Unfall, benutzt Hage kräftige Schwarztöne. Zudem bedient sich die Mangaka einer Vielzahl comicspezifischer Zeichentechniken und Symbole, um sowohl die Emotionen der Figuren zu zeigen als auch Emotionen bei LeserInnen zu erzeugen. Diese Emotionalisierung, insbesondere die affektive Wirkung auf Rezipienten, ist ein wichtiger Aspekt von Comics und soll an spätere Stelle einer vertiefenden Betrachtung unterzogen werden. Hier sei bereits erwähnt, dass dabei nicht nur (comicspezifische) Symbole wie Tropfen, Bewegungs- und Geschwindigkeitslinien,¹⁷ aufgerissene Augen und Münder oder hervortretende Pupillen eine wichtige Rolle spielen, sondern auch Bildhintergründe, Farbgestaltungen, die Form des Panels sowie der Einsatz des Hiatus, die alle einen stimulierenden Einfluss auf Emotionen ausüben können.¹⁸ Wie Abbildung 4 zeigt, können in sogenannten „stummen“ Comicpanels ohne

¹⁷ Wie in Abb. 4 zu sehen, können Geschwindigkeitslinien auch ein Symbol für starke Emotionen sein.

¹⁸ Wie McCloud (1995: 134ff.) zeigt, sagt der Zeichenstil meist viel über die Stimmung und den Charakter (Stereotypen) von Comicfiguren aus: Man kann z.B. einen Schurken leicht von einem Helden unterscheiden. Farben sind auch sehr effektiv, doch gibt es in der Farbsymbolik oft multiple oder auch kulturell bedingte Zuweisungen (Rot kann Liebe, aber auch Gefahr und Tod symbolisieren).

Sprech- oder Denkblase die Bilder allein die Beschreibung der Handlung und der Emotionen übernehmen.

Die bisher gezeigten Abbildungen veranschaulichen auch, welche Mittel ComiczeichnerInnen zur Darstellung von Zeit zur Verfügung stehen. Zeit kann „durch den Inhalt der Panels, die Anzahl von Panels und durch Induktion zwischen den Panels“ (McCloud 1995: 109) beeinflusst werden. McCloud (ebd.: 77) schreibt, dass „die bewusste, freiwillige Induktion des Lesers das primäre Mittel des Comics zur Simulation von Zeit und Bewegung [ist]“. Er weist darauf hin, dass auch Form und Größe eines Panels unser Zeitempfinden beeinflussen können, dass aber der Panelrahmen als „unser Leitfaden durch Zeit und Raum [...] seine Grenzen [hat]“ (ebd.: 110). So wie ein randloses Panel Zeitlosigkeit suggerieren kann, so kann „auch ein stummes Panel, dessen Inhalt keinen Hinweis auf seine Dauer gibt, den Eindruck von Zeitlosigkeit hervorrufen“ (ebd.). In einem angeschnittenen Panel, das vielleicht nur an zwei Seiten durch einen Rahmen begrenzt wird und das sich ansonsten bis zum Seitenrand erstreckt, „entrinnt die nicht länger von dem gewohnten Symbol, dem geschlossenen Panelrahmen eingegrenzte Zeit [...] in den zeitlosen Raum“ (ebd.: 111).¹⁹

In obigen Beispielen ist zudem zu sehen, dass ZeichnerInnen bei der Komposition von Panels vielfach filmische oder Montage-Techniken anwenden. Dazu zählen der durch die „Einstellungsgröße“ bestimmte Ausschnitt eines Bildes und der durch die „Kameraperspektive“ regulierbare Betrachtungswinkel. So kann im Comic, ähnlich wie in einem Film, ein Schauplatz aus verschiedenen Perspektiven gezeigt werden (vgl. Grünewald 2000: 21). Die Vielfalt der „Einstellungen“, für die man im Film Termini wie „Panorama-Einstellung“, „Totale“, „Halbtotale“, „amerikanische Einstellung“, „Nahaufnahme“ oder „Detailaufnahme“ verwendet, ist, wie man gut erkennen kann, auch im Comic zu finden (vgl. Krichel 2010; Ihme 2010). Eine weitere filmverwandte Montage-Technik, die im Comic gerne angewandt wird und die auch in den Abbildungen 3 und 4 zu erkennen ist, ist „die Zerlegung des Augenblicks in mehrere, im Kontext der Seite miteinander verknüpfte Einzelbilder, die praktisch ein Einfrieren der Zeit bewirken“ (Ihme 2010: 80). Oft verwendet wird zudem die als Schuss/Gegenschuss bezeichnete Montagetechnik, mithilfe derer zwei sich

¹⁹ Gunderman (2007: 67) weist darauf hin, dass durch die Auflösung des Habitus nicht nur der Zeitrahmen ausgeweitet und mitunter sogar Unendlichkeit ausgedrückt wird, sondern dass durch diese Technik auch „eine starke emotionale Betroffenheit ausgedrückt“ werden kann.

gegenüberstehende Personen jeweils von vorne gezeigt werden können (meist wird hier über die Schulter der jeweils anderen Person gefilmt). Auch der im Film zu den „sieben Todsünden“ (ebd.: 77) zählende „Achsensprung“ ist im Comic sehr häufig anzutreffen.

2.2. Emotionalisierung

„Die Handlungswelt des Mangas ist der Kosmos der Gefühle“ schreibt Nielsen (2009: 211). Er hebt hervor, dass es dem Manga, anders als dem europäischen oder amerikanischen Comic, „in erster Linie um Einfühlung [geht]“ (ebd.). Auch Hage geht es in *Die Wolke* um Einfühlung und um die affektive Wirkung auf die Rezipierenden. Aus diesem Grund soll an dieser Stelle noch einmal vertiefend auf den Emotionalisierungs-Aspekt in dem Werk eingegangen werden. Genauer soll die Frage verfolgt werden, wie Hages Germanga den Unfall des kleinen Uli illustriert, wie er die Traumatisierung und die innere Gefühlswelt der fünfzehnjährigen Protagonistin nach ihrer Kontaminierung veranschaulicht und wie er die Reaktionen von Jannas Umfeld, insbesondere von nicht direkt von der Reaktorkatastrophe betroffenen Personen, darstellt. Eine Einbeziehung dieser affektiven Aspekte des Textes in einer Behandlung des Comics im DaF-Unterricht ist von großer Bedeutung für die Förderung nicht nur der visuellen, sondern auch der symbolischen Kompetenz, durch die SchülerInnen und Studierende lernen sollen, auch „die poetischen, gefühlsmäßigen und ideologischen Dimensionen von Texten wahrzunehmen und zu deuten“ (Kramsch 2011: 36). Es geht hier also nicht in erster Linie darum, dass DaF-Lernende zum Thema Atomkraft Stellung nehmen sollen, sondern dass sie sich vor Augen führen, wie der Comic Stellung bezieht und welche Techniken er verwendet, um die ihm zugrunde liegende Haltung mithilfe von Emotionalisierungsprozessen zu verstärken.²⁰ Zudem scheint mir in Anbetracht der hohen Wahrscheinlichkeit, dass SchülerInnen und Studierende selbst

²⁰ Zur Besprechung von Emotionalisierungsprozessen könnten auch ausgewählte Stücke des 1975 erstveröffentlichten Albums *Radioaktivität* der Gruppe Kraftwerk vorgespielt werden, um anschließend über individuelle Reaktionen auf diese Musikstücke und Geräusche zu reflektieren. Das Stück „Geigerzähler“ z.B. besteht nur aus einem einen Geigerzähler imitierendem Knacken, und in „Nachrichten“ werden teils gleichzeitig gesprochene Nachrichtensendungen aus dem Radio, vermischt mit elektronischen Störgeräuschen, wiedergegeben.

Opfern von Katastrophen begegnen (oder bereits begegnet sind), die Thematisierung dieser affektiven Aspekte durchaus relevant.²¹

2.2.1. Ulis Unfall. Anhand der sich über zwei Doppelseiten (Abb. 3 und 4) erstreckenden Unfallszene lässt sich der Emotionalisierungsprozess in *Die Wolke* gut veranschaulichen. Auf diesen Seiten werden Emotionen durch eine Vielzahl von Techniken stimuliert, wie z.B. die Auflösung des Hiatus; die aufgerissenen Augen von Uli und Janna; das langgezogene und bis auf die geschockt blickende Figur Jannas leere Panel, welches eine langandauernde Erstarrung Jannas im Schockzustand suggeriert; das Fehlen von Text mit Ausnahme der panelübergreifenden Soundwords „Wroam“ und „Whump“, die das heranrasende Auto sowie den tödlichen Zusammenstoß andeuten; der in einer Art Splashpanel kopfüber in das Bild ragende und neben einer dunklen (Blut?)Lache liegende Teddy Ulis; die kräftigen Schwarztöne; und schließlich das letzte, wiederum rahmenlose Panel, in dem wieder „herausgezoomt“ wird und in dem wir eine Janna sehen, die verloren und hilflos auf ihren reglos auf der Straße liegenden Bruder schaut, während das Auto mit unveränderter Geschwindigkeit, angedeutet durch das weitere Onomatopoetikum „Wroooooom“, davonfährt.

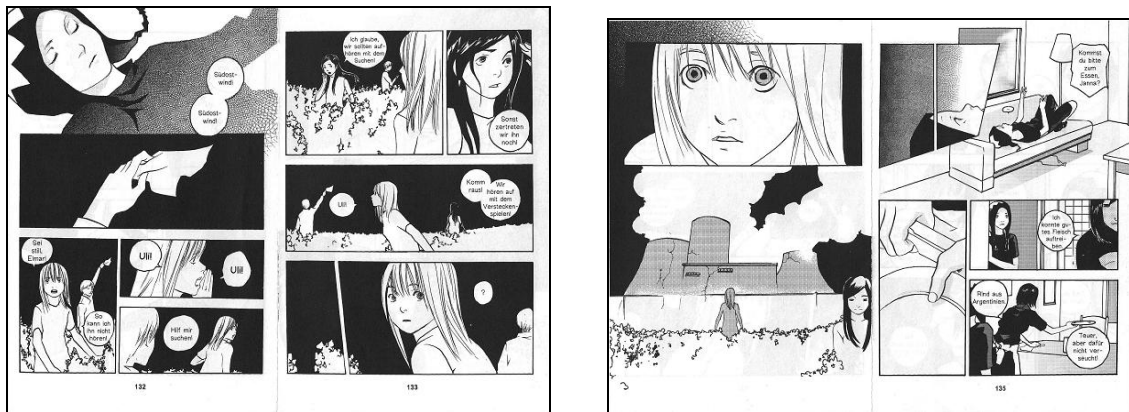
In *Grafisches Erzählen* zeigt Will Eisner (1998: 28) anhand eines Beispiels zum Thema Emotionalisierung, dass mitunter „Symbole friedlicher Absichten oder der Unschuld eindringlicher erzählen als das bloße Zeigen der Opfer“. In *Die Wolke* kann Ulis Teddybär als ein solches Symbol gelesen werden,²² denn er taucht fast leitmotivisch auch nach Ulis Tod (z.B. in Jannas Alpträumen, aber auch am Ende, wenn sie in die

²¹ Zu derartigen Katastrophen zähle ich auch Tornados, Hurrikane, Erdbeben, Überflutungen, Tanker- und Bohrinselunglücke und die daraus resultierende Ölverseuchung großer Gebiete, und ähnliche Vorfälle, die auf die Beteiligten einen traumatisierenden Effekt haben. Auch die Lebensbedingungen von Überlebenden in Auffanglagern ist ein wichtiges Thema, das angesprochen werden sollte. Wer nicht mit Bildern von Flüchtlingscamps in Kriegsgebieten arbeiten möchte, kann auf für U.S.-amerikanische Lernende sicherlich relevante (und vielleicht auch bekannte) Bilder von „Katrina“ und den Notunterkünften in New Orleans zurückgreifen.

²² Ulis Unfall ist zwar teilweise selbst verschuldet, doch wird er im Kontext der Handlung als Folge des Reaktorunfalls und die anschließende Panik vermittelt, in der jeder versucht, sich aus der Gefahrenzone zu retten. Die allgemeine Rücksichtslosigkeit wird durch die Tatsache betont, dass der Autofahrer nach dem Unfall einfach weiterfährt. Auch die Teilung des letzten Panels in einen weißen, „unschuldigen“ unteren Teil, in dem sich Janna und Uli befinden, und dem dunkel gezeichneten, Gefahr bringenden oberen Teil, in dem der Unfallwagen sowie ein dunkler, die sich nähernde Wolke suggerierender Hintergrund zu sehen sind.

Sperrzone zurückkehrt, um ihren kleinen Bruder zu begraben) immer wieder in der Geschichte auf und symbolisiert die Unschuld des kleinen Jungen.

2.2.2. Alpträume. Wie sehr Janna von den traumatischen Erlebnissen verfolgt wird und wie sehr sie unter dem Tod ihres Bruders leidet wird in *Die Wolke* durch die Häufigkeit von Jannas Alpträumen und Visionen verdeutlicht (74-75; 91-93; 132-134). Letztere fallen, wie das folgende Beispiel zeigt, in dem viel weiße Fläche enthaltenen Germanga schon rein optisch aufgrund der Verwendung kräftiger Schwarztöne und schwarzer Hintergründe auf.



Abbildungen 5 und 6 (*Die Wolke*: 132-133 & 134-135)

Uli taucht in allen drei Traumvisionen auf. Offensichtlich leidet Janna stark darunter, dass sie ihren Bruder zurücklassen musste und dass sie ihn weder beerdigen noch sich von ihm verabschieden konnte. In ihrem neuen Umfeld bei ihrer Tante Helga in Hamburg, wo man darauf insistiert, zur Normalität zurückzukehren und das Erlebte schnellstmöglich zu vergessen, wird kein Raum gelassen für eine Trauerarbeit, die unverzichtbar für den seelischen Heilungsprozess wäre.²³ Opfer, wie die in den Auffanglagern, aber auch die offensichtlich von der Strahlung betroffenen Schüler und Schülerinnen an Jannas Schule, werden ausgegrenzt und ihr Leid möglichst vor den Augen Nicht-Betroffener verborgen. So erwartet dann auch Jannas Tante Helga, dass ihre Nichte anlässlich eines Verwandtenbesuchs eine Perücke trägt. Als Argument führt sie an, dass Janna den Besuch „ja nicht gleich so vor den Kopf stoßen“ müsse (137) und

²³ Es wäre interessant, die Geschichte auch unter psychologischen Gesichtspunkten und im Kontext einer notwendigen Trauerarbeit zu analysieren, doch würde dies den fremdsprachenpädagogisch orientierten Rahmen dieses Beitrags sprengen. Auch sollte das mittlerweile (2004-2005) in deutscher Übersetzung beim Carlsen Verlag veröffentlichte, Anfang der Siebziger entstandene, autobiographische Werk von Keiji Nakazawa *Barfuß*

dass „es nun mal bedrückend [aussehe], wenn ein Mensch keine Haare hat!“ (138). In einem nachfolgenden Gespräch mit ihrem Freund Elmar bringt Janna das Problem auf den Punkt: „Für meine Tante gibt es wohl keine Probleme, solange sie sie nicht sehen muss!“ (140). Nur mit Elmar kann Janna über die missglückte Flucht vor der radioaktiven Wolke reden, denn niemand sonst, auch nicht ihre Tante Helga, möchte über den Vorfall sprechen. Letztere scheint nur in Verbindung mit ihren Lebensmittelbeschaffungsmaßnahmen über die Verseuchung zu sprechen, wie beispielsweise, als sie unkontaminiertes Fleisch nach Hause bringt: „Ich konnte gutes Fleisch auftreiben. Rind aus Argentinien. Teuer, aber dafür nicht verseucht“ (135).²⁴ Ansonsten wird das Thema zu Hause vermieden.

Umso verständlicher ist es, dass Bilder des kleinen Bruders, des die Wolke bringenden Südostwinds und des beschädigten Atomkraftwerks immer wieder in Jannas Träumen auftauchen und sie verfolgen. Zeichnerisch wird die Dramatik und starke Emotionalität im hier gezeigten Albtraum insbesondere im Splashpanel der linken Seite in Abbildung 6 deutlich. Im Zentrum dieses die ganze Seite einnehmenden Panels ist ein sichtlich beschädigtes, rauchendes Atomkraftwerk zu sehen. Hage verwendet für diesen Übergang eine als „Metamorphose“ bezeichnete Zeichentechnik, welche den Eindruck entstehen lässt, dass der Rauch des beschädigten AKWs bis in Tante Helgas Wohnzimmer zieht. Damit unterstreicht das Bild die „Grenzenlosigkeit“ einer radioaktiven Wolke. Die im unteren Teil des Bildes mittig positionierte und vor dem AKW stehende Janna wirkt klein und verloren. Ihr Entsetzen und ihre Angst wiederum illustriert ein in der oberen Bildhälfte eingefügtes Panel, das fast gänzlich durch das Gesicht Jannas mit ihren weit aufgerissenen Augen gefüllt wird. Hiatus gibt es auf dieser Seite ebenso wenig wie Text; stattdessen wird die Beschreibung der Handlung und der Emotionen allein durch die Bilder übernommen.

Wie es zur Ausbreitung der atomaren Verseuchung kommt, wird in *Die Wolke* für jugendliche LeserInnen auf leicht verständliche Weise anhand des mehrfach erwähnten Südostwinds illustriert. Dieser Südostwind, der in Abbildung 5 im ersten Panel auf der

durch *Hiroshima* (Original: *Hadashi no Gen*; Engl: *Barefoot Gen*) erwähnt und zur weiteren Lektüre empfohlen werden.

²⁴ Es bietet sich an, in diesem Kontext über die veränderten Lebensbedingungen aufgrund der Verseuchung von Wasser und Boden zu sprechen, die in Deutschland nach dem Supergau in Tschernobyl dazu führten, dass landwirtschaftliche Produkte vernichtet wurden und man sich hauptsächlich von Konservendosen (oder teuren, importierten Nahrungsmitteln) ernähren musste.

linken Seite zweimal erwähnt wird, taucht bereits früher in der Geschichte auf, nämlich als Janna mit Klassenkameraden im Auto über die möglichen Gefahren eines Reaktorunfalls spricht. Den Jugendlichen wird schnell klar, dass das „so siebzig bis achtzig Kilometer“ (21) entfernte Markt Ebersdorf, in dem das Reaktorunglück sich ereignet hatte, viel näher liegt als damals Tschernobyl, denn das war, wie Janna weiß, „sogar 1500 Kilometer entfernt“ (21). Ein namentlich nicht genannter, aber durch seine Brille bereits als intelligent stilisierter Mitschüler erklärt dann allerdings, dass nicht die Entfernung, sondern die Windrichtung der entscheidende Faktor sei: „Du vergisst den Wind! Es kommt alles auf den Wind an! Nur Südostwind kann uns gefährlich werden und den haben wir so gut wie nie“ (21). Diese Versicherung der Unwahrscheinlichkeit einer radiokativen Gefahr ist jedoch trügerisch und hält nur einen kurzen Moment an, nämlich bis die Leserin oder der Leser umblättert und liest: „Und wenn doch ... dann kann das Zeug in zwei Stunden hier sein“ (22). Der kluge Mitschüler weiß außerdem, dass man bei einem Supergau „den Katastrophenschutz eh vergessen“ könne, denn: „Dann brauchen die in Schweinfurt nur noch Totengräber und Spezialisten für Knochenmarktransplantation!“ (23).

2.2.3. Krankheit und Ausgrenzung. In *Die Wolke* wird mehrfach gezeigt, dass von Opfern der Reaktorkatastrophe erwartet wird, sich möglichst unauffällig zu verhalten und ihre Krankheit zu verbergen. Die Opfer sind, wie Elmar treffend bemerkt, für die Gesellschaft „unbequem“, denn sie „erzeugen Schuldgefühle und hindern die andern am Vergessen!“ (120). Dies führt dann auch dazu, dass man einen Fall von „Leukämie“ lieber „Lungenentzündung“ nennt (144). Sicherlich ist eine solche Haltung, dass Opfer Schuldgefühle erzeugen, auch in vielen anderen Bereichen unseres täglichen Lebens zu finden und bedarf unbedingt der Thematisierung im Unterricht.²⁵

Die gesellschaftliche Ausgrenzung von Strahlungsopfern wird in *Die Wolke* exemplarisch am Beispiel von Jannas erstem Schultag aufgezeigt. Das hier gewählte, in den Abbildungen 7 und 8 gezeigte Beispiel bietet für jugendliche DaF-Lernende nicht nur einen guten Sprechanlass zum Thema gesellschaftliche Ausgrenzung, sondern ebenso einen Anstoß zur Reflexion des eigenen Verhaltens gegenüber MitschülerInnen.

²⁵ Sollten die Lernenden aufgrund sprachlicher Limitierungen nicht auf Deutsch darüber sprechen können, so spricht meines Erachtens nichts gegen eine Diskussion auf Englisch.



Abbildungen 7 und 8 (*Die Wolke*: 115 & 116-117)

Auf der ersten Seite sehen wir wieder eine fast komplett stumme Sequenz. Das erste Panel zeigt eine Gruppe von vergnügten, sich unterhaltenden Schülern und Schülerinnen. Ihre Gespräche verstummen jäh, als Janna das Zimmer betritt. Während zwei Schülerinnen hinter vorgehaltener Hand über den Neuzugang flüstern, begrüßt eine andere Janna – die „schon der dritte Neuzugang diese Woche“ ist – und hilft ihr, einen freien Platz zu finden. Dass sie beim Hinsetzen ihre Mütze abnimmt, schockiert ihre MitschülerInnen (Abbildung 8, Panel 3), doch interessanterweise ist es ein anderes, anhand ihres Kopftuchs auch als als Strahlenopfer erkennbares Mädchen, das sich bei Janna beschwert. Ähnlich wie Tante Helga, die insistiert, dass ihre Nichte anlässlich des Verwandtenbesuches eine Perücke trägt, ermahnt sie die Neue, ihre Mütze wieder aufzusetzen. „Warum läufst du so rum?“ fragt sie Janna, die erwidert: „Soll ich mich dafür schämen?“ (117) „Schämen nicht“ meint das Mädchen darauf, „Du brauchst dein Unglück aber auch nicht öffentlich zur Schau zu stellen. Du schadest nicht nur dir, sondern uns allen!“ Sie bittet Janna daraufhin: „Bitte setz wenigstens die Mütze wieder auf. Muss ja nicht gleich jeder merken, dass wir Hibakusha sind!“ (117-118).

Der Begriff „Hibakusha“, der ja ursprünglich für die Überlebenden der Atombombenabwürfe durch die U.S.A. auf Hiroshima und Nagasaki im August 1945 verwendet wurde, ist in diesem Zusammenhang äußerst interessant, denn er suggeriert, dass es im Grunde keinen Unterschied zwischen den Gefahren ziviler und militärischer Atompolitik gibt: Überlebende Strahlenopfer eines Reaktorunfalls müssen mit denselben Folgen leben wie überlebende Strahlenopfer einer Atombombe.

Wie am Beispiel der kahlköpfigen Janna gezeigt wurde, macht *Die Wolke* die gesundheitlichen Auswirkungen einer atomaren Verstrahlung für jugendliche LeserInnen verständlich und vermag dadurch auch die Empathie für die Opfer eines atomaren Unfalls zu fördern, also die Bereitschaft und Fähigkeit, sich in die Einstellung anderer Menschen einzufühlen. Das Bild einer kahlköpfigen Janna unterstreicht dabei die Verletzlichkeit des 15-jährigen Mädchens und ist auch deshalb so ausdrucksstark, weil Hage die Protagonistin nur in ganz wenigen Panels ohne Haare zeigt: im Nothospital, als sie nach einem Albtraum glaubt, sie sei tot (94-95), beim Perückenkauf mit ihrer Tante (139) und schließlich in der zuvor beschriebenen Szene des ersten Schultags (116-117).

3. Pressefotos und Bildkompetenz

Es wurde eingangs als wichtiger Aspekt der Förderung von Medien- und Bildkompetenz genannt, dass Lernende sich der Konstruiertheit von Bildern bewusst werden. In Comiczeichnungen ist diese Konstruiertheit offensichtlich, doch dass auch Pressefotos nicht „selbst-verständlich“ sind, wird vielen Lernenden erst anhand einiger Beispiele illustriert werden müssen. Mit großer Wahrscheinlichkeit können wir von den meisten unserer jüngeren DaF-Lernenden eine gewisse Naivität im Umgang mit und ein Vertrauen in die Objektivität von Pressefotos erwarten.²⁶ Entsprechend wird die Information, dass die Authentizität von Pressefotos inszeniert ist, im ersten Moment weniger leicht zu verstehen oder gar zu akzeptieren sein.²⁷ Aus diesen Gründen sei hier

²⁶ Insbesondere, wenn man darauf vertraut, dass sich die Presse an eine „Kennzeichnungspflicht [M] für Manipulation/Modifikation“ hält, wie sie z.B. in der Bundesrepublik vom Deutschen Journalisten Verband (DJV) vereinbart wurde und seit 1997 gilt. Aber diese Naivität ist, wie Luther (2012) hervorhebt, nicht nur auf Kinder und Jugendliche beschränkt, sondern durchaus auch bei Erwachsenen zu finden. Luther betont, dass „der Eindruck eines vermeintlichen Wirklichkeitsbezugs journalistischer Fotografie historisch erlernt [ist]“ und erklärt weiter, dass dies „mit dem Vertrauen zu tun [habe], das wir in die dokumentarische Qualität solcher Aufnahmen setzen. Doch diese Sicht war schon naiv, bevor die Möglichkeiten digitaler Bildbearbeitung einer breiten Öffentlichkeit bewusst gemacht haben, welche Verantwortung nicht nur auf dem Fotografen, sondern auch auf den Medien lastet, die ein Bild auswählen, weitergeben, mit Kontext versehen“.

²⁷ In diesem Kontext könnte man auch auf berühmt gewordene Bildmanipulationen verweisen, wie z.B. das als Sündenfall der Bildmanipulation bezeichnete Titelbild der *National Geographic* im Jahre 1982, auf dem die Pyramiden von Gizeh zusammengedrückt wurden, oder der zwecks Dramatisierung einmontierte Grenzschutzbeamte auf einem *Spiegel*-Titelbild vom 6. April 1992, das unter dem Titel „Asyl – Die Politiker versagen“ eine große Zahl Asylbewerber vor einer Antragstelle in Berlin zeigt. Diese und viele weitere Fotos sind im 1998 vom Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland herausgegebenen Begleitbuch zur Ausstellung *X für U: Bilder die lügen* zu finden.

empfohlen, im Anschluss an eine Lektüre von Hages *Die Wolke* die Tschernobyl-Fotos 1. des zerstörten Kraftwerks, 2. des Buses, in dem nur mit Mundschutzmasken ausgerüstete AufräumarbeiterInnen sitzen, 3. der Dekontaminierungsmaßnahmen im Bereich um das Kernkraftwerk und 4. des als Strahlenopfer im Krankenhaus, an Schläuche angeschlossenen Mädchens zu besprechen, die in der beim Ravensburger Verlag erschienenen, ersten Ausgabe der grafischen Adaption von *Die Wolke* enthalten sind.²⁸

Journalistische Aufnahmen wie die von der Tschernobyl-Katastrophe eignen sich sehr gut dazu, über die Konstruiertheit von Bildern, die Steuerung von Bildaussagen durch das Motiv, die Perspektive, den gewählten Ausschnitt, die Bildgestaltung und den begleitenden Text, aber auch auf affektive Wirkungen auf Betrachtende zu sprechen. Neben den in *Die Wolke* enthaltenen Tschernobyl Fotos stehen bei dem hier behandelten Thema Atomenergie natürlich zahlreiche weitere Bildmotive zur Auswahl, wie z.B. Pressefotos von Anti-Atomprotesten in Deutschland, von Werbungen für oder gegen Atomenergie oder für alternative Energien, oder von Reaktorunfällen wie in Fukushima oder Harrisburg. Diese Fotos müssen selbstverständlich im Kontext des sie begleitenden Textmaterials betrachtet werden. In *Die Wolke* wird schnell deutlich, dass die Tschernobyl-Fotos, verstärkt durch die einleitenden Worte und den zuvor beschriebenen, vor Atomkraft warnenden Anzeigentext aus dem Jahr 1986, Betroffenheit auslösen sollen. Interessant wäre es, den Lernenden diese Fotos vorab, also vor Beginn der Lektüre zu zeigen, denn alleine stehend würden sich bestimmt andere Leseweisen ergeben, als dies im Kontext einer Lektüre von *Die Wolke* der Fall ist. Die Abhängigkeit einer Bildaussage vom Begleittext lässt sich auch gut mit anderen Beispielen illustrieren: Fotos von an Bahngleise geketteten und von PolizistInnen freigeschnittenen und weggetragenen Anti-Castor-ProtestlerInnen können als Beispiel sowohl für friedliche Proteste als auch für Polizeigewalt dienen und eine Landschaftsaufnahme mit Windrädern oder Solarpanelen könnte ebenso gut als Werbung für alternative Energien wie auch als ein Beispiel für Landschaftszerstörung dienen.²⁹

²⁸ Aus urheberrechtlichen Gründen werden diese Fotos hier nicht abgebildet.

²⁹ Die Webseiten folgender Organisationen bieten eine Fülle von Bildmaterial: *Bundeszentrale für politische Bildung* (BpB; <http://www.bpb.de>); *Bund für Umwelt und Naturschutz Deutschland* (BUND; <http://www.bund.net>); *Greenpeace* (<http://www.greenpeace.de>) und *Deutsches Atomforum e.V.* (<http://www.kernenergie.de>).

„Fotografien verfügen sowohl über ein aufklärendes als auch über ein verfälschendes Potential“, heißt es im Vorwort des Ausstellungskatalogs zur Wanderausstellung *X für U: Bilder, die lügen* (Schäfer 1998: 6). Ähnlich argumentiert Luther im März 2012 in seinem Artikel „Wie Pressefotos die Wirklichkeit manipulieren“ für *Die Zeit*, in dem er schreibt: „Bilder können die Wirklichkeit nicht einfangen“. Luther weist darauf hin, dass „schon die Wahl eines Ausschnitts eine neue Realität [konstruiert]“ und dass der Journalist als „Beobachter, so objektiv er sich auch gibt, so sehr er auch am Rande bleibt, niemals neutral sein [kann]: Seine Anwesenheit verändert das Geschehen“. Er erklärt, dass auch Bildbetrachter in der Konstruktion oder Inszenierung von Wirklichkeit partizipieren, denn:

[i]mmer zeigt das Foto nur einen Ausschnitt all dessen, was am Ort des Geschehens zu sehen gewesen wäre. Wir ergänzen die gedachte Wirklichkeit außerhalb der Begrenzung und greifen dabei auf eigene Erfahrungen, Kenntnisse und vom Bild selbst angedeutete Zusammenhänge zurück. (ebd.)

Natürlich hängt das aufklärerische und verfälschende Potential von Fotos auch mit der Seriosität der sie publizierenden Presse zusammen. Will man im DaF-Unterricht einen kritischen Umgang mit Bildmaterial aus der Presse lehren, so wird man nicht umhin kommen, auch Fotografien aus der Boulevardpresse einzubringen. Man könnte beispielsweise die Lernenden Fotografien der seriösen Presse mit denen aus der Boulevard- oder Regenbogenpresse vergleichen lassen. Auch könnte man sie selbst zu einem bestimmten Ereignis (in den U.S.A. z.B. der geplante Neubau eines Reaktors in Georgia oder der Störfall in San Onofre) Pressefotos finden lassen, die ihrer Meinung nach besonders objektiv oder aber manipulativ sind. Schließlich gibt es noch die Option, die Lernenden selbst als FotoreporterInnen aktiv werden und ihre eigenen Aufnahmen in den Unterricht einbringen und diskutieren zu lassen. Welche Fotos letztendlich zusätzlich zu den in *Die Wolke* abgebildeten Tschernobyl-Bildern verwendet werden, um die „Macht der Bilder“ zu illustrieren, bleibt den Lehrenden überlassen. Hauptsache ist, dass Lernende zu kritischen Bild-KonsumentInnen ausgebildet werden.

4. Abschließende Bemerkungen

„Was die Atombombe der Welt antun kann, nämlich ihr Ende herbeiführen, das kann das Comicbook der Welt antun – nämlich Lesen ausrotten“ hieß es noch 1956 in der Zeitschrift *Jugendliteratur*, also zu einer Zeit, als der Comic noch als Schund- und Schmutzliteratur verpönt war (zitiert in Gundermann 2007: 28). Heute genießt der

Comic als eigenständige, „neunte“ Kunst weltweite Anerkennung. Auch im Fremdsprachenunterricht werden in zunehmendem Maße die didaktischen und motivationalen Aspekte sequentieller Kunst wahrgenommen.

In diesem Beitrag wurden für eine Behandlung von Hages *Die Wolke* im DaF-Unterricht grundlegende, narrative Techniken und Funktionsweisen des Comics aufgezeigt. Zudem wurde argumentiert, dass Comics, Manga und Graphic Novels (grafische Literatur) sich zur Behandlung wichtiger kultureller Narrative wie die der deutschen Anti-Atomkraftbewegung eignen und dass sie maßgeblich zur Vermittlung und Förderung der Medien- bzw. Bildkompetenz beitragen können.

Wir können mit aller Wahrscheinlichkeit davon ausgehen, dass bei der Behandlung des Themas Atomenergie und Anti-Atomkraftbewegung im DaF-Unterricht in einem U.S.-amerikanischen Klassenzimmer „zwei Welten“ aufeinandertreffen werden. Die in der grafischen Version von *Die Wolke* erzählte Geschichte eignet sich, bei DaF-Lernenden ein Verständnis für die deutsche Haltung zur Atomenergie zu entwickeln und macht die Gefahren der Atomkraft auch für jüngere LeserInnen verständlich. Zudem lädt dieser Germanga ein zur Empathie für die Opfer eines atomaren Unglücks und anderer Katastrophen. Mein Vorschlag, das Thema deutsche Anti-Atomkraftbewegung im DaF-Unterricht zu behandeln, ebenso wie die in diesem Beitrag gegebenen Hinweise auf aktuelle Probleme und Störfälle in amerikanischen Atomkraftwerken, zielen nicht darauf ab, mit pädagogischem Zeigefinger auf die Gefahren der Atomkraft zu veweisen und Lernende zu AtomgegnerInnen zu erziehen, die dann mit „Atomkraft? Nein danke!“ Schildern und Transparenten durch Schulen und über Universitätsgelände laufen. Selbstverständlich würde ich ein nachhaltigeres Energiekonsumverhalten und einen Wechsel zu Ökostrom begrüßen, doch sind meine diesem Beitrag zugrunde liegenden Hauptanliegen vielmehr eine Integration aktueller, universaler, internationaler und interdisziplinärer Themen in den DaF-Unterricht, die Behandlung wichtiger kultureller Narrative und Metapher mit historischer Bedeutung, eine Förderung der Medien- bzw. Bildkompetenz und eine Bewusstmachung und Reflexion des eigenen Blicks, also der eigenen kulturellen Verortungen und Perspektiven der Lernenden. Letzterer Aspekt ist unverzichtbar, wenn es, in den Worten des Bericht des MLA-Ad Hoc Committees (2007), um die Förderung „transkultureller Mentalität“ bei den Lernenden geht oder, wie es der *Gemeinsame Europäische Referenzrahmen* (Europarat 2001) als übergeordnetes Lernziel formuliert, um eine Ausbildung von „acteurs

sociaux“, also „gebildeten, sozial handelnden Menschen“, denn diese Ziele sind sicherlich für den DaF-Unterricht weltweit erstrebenswert.

Bibliographie

- Bierbach, Mechtild (2007) Sprachwelten – Zur Semiose von Onomatopoetika in französischsprachigen Comics. In: Frank Leinen; Guido Rings (Hrsg.) *Bilderwelten – Textwelten – Comicwelten. Romanistische Begegnungen mit der Neunten Kunst*. München: Meidenbauer, 351-70.
- Braunbeck, Helga (2011) Competition, Connection, and Collaboration in Smaller German Programs. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German* 44/2, 146-53.
- Bridges, Elizabeth (2009) Bridging the Gap: A Literacy-Oriented Approach to Teaching the Graphic Novel *Der erste Frühling*. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German* 42/2, 152-61.
- Chute, Hillary (2008) Comics as Literature? Reading Graphic Narrative. *PMLA* 123/2, 452-65.
- Ditschke, Stephan; Kroucheva, Katerina; Stein, Daniel (2009) *Comics. Zur Geschichte und Theorie eines populärkulturellen Mediums*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Eisner, Will (1995) *Mit Bildern erzählen. Comics & Sequential Art*. Wimmelbach: ComicPress Verlag.
- Eisner, Will (1998) *Grafisches Erzählen*. Wimmelbach: ComicPress Verlag.
- Europarat (2001) *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, Lehren, Beurteilen*. Verfügbar auf <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm>
- Fisher, Douglas; Frey, Nancy (2008) *Teaching Visual Literacy. Using comic books, graphic novels, anime, cartoons, and more to develop comprehension and thinking skills*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Forceville, Charles; Veale, Tony; Feyaerts, Kurt (2010) Balloonics: The Visuals of Balloons in Comics. In: Joyce Goggin; Dan Hassler-Forest (Hrsg.) *The Rise and Reason of Comics and Graphic Literature. Critical Essays on the Form*. Jefferson, North Carolina: McFarland & Company, 56-73.
- Geisler, Michael (2008) The MLA Report on Foreign Languages: One Year into the Future. *Profession*, 229-39.
- Gundermann, Christine (2007) *Jenseit von Asterix. Comics im Geschichtsunterricht*. Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Greenpeace Online Redaktion (Interviewer) & Hage, Anike (Interviewte) (2010) Die Wolke. Interview mit Anike Hage, Comiczeichnerin [Interview Transkript]. http://www11.jsc.nasa.gov/history/oral_histories/oral_histories.htm
- Grünewald, Dietrich (2000) *Comics*. Tübingen: Niemeyer.
- Hage, Anike. *Die Wolke: Eine Graphic Novel von Anike Hage* (2008). Nach dem Roman von Gudrun Pausewang (1987). Ravensburg: Ravensburger Buchverlag.
- Hage, Anike. *Die Wolke* (2010). Nach dem Roman von Gudrun Pausewang (1987). Hamburg: Tokyopop.
- Ihme, Burkhard (2010) Montage im Comic. In Dietrich Grünewald (Hrsg.) *Struktur und Geschichte der Comics. Beiträge zur Comicforschung*. Bochum und Essen: Christian A. Bachmann Verlag, 67-84.

- Kramersch, Claire (2011) Symbolische Kompetenz durch literarische Texte. *Fremdsprache Deutsch* 44, 35-40.
- Kraftwerk (1976) *Radioaktivität/Radio-Activity*. München: KlingKlang/EMI Records.
- Krichel, Marianne (2010) Erzähltheorie und Comics. In: Dietrich Grünewald (Hrsg.) *Struktur und Geschichte der Comics. Beiträge zur Comicforschung*. Bochum und Essen: Christian A. Bachmann Verlag, 33-46.
- Luther, Carsten (2012, 22.03) Wie Pressefotos die Wirklichkeit manipulieren. *DIE ZEIT Online*. Verfügbar auf <http://www.zeit.de/politik/ausland/2012-03/fotografie-journalismus-ruben-salvadori>
- McCloud, Scott (1993) *Understanding Comics*. Northampton, MA: Kitchen Sink.
- McCloud, Scott (1995) *Comics richtig lesen* (3. Aufl.). Hamburg, Carlsen.
- Modern Language Association [MLA] Ad Hoc Committee on Foreign Languages (2007) *Foreign Languages and Higher Education. New Structures for a Changed World*. Verfügbar auf <http://www.mla.org/flreport>
- Mounajed, René (2009) *Geschichte in Sequenzen. Über den Einsatz von Geschichtscomics im Geschichtsunterricht*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Nakazawa, Keiji (2004/2005) *Barfuß durch Hiroshima*. Band 1-4. Übersetzt aus dem Japanischen von Nina Olligschläger. Hamburg: Carlsen Verlag.
- ACTFL National Standards in Foreign Language Education Project (2006) *Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century*. Yonkers, NY. Verfügbar auf http://www.actfl.org/files/public/StandardsforFLLexecsumm_rev.pdf
- Nielsen, Jens R. (2009) Leben mit der Bombe. Der Manga als grafische Erzählform. In: Heinz Ludwig Arnold; Andreas C. Knigge (Hrsg.) *Comics, Mangas, Graphic Novels*. München: Edition Text + Kritik, 211-31.
- Pausewang, Gudrun (1987) *Die Wolke*. Ravensburg: Ravensburger Buchverlag.
- Platthaus, Andreas (2010) Der deutsche Comic ist wieder da. In: Eva Schmidt und Andreas Platthaus (Hrsg.) *Comics, Manga & Co: Die neue deutsche Comic-Kultur*. München: Goethe-Institut, 4-6.
- Radkau, Joachim (2011a) *Die Ära der Ökologie*. München: Beck.
- Radkau, Joachim (2011b) Eine kurze Geschichte der Antiatombewegung. *APuZ (Aus Politik und Zeitgeschichte)* 61(46-47), 7-15. www.bpb.de/apuz
- Seidl, Monika (2007) Visual Culture: Bilder lesen lernen, Medienkompetenz erwerben. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch, Themenheft Visual Literacy* 87, 2-7.
- Schade, Sigrid; Wenk, Silke (2011) *Studien zur visuellen Kultur. Einführung in ein transdisziplinäres Forschungsfeld*. Bielefeld: transcript.
- Schäfer, Hermann (1998) Vorwort. In: Stiftung Haus der Geschichte der BRD (Hrsg.), *X für U. Bilder die lügen*. Bonn: Bouvier, 6-7.
- Schmitt, Eva, Platthaus, Andreas (Hrsg.) (2010) *Comics, Manga & Co. Die neue deutsche Comic-Kultur*. München: Goethe-Institut.
- Schwarz, Gretchen (2002) Graphic Novels for Multiple Literacies. *Journal of Adolescent and Adult Literacy* 46/3, 262-65.
- Spreckelsen, Tilman (2001, 15.3.) *Die Wolke* wird wahr. Das Angstmacherbuch unserer Schulzeit. *FAZ Online*. Verfügbar auf <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/buecher/2.1719/die-wolke-wird-wahr-das-angstmacherbuch-unserer-schulzeit-1608053.html>

- Stafford, Tim (2011) *Teaching Visual Literacy in the Primary Classroom. Comic Books, Film, Television and Picture Narratives*. London: Routledge.
- Stiftung Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (1998) *X für U. Bilder die lügen*. Bonn: Bouvier.

Anhang: Ausgewählte Internetlinks mit Materialien zum Thema Atomkraft (letzte Prüfung 20.5.2012)

1. Informationsmaterial

- *BUND (Bund für Umwelt und Naturschutz Deutschland)*: Viele Beiträge zum Thema Atomenergie. Verfügbar auf http://www.bund.net/themen_und_projekte/atomkraft/
- *Bundeszentrale für politische Bildung*: Viele Beiträge zum Thema Klimapolitik, z.B. „Ende des Atomzeitalters“ in *ApuZ (Aus Politik und Zeitgeschichte)* 61. Jahrgang, 46-47, 14. November 2011. Verfügbar auf www.bpb.de/apuz
- *Greenpeace*: Sehr viele Beiträge zu Thema Klimapolitik und Umweltschutz. Interessant bes. für DaF an U.S.-amerikanischen Institutionen: „Harrisburg: das amerikanische Tschernobyl. Der vergessene GAU im Atomkraftwerk Three Mile Island im März 1979“. Verfügbar auf http://www.greenpeace.de/fileadmin/gpd/user_upload/090326_Hintergrundpapier_Harrisburg.pdf
- *Informationsportal zur politischen Bildung*: „Atomkatastrophe in Fukushima“; „Rückblick: Atomkatastrophe in Tschernobyl“ und „Unterrichtsmaterialien“. Verfügbar auf <http://www.politische-bildung.de/>
- *Landeszentrale für politische Bildung*: „26. April 1986 – Die Atomkatastrophe von Tschernobyl“. Verfügbar auf <http://www.lpb-bw.de/tschernobyl.html>
- *Umweltanwaltschaft*: Einführung in das Thema Atomenergie für Kinder. Verfügbar auf <http://www.atom4kids.net/>

2. Musik

- *Kraftwerk*: Album *Radioaktivität* (1975). Darauf Titel wie z.B. „Geigerzähler“, „Radioaktivität“, „Sendepause“, „Die Stimme der Energie“ und „Uran“.
- Sammlung mit Anti-Atomkraft und Anti-Atommüll-Liedern, z.B. „Weine nicht, wenn der Castor kommt“ nach der Melodie von Drafî Deuschers „Marmor, Stein und Eisen bricht“ oder „Kernkraft schöner Götterfunken“ nach der Melodie von Beethoven. Verfügbar auf <http://www.ausgestrahlt.de/abgesang> und <http://lieder.antiatomoldenburg.de/text.htm>.

3. Kreative Projekte

- „Greenaction: Jugendliche schreiben die Geschichte weiter; Anike Hage zeichnet diese“. Verfügbar auf <http://www.greenaction.de/kampagne/tschernobyl-25-jahre-nach-dem-super-gau>.

Biographische Angaben

Natalie Eppelsheimer lehrt seit 2008 als Assistant Professor im Department of German am Middlebury College in Vermont. Sie studierte Anglistik und Biologie an der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn (I. Staatsexamen), German Studies und Fremdsprachenpädagogik an der University of Arizona (M.A.) und Germanistik mit Schwerpunkt Komparatistik an der University of California, Irvine (Ph.D.) Ihre Forschungsschwerpunkte in der Fremdsprachendidaktik beinhalten Interkulturelles Lernen, Visuelle Kompetenz und Unterrichten mit Comics und Graphic Novels. Zusätzlich forscht sie zu den Themen Holocaust und Exil. Jüngste Veröffentlichung: "Food for Thought: 'Exotisches und Hausmannskost' zum interkulturellen Lernen" in *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, 45(1), 2012.

Schlagwörter: Visuelle Kompetenz – Bildkompetenz – DaF-USA – Graphic Novels – Comics – Germanga – Anti-Atomkraftbewegung – *Die Wolke*