



Erik Rading

Bildung im Comic

Die pädagogischen Elemente des
Bildungsromans in Keiji Nakazawas
Barfuß durch Hiroshima

KIELER
BERICHTE

26

Erik Rading

Bildung im Comic

Die pädagogischen Elemente des
Bildungsromans in Keiji Nakazawas
Barfuß durch Hiroshima

Herausgegeben von Nicole Welter und Birgit Brouër

KIELER BERICHTE

Theoretische, historische und empirische Beiträge zur Pädagogik | Bd. 26

Herausgegeben im Auftrag des Instituts für Pädagogik der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel von Nicole Welter und Nicolaus Wilder

Erik Rading

Erik Rading studierte Soziologie und Pädagogik an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Er arbeitet als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Pädagogik der CAU in der Abteilung für Allgemeine Pädagogik. Seine Forschungsschwerpunkte sind pädagogische Bildungstheorien und die Rekonstruktion pädagogisch relevanter Vorstellungen in populärkulturellen erzählenden Medien (insb. Comics).

Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie. Detaillierte bibliographische Daten sind über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Open Access



Das Werk ist unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung 4.0 International veröffentlicht. Den Vertragstext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>. Bitte beachten Sie, dass einzelne, entsprechend gekennzeichnete Teile des Werks von der genannten Lizenz ausgenommen sein bzw. anderen urheberrechtlichen Bedingungen unterliegen können. Dies gilt hier für sämtliche Abbildungen. Die elektronische Ausgabe des Buches ist auf dem Open-Access-Publikationsserver MACAU der Universitätsbibliothek Kiel (<https://macau.uni-kiel.de>) frei verfügbar: <https://doi.org/10.38072/2751-1359/v26>

2023 Universitätsverlag Kiel | Kiel University Publishing

Universitätsbibliothek Kiel
Leibnizstr. 9
24118 Kiel
Deutschland
verlag@ub.uni-kiel.de, www.universitaetsverlag.uni-kiel.de

Umschlaggestaltung und Satz: Wiebke Buckow

Druck und Bindung: CPI books GmbH, Ferdinand-Jühlke-Straße 7, 99095 Erfurt

Titelbild: Abbildung aus Nakazawa (2005e, S. 280). Gedruckt mit freundlicher Genehmigung von Last Gasp of San Francisco.

ISBN (Print): 978-3-910591-13-4

eISBN (PDF): 978-3-910591-12-7

ISSN (Print): 0949-961X

eISSN: 2751-1359

Inhalt

| | |
|--|------------|
| Vorwort der Herausgebenden | 7 |
| 1 Einleitung | 11 |
| 2 Bildungsroman: Zur Gattungsbestimmung und ihren (pädagogischen) Elementen | 15 |
| 3 Comic: Zu den Elementen der Erzählform und ihrem (spezifischen) Verstehen | 40 |
| 3.1 Annäherung an die Bestimmung der Form des Comics | 40 |
| 3.2 Weitere Elemente des Comics und ihr (spezifisches) Verstehen | 44 |
| 4 Zwischenfazit: Der Comic als Bildungsroman? | 53 |
| 5 »Ich muss sein wie der Weizen!«: Bildungsvorstellungen in <i>Barfuß durch Hiroshima</i> | 57 |
| 5.1 Werkvorstellung von Keiji Nakazawas Comic | 57 |
| 5.2 Aktivität, Kreativität und Durchhaltevermögen: Gens bildungsrelevante Eigenschaften | 60 |
| 5.3 Wachstum trotz aller Widerstände: Weizen als teleologische Bildungsmetapher | 63 |
| 5.4 Das Lebensende als krisenhafte Erfahrung: Der Tod als Auslöser von Bildungsprozessen | 71 |
| 5.5 Das Leid der Anderen: Opfergeschichten als zentrale Erfahrungen und Handlungsinitiatoren Gens | 79 |
| 5.6 Zwischen Kritik und Machtlosigkeit: Gens Auseinandersetzungen mit erfahrener Ungerechtigkeit | 83 |
| 5.7 Die Dekonstruktion indoktriniertes Vorurteile: Die Veränderungen von Gens Sicht auf Amerikaner*innen und Koreaner*innen | 89 |
| 5.8 »Wir müssen überleben, egal was wir dafür tun müssen!«: Die Überschreitung moralischer Grenzen | 96 |
| 5.9 Orientierung, Verantwortung und Emanzipation: Gens Auseinandersetzung mit der erfahrenen Erziehung | 99 |
| 5.10 »Wurzel und Quelle der Kraft für eine neue Generation der Menschheit«: Die Exemplarität der Hauptfigur Gen | 114 |
| 5.11 Bildung als reflexive Rückkehr: Die alternative Geschichte Kojis | 116 |
| 5.12 »I don't want to see it again!«: Die didaktischen Intentionen im Comic | 122 |
| 6 Fazit | 136 |
| Literatur- und Quellenverzeichnis | 141 |
| Figurenglossar | 145 |

Vorwort der Herausgebenden

Die *Kieler Berichte* haben mittlerweile eine über 30-jährige Tradition am Institut für Pädagogik der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel in der Veröffentlichung von dort entstandenen oder präsentierten Forschungsergebnissen. Angetreten im Jahr 1989 mit drei unterschiedlichen Reihen, die die damaligen Lehr- und Forschungsschwerpunkte abbildeten, wurden diese 1996 in der Reihe mit dem Titel *Kieler Berichte – Neue Folge* zusammengeführt. Band 1 der Reihe startete mit dem Beitrag von Wesser und Reble zu »Erinnerungen an meine ersten Jahre als Junglehrerin (1937–1939). Mit einem Nachwort von Albert Reble«. Seitdem wurden in unregelmäßigen Abständen verschiedene Vorträge und andere relevante Beiträge über die gesamte Breite des pädagogischen Themenspektrums publiziert. Der Beitrag von Wilhelm Brinkmann aus dem Jahr 2012 leitete den Generationenwechsel in der Herausgeberschaft der Reihe ein, die sich nun, mit dem hier vorliegenden Band 26, unter dem Titel *Kieler Berichte. Theoretische, historische und empirische Beiträge zur Pädagogik* einem weiteren Relaunch unterzieht. In Kooperation mit dem Universitätsverlag Kiel und dem Gedanken von *open science* verpflichtet, werden dieser und alle zukünftigen Bände (auch) in digitaler Form *open access* publiziert, um so die wissenschaftliche Arbeit am Institut für Pädagogik einer breiten Öffentlichkeit transparent und barrierefrei zur Verfügung zu stellen.

Diese neue Veröffentlichungsvariante der *Kieler Berichte* startet mit einem Beitrag von Erik Rading mit dem Titel »Bildung im Comic. Die pädagogischen Elemente des Bildungsromans in Keiji Nakazawas *Barfuß durch Hiroshima*«.

Bei dem vorliegenden Beitrag handelt es sich um die überarbeitete und erweiterte Fassung von Radings im Jahr 2020 eingereichten Masterarbeit mit dem Titel »Der Comic als Bildungsroman – Eine pädagogisch-hermeneutische Untersuchung am Beispiel von

Keiji Nakazawas *Barfuß durch Hiroshima*«. Er beschäftigt sich mit der Frage, ob sich pädagogische Elemente des Bildungsromans, die für diese Gattung konstitutiv sind, auch im Comic wiederfinden, sich also auch Comics begründet als Bildungsromane lesen lassen und damit in dieser Hinsicht Gegenstand pädagogischer Untersuchungen sein sollten. Zur Beantwortung dieser Frage erörtert Rading zunächst theoretisch die notwendigen Referenzkategorien ›Bildungsroman‹ und ›Comic‹, um sich dann methodisch in der Hermeneutik zu verorten, um abschließend die zugrundeliegende Frage auf der Basis des theoretisch Erarbeiteten exemplarisch am oben genannten Comic zu diskutieren. Dabei kommt er zu dem Ergebnis, dass *Barfuß durch Hiroshima* alle konstitutiven pädagogischen Elemente eines Bildungsromans enthält.

Der Gesamtaufbau der Arbeit ist hochgradig stringent und nachvollziehbar auf die Beantwortung der Fragestellung ausgerichtet und bleibt durchgängig auf für die Argumentation wesentliche Aspekte fokussiert. Die Analyse des Comics mit Hilfe der konstitutiven Elemente eines Bildungsromans als Heuristik führt differenziert und tief in den Comic als empirisches Material ein. Dabei zeigt sie zugleich die Komplexität der besonderen Darstellungsform des Comics in dem Zusammenspiel von Bild und Text, die überzeugenderweise nicht einfach getrennt voneinander interpretiert und dann zusammengeführt werden können, sondern in ihren Wechselwirkungsverhältnissen kombiniert interpretiert werden müssen. Damit eröffnet Rading eine Perspektive auf die Bedeutung und Notwendigkeit einer spezifischen Hermeneutik des Comics und greift den vorliegenden raren Diskurs zu dieser Frage auf. Es zeigt sich, wie lohnenswert die Auseinandersetzung mit dem Comic als Erzählform ist, obwohl dieser selbst selten Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung ist. Vielmehr wird der Comic aufgrund seiner Zuordnung zur Popkultur dort eher ignoriert, obwohl er insbesondere seit den 1970er-Jahren einen wesentlichen Bestandteil der Kinder- und Jugendkultur darzustellen und damit eine bedeutende Rolle im Prozess des Aufwachsens zu spielen scheint. Der Comic, in besonderem Maße der Manga, ist demnach vornehmlich ein Phänomen der Jugendkultur und allein deswegen pädagogisch bedeutsam.

Radings Text ist beeindruckend und innovativ. So erhält die*der Leser*in im Kapitel ›Bildungsroman: Zur Gattungsbestimmung und ihren (pädagogischen) Elementen‹ eine umfangreiche und differenzierte Einführung in den interdisziplinären Diskurs zum Bildungsroman und Rading extrahiert die zentralen pädagogischen Elemente aus dem Phänomen des Bildungsromans, die er als Heuristik seiner Analyse des Comics nutzen kann. Die Auseinandersetzung mit dem Comic als Erzählform führt zur Frage und zu ersten Ansätzen einer Hermeneutik des Comics und stellt eine besondere Leistung hinsichtlich sinnverstehender Forschungsmethoden dar. Comics als Bildungsroman zu lesen und dies anhand einer ausführlichen Analyse eines Comics zu zeigen und am Material begründet zu argumentieren, ist zukunftsweisend in der Erschließung von Comics als erziehungswissenschaftliches Forschungsobjekt. Da es sich bei dem analysierten

Comic um ein japanisches Manga handelt, erhöht dies die Relevanz für die Jugendkulturforschung, auch wenn Rading selbst seine Untersuchung nicht in diesen Forschungskontext einbettet, da die Rezipient*innen durchaus in allen Altersklassen zu finden sind. Rading kann die Bedeutung des Comics als Bildungsroman überzeugend belegen und eröffnet damit eine neue Forschungslandschaft, was zweifelsfrei eine herausragende Leistung im Rahmen einer Masterarbeit darstellt.

Kiel, Juli 2023

Prof. Dr. Nicole Welter, Prof. Dr. Birgit Brouër & Dr. Nicolaus Wilder

Für Evelin.

1

Einleitung

In den vergangenen Jahren wurden innerhalb der Comicforschung verschiedene Beiträge mit der Frage veröffentlicht, inwieweit bestimmte Comics als Bildungsromane gelesen und verstanden werden können. Zwar handelt es sich insgesamt noch um eine verhältnismäßig kleine Anzahl von Arbeiten, die vornehmlich englischsprachig sind und kaum aufeinander verweisen und somit keinen wirklichen Diskurs präsentieren, doch liefern sie bereits erste interessante Erkenntnisse aus unterschiedlichen disziplinären Perspektiven. So nähern sich Schwarz und Crenshaw (2011) aus einer didaktischen Perspektive an und gehen davon aus, dass der ›Bildungsroman-Comic‹ ein Potenzial für den Einsatz im schulischen Unterricht und für die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben der Schüler*innen hat. Auf dieser Annahme aufbauend, entwickeln sie einen Stundenablauf, in welchem mit dem Comic *Hurdles* von Kim (2003) gearbeitet wird. Fantasia (2011) wiederum stellt aus einer eher literaturwissenschaftlichen Perspektive heraus, dass Paters (1878/1997) Bildungsroman *The Child in the House* und Bechdels (2006) autobiographischer Comic *Fun Home* inhaltlich-thematische Überschneidungen durch die dargestellten Entwicklungsprozesse der Hauptfiguren in Auseinandersetzung mit ihrer jeweiligen familiären und materiellen Umwelt aufweisen. Fantasia hebt dabei besonders hervor, welche Möglichkeiten der Comic bietet, innere Prozesse einer sich entwickelnden Figur sowohl auf Text-, aber gerade auch auf Bildebene darzustellen. Earle (2014) wiederum interpretiert Backderfs (2012) (auto-)biographischen Comic *My friend Dahmer* als Bildungsroman, in welchem die (scheiternde) soziale Entwicklung des Serienmörders Jeffrey Dahmer dargestellt wird. Wie auch Fantasia stellt sie die Möglichkeiten des Comics heraus, durch die bildliche Ebene des Comics Entwicklungen der zentralen Figur, wie z. B. hier durch die sich verändernde Darstellung der Augen, abzubilden. Eine der ausführlichsten Behandlungen des Themas findet sich in der Dissertation Schröers (2018), in welcher sich die Autorin vornehmlich mit autobiographischen Comics auseinandersetzt und für deren weitere Differenzierung die Kategorie des Bildungsro-

mans vorschlägt und diskutiert, deren Erkenntnispotenzial sie anhand von David B.'s (1996–2003) *L'Ascension du Haut Mal* darlegt. Da sie die Gattung des Bildungsromans vorwiegend auf inhaltlichen und nicht formalen Kriterien beruhend ansieht, erscheint eine Übertragung derselben in das Medium Comic problemlos möglich, wenngleich sich dadurch auch Weiterentwicklungen der literarischen Gattung ergeben. Explizit verweist auch Schröer dabei auf Möglichkeiten des Comics, innere Prozesse und Entwicklungen zu visualisieren. Eine der jüngsten Untersuchungen zum Thema von Gordon (2019) stellt zudem heraus, dass die Wurzeln des Bildungsromans im Comic nicht erst seit dem vermehrten Aufkommen autobiographischer Comics zu sehen sind, sondern sich beispielsweise schon beim Genre der Superheld*innen-Comics finden lassen. Auch Gordon betont die neuen Ausdrucksmöglichkeiten, die das Medium des Comics der Literaturgattung des Bildungsromans erst ermöglicht. Daher sieht er die Besonderheit des Bildungsroman-Comics gegenüber dem klassischen Bildungsroman darin, dass die Entwicklung nicht nur anhand der Präsentation von erzählten Erfahrungen geschieht, sondern häufig durch eine künstlerisch-bildliche Aufarbeitung und Reflexion derselben. An dieser knappen Darstellung einiger Arbeiten aus dem genannten Themenspektrum lassen sich zwei gemeinsame Aspekte herausstellen: Einerseits besteht eine grundsätzliche Einigkeit darüber, dass spezifische Comics als Bildungsromane verstanden werden können, wobei vom literaturwissenschaftlichen Diskurs um die Romangattung auf das andere Medium geschlossen wird. Andererseits interessieren die Autor*innen der vorgestellten Beiträge die besonderen, meist visuellen Möglichkeiten, die der Comic der Gattung des Bildungsromans hinzufügen kann. Damit ist vor allem ein medien- und literaturwissenschaftliches Interesse hinsichtlich des kreativen Potenzials der Bildungsroman-Comics für die Analysen leitend.

Im vorliegenden Beitrag geht es hingegen weniger um das Herausstellen neuer (visuell-erzählerischer) Möglichkeiten, wenngleich diese innerhalb der Analyse immer wieder Erwähnung finden können. Vielmehr wird es aus einer pädagogischen Perspektive darum gehen, inwieweit sich im Comic, sofern er im Sinne des Bildungsromans gelesen und verstanden wird, die pädagogischen Elemente der Romangattung rekonstruieren lassen. Mit Ausnahme des aus einer didaktischen Perspektive verfassten Beitrags von Schwarz und Crenshaw (2011), findet sich in der pädagogischen Wissenschaft keine systematische Erforschung des Comics als Bildungsroman. Wenngleich etwas ergiebiger, aber doch nicht wirklich umfangreich, zeigt sich die pädagogisch-wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Bildungsroman. Der verhältnismäßig geringe Umfang kann etwas verwundern, erscheint doch das literarische Thema Bildung mindestens anschlussfähig an die traditionelle Relevanz dieses Begriffs für die wissenschaftliche Pädagogik. Dennoch, so die Annahme dieses Beitrags, die im Verlauf auch ausgeführt und diskutiert werden soll, bieten der Bildungsroman sowie seine mediale Übertragung in das Erzählmedium des Comics das Potenzial als Erkenntnisgegenstände zu dienen,

die pädagogisch relevante oder wenigstens interessante Elemente enthalten. Die den vorliegenden Beitrag leitende Fragestellung lautet daher:

Inwiefern lassen sich pädagogische Elemente des Bildungsromans im Comic rekonstruieren?

Wie die dargelegten Arbeiten zum Thema zeigen, bietet es sich an, diese Frage mittels eines konkreten Werkes zu untersuchen. Dafür wird die deutsche Übersetzung des japanischen Comics *Barfuß durch Hiroshima* von Keiji Nakazawa (2004/5) herangezogen. Das Werk erzählt die Geschichte Gen Nakaokas, dessen Kindheit vom Pazifikkrieg, dem Abwurf der Atombombe auf Hiroshima, aber vor allem dem Überlebenskampf nach Kriegsende in Japan geprägt ist. Das Werk bietet sich aufgrund der Erzählung an, die sich auf eine konkrete Figur und deren Entwicklung konzentriert. Ähnlich den bereits genannten analysierten Comics werden auch in Nakazawas Werk autobiographische Erfahrungen verarbeitet, doch anders als jene, stammt der Comic nicht aus dem amerikanischen, sondern dem japanischen Kulturraum, der innerhalb des Themenkomplexes bisher kaum Beachtung fand. Dies kann ebenfalls etwas verwundern, erfreuen sich doch gerade japanische Comics, als *Mangas* bezeichnet, großer Beliebtheit und Aufmerksamkeit außerhalb Japans. Deswegen bietet sich ein so renommiertes Werk wie Nakazawas Comic als Analysegegenstand der vorliegenden Arbeit an.

Um hinsichtlich der Fragestellung möglichst verallgemeinerbare Antworten zu finden, die auf der Analyse eines konkreten, aber letztlich einzelnen Werkes aufbauen, ist es notwendig, dass der Beitrag so aufgebaut ist, dass sein Vorgehen später auch auf andere Comics übertragen werden kann, sodass hier gewonnene Erkenntnisse überprüft und bestenfalls verfeinert werden können. Zunächst soll es daher darum gehen, den Bildungsroman als literarische Gattung zu bestimmen und seine inhaltlich-erzählerischen Merkmale zu beschreiben. Da es für die Frage des vorliegenden Beitrags zentral ist, liegt ein besonderes Augenmerk auf der Herausarbeitung pädagogischer Elemente dieser Literaturgattung. Durch das Kapitel wird letztlich eine Heuristik gewonnen, mit der Nakazawas Comic *Barfuß durch Hiroshima* (und im Grunde noch andere Comics) im Sinne des Bildungsromans pädagogisch untersucht werden können. Bevor diese Anwendung geschieht, soll aber der Comic als Erzählform bestimmt und diskutiert werden, um dann weitere Merkmale desselben zu betrachten und sie zugleich hinsichtlich des (spezifischen) Verstehens im hermeneutischen Sinne zu reflektieren, welche auch für die Analyse des Forschungsgegenstandes relevant waren. Dabei kann noch keine abgeschlossene oder ausgereifte Hermeneutik des Comics dargelegt werden, gibt es hier doch praktisch noch keinen methodologischen und methodischen Diskurs. Vielmehr sind die Ausführungen als erste Schritte auf dem Weg zu einer eigenständigen und konsistenten hermeneutischen Erschließung der Erzählform zu verstehen. In einem anschließenden kurzen Zwischenfazit wird der grundsätzlichen Frage nachgegangen, ob die Erzählform des Comics überhaupt die Anforderungen der Literaturgattung Bildungsroman erfüllen

kann, wobei ein Schwerpunkt auf den vermeintlichen Differenzen der Erzählformen *Roman* und *Comic* liegt. Dafür wird zunächst grundsätzlich dieses Verhältnis und seiner Überschneidungen oder Übertragungen diskutiert, um daran anschließend auf Graphic Novels als Erfüllung dieser Übertragung zu verweisen. Im Anschluss an diese Diskussion erfolgt die Präsentation der Ergebnisse der hermeneutischen Analyse von Keiji Nakazawas *Barfuß durch Hiroshima*. Nachdem zunächst auf den Entstehungskontext eingegangen und der Inhalt knapp vorgestellt wird, sollen die konkreten Verarbeitungen der Elemente des Bildungsromans im Comic vorgestellt werden. Gerade hinsichtlich der pädagogischen Elemente liegt dabei ein Schwerpunkt auf Bildungsprozessen der Hauptfigur, deren Merkmalen und der Rolle der sozialen Umwelt für die Entwicklung der Hauptfigur, insbesondere den Erziehungsverhältnissen, in denen sie sich befindet, und den didaktischen Intentionen der Erzählinstanz bzw. der Autor*innen gegenüber den Lesenden. Entsprechend können so Antworten auf die vorgestellte Frage gefunden werden, inwiefern der Comic die Merkmale der Romangattung erfüllt. Der Beitrag schließt mit einem knappen Fazit, in welchem die Ergebnisse und ihre potenzielle Relevanz für die weitere pädagogische Forschung diskutiert werden.

2

Bildungsroman: Zur Gattungsbestimmung und ihren (pädagogischen) Elementen

Der Begriff Bildungsroman lässt sich zunächst grundsätzlich als Gattungsbegriff erzählender Prosa verstehen, genauer, wie es der Begriff nahelegt, als Kategorisierungsmöglichkeit von Romanen nach festgelegten, aber zugleich auch aus entsprechenden Romanen gewonnenen Merkmalen. Wie der dazugehörige literaturwissenschaftliche Diskurs zeigt, werden diese Merkmale jedoch teils unterschiedlich bestimmt. Somit stellt eine Bestimmung der Gattung Bildungsroman, z. B. mit dem Ziel, sie und insbesondere die darin als pädagogisch relevant markierten Merkmale auf ein anderes erzählendes Medium, den Comic, zu übertragen, zwangsläufig eine Positionierung dar, die sich von anderen im Diskurs befindlichen Perspektiven auf die Gattung unterscheiden wird. Diese Annahme schließt natürlich nicht aus, bestehende und erkannte Differenzen zu eben jenen anderen Positionen zu benennen und zu diskutieren. Doch weist dies alles schon auf den Umstand hin, dass es, bis auf wenige Ausnahmen, kaum einen allgemein anerkannten Kanon von Romanen geben kann, die als die Bildungsromane betrachtet werden. Exemplarische Werke, die im Folgenden genannt werden, sind damit im Bewusstsein zu betrachten, dass ihre Nennung als Bildungsromane an spezifische Gattungsbestimmungen gebunden ist.

Auffällig am Diskurs um den Bildungsroman, dies sei schon zu Beginn vermerkt, ist, dass sowohl die Forschungsgeschichte der Gattung als auch die dabei herangezogenen und diskutierten Romane vornehmlich deutscher Provenienz waren, was sich nicht zuletzt an der internationalen Verwendung des Begriffs Bildungsroman als Terminus technicus zeigt (Gutjahr 2007). Dieser Umstand führt Gutjahr dazu, den Bildungsroman als »spezifisch *deutsche* Literaturgattung« (ebd., S. 7, Herv. i. Orig.) zu bezeichnen, wobei sie auch die Entstehung in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts in Deutschland datiert. Dies führt sie auf drei Faktoren zurück: (1) Die bestehenden sozialhistorischen Voraussetzungen, wie u. a. dem wirtschaftlichen und kulturellen Erstarben des Bürgertums, aus deren Reihen sich viele der damaligen Autoren rekrutieren, und der Idee der Aufklärung, einer selbstverantworteten, aber auf die Gesellschaft gerichteten Lebensgestaltung. (2) Die Idee der Bildsamkeit des Menschen, insbesondere das neuhumanistische Bildungsideal des »ganzen Menschen« als Teil des »Projekt[s] der kulturellen Fort- und ethischen Höherentwicklung der Menschheit« (ebd., S. 35), sowie (3)

flankierende, dem Bildungsroman verwandte Literaturgattungen, wie der Brief- oder Reiseroman, oder das Theater, die Einfluss auf die Gestaltung der neuen Gattung hatten (ebd.; bzgl. der flankierenden Literaturgattungen auch Selbmann 1994). Der Bildungsroman kann zu dieser Zeit als Medium »bürgerlicher Selbstexplikation« und dabei »als ästhetische Form der Verständigung über innovative Bildungsvorstellungen verstanden werden« (Gutjahr 2007, S. 26). Jedoch relativiert sie die vermeintlich »nur-deutsche« Prägung der Gattung durch den Verweis darauf, dass dies auch Ergebnis eines Forschungsdesiderats gegenüber nichtdeutschen Romantraditionen sei, in welchen sich auch Bildungsromane finden lassen könnten (ebd.; beispielhafte Analysen für internationale Romantraditionen in Graham 2019). Die Übertragung der Gattungsbestimmung auf eine nichtdeutsche Erzählung, wie z. B. im vorliegenden Beitrag auf einen japanischen Comic, scheidet somit zumindest nicht an der Herkunft derselben.

Den Ausgangspunkt der in diesem Beitrag verwendeten Bestimmung der Gattung *Bildungsroman* bildet Gutjahrs Bestimmung eines gattungstypologischen Kerns der Romangattung: »Die Gattung Bildungsroman ist [...] eine nach philologischen Kriterien zusammengestellte Textgruppe, die sich sowohl durch transhistorische Konstanten als auch epochenspezifische Ausformungen auszeichnet« (Gutjahr 2007, S. 7).

Die Grundannahme lässt hinsichtlich der vergleichenden Untersuchung verschiedener (Bildungs-)Romane zwei Ansätze zu: (1) der einer synchronen Analyse, also der Untersuchung verschiedener Romane einer Epoche und der Extraktion der »epochenspezifischen Ausformungen«, also historischen und soziokulturellen Besonderheiten, die die Romane gemein haben und (2) die diachrone Analyse, die Romane verschiedener Epochen auf epochenübergreifende Merkmale untersucht (ebd.). Festhalten lässt sich anhand dieser Grundannahme und der forschungspraktischen Konsequenzen, dass die Romangattung ein innovatives Moment zu haben scheint, d. h. sofern sich epochenübergreifende Konstanten finden lassen, kann sich die Gattung je nach historischem und soziokulturellem Kontext unterschiedlich gestalten. Dass diese Position im Diskurs nicht von allen Seiten geteilt wird, wird an späterer Stelle zu zeigen sein. Der von Gutjahr vorgeschlagene gattungstypologische Kern lässt sich entsprechend als eine »transhistorische Konstante« verstehen:

»Im Bildungsroman geht es somit um die Reifung eines Protagonisten, der in spannungsvoller Auseinandersetzung mit sozialen Ordnungen und der natürlichen Umwelt das Ziel verfolgt, eine seinen Neigungen und Wünschen angemessene und zugleich gesellschaftliche kompatible Lebensform zu finden« (ebd., S. 8).

Die Gattung dreht sich damit um die erzählerische Darstellung der Bildungsgeschichte (›Reifung¹) einer zentralen Figur, meist von den Kindheits- oder Jugendjahren an und damit häufig auch die erfahrene Erziehung thematisierend, an welche sich Phasen autonomer Welterkundung anschließen. In diesen geht es um das Kennenlernen und Erfahren zuvor fremder soziokultureller Kontexte und dem Durchlaufen von Bildungsstationen, in welchen bestehende Fähigkeiten, Ideale und Haltungen zum Selbst und zur Welt geprüft, angepasst oder erweitert werden, sodass, zumindest als Ziel formuliert, eine ›gesellschaftlich kompatible‹ Position in der Welt gefunden werden kann, die zugleich der Individualität entspricht (ebd.).

Die Essenz des gattungstypologischen Kerns findet sich dabei schon beim geistigen Vater des Begriffs Bildungsroman, Karl Morgenstern, welcher die Gattung bereits im 19. Jahrhundert in Anschluss an von Blanckenburgs (1774/1965) Entwicklung einer Idealtypik des Romans bestimmt. Dabei stellt er zwei Aspekte der Gattung als konstitutiv hervor:

»*Bildungsroman* wird er heißen dürfen, erstens und vorzüglich wegen seines Stoffs, weil er des Helden Bildung in ihrem Anfang und Fortgang bis zu einer gewissen Stufe der Vollendung darstellt; zweytens aber auch, weil er gerade durch diese Darstellung des Lesers Bildung, in weitem Umfange als jede andere Art des Romans, fördert« (Morgenstern 1820/1988, S. 64, Herv. i. Orig.).

Anders als das Drama biete der Roman »zum Entwickeln und Auseinanderlegen der Gesinnungen mehr Zeit und Raum«, sodass sich die Figuren »vor unsern Augen [...] erst bilden sollen« (ebd., S. 57). Der Bildungsroman entfaltet somit erzählerisch den Bildungsweg einer Figur, welchen die Lesenden (›unsern Augen‹) in der Erzählung nachverfolgen können. Morgenstern formuliert im Vergleich zu Gutjahr das Ziel des Romans deutlich geschlossener, da die Bildung ›bis zu einer gewissen Stufe der Vollendung‹ dargestellt würde, wobei die Wahl des Begriffs ›gewissen‹ es zuzulassen scheint, dass die Bildung der zentralen Figur zwar nicht zu einem Ende, doch aber zu einem relativ stabilen Zwischenpunkt gelangt sei. Als zweites konstitutives Element der Gattung bemerkt Morgenstern die Bedingung der Bildung der Lesenden durch den Roman. An späterer Stelle wird dieser Aspekt erneut aufgegriffen.

Wenngleich Morgenstern als Vater des Gattungsbegriffs gelten kann, ist es doch Dilthey, dem die Leistung zuteilwird, die wissenschaftliche Diskussion um den Bildungsroman

1 Der Begriff Reifung ist, sofern man ihn auf Bildung bezieht, kritisch zu reflektieren. Der Reifungsbegriff impliziert einen abschließbaren Prozess, der dann sein Ende findet, wenn der Status der Reife erreicht ist. Der Bildungsprozess wäre damit abgeschlossen, da er eine finale Gestalt gefunden hätte. Dass der Reifebegriff sich damit für den Bildungsroman durchaus anbietet, zeigt die häufig teleologische Erzählstruktur (s. u.). Dennoch, so ist an dieser Stelle anzumerken, kann Bildung aus pädagogischer Sicht auch als lebenslanger und damit im Grunde nicht abschließbarer Prozess in der Selbst-Welt-Auseinandersetzung beschrieben werden.

angestoßen zu haben (Selbmann 1994). In einer Arbeit über das Leben Schleiermachers bestimmt er erstmals knapp die Gattung:

»Ich möchte die Romane, welche die Schule des Wilhelm Meister ausmachen [...], Bildungsromane nennen. Goethes Werk zeigt menschliche Ausbildung in verschiedenen Stufen, Gestalten, Lebensepochen. Es erfüllt mit Behagen, weil es nicht die ganze Welt samt ihren Mißbildungen und dem Kampf böser Leidenschaften um die Existenz schildert; der spröde Stoff des Lebens ist ausgeschieden. Und über die dargestellten Gestalten erhebt das Auge sich zu dem Darstellenden; denn viel tiefer noch, als irgendein einzelner Gegenstand, wirkt diese künstlerische Form des Lebens und der Welt« (Dilthey 1870/1991, S. 299).

Wie schon Morgenstern weist auch Dilthey von Goethes (1795/96) *Wilhelm Meisters Lehrjahre* eine paradigmatische Stellung für die Gattung zu (»Schule des Wilhelm Meister«). Bildung (»Ausbildung«) als zentrales Thema der Romane wird in seiner vielgestaltigen prozessualen Entwicklung (»verschiedene Stufen, Gestalten, Lebensepochen«) dargestellt, die positiv durch eine förderliche, dabei aber utopisch-reduzierte und damit realitätsfern wirkende Umwelt (»der spröde Stoff des Lebens ist ausgeschieden«) bedingt ist. Ein gewisser ironischer Unterton Diltheys gegenüber der literarischen Verarbeitung einer Bildungsgeschichte innerhalb der Gattung scheint hier erkennbar. Ähnlich wie Morgenstern drückt auch Dilthey die Annahme einer Intentionalität (gebildeter) Autor*innen, die sich besonders in Form der Erzählinstanz wiederfinden lässt (»dem Darstellenden«), gegenüber der Rezeptionsseite aus, den Roman als Medium der Bildung zu gestalten. Wie Selbmann (1994) hervorhebt, nennt Dilthey damit schon viele Elemente, die auch in der modernen wissenschaftlichen Auseinandersetzung thematisiert werden, so z. B. die Rolle der Autor*innen bzw. der Erzählinstanz sowie Sprachbilder wie »Stufe«, die einen strukturierten, aufeinander aufbauenden Verlauf der Bildung illustrieren.

»Von dem »Wilhelm Meister« und dem »Hesperus« ab stellen sie alle den Jüngling jener Tage dar; wie er in glücklicher Dämmerung in das Leben eintritt, nach verwandten Seelen sucht, der Freundschaft begegnet und der Liebe, wie er nun aber mit den harten Realitäten der Welt in Kampf gerät und so unter mannigfachen Lebenserfahrungen heranreift, sich selber findet und seiner Aufgabe in der Welt gewiß wird« (Dilthey 1906/1988, S. 120).

In dieser späteren Bestimmung findet sich nun das Selbst-Welt-Verhältnis, welches Gutjahr (2007) als »spannungsvolle Auseinandersetzungen« bezeichnete (»mit den harten Realitäten der Welt in Kampf geraten«) und welches flankiert wird durch förderlich schei-

nende Aspekte (›verwandte Seelen‹, ›Freundschaft und Liebe‹), wobei diese ›mannigfachen Lebenserfahrungen‹ idealistisch und optimistisch (›in glücklicher Dämmerung‹) angegangen werden, sodass die zentrale Figur schließlich ›sich selbst‹ und einen zweck erfüllenden Platz in der Welt findet. Augenscheinlich ist aber, dass Dilthey (1906/1988) den Bildungsroman als historische Gattung auffasst (›den Jüngling jener Tage‹). Deutlicher wird dies an späterer Stelle, in der Dilthey die Gattung an einen Individualismus und idealistischen (Bildungs-)Optimismus einer Dichtergeneration bindet, die sich vom *Wilhelm Meister* an noch in den Bildungsromanen der Romantik zeigt:

»Wer heute die ›Flegeljahre‹ oder den ›Titan‹ Jean Pauls liest, in denen die ganze Summe des damaligen deutschen Bildungsromans zusammengefaßt ist, dem kommt aus diesen alten Blättern der Hauch einer vergangenen Welt entgegen, Verklärung des Daseins im Morgenlichte des Lebens, eine unendliche Verschwendung des Gefühls in eine eingeschränkte Existenz, eine dunkle träumerische, noch verhüllte Macht der Ideale in jungen deutschen Seelen, die damals so bereit waren, den Kampf mit dieser veralteten Welt in all ihren Lebensformen zu wagen, und so unfähig ihn zu bestehen« (ebd., S. 120f.).

Dilthey weist damit die damaligen idealistischen Bildungsvorstellungen (›unendliche Verschwendung der Gefühle in eine eingeschränkte Existenz‹), die sich in der Gattung zeigen, auf ihre Grenzen hin, da sie in der ›veralteten Welt‹ zum Scheitern verurteilt waren. Wie Jacobs und Krause (1989) bemerken, bestimmt Dilthey zwar erkennbar den Bildungsroman als historische Gattung, die mit ihrem Thema, der Bildungsgeschichte einer zentralen Figur, am optimistischen, aber scheiternden Bildungsverständnis ihrer Entstehungszeit gebunden ist, ohne dabei jedoch zu begründen, warum dieses Thema nicht auch nach der Goethezeit, womöglich mit veränderten Ausprägungen hätte fortbestehen und aktuell sein können. Nichtsdestotrotz eröffnet Dilthey damit eine Diskussion, inwiefern der Bildungsroman an eine bestimmte, historische Bildungsvorstellung gebunden sein muss.

Bevor dieser Aspekt eine genauere Betrachtung erfährt, sei zunächst ein ihm innewohnendes Element herausgestellt: Wie es in den vorgestellten Gattungsbestimmungen schon herausgetreten ist, lässt sich als konstitutiver Stoff der Bildungsromane die Darstellung einer Bildungsgeschichte bestimmen, welche sich wiederum als erzählerische Manifestation bestimmter Bildungsvorstellungen verstehen lässt, die, wie gleich noch gezeigt wird, durch ihre historischen und soziokulturellen Entstehungskontexte bedingt sind. Natürlich lassen sich neben diesem Thema auch weitere typische Inhalte oder Erfahrungen der zentralen Figur in den Romanen finden:

»Typische Erfahrungen der Bildungshelden sind die Auseinandersetzung mit dem Elternhaus, die Einwirkung von Mentoren und Erziehungsinstitutionen, die Be-

gegnung mit der Sphäre der Kunst, erotische Seelenabenteuer, die Selbsterprobung in einem Beruf und bisweilen auch der Kontakt zum öffentlich-politischen Leben. In der Gestaltung und Wertung dieser Motive differieren die verschiedenen Romane außerordentlich« (Jacobs & Krause 1989, S. 37).

Wie insbesondere der zweite Teil verdeutlicht, sind die genannten Themen in den Bildungsromanen zwar immer wiederzufinden, zeigen sich aber in den einzelnen Werken unterschiedlich ausgestaltet und auch in ihrer Relevanz für die zentrale Figur bzw. für die Bildungsgeschichte verschieden gewichtet. Zugleich lässt das Begriffspaar ›typische Erfahrungen‹ die Möglichkeit offen, dass es auch andere relevante Erfahrungen geben kann, die sich in dieser Aufzählung nicht finden lassen. Unabhängig davon lassen sich die genannten (und die nicht- genannten) Erfahrungen der Hauptfigur als Elemente der dargestellten Bildungsprozesse verstehen. Davon ausgehend kann man auch vermuten, dass sich gerade in der Auswahl für die Bildung ›relevanter‹ Elemente womöglich spezifische Bildungsvorstellungen oder Dimensionen davon zeigen. Davon abgesehen weisen die genannten typischen Erfahrungen auf die z. B. von Gutjahr (2007) als ›spannungsvoll‹ oder von Dilthey (1870/1991) als ›Kampf‹ beschriebene Auseinandersetzung des sich bildenden Subjekts mit einer sozialen, kulturellen, geschichtlichen und natürlichen (Um-)Welt. Ein Bestimmungsversuch von Bildung, welcher die grundlegenden, gemeinsamen Merkmale weiter Teile »des abendländischen Nachdenkens über Bildung«² (Dörpinghaus et al. 2009, S. 10) zu verbinden versucht, schließt eben daran an: Bildung ist

»die differenzierte, gedanklich und sprachlich vermittelte Auseinandersetzung von Menschen mit sich, mit anderen und mit der Welt. Dementsprechend wäre ›Bildung‹ [...] zu kennzeichnen als ein Nachdenken, Durchdenken und Weiterdenken darüber, dass und wie Menschen sich mit sich, mit anderen und mit der Welt, sprachlich-gedanklich vermittelt, auseinandergesetzt haben, gegenwärtig auseinandersetzen und zukünftig vielleicht auseinandersetzen können« (ebd.).

Wie sich verschiedene Bildungsvorstellungen konkret ausgestalten, welche Inhalte oder Prozesse, welche Ziele und welche weiteren Dimensionen relevant sind, liegt dann

2 An dieser Stelle sei anzumerken, dass natürlich diskutiert werden kann, ob dieses ›abendländische‹ Verständnis von Bildung einfach auf ›nicht-abendländische‹ erzählende Werke, wie Nakazawas *Barfuß durch Hiroshima*, als Vorverständnis in einem hermeneutischen Vorgehen herangetragen werden kann, um das dem Werk innewohnende Bildungsverständnis zu rekonstruieren. Dem gegenüber ist einzuwenden, dass das Bildungsverständnis zwar abendländischen Ursprungs ist, sich jedoch nicht auf einen kulturellen Raum beschränken will und andererseits sich das Vorverständnis am Gegenstand bewähren muss. So ist eine stetige Veränderung desselben im Sinne des hermeneutischen Zirkels vorgesehen, auch um die Gefahr einer Okkupation des innewohnenden Bildungsverständnisses durch die Vorannahme zu verhindern und das Eigene und Fremde des Werks verstehend zu erhalten.

letztlich bei den konkreten »Redeweisen, Theorien und Konzeptionen, der Erforschung sowie den Konturen von Bildung«³ (ebd.) und, damit eingeschlossen, den literarischen Ausdrücken derselben. Diese semantische Vielgestaltigkeit und Komplexität, auf die der Begriff Bildung letztlich immer hindeutet, betont auch Jacobs (1972) für den Bildungsroman, wobei er darauf verweist, dass insbesondere die Gestaltung des Prozesses und die Formulierung von Zielen desselben für die Untersuchung der Romangattung relevant sind.

Ein Teil des dargestellten Bildungsprozesses in den jeweiligen Romanen kann die Thematisierung der erfahrenen Erziehungseinflüsse auf die zentrale Figur ausmachen, wie es auch schon in den typischen Themen nach Jacobs und Krause (1989) zu finden ist. Anders als im Erziehungsroman geht es dabei nicht um die Darstellung und Entfaltung von Erziehungsvorstellungen oder -modellen, wie es z. B. in Rousseaus (1762) *Emile oder Über die Erziehung* geschieht.⁴ Vielmehr steht die kritische Auseinandersetzung der zentralen Figur mit dem »eigene[n] Gewordensein und damit gerade Erziehung und Entwicklung« (Gutjahr 2007, S. 13) im Zentrum. Das selbstständige Herausbilden eines Verhältnisses zur eigenen Vergangenheit und des damit verbundenen gesellschaftlichen Umfelds, was sich als Annahme tradierter Normen oder als Abgrenzung durch die eigenständige Produktion neuer Wertvorstellungen zeigen kann, sind damit Teil der erzählten Bildung (ebd.). Dass die Rekonstruktion des Verhältnisses von (heteronomen) Erziehungseinflüssen und (autonomer) Bildung in Bildungsromanen für eine pädagogische Analyse erkenntnisbringend sein kann, hat Rösler (1990) an *Wilhelm Meisters Lehrjahren* gezeigt, indem er untersucht, wie die unbemerkten erzieherischen Einflüsse der Turmgemeinschaft auf Wilhelm immer wieder an ihre Grenzen geraten und sich die trotzdem gelingende Bildung als Korrektiv hinsichtlich dieses Scheiterns zeigt. Über dieses konkrete Beispiel hinaus, lässt sich schlussfolgern, dass die Betrachtung der Rolle von Erziehung und anderer Einflüsse auf die zentrale Figur für die Rekonstruktion der jeweiligen Bildungsvorstellungen relevant sind, da sich in ihnen u. a. Indizes für die Verhältnisse von Autonomie und Heteronomie innerhalb der Vorstellungen finden lassen können.

Wie bereits in der von Dörpinghaus et al. (2009) erbrachten Bestimmung von Bildung deutlich wurde und ebenso für die hier behandelte Romangattung gilt, beinhalten Bildungsvorstellungen neben einer individuellen Perspektive, d. h. Vorstellungen über die (gelingende) Entwicklung des Menschen, mitunter auch eine kollektive bzw. gesellschaftliche Dimension, die sich beispielsweise als (kritische) Haltung gegenüber bestehenden gesellschaftlichen Umständen oder als Vorstellung über neue, (im Sinne ihres

3 Dörpinghaus et al. (2009) behandeln von diesem Bildungsverständnis ab Bildungstheorien von antiken Vorstellungen Platons, über, für die Entstehungszeit des Bildungsromans relevanten, aufklärerischen (Kant) und neuhumanistischen (von Humboldt) Vorstellungen bis hin zu moderneren Theorien (u. a. Klafki, Mollenhauer). Aber auch explizit nicht wissenschaftliche Redeweisen, darunter Bildungserzählungen (z. B. Von Goethes (1795/96) *Wilhelm Meisters Lehrjahre*) finden Erwähnung.

4 An dieser Stelle sei auf die zahlreichen Versuche verwiesen, die Gattungen Bildungs-, Erziehungs- und Entwicklungsromane voneinander abzugrenzen (siehe dafür z. B. Mayer 1992; Selbmann 1994; Gutjahr 2007).

Urhebers) bessere Verhältnisse ausdrücken kann. Ist dies für Bildungstheorien bereits in der Antike, beispielsweise bei Platon, charakteristisch, so ist auch der deutsche Bildungsroman, laut Kontje (2019, S. 10f., Herv. i. Orig.), seit seinen Ursprüngen »an intrinsically political genre«, »that explores in various ways the relation between the cultural nation (*Kulturnation*) and the political state«. Doch findet sich dieses gesellschaftlich innovative Moment nicht nur in Werken des 18. oder 19. Jahrhunderts, wie z. B. in von Goethes (1795/96) *Wilhelm Meisters Lehrjahre* (ebd.) oder Hölderlins (1797/99) *Hyperion oder Der Eremit in Griechenland* (Gutjahr 2007), sondern lässt sich auch noch in modernen Bildungsromanen rekonstruieren (Kontje 2019). Gutjahr merkt hierzu an, der Bildungsroman sei »nicht nur ein Roman über die Bildung eines Protagonisten, sondern immer auch ein Roman über die Möglichkeiten von Bildung und kulturellem Wandel in einer Gesellschaft« und somit ist auch »die Frage nach Bildungsmöglichkeiten in kulturell innovativem Sinne zentral« (Gutjahr 2007, S. 14) für die Gattung. Damit ist hinsichtlich der pädagogischen Analyse eben auch diese Dimension der zu rekonstruierenden, innewohnenden Bildungsvorstellungen zu beachten.

Nachdem die Darstellung einer Bildungsgeschichte als zentrales Element sowie dafür relevante Dimensionen für die Romangattung beschrieben wurden, soll an dieser Stelle zurückgekommen werden, auf die während der Behandlung von Diltheys Gattungsverständnis angedeutete Diskussion, inwiefern der Bildungsroman eine historische Gattung sei. Dilthey beschreibt den Bildungsroman als Gattung, deren Entstehung und Bestehen von einem mittlerweile vergangenen optimistisch-idealistischen Zeitgeist des Bildungsdenkens abhängig war, was in letzter Konsequenz dazu führt, dass die Romangattung ohne diesen nicht (mehr) existent sein kann. Trotz der ausbleibenden weiteren Begründung dieser Annahme weist Dilthey damit auf eine relevante Frage hinsichtlich der Bestimmung der Gattung hin, die im literaturwissenschaftlichen Diskurs unterschiedlich beantwortet wird, die aber unmittelbar den Gegenstand der vorliegenden Arbeit betrifft: Inwieweit ist die Gattung des Bildungsromans an als historisch verstandene Bildungsdisurse gebunden, wie sie zu ihrer Entstehungszeit, also dem endenden 18. Jahrhundert und in der unmittelbar darauffolgenden Zeit (u. a. Aufklärung, Neuhumanismus, Pietismus, Romantik) in Deutschland bestehen?

Selbmann (1994) lässt sich als Vertreter einer Position verstehen, die sich für eine solche (enge) Bindung ausspricht. Zunächst gilt es ihm herauszustellen, welche Bedeutung eine Festlegung des zugrunde gelegten Bildungsverständnisses für die Bestimmung der Romangattung habe, indem er zwei Extreme präsentiert: Auf der einen Seite würde die Bindung der Gattung an einen »geistesgeschichtlich sehr eng umrissenen Bildungsbegriff« (ebd., S. 31) bewirken, dass die Gattung schon kurz nach ihrer Entstehung als ausgestorben gelten müsse und nur wenige Romane unter sich subsumieren könnte. Auf der anderen Seite würde eine zugrundeliegende Auffassung von Bildung, die sie als »epochenübergreifend gültig oder gar als ahistorische Kategorie« annimmt, die Unter-

schiede zum Entwicklungsroman tilgen, sodass letztlich alle Romane, die »die Lebensgeschichte eines Einzelhelden« (ebd.) erzählen, zur Gattung gezählt werden könnten. Das damit aufgezeigte Spannungsfeld zwischen Exklusivität (nur wenige Romane gehören zur Gattung) und, antonym dazu, Nicht-Exklusivität (nahezu alle Romane, die eine individuelle Entwicklung beschreiben, gehören zur Gattung), in dem sich eine Gattungsbestimmung verorten muss, erscheint plausibel, um eine möglichst klare Kategorisierung von Romanen zu ermöglichen.⁵ Selbmann schlägt daher vor, den Bildungsroman »als *historische Gattung*« zu verstehen, die »auf *ahistorischen* [d. h. epochenübergreifenden] *Strukturen* beruht« (ebd., Herv. i. Orig.). Ein Bildungsroman müsste, um für Selbmann als solcher zu gelten, vier hierarchisch geordneten Ebenen der Gattungsbildung entsprechen: (1) Die ahistorische Grundstruktur ist »die einsträngige, auf die Lebensgeschichte des Einzelhelden zentrierte Erzählung in Romanform« (ebd.), die sich auch in anderen Romangattungen finden lässt. (2) Diese Grundstruktur »füllt sich seit der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts mit den aufkommenden Bildungsvorstellungen inhaltlich und autorintentional« (ebd., S. 31f.). Dieses Merkmal ist historisch und gleichzeitig graduell, »denn diese Füllung verläuft in unterschiedlichen Abstufungen und Intensitäten« (ebd., S. 32). Bildung findet sich in den Romanen als eigenständiger Stoff, Motiv oder Erzählelement wieder und es lassen sich ihr gegenüber sprachliche Positionierungen finden, z. B. optimistisch, skeptisch, ironisierend. (3) Als Bildungsgeschichte⁶ darf ein Roman dann gelten, wenn diese Bildungselemente »tragende Bausteine« der Erzählung sind und Bildung »innerhalb der Grundstruktur der einsträngigen Heldengeschichte [...] erzählerisch thematisiert wird« (ebd.). In den entsprechenden Romanen kann diese Thematisierung mittels pädagogischer Reflexionen, in begleitenden Texten, wie Vorworten, durch modellartige Figuren innerhalb der Geschichte oder durch kritische Auseinandersetzungen mit Bildung, z. B. durch Darstellungen des Scheiterns, erfolgen. Die so entstehende Romanstruktur sei als historisch zu betrachten, die an einen »seit der Aufklärung gewandelten Bildungsbegriff« und »ein modernes selbstreflexives Erzählbewußtsein« (ebd.), das erst seit Mitte des 18. Jahrhunderts zu finden ist, gebunden sei, sich aber in verschiedenen Romangattungen wiederfinden lässt. (4) Erst, wenn Bildung als »zentraler Diskurs« im Roman thematisiert wird, wobei »die Bildungsgeschichte mit dem Anspruch auftritt, verbindliche Instanz für den gesamten Roman zu sein« (ebd., Herv. i. Orig.), kann von einem Bildungsroman gesprochen werden. Ob der beschriebene

5 Hinsichtlich der grundsätzlichen Spannung zwischen Exklusivität und Nicht-Exklusivität scheint es angebracht, diese weder als eigen für die Bestimmung des Bildungsromans noch für die Kategorisierung von Romanen im Allgemeinen anzunehmen. Naheliegender scheint es, dass diese Spannung für die Unterteilung nahezu aller kulturell produzierter Güter, seien es z. B. Romane, Comics oder Filme, Geltung beanspruchen kann.

6 Bildungsgeschichte ist hierbei noch abzugrenzen vom Bildungsroman, wengleich, aufgrund der taxonomischen Struktur der Ebenen, jeder Bildungsroman auch eine Bildungsgeschichte ist, während dies andersherum nicht gilt.

Bildungsprozess schlussendlich gelingt oder unabgeschlossen bleibt, ist dabei irrelevant, und auch moderne Romane, die sich mit dem »historisch begriffenen Bildungsdiskursen auseinandersetzen« (ebd., S. 33, Herv. i. Orig.), können zur Gattung gezählt werden. An anderer Stelle fügt er noch hinzu: »[D]ie Besonderheit einer eigenen Gattung Bildungsroman liegt ja gerade in ihrer nicht bloß inhaltlich-stofflichen Ausrichtung, sondern in entscheidenden Funktionen der Erzähler- und der Leserfigur für die Wirkungsintention der Gattung« (ebd., S. 31). Erst wenn also ein Roman sich vornehmlich mit traditionellen Bildungsvorstellungen auseinandersetzt, wobei hier der Begriff des »zentralen Diskurses« unbestimmt bleibt, also ob dies implizit, also im erzählerischen Verlauf der Darstellung, oder explizit, als Nennung von Bildung oder wörtlicher Ausführung der Vorstellungen geschehen muss, und gleichzeitig eine Wirkintention auf die Lesenden, vermeintlich zu deren eigener Bildung, rekonstruiert werden kann, lässt er sich als Bildungsroman verstehen. Der Bildungsroman wird dadurch zur historischen Gattung, dass Selbmann die (gesellschaftliche) Relevanz der Auseinandersetzung mit Bildung in der Entstehungszeit der Gattung als hoch einschätzt, diese sich aber im zeitlichen Verlauf zunehmend verliert.

Nun ist dieser Schluss, legt man die gemachten Prämissen zugrunde, nachvollziehbar. Gegen ihn lassen sich aber Einwände aus literaturwissenschaftlichen und pädagogischen Perspektiven formulieren: Zunächst ist auch aus literaturwissenschaftlicher Sicht die Bindung der Gattung an bestimmte Bildungsvorstellungen umstritten. So verzichten Jacobs und Krause (1989) explizit darauf und verweisen auf die Goethezeit, also der Entstehungszeit des Bildungsromans, in der trotz partieller Übereinstimmungen keine theoretische Einheitlichkeit hinsichtlich des damaligen Bildungsbegriffs festzustellen sei. Auch lässt sich die Sachgeschichte des Bildungsromans, also seine Entwicklung ab dem 18. Jahrhundert dahingehend deuten, dass es zwar immer wieder positive Rückbezüge auf seine Ursprünge gab, zugleich die Romane aber auch Ausdrucksweisen von kritischen Positionierungen diesen gegenüber oder Weiterentwicklungen derselben oder gar neuer Bildungsvorstellungen waren. So rekonstruiert Mayer (1992) die Entwicklung der Bildungsromangattung bis in das späte 20. Jahrhundert, um dabei immer wieder auf epochenspezifische Ausprägungen der darin verarbeiteten Bildungsvorstellungen zu verweisen. Folgendermaßen lässt sich im Verlauf der Entwicklungen beobachten, wie sich von der optimistischen Betonung der fruchtbaren Wechselbeziehung von Mensch und (gesellschaftlicher) Welt in den Romanen der Aufklärung und des Neuhumanismus (z. B. von Goethes (1795/96) *Wilhelm Meisters Lehrjahre*, Pauls (1800–1803) *Titan*) die Romane in der frühen Romantik davon distanzieren und eher Innerlichkeit und gesellschaftlichen Distanzierung zur Entfaltung subjektiver Anlagen als Bildungsprozess betonen (z. B. Novalis (1802) *Heinrich von Ofterdingen*). In der Zeit des bürgerlichen Realismus wiederum finden sich realistisch-pragmatische Bildungsideen, die die nationalbewusste Charakter- und Statusbildung in der wirtschaftlichen Arbeit sahen und damit Vorstellungen eines Wirtschaftsbürgertums widerspiegeln (z. B. Freytags (1855)

Soll und Haben), während in späteren gesellschaftlichen Krisenzeiten politisch aufgeladene Romane veröffentlicht werden, in denen sich Bildungsgeschichten entfalten, die sich durch explizit-politische Wertbezüge auszeichnen, wie es sich in der Weimarer Republik beispielsweise beim völkisch-nationalen oder sozialistischen Bildungsroman wiederfinden lässt.

Unter dieser Perspektive wird der Bildungsroman nicht nur zur Verarbeitung einer spezifischen, historisch verstandenen Bildungsvorstellung, sondern ist vielmehr ein kulturelles Medium der Verarbeitung des jeweiligen Zeitgeistes hinsichtlich der Möglichkeiten individueller Entwicklung, was aber auch eine Rückbesinnung auf klassische Motive oder Theorien und deren zeitgemäße Verarbeitung einschließt. Letzteres findet sich auch noch ab der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. So beschreibt Gutjahr für diesen modernen Bildungsroman mit einem männlichen Protagonisten, »dass zunehmend Bildungswege dargestellt werden, die durch Selbstreflexion der Protagonisten geleitet sind und als irrende Suche den Verlust der Vorstellung vom ›ganzen Menschen‹ verdeutlichen« (Gutjahr 2007, S. 61), dabei aber eine Orientierung am traditionellen Bildungsroman unverkennbar ist, sodass die daraus entstandenen Romane, wie z. B. Strauß' (1984) *Der junge Mann*, die Gattung innovativ aufgreifen, »um die Suche nach neuen Lebensoptionen unter Maßgabe veränderter gesellschaftlicher Verhältnisse und individueller Ansprüche zu verdeutlichen« (ebd.). Daneben lassen sich aber auch andere Bildungsromane konstatieren, die sich an den Wertvorstellungen spezifischer sozialer Gruppen orientieren und eine Selbstverwirklichung im Rahmen dieser präsentieren, wie z. B. Beckers (1982) *Du darfst Acker zu mir sagen*, (Mayer 1992), oder die zunehmende Veröffentlichung weiblich-emanzipatorischer Bildungsromane ab den 60er Jahren, wie z. B. Wolfs (1968) *Nachdenken über Christa T.*, oder interkultureller Bildungsromane ab den 90er Jahren, wie z. B. Tekinays (1990) *Der weinende Granatapfel* (Gutjahr 2007).⁷ Dieser literaturwissenschaftliche Einwand auf die Bindung der Gattung an spezifische Bildungsvorstellungen, an dieser Stelle durch Selbmann (1994) repräsentiert, korrespondiert zwar mit diesem hinsichtlich der Annahme, dass es bis in die Moderne Romane mit erkennbaren Rückbezügen auf die traditionellen Bildungstheorien der Entstehungszeit der Gattung gibt, grenzt sich jedoch dadurch ab, dass die Gattung in ihrer Entwicklung auch als zeitgemäße Ausdrucksgestalt anderer Bildungsvorstellungen anerkannt wird.

Dies führt zur pädagogischen Perspektive, die sich hauptsächlich gegen die proklamierte niedrigere gesellschaftliche Relevanz von Bildung in der Moderne richtet. In der Pädagogik hat der Bildungsbegriff nicht an (lebensweltlicher und wissenschaftlicher) Bedeutung verloren, sondern nimmt innerhalb der Pädagogik als Wissenschaft traditionell

7 Dieser historische Abriss der inhaltlichen Entwicklung des Bildungsromans kann an dieser Stelle nur beispielhaft und damit vereinfacht geschehen. Er dient mehr dem Zweck der Veranschaulichung einer historischen Entwicklung als es den Anspruch zu erhebt, diese vollständig und (auf einzelne historische Epochen bezogen) differenzierend darzulegen.

die Stellung eines Grundbegriffs ein, auf den es wiederum unterschiedliche theoretische Perspektiven gibt. Zwar findet sich auch hier immer wieder der Bezug auf traditionelle Theorien, u. a. Humboldt, die dann aber auch zum Ausgangspunkt (zeitgemäßer) Weiterentwicklungen (z. B. bei Koller 2018) werden. Bildung wird dabei von vielen Seiten als konstitutiver Teil menschlicher Entwicklung gedacht, wobei sich die Theoriebildung u. a. den »Prozesse[n] und Normen, Formen und Ergebnisse[n] der Selbstkonstruktion des Menschen« (Tenorth 2012, S. 92) widmet. Entsprechend erscheint eine bis heute fortbestehende Aufarbeitung der Bedingungen und Möglichkeiten subjektiver Entwicklung in literarischer Form mindestens theoretisch naheliegend.

Auf den genannten Einwänden aufbauend, kann Schröder in ihrem Plädoyer für ein offenes Gattungssystem zugestimmt werden:

»An dieser Stelle sei also für ein offenes Gattungssystem plädiert, das dem Bildungsroman zugesteht, verschiedene Epochen mit verschiedenen Bildungsvorstellungen durchlaufen zu können, auch weiblichen Figuren einen Bildungszuwachs zuzutrauen, auch amerikanischen, englischen, französischen und allerlei sonstigen Protagonisten. Denn auch, wenn man das nationaldünkelnde Attribut der deutschen Sonderform und die teleologisch klar definierte Struktur und den harmonischen Ausgang abzieht, bleiben noch genug Merkmale des Bildungsromans übrig, um die Zuschreibung zu einer fruchtbaren Kategorie zu operationalisieren, mit der romantische, moderne und postmoderne Romane, klassische und innovative Comics betrachtet werden können. Oft liegt in der Variation und Abweichung der kritische Gehalt dieser Romane verborgen, die sie umso mehr zu Bildungsromanen machen, als dass sie ihre Leser auffordern, schwarz-weiße Weltbilder zu reflektieren, auf denen die Vorstellung beruht, es gäbe einen harmonischen, natürlichen und idealen Platz für jedes gebildete Individuum – und dieser Ort sei Teil eines größeren organischen Gefüges. Die Bildungsvorstellungen haben sich geändert, die Vorstellungen vom *richtigen Leben* auch« (Schröder 2018, S. 214f., Herv. i. Orig.).

Nun wurde bereits zum Zwecke des Einwands gegen ein enge Gattungssystem eine pädagogische Perspektive bemüht, wobei dies hinsichtlich eines sonst vorwiegend literaturwissenschaftlich behandelten Gegenstands, dem Bildungsroman, infrage gestellt werden kann. Immerhin finden sich nur wenige Arbeiten aus pädagogischer Provenienz zur Gattung und das, obwohl das behandelte Thema Bildung und damit verbunden Erziehung, als ein weiterer Grundbegriff der Pädagogik, eine Affinität zur

literarischen Gattung nahezu legen scheinen.⁸ Optionen zu einer erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit (zeitgenössischen) Romanen präsentierten zuletzt Koller und Rieger-Ladich (2005) in Anschluss an Mollenhauer (1991; 2000) und Oelkers (1985; 1991). Dabei stellen sie zwei Begründungen heraus, die den damit verbundenen Anspruch der begründeten erkenntnisorientierten Auseinandersetzung manifestieren sollen. Wie zuvor schon im Zusammenhang des Bildungsromans als eine Form erzählerischer Literatur bemerkt wurde, betonen auch Koller und Rieger-Ladich (2005), dass Romane pädagogisch relevante Themen sowie genuin pädagogische Fragestellung behandeln können. Die Besonderheit der Behandlung eben jener in der »(Erzähl-)Literatur« liegt in der »Konkretheit, Anschaulichkeit und Differenziertheit, mit der darin je individuelle Erfahrungen beschrieben werden« (ebd., S. 9). Die Romane können durch diese inhaltliche Dichte mehr sein als nur »Illustrationen« pädagogischer Theorien oder Modelle, sondern als Gegenstand selbst zur Erkenntnisquelle werden:

»Die differenzierten Beschreibungen pädagogisch relevanter Sachverhalte und Situationen, wie sie in literarischen Texten zu finden sind, sollen der Erziehungswissenschaft vielmehr über bloße (!) eine illustrative Funktion hinaus neue Erkenntnisse erschließen, indem sie Dimensionen und Aspekte der Erziehungswirklichkeit erhellen, die anders nicht oder nur schwer zugänglich zu sein scheinen« (ebd.).

Dies lasse sich nicht nur auf das Erzählte, also den literarischen Stoff bzw. das Was der Erzählung, beschränken, sondern auch das Erzählen selbst, also das Wie der Erzählung, einschließen. Ricken (2005) hebt diesen zweiten Aspekt hervor, wenn er in der ästhetischen Dimension literarischer Texte eine eigene Erkenntnismöglichkeit auf Welt- und Selbstverhältnisse vermutet. Die zweite Begründung sehen die Autoren darin, dass erzählende Literatur nicht nur zu Illustration, also im Grunde als Bestätigung, pädagogischer Theorien, z. B. zu Bildung oder Erziehung, oder zur Erweiterung derselben aufgrund neuer Erkenntnisse führen, sondern sich auch explizit gegen pädagogische Annahmen wenden kann, um so »pädagogische Ambitionen zu entzaubern und optimistische Annahmen über erzieherische Wirkungen in Frage zu stellen« (Koller 2018, S. 169). Gerade dadurch, dass sich beide Formen, Pädagogik und erzählende Literatur, (häufig) mit Fragen der Entstehung, Entwicklung und den Bedingungen von Subjektiv-

8 Einen bestehenden, aber überschaubaren pädagogischen Diskurs zum Bildungsroman fasst May (2006) in ihrer Arbeit zusammen, in welcher sie sich selbst zwei Bildungsromanen widmet und die literarische Gattung als Quelle historisch-pädagogischer Forschung diskutiert. Daneben lässt sich noch exemplarisch auf die später erschienenen Arbeiten von Rösler (2012), der sich in essayistischer Form mit den Bildungswelten zweier Romane beschäftigt, oder Gerhard (2015) verweisen, die sich bildungstheoretisch begründet, aber in erkennbar literaturwissenschaftlicher Absicht dem französischen Bildungsroman widmet, sowie auf Arbeiten zu von Goethes pädagogischen Ideen in dessen Romanen (u. a. Flitner 1948; Hoffmann 2011).

tät auseinandersetzen, lassen sich zwischen ihnen auch immer wieder Differenzen feststellen. Während sich in der Pädagogik traditionell Annahmen über Subjektivität finden, in welchen sie sich, begleitet durch pädagogische Einflüsse, in einem optimierenden Prozess befindet und sich darin eben eine grundlegende optimistische Haltung in Bezug auf den Ausgang dieses Prozesses widerspiegelt, werden insbesondere in der zeitgenössischen Literatur Momente des Scheiterns, negativer Erfahrungen mit pädagogischen Interventionen oder die Gefährdung der Subjektivität thematisiert. In dieser Perspektive können Romane als Irritationen pädagogischer Theorien dienen und so unter Umständen ungesehene Grenzen aufzeigen (Koller & Rieger-Ladich 2005). Natürlich ließe sich gegen Romane oder andere erzählende Literatur einwenden, dass sie oftmals fiktional seien und somit als Gegenstände rekonstruktiver Forschung kaum infrage kommen, scheinen sich von ihnen doch keine Aussagen über eine pädagogisch relevante Wirklichkeit ableiten zu lassen. Als entkräftende Reaktion auf diesen Einwand formuliert Koller (2018) zwei Hinweise: Zum einen sei »auch der Wahrheitsgehalt autobiographischer Narrationen nur bedingt überprüfbar« (Koller 2018, S. 170). Zum anderen unterliege »realistische« Literatur⁹ »dem Prinzip der Wahrscheinlichkeit« und enthalte »deshalb Darstellungen einer zwar fiktiven, aber doch prinzipiell möglichen Wirklichkeit« (ebd., Herv. i. Orig.). Der Roman bleibt letztlich subjektiver Ausdruck seiner Urheber*innen, dieser ist aber, und hier setzt Kollers zweiter Hinweis an, nicht losgelöst von ihrem eigenen historischen, sozialen und kulturellen Sein, in welchem und durch welches sie mit anderen verbunden sein können. Dadurch ist auch die erzählende Literatur, sofern ihr Inhalt als möglich erscheinen möchte, an eine damit verbundene gemeinschaftliche Logik gebunden.

Der letztlich nicht unumstrittene Ansatz¹⁰, Literatur als Erkenntnisquelle pädagogischer Forschung zu nutzen, bedarf vermutlich noch weiterer kritischer Reflexionen, wie die Autoren selbst betonen (Koller & Rieger-Ladich 2005), doch stellen ihre nachfolgenden Veröffentlichungen mindestens ein Indiz für das Erkenntnispotenzial dar (siehe die Sammelwerke Koller & Rieger-Ladich 2009 und 2013 sowie die Monographie Koller 2018). Im Rahmen dieser Arbeit soll die grundsätzliche Idee der Möglichkeit der Erkenntnisgewinnung durch Literatur aufgegriffen und auf ein anderes erzählendes Medium, den Comic, übertragen werden. Die Möglichkeit der Übertragung ergibt sich dabei nicht nur aus den Überlegungen des Verfassers, sondern wurde auch schon beiläufig von Rieger-Ladich gedacht:

9 Als »realistische« Literatur wird dabei von Koller (2018) ex negativo diejenige erzählende Literatur bestimmt, die sich nicht explizit fiktiven und fantasievollen Motiven und Stoffen bedient (wie z. B. Fantasy- oder Science-Fiction-Romane oder Märchen). Diskutabel erscheint aber, inwiefern auch diese Erzählungen Prinzipien der Wahrscheinlichkeit unterworfen sind, da auch sie bedingt sind durch den historischen und soziokulturellen Standpunkt ihrer Urheber. Dazu wäre auszudifferenzieren, was unter das Prinzip der Wahrscheinlichkeit fällt. Eine erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit dieser Literatur sollte daher nicht einfach ausgeschlossen werden.

10 So zu sehen bei Prange (2005), der kritisch auf Kollers (2012) Nutzung von Hornbys (1998) *About a boy* in dessen pädagogischen Einführungsband zu Grundbegriffen reagiert.

»Es geht also in Romanen um nichts weniger als um uns – um unser Leben, unsere Gefühle, unsere Entscheidungen. Es geht mithin um Leben und Tod, um Liebe und Hass, um Glück und Unglück, um Glanz und Ruhm, um Kummer und Leid. Und es geht um die diffusen Zwischenlagen, in denen wir uns zumeist bewegen. Da dies auch für Romane der Romantik und Gedichte der Klassik gilt, für Novellen des frühen und *Comics des späten 20. Jahrhunderts*, sind uns hier weder systematisch noch historisch Grenzen gesetzt. Die erzählende Literatur kann daher als riesiges Archiv gelten (vgl. Gehring, 2004), als überbordende Schatzkammer, *die uns Aufschluss zu geben vermag über Erziehungspraktiken und Bildungsprozesse im Wandel der Zeit*, über die sich verändernden Generationsbeziehungen, die Transformationen von Familienkonzepten und pädagogischen Einrichtungen, die Konjunkturen von Erziehungsstilen und Sozialisationsagenten« (Rieger-Ladich 2014, S. 360, eig. Herv.).

Zwar wird nicht deutlich, warum es nur Comics des späten 20. Jahrhunderts betreffen sollte, aber es wird hier grundsätzlich der Idee vorgegriffen, die leitend ist für die vorliegende Arbeit: Anhand der aus dem Diskurs um den Bildungsroman heraus entwickelten Heuristik die Bildungsvorstellungen, die in Nakazawas *Barfuß durch Hiroshima* vermutet werden, zu rekonstruieren.

Nachdem ein gattungstypologischer Kern des Bildungsromans herausgestellt und die Verarbeitung von Bildung als zentrales Thema der Gattung und gleichzeitig als pädagogisches Element bestimmt wurde, sollen im Anschluss noch in gebotener Kürze weitere Merkmale der Romangattung, namentlich die Erzählstruktur, die Figuren, insbesondere die Hauptfigur, sowie die Funktion der Erzählinstanz beleuchtet werden, um daraus ergänzende Perspektiven für die Untersuchung zu gewinnen.

Hinsichtlich der Erzählstruktur sind zwei miteinander zusammenhängende Merkmale herauszustellen: Häufig gestalten sie sich zum einen teleologisch und zum anderen stufenförmig. Hinsichtlich der teleologischen Struktur schreiben Jacobs und Krause:

»Der Gattung sollen Werke zugerechnet werden, in deren Zentrum die Lebensgeschichte eines jungen Protagonisten steht, die durch eine Folge von Irrtümern und Enttäuschungen zu einem Ausgleich mit der Welt führt. Dieser Ausgleich ist oft nur vorbehaltvoll und ironisch geschildert, er ist jedoch als Ziel oder zumindest Postulat notwendiger Bestandteil einer ›Bildungs-‹Geschichte. Fehlt diese Perspektive, wäre von einem Desillusionsroman zu sprechen [...], die zum Bildungsroman in einem komplementären Verhältnis steht« (Jacobs & Krause 1989, S. 37).

Zwar an anderer Stelle geschrieben, aber hier trotzdem als ergänzend zu verstehen, schreibt Jacobs zum ausgleichenden Schluss zwischen der zentralen Figur und der Welt:

»Intendiert ist jedoch in aller Regel nicht ein paradiesisch spannungsloser Zustand, der von allen Nöten der Erdschwere befreite. Es geht vielmehr um eine zwar nicht konfliktlose, aber doch fruchtbar auszutragende Beziehung zwischen Subjekt und Welt, in der sich die Bewahrung individueller Spontaneität mit der Einpassung ins Vorgefundene verbindet« (Jacobs 1972, S. 272).

Die Bestimmung der teleologischen, also auf ein Ziel bzw. Postulat (hier: ›Ausgleich mit der Welt‹) ausgerichteten Erzählstruktur des Bildungsromans erheben Jacobs und Krause (1989) als konstitutiv für die Abgrenzung der Gattung vom Desillusionsroman. Das Ziel stellt damit eine (zumindest vorläufige) finale Gestalt der Bildung dar, die erreicht werden kann bzw. soll und die damit einen gewissen Abschluss der Bildung präsentiert. Die oft nur vorbehaltvolle und ironische Schilderung des Ausgleichs ergibt sich für die Autoren aus einer Spannung, in welchem sich der Bildungsroman bewegt: Auf der einen Seite bestehe im Bildungsroman ein erzählerischer Optimismus, der sich insbesondere in der Entstehungszeit der Gattung zeigt und der die Möglichkeit von Bildung im Sinne eines Ausgleichs (›Bewahrung individueller Spontaneität mit der Einpassung ins Vorgefundene‹) proklamiert. Damit verbunden ist die Darstellung einer Welt, die der zentralen Figur »nicht fremd, sondern im Grunde förderlich und freundlich« (Jacobs 1972, S. 275) gegenübertritt und ihr einen angemessenen Platz bieten kann, was als Annahme damit jedoch utopische Tendenzen aufweise. Auf der anderen Seite bleibt der Bildungsroman der realistischen Darstellung seines Inhalts verpflichtet, wodurch sich eine Spannung zwischen Utopie und Realismus eröffne und ein Ausgleich von Selbst und Welt sich nur unter Vorbehalten schildern lasse (ebd.). Offen an der Bestimmung der Autoren bleibt jedoch, warum es nur ›Irrtümer und Enttäuschungen‹ sein können und nicht daneben noch förderliche und produktive Auseinandersetzungen mit Welt. Hierin scheint sich die Annahme eines im Grunde antagonistisch scheinenden Verhältnisses zwischen Subjekt und Welt vor der Bildung zu verdeutlichen (so auch schon bei der Gattungsbestimmung von Jacobs (1972) zu sehen). Letztlich erhielten aber auch die ›Irrtümer und Enttäuschungen‹ durch die teleologische Struktur eine positive Konnotation, indem sie als lehrreiche, Weg korrigierende und damit zielführende Aspekte gedeutet werden (Jacobs & Krause 1989). Dass nicht nur bei Jacobs und Krause (1989), sondern auch schon bei Morgenstern (1820/1988) (›gewisse Stufe der Vollendung‹) oder Dilthey (1906/1988) (›sich selber findet und seiner Aufgabe in der Welt gewiß wird‹) Ziele der Bildungsgeschichte, also eine teleologische Erzählstruktur, betont werden, zeigt die Relevanz, dies im Kontext der Gattungsbestimmung zu diskutieren. So äußert sich Gutjahr gegenüber der konstitutiven Festlegung des Ziels eines (vorbehaltvollen) harmonischen Ausgleichs kritisch:

»Die Endgestalt der Bildung ist nicht im Vorhinein genau beschreibbar, da gerade die Eigentümlichkeit der individuellen Anlage ohne einengende Festlegung ausgeprägt werden soll. Bildung kann mithin kein geradliniger, zielgerichteter Prozess sein, weil auch Umwege, Konflikte, Brüche oder Abweichungen Teil des Bildungsprozesses sind und helfen können, die Eigenart des Einzelnen hervorzu- bringen« (Gutjahr 2007, S. 14).

Zwar formuliert auch Gutjahr in ihrer Bestimmung des gattungstypologischen Kerns eine Zielvorstellung, jedoch wird diese auf der Ebene der zentralen Figur lokalisiert und nicht als die Erzählung bestimmendes Motiv, sondern mehr als Motivation. Bildung betont sie als unbestimmten, also nicht ›zielgerichteten‹ Prozess, für den zwar eine ›Endgestalt‹ beschreibbar sei (hier stimmt sie implizit mit Jacobs und Krause (1989) überein), aber nicht vor der Erreichung derselben. Beide entgegenstehend scheinenden Positionen verweisen aber letztlich zu einem anderen Aspekt, welcher bereits diskutiert wurde: Ob es bestimmbare Ziele von Bildung gibt oder nicht, ist letztlich davon abhängig, welche Bildungsvorstellungen im jeweiligen Roman verarbeitet werden.¹¹ Die Möglichkeit der Schaffung einer teleologischen Struktur in einer literarischen Erzählung scheint naheliegend, wenn eine bestimmte finale Gestalt der Bildung gezeigt werden soll. Andererseits scheint es aber genauso möglich, Bildung erzählerisch als Prozess zu thematisieren, in der sich die zentrale Figur in mehr oder weniger zufällig scheinenden, nicht systematisch aufeinander bezogenen Momenten mit Welt und anderen Figuren auseinandersetzt, wodurch sich zwar eine stetige Entwicklung, aber kein erkennbares Ziel bzw. keine erkennbare Endgestalt verdeutlicht.¹² Allerdings lässt sich natürlich auch einwenden, dass die auch auf Unterhaltung gerichtete Form der literarischen Erzählung eine zielgerichtete, abschließende und aufeinander aufbauende Geschichte und damit eine teleologische Erzählstruktur zu begünstigen scheint.

Eng mit der Möglichkeit einer teleologischen Erzählstruktur ist auch ihre Stufenförmigkeit verbunden. Dilthey sieht die Stufen als unumgänglichen Teil einer »gesetzmäßige[n] Entwicklung«, in der »jede ihrer Stufen [...] einen Eigenwert [hat] und [...] zugleich Grundlage einer höheren Stufe [ist]« (Dilthey 1906/1988, S. 121). Jede Stufe oder »einzelne[] Phase[] der Entwicklung« hat damit einen »funktionalen Wert für den Gesamtprozess« (Jacobs 2010, S. 230), der zur Erreichung des Ziels, also

11 Von Böhm (1994, S. 679) wird unter Teleologie »innerhalb der Pädagogik jener Fragenkreis, der sich auf die Erziehungs- und Bildungsziele bezieht«, verstanden.

12 Unabhängig davon, ob es sie tatsächlich gibt, könnte eine Erzählung so gestaltet sein, die sich auf prozessuale Bestimmungen von Bildung bezieht, wie z. B. Kollers (2010) transformatorische Bildungsprozessstheorie, in welcher es letztlich um eine beständige Stabilisierung von Selbst- und Weltbezügen und Bewältigung von neuen Herausforderungen durch das Subjekt geht, ohne dass dieser Prozess jemals als abgeschlossen gelten kann. Die stabilisierten Momente präsentieren damit zwar auch eine Form des (Zwischen-)Ziels, ohne in ihrer tatsächlichen Gestalt aber vorab bestimmt oder sicher zu sein.

einer – zumindest vorübergehenden – Gestalt von Bildung führt. Gutjahr (2007, S. 40) schlägt Szene als Hilfsbegriff vor, um damit »signifikante Szenen« zu bestimmen, »in denen etwa eine Problemkonstellation oder eine neue Bildungsstufe verdichtet veranschaulicht wird«.

Ohne sich in der Diskussion zu positionieren, ob eine Erzählstruktur teleologisch oder stufenförmig sein muss, um einen Bildungsroman zu begründen, scheint es dennoch für die Analyse fruchtbar, die Bildungsgeschichten nach einer teleologischen und stufenförmigen Struktur zu untersuchen. Gerade darin, wie dargestellt, kann sich die zugrundeliegende Bildungsvorstellung verdeutlichen. Als ergiebig könnte sich dafür die Berücksichtigung einer erzählerischen Instanz oder leitender Figuren (z. B. Mentoren), die das Ziel des Bildungsprozesses verdeutlichen (Jacobs 1972), sowie an »Angelpunkten der Entwicklung« zu findende »Reflexionen, Rückwendungen und Resümees« (ebd., S. 271).

In einem nächsten Schritt sollen Merkmale der zentralen Figur betrachtet werden, die nicht nur den Angelpunkt der erzählten Geschichte darstellt, sondern darüber hinaus zum Darstellungsmedium der inhärenten Bildungsvorstellungen wird. Mayer (1992) schreibt der zentralen Figur zwei historisch invariante Merkmale zu: Ihre grundsätzliche *Bildsamkeit*¹³ sowie die Fähigkeit zu innerer Progression. Die darüberhinausgehende Gestaltung sei wiederum historisch variabel, wobei sich im 19. Jahrhundert besonders zwei idealtypische Modi der inneren Progression herausgebildet hätten, deren Verwirklichung sich mit Abstufungen und Vermischungen in den Bildungsromanen widerspiegeln: Zum einen der extravertierte Protagonist, dessen Bildungsprozess vom Sammeln praktischer und sozialer Erfahrungen in der gesellschaftlichen Umwelt geprägt ist. Die zentrale Figur tendiert dabei »zur Erreichung sozialer Integration [und/oder] zu einer gesellschaftsbezogenen Grundhaltung, die von bedingungsloser Affirmation bis zu resignativer Skepsis reichen kann« (ebd., S. 407). Der Erfolg seines Bildungsprozesses ist damit letztlich von der Offenheit und Förderlichkeit seiner Umwelt abhängig, die ihm dafür eine Vielzahl von Erfahrungsmöglichkeiten bieten muss. Dies bedingt eine größere Anzahl von Nebenfiguren und Handlungsorten sowie insgesamt eine stoff- und handlungsreiche Erzählung. Der introvertierte, ästhetisch-kontemplative Protagonist zum anderen ist in seiner Bildung eher auf seine Innerlichkeit und die Entfaltung bereits vorhandener Anlagen ausgerichtet. Aufgrund des damit einhergehenden Rückzugs der zentralen Figur hat die (gesellschaftliche und soziale) Umwelt kaum einen bildenden

13 Spätestens seit der Aufklärung besteht in der Pädagogik die anthropologische Annahme, dass der Mensch grundsätzlich »ein bildungsfähiges Wesen sei, was insbesondere seine grundsätzlichen Fähigkeiten der Selbstverbesserung [...], der Erziehbarkeit und der vernunftgeleiteten Selbstbestimmung [...] umfasst« (Tenorth & Tippelt 2012, S. 90), also über eine *Bildsamkeit* verfügt. In diesem Zusammenhang lässt sich Mayers (1992) Annahme so einordnen, dass die Hauptfigur nicht exklusiv über dieses Merkmal verfügen muss, in der Erzählung aber genau die gelingende oder auch misslingende Realisierung derselben bei dieser Figur im Zentrum steht. Gleichwohl ist es denkbar, dass auch fiktive Welten geschaffen werden könnten, in denen sich Sichtweisen ausdrücken, eine solche Eigenschaft der *Bildsamkeit* sei ungleich verteilt. Auch diese Möglichkeit schließt Mayers Aufstellung von Eigenschaften der Hauptfigur nicht aus.

Einfluss oder nimmt wenn nur eine spiegelnde Funktion auf die vorhandenen, individuellen Anlagen ein. Die Entwicklung mündet zumeist in ein soziales Außenseitertum, wobei die zentrale Figur »selbst im kleinen Kreis einer Gemeinschaft gleichgesinnter Seelen [...] letztlich nicht zu voller Erfüllung« (ebd., S. 408) findet. Insgesamt bedingt dies eine geringe Anzahl von Nebenfiguren und Handlungsorten sowie eine stoff- und handlungsarme Erzählung, da vor allem erzählende Momente der Innerlichkeit im Vordergrund stehen. Die Ausgestaltung der zentralen Figur stellt jedoch letztlich ein variables Merkmal dar, welches epochenspezifische Ausprägungen zeigen und danach untersucht werden kann. Gutjahr (2007, S. 47) betont, dass die Fähigkeit zur Innerlichkeit, also zur »Versenkung ins eigene Selbst«, und damit zur »Fähigkeit zur Selbstreflexion« grundlegend für die zentralen Figuren der Gattung seien. Erst dadurch könnten sich die Protagonisten in die Lage versetzen, eine kritische Perspektive auf das Gegebene und Gewordene einzunehmen:

»Die Kritikfähigkeit erweist sich insofern als eine ganz wesentliche Bestimmung der Hauptfigur, als diese sich nur durch sie in ein reflektierendes Verhältnis zur Umwelt und zum eigenen Gewordensein setzen kann. Nicht selten blickt deshalb der Protagonist selbst ironisch oder humorvoll auf seine bisherigen Entwicklungsschritte zurück, oder aber der Erzähler kommentiert aus der Distanz sein Verhalten« (ebd., S. 47f.).

Zur Annahme der »Kritikfähigkeit« und der »Fähigkeit zur Selbstreflexion« der zentralen Figur lässt sich mit Jacobs und Krause (1989, S. 37) noch ergänzen, dass sie über »ein mehr oder weniger explizites Bewußtsein [verfügt], [...] einen Prozeß der Selbstfindung und der Orientierung in der Welt zu durchlaufen«.

Die Nebenfiguren sind der zentralen Figur hingegen »funktional zugeordnet, weshalb diese nur in relativ beschränktem Umfang ein Eigensinn gewinnen« (Mayer 1992, S. 20). Sie ermöglichen entweder den Zugang zu neuen Lebens- und Erfahrungsbereichen oder dienen in ihrer präsentierten Wesenhaftigkeit als Möglichkeit der Anschauung, als Auslöser für Reflexionen, aber auch als Widerstände (ebd.). Dass sich auch in der Gestaltung der Nebenfiguren und ihrer Beziehung zur sowie ihren Einfluss auf die zentrale Figur differenzierte, mitunter epochenspezifische Ausprägungen zeigen können, zeigt exemplarisch die Arbeit von Giesecke (1986), die die Vater-Beziehungen der Heldenfiguren in Bildungsromanen des 18. bis in das 20. Jahrhundert untersucht und darüber Kategorien bildet. Die Untersuchung der Nebenfiguren hinsichtlich ihrer Rolle für den Bildungsprozess der zentralen Figur scheint daher ein ergiebiger, möglicherweise sogar relevanter Teil der Untersuchung eines konkreten Werkes, verdeutlichen sich doch auch an ihnen Bildungsvorstellungen, z. B. hinsichtlich der Rolle von Sozialität für das Subjekt.

Insgesamt lässt sich somit festhalten, dass die zentrale Figur, als diejenige Figur, die einen Bildungsprozess durchläuft, also deren Entwicklung dargestellt werden soll,

grundsätzlich über eine Bildsamkeit verfügen muss und gleichzeitig die Fähigkeit besitzen muss, in sich zu kehren bzw. eine Distanz zum eigenen Sein und zum Gegebenen (z. B. Welt, Anderen) einzunehmen, also kurz, eine Kritikfähigkeit zu besitzen und sich darüber (bewusst) weiterzuentwickeln. Augenscheinlich ist hierbei die Nähe zu Dörpinghaus' et al. (2009) grundlegender Bestimmung von Bildung als kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit Selbst und Welt, die im vorherigen Teil dargelegt wurde. Wie in den Idealmodi innerer Progression, aber auch in der Anmerkung Mayers (1992) erkennbar wurde, findet die über die genannten Aspekte hinausgehende Gestaltung der zentralen Figuren ihre Quellen u. a. in den zugrundeliegenden Bildungsvorstellungen. Dies kann nicht verwundern, da die Figur auch zum Repräsentanten der Darstellung der Bildungsvorstellung und der relevanten Aspekte und Dimensionen derselben geworden ist, was zu einer weiteren Eigenschaft der zentralen Figur führt: Ihre Exemplarität. Wie Jacobs (1972, S. 273) ausführt, haben die Hauptfiguren immer auch »den Charakter exemplarischer Figuren: Denn ihre Entwicklung demonstriert, daß auch von Voraussetzungen durchaus nicht ungewöhnlicher Art her das Ziel eines fruchtbaren, sinnerfüllten Lebens zumindest sichtbar werden kann«. Der beschriebene Bildungsweg ist somit nicht von den besonderen Voraussetzungen oder der Individualität der Figur abhängig, sondern demonstriert, dass jeder Mensch ihn in mindestens ähnlicher Weise vollziehen könnte. Mayer führt dies noch weiter aus:

»Im Akt der Selbstfindung, mit dem der Bildungsroman in der Regel endet, konkretisiert sich im nunmehr entfalteten Lebensentwurf des Protagonisten ein existenzielles Orientierungsmuster. Er repräsentiert mit exemplarischem Geltungsanspruch ein kollektives Leitbild, das die Normerwartungen der jeweiligen zeitgenössischen Gesellschaft oder auch bestimmter sozialer Gruppen spiegelt, wobei epochenspezifische Grundhaltungen und gewisse Werttraditionen sich als besonders prägend erweisen. Dieses Leitbild übersteigt stets den in der Selbstfindung gewonnen Entwicklungsstand des Protagonisten« (Mayer 1992, S. 413).

Das zugrundeliegende spezifische Bildungsverständnis und darin enthaltene Werthaltungen treten also mit dem Anspruch überindividueller und intersubjektiver Gültigkeit auf. Es findet eine exemplarische Darstellung desselben in der erzählten Bildungsgeschichte der zentralen Figur statt, bleibt aber nicht an deren Individualität verhaftet und führt zudem über das vorläufige Ende hinaus ein ideales, aber weiterhin erstrebenswertes Dasein. Nun scheint dieser exemplarische Geltungsanspruch eine literarische Gruppe auszuklammern, die jedoch aufgrund ihres Inhalts dem Bildungsroman gegenüber affin scheint und die ihn auch bereits in der Entstehungszeit beeinflusste (Selbmann 1994; Gutjahr 2007): die Autobiographie oder der

autobiographische Roman¹⁴. Unter dieser Gattungsbezeichnung lassen sich folgende Texte fassen:

»Eine Autobiographie ist ein nichtfiktionaler, narrativ organisierter Text im Umfang eines Buches, dessen Gegenstand innere und äußere Erlebnisse sowie selbst vollzogene Handlungen aus der Vergangenheit des Autors sind. Diese werden im Rahmen einer das Ganze überschauenden und zusammenfassenden Schreibsituation sprachlich so artikuliert, daß sich der Autobiograph sprachlich handelnd in ein je nach Typus verschiedenes (rechtfertigendes, informierendes, unterhaltendes u. a.) Verhältnis zu seiner Umwelt setzt« (Lehmann 2010, S. 169).

Die Gattung umfasst entsprechend Werke, die (vermeintlich) authentisch beglaubigt sind und mit einem bestimmbar Motiv die eigene individuelle, real geschehene Lebensgeschichte oder Teile von ihr darlegen. Die Nähe zwischen dem Bildungsroman und der Gattung wird im erzählten Stoff augenscheinlich: Beide versuchen eine kohärente und sinnerfüllte Lebensgeschichte zu erzählen, die die Bedeutsamkeit des Ichs darin betont (Jacobs 1972; Jacobs & Krause 1989; Mayer 1992; Selbmann 1994). Der zugrundeliegende Sinnzusammenhang der Autobiographie ist dabei »nicht als empirisches Datum«, sondern als »Resultat eindringlicher hermeneutischer Bemühungen« (Jacobs 1972, S. 16f.) der Autobiograph*innen zu verstehen, welches durch eine bewusste Auswahl und Akzentuierungen autobiographischer Erfahrungen geschaffen wird (ebd.). Der zugrundeliegende Sinnzusammenhang des erlebten Lebenswegs in seiner erzählerischen Darstellung ist damit Produkt eines retrospektiven Konstruktions- und Interpretationsprozesses (Selbmann 1994; Rakusa 2014). Trennungsversuche der Gattungen, wie ihn Jacobs (1972) anhand der Dimension fiktional (Bildungsroman) und nicht-fiktional (Autobiographie) vorgeschlagen hat (auch: Jacobs & Krause 1998), greifen entsprechend zu kurz, gerade dann, wenn die faktische Authentizität der Autobiographie hinterfragt werden kann und gleichzeitig, wie Rakusa (2014, S. 7) bemerkt, im Grunde jedes Schreiben autobiographische Züge trägt, insofern Autor*innen auf ihre eigenen Erfahrungen zurückgreifen und sich entsprechend eher »Graduationen des Autobiographischen« feststellen lassen. Zwar lassen sich wiederkehrende Unterschiede feststellen – so findet sich im Bildungsroman seltener die (Teil-)Identität der Autor*innen mit der zentralen Figur (Selbmann 1994) und der Endpunkt wird eher an einem Punkt der Selbstfindung oder des Eintritts in das Erwachsenenalter beendet und nicht wie in der Autobiographie als Auserzählung des Lebens oder das Enden an einem willkürlichen Punkt (Mayer 1992). Doch erscheint es nicht ausgeschlossen, dass die Autobiographie in ihrer retrospektiven

14 Die hier vollzogene Berücksichtigung dieser sich ergebenden Spannung ist deswegen relevant, da der Analysegegenstand der vorliegenden Arbeit (auto-)biographische Anteile hat.

Sinnkonstruktion als Bildungsroman auftritt, wie es Werke wie Moritz‘ (1785–1790) *Anton Reiser* nahelegen (für eine Analyse von Moritz‘ Roman siehe Selbmann 1994). Mayer (1992, S. 411) verdeutlicht, dass gerade die »überindividuelle[], intersubjektive[] Bedeutsamkeit«, die der exemplarischen Erzählung im Bildungsroman zugrunde liegt, einen gegenüber den Lesenden »didaktisch motivierten Erzähler« voraussetzt. Zur Autobiographie sagt er diesbezüglich:

»Dagegen kann der Schreiber einer historisch-pragmatischen Autobiographie den verschiedensten Motivationen verpflichtet sein: der Erbauung, der Apologie, dem Bekenntnis, der Selbstdeutung, der Unterhaltung oder *etwa der Belehrung des Lesers*« (ebd., eig. Herv.).

Auch Autobiographien können demnach mit einer didaktisch motivierten Erzählinstanz auftreten. Erst so kann auch die in der retrospektiven Aufarbeitung konstruierte Sinnggebung der individuellen, realen Lebensgeschichte als überindividuell und intersubjektiv gültig verstanden und präsentiert werden. Richten sich dementsprechend auch andere Darstellungen, wie z. B. der Endpunkt der Erzählung, auf die Gattung des Bildungsromans aus, könnte eine Autobiographie zugleich auch dieser Gattung zugerechnet werden. Allerdings, dies verdeutlicht Mayers Zitat, führt nicht die grundsätzliche Affinität der Gattungen dazu, jede Autobiographie auch als Bildungsroman verstehen zu können.

Zuletzt soll noch auf eine weitere Instanz des Romans in ihren Spezifika für die Gattung eingegangen werden: der Erzählinstanz (auch Erzähler*in). Mayer schreibt zu ihrer Funktion:

»Der Erzähler erscheint didaktisch motiviert, auf Leserlenkung bedacht. Er bemüht sich um klare Übersichtlichkeit des Romanaufbaus und gibt dem Leser nicht selten Verständnishilfen, etwa durch Vorreden, Kapitelüberschriften oder durch wertende Kommentare und generalisierende Reflexionen« (Mayer 1992, S. 20).

Die Erzählinstanz im Bildungsroman geht damit über die Rolle einer »Instanz, die die Information über die erzählte Welt vermittelt« (Zeller 2010, S. 502) hinaus und tritt »didaktisch motiviert« gegenüber den Lesenden zum Vorschein, indem das Verstehen, aber auch Bewerten des Gelesenen begleitet werden. Durch die Darstellung einer exemplarischen Bildungsgeschichte, der bestimmte Bildungsvorstellungen und Werthaltungen zugrunde liegt, soll den Lesenden zugleich ein Identifikationsangebot gemacht werden, welches »zur Reflexion über die eigene Person und deren Verhältnis zu Umwelt und Tradition aufruft« (Mayer 1992, S. 20). Der Bildungsroman erhebt sich in diesem Anspruch zu einem Medium der Bildung der Lesenden, wie es schon Morgenstern in seiner Bestimmung ausdrückt. Für Selbmann (1994, S. 30) stellt gerade dieser Aspekt, welcher

im »intensiven Wirkzusammenhang zwischen einem gebildeten Erzähler, einem zu bildenden Helden und einem in diesem Prozeß hineingezogenen Leser« liegt, das genuin Eigene des Bildungsromans gegenüber dem Entwicklungsroman dar. Jedoch verliere dieses didaktische Erzählen, ähnlich wie die Relevanz von Bildung oder dem Bildungsroman, in der Geschichte der Gattung bis ins 20. Jahrhundert zunehmend an Bedeutung (ebd.). Sauer (2000, S. 8, Herv. i. Orig.) widerspricht dieser Einschätzung der didaktischen Motivation als eines historischen Merkmals. Er eröffnet die Perspektive, dass auch in anderen Romanen, die eine Entwicklung beschreiben und die vor oder nach der angeblich historisch fixierten Entstehungszeit des Bildungsromans erschienen, eine »*paradigmatische Absicht* ihrer Verfasser/Innen« feststellbar sei, welche die Erzählung autor*innenintentional zu einem Identifikations- und Reflexionsangebot für die Lesenden machen soll, u. a. sogar als direkte Ansprache formuliert (ebd.). Die didaktische Dimension der Gattung wird damit als ahistorisch betrachtet und gleichzeitig versucht Sauer, die Grenze zwischen dem vermeintlich historischen Bildungs- und dem vermeintlich ahistorischen Entwicklungsroman aufzulösen. Allerdings muss bemerkt werden, dass Sauer zwei Ebenen ungesagt miteinander verbindet: die textinterne Erzählinstanz und die textexternen Verfassenden. In der Literaturwissenschaft werden beide dahingehend getrennt, dass die Erzählinstanz »diejenige Instanz in narrativen Texten [...] [ist], die zwischen einem Autor und einem Leser [...] vermittelt, indem sie den Text ›spricht‹ bzw. die Geschichte ›erzählt‹, und die nur in der nicht-fiktionalen [...] Autobiographie identisch ist mit dem empirischen Autor (Lejeune)« (Zeller 2010, S. 502). Dass jedoch hinsichtlich der didaktischen Dimension der Gattung nicht nur von Sauer beide Ebenen angesprochen werden, zeigt sich schon bei von Blanckenburg, der dem Roman einen »*didaktischen-moralischen Nutzen*« (Selbmann 1994, S. 8, Herv. i. Orig.) für die Lesenden zuspricht:

»Der Dichter soll die Empfindungen des Menschen bilden; er soll uns lehren, was werth sey, geschätzt und geachtet, so wie gehäßt und verabscheuet zu werden. Er soll unsre Empfindungen nicht irre leiten; sondern uns Gelegenheit verschaffen, sie an würdigen Gegenständen zu üben, damit hernach, in der Wirklichkeit, wir sie nie verschwenden, oder unrecht ausspenden« (von Blanckenburg 1774/1965, S. 435).

Die didaktische Dimension wird hier sogar als Aufgabe der Verfassenden (›Dichter‹) formuliert, die Lesenden zu leiten, um Erfahrungen und Moral zu üben. Die Verfassenden müssen dafür aber selbst als gebildet angenommen werden. Der Roman wird demnach sogar zur Vorbereitung für die ›Wirklichkeit‹. Das Lenken muss an die Beschreibung der Funktionen der Erzählinstanz von Mayer (1992) erinnern, sodass Überschneidungen zwischen Verfassenden und der Erzählinstanz zumindest angenommen

werden können. Die intentionale Didaktik bzw. die Relevanz (moralisch) gebildeter Autor*innen, durch welche gleichzeitig die Lesenden gebildet würden, zeigen sich dann noch bei den Bestimmungen Morgensterns und Diltheys (Morgenstern 1817/1988; Morgenstern 1820/1988; Gutjahr 2007).

In der konkreten Untersuchung eines Werks kann die Frage nach der didaktischen Dimension auf beiden Ebenen, sowohl der Erzählinstanz wie der Autor*innen, interessant sein. Während sich die eine aus dem Text heraus rekonstruieren lassen müssen, verlangt die andere, textbegleitende Materialien heranzuziehen, in denen die Verfassenden als sie selbst auftreten und über ihr Werk und ihre Intentionen sprechen. Zugleich kann diese didaktische Dimension des Bildungsromans, neben den Bildungsvorstellungen, ein weiteres pädagogisches Element ausmachen, das eine pädagogische Auseinandersetzung mit der Romangattung interessant macht und begründet.

Insgesamt auffällig ist doch, dass der Bildungsroman im Vorangegangenen vornehmlich auf inhaltlichen Kriterien beruhend bestimmt wurde. Doch schon die Gattungsbezeichnung als *Bildungsroman* scheint dahingehend eine Diskussion zu provozieren, ob die benannten Gattungsmerkmale als Heuristik überhaupt auf eine andere Form literarischen Erzählens, den Comic, übertragen werden können. Doch führen zwei Argumente dazu, diesen Aspekt in diesem Beitrag weitestgehend unberücksichtigt zu lassen: Zum einen wird die Form, in welcher die Bildungsgeschichte erzählt wird, in der Literatur kaum als konstitutiv für die Gattung beschrieben.¹⁵ Während zumindest Selbmann (1994, S. 31) auf seiner ersten Ebene darauf verweist, es müsse eine »Erzählung in Romanform« sein, ohne dies auszuführen, begründet Morgenstern genauer die Bedeutung der Romanform für die Gattung:

»Das entschieden Wahre ist indeß in jener Entgegensetzung, daß im Roman zum Entwickeln und Auseinanderlegen der Gesinnungen mehr Zeit und Raum ist als im Drama; daß ferner im letztern [!] die Charaktere als schon fertig da stehn, im Roman aber vor unsern Augen sich erst bilden sollen« (Morgenstern 1820/1988, S. 57, Herv. i. Orig.).

Der Roman biete, anders als das Drama, »Zeit und Raum« für die Darstellung der Entwicklung einer Figur. Allerdings fällt auf, dass sich der Roman so gegenüber dem Drama abgrenzt, andere Erzählformen, sofern sie Morgenstern überhaupt schon hätten bekannt sein können, finden keine Erwähnung und das, obwohl bei ihnen die Möglich-

15 Natürlich ließe sich hier vermuten, dass es der literaturwissenschaftlichen Forschung größtenteils trivial vorkommen würde, dies herauszustellen, da schon der Gattungsbegriff die Relevanz der Romanform darzulegen scheint. Inwiefern es also sinnvoll sein könnte, anderen Formen, wie dem Comic, einen eigenen Begriff zuzuordnen, der aber von der Bildungsromantradition ausgeht, ließe sich diskutieren. An dieser Stelle soll es aber mehr darum gehen, zu eruieren, ob die relevanten inhaltlichen Merkmale des Bildungsromans an die Romanform gebunden sind.

keht diskutiert werden könnte, dass sie Morgensterns Romanmerkmalen ebenso entsprechen. Dies führt zum zweiten Argument: Geht man zunächst von der Frage aus, was ein Roman überhaupt sei, so wird man feststellen, dass dies nicht eindeutig definierbar ist. Eine grundlegende, wenn auch teils vage Bestimmung lautet, dass der Roman »die umfangreichste Gattung der erzählenden Prosa« (Steinecke 2010, S. 317) sei, wobei Prosa grundlegend als »[m]etrisch nicht gebundene, im Stilniveau variable Mitteilungsform von Texten« (Kleinschmidt 2010, S. 168) zu verstehen ist. Ganz allgemein gesprochen, zeichnet sich die Romanform also als eine umfangreiche Erzählung aus, deren Text nicht durch eine spezifische Metrik gebunden ist. Überträgt man diese beiden Merkmale wieder auf den Bildungsroman und auf die Frage nach der Übertragbarkeit, so scheint letztere grundsätzlich möglich, sofern das Medium ebenjene Merkmale erfüllt. Der Comic wird also in den folgenden Kapiteln darauf zu prüfen sein.

Die in diesem Kapitel vorgestellten Merkmale des Bildungsromans, allen voran die pädagogischen Elemente, also die Darstellung einer Entwicklungsgeschichte entlang von (impliziten) Bildungsvorstellungen sowie der didaktischen Intentionalität, stellen keinen starren Katalog von zu erfüllenden Merkmalen dar.¹⁶ Vielmehr wurden die Elemente in ihrer historischen Gebundenheit und damit potenziellen Veränderbarkeit dargestellt. Festzustellen war jedoch, dass sich die Bildungsromane in einer Weise dazu verhalten haben. Es wird also darum gehen, bei der Übertragung der Elemente auf den Comic zu untersuchen, ob und wie er hinsichtlich der Aspekte gestaltet ist und welche Bildungsvorstellung(en) sich darin ausdrücken.

16 Wenngleich es Versuche hierzu, wie den von Iversen (2009), gibt. Bei dem Versuch der Autorin, eine »Checkliste« der Gattung zu erstellen, geht es darum, dass ein Bildungsroman, um als solcher zu gelten, eine bestimmte Anzahl typischer Merkmale, also eine bestimmte Punktzahl erreichen muss. Kritisch an solchen Versuchen anzumerken, ist, dass sie ihre Kategorien von bestimmten Romanen aus entwickeln, um dann damit auf andere Romane zuzugreifen. Was dabei verloren gehen könnte, ist das Berücksichtigen des innovativen Potenzials neuer Entwicklungen der Gattung, welches – je nachdem, wie man die Sachgeschichte interpretiert – Teil ihrer Geschichte war. Gleichzeitig ist eine bestimmte Sammlung von Merkmalen unumgänglich, um überhaupt andere Bildungsromane zu finden.

Comic: Zu den Elementen der Erzählform und ihrem (spezifischen) Verstehen

3.1 Annäherung an die Bestimmung der Form des Comics

Im folgenden Kapitel wird es darum gehen, den Comic als erzählende Form in ihren Eigenschaften zu bestimmen. Grundsätzlich lässt sich der Comic als »Oberbegriff für verschiedene Formen der Bilderzählung« (Schröder 2018, S. 20) verstehen. Doch versteht sich diese Bestimmung noch nicht als explizit wissenschaftliche, sondern auch als lebensweltliches Verständnis des Comics, welches vornehmlich im Deutsch- und Englischsprachigen diese allgemeine Bedeutung einnimmt. Etymologisch geht die Verbindung von modernen Bilderzählungen mit dem Begriff *comic* (zu dt. komisch) auf amerikanische Zeitungsstrips, also kurze, zumeist humoristische Bildfolgen, im frühen 20. Jahrhundert zurück, die aufgrund ihres Inhalts zunächst *funnies*, dann schließlich *comics* genannt wurden (ebd.). Allerdings emanzipierte sich der Begriff über die Zeit, sodass er heute auch in der deutsch- und englischsprachigen Forschung als Terminus *technicus* genutzt wird, wenngleich immer wieder Einwände erhoben werden und es entsprechende Vorschläge für alternative Begriffe gibt, wie *graphic narratives* oder grafische Literatur, welche wiederum eigene Schwerpunkte (z. B. Bildlichkeit und Narration) benennen und Schwierigkeiten der Bestimmung so nicht aufzulösen vermögen. Die Überschneidungen des alltagssprachlichen und wissenschaftlichen Gebrauchs bedingt eine Herausforderung in der Definition des Comics: Zur Bestimmung dessen, was einen Comic ausmacht, werden bestimmte Objekte herangezogen, die qua eines (impliziten, womöglich lebensweltlich-biographisch geprägten) Vorverständnisses, was ein Comic sei, gewählt werden. Die herausgearbeiteten Charakteristika werden dann wiederum auf andere Objekte übertragen, um zu entscheiden, ob es per getroffener Definition ein Comic sei oder nicht. Dass diese Definitions- und Bestimmungsversuche so aber immer soziokulturell und historisch gebettet sind (u. a. verfügbare Werke, lebensweltliche (u. a. politische, normative) Sicht auf Comics) (hierfür Sackmann 2008a) und zugleich der Comicproduktion ein kreatives, grenzüberschreitendes und -erweiterndes Potenzial innewohnt (u. a. in den Entwicklungen der Web-Comics zu sehen), führt dazu, dass die Bestimmungsversuche stetig neu herausgefordert werden und kritisch reflektiert werden

müssen.¹⁷ Wenig verwunderlich wird es im Rahmen dieses Beitrags nicht darum gehen, eine ›Letztbestimmung‹ des Comics zu liefern, sondern ihn vielmehr als Gegenstand mit typischen Merkmalen einzugrenzen, ohne die Möglichkeit offener Stellen oder kritischer Einwände dagegen gänzlich ausschließen zu können oder zu wollen.

Den Ausgangspunkt dieser Eingrenzung wird die Gemeinsamkeit sogenannter formalistischer Definition oder, wie Hague (2014, S. 75, zit. n. Schröder 2018, S. 33) sie bezeichnet, Elemental Definitions darstellen, welche er versteht als »those that define comics based upon the existence or combination of a particular set of empirically observable characteristics, or elements«. Ein verbindendes Merkmal dieser formalen Definitionsversuche ist die Hervorhebung der Sequenzialität von Bildern (Schröder 2018). So ordnet Eisner den Comic dem Prinzip der *sequential art* (zu dt. Sequenzielle Kunst) unter. Diese Kunstform trete als »[i]mages deployed in a specific order« (Eisner 2008, S. 12) auf. Der Comic sei »[a] form of sequential art, often in the form of a strip or a book, in which images and text are arranged to tell a story« (ebd.). Konstitutiv für die Kunstform sei zunächst die Sequenz von Bildern in einer intentionalen, also nicht zufälligen Reihenfolge. Comics als bekannteste Ausprägung dieser Kunstform dienen der Erzählung einer Geschichte und dies durch die Kombination der Bildsequenzen mit Sprache. Die Wahl des Kunst-Begriffs lässt sich einerseits darauf zurückführen, dass Eisner (2000, S. 5) in den Comics »a means of creative expression« sieht. Andererseits dürfte die Wahl des Begriffs auch auf Eisners (2000; 2008) Versuch zurückzuführen sein, den Comic in seinem gesellschaftlichen Ansehen als ernstzunehmende Form des Erzählens zu betonen. McCloud (1993, S. 9) greift Eisners Bestimmungsversuche des Comics auf, ohne dabei aber den relativ unbestimmten Kunst-Begriff beizubehalten. Comics sind nach ihm: »Juxtaposed pictorial and other images in deliberate sequence, intended to convey information and/or to produce an aesthetic response in the viewer«.

Das absichtliche (›deliberate‹) räumliche Nebeneinander (›juxtaposed‹) der Einzelbilder bzw. Panels (›pictorial and other images‹) heben den Comic vom Film ab, der zwar auch aus einer (vertonten) Aneinanderreihung von Einzelbildern besteht, welche aber nur einzeln von den Betrachter*innen gesehen werden, da sie hintereinander auf einer Fläche projiziert werden. Diese zeitliche Sequenz ist von der räumlichen Sequenz des Comics abzugrenzen, welche dazu führt, dass alle Bilder der Sequenz auf einer Seite gleichzeitig wahrgenommen werden können. Dieses räumliche Nebeneinander, aber gleichzeitig aufeinander Bezugnehmende der Bilder nimmt Groensteens Bestimmung als konstitutives Element des Comics auf, welches er als ikonische Solidarität versteht.

17 Dieser Aspekt lässt sich vermutlich auf viele Definitionsversuche, insbesondere anderer kultureller Medien, u. a. auch den Bildungsroman, übertragen. Die Herausforderung wäre damit nicht nur den Definitionskämpfen um den Comic eigen.

»But their common denominator and, therefore, the central element of comics, the first criteria in the foundational order, is iconic solidarity. I define this as interdependent images that, participating in a series, present the double characteristics of being separated – this specification dismisses unique enclosed images within a profusion of patterns or anecdotes – and which are plastically and semantically overdetermined by the fact of their coexistence *in praesentia*« (Groensteen 2008, S. 128, Herv. i. Orig.).

Die Bilder des Comics stehen in dieser Perspektive nicht nur in einem linearen Verhältnis zueinander, sondern haben alle einen wechselseitigen Zusammenhang oder eine gegenseitige Bezugnahme, der sich über die Gesamtheit des Comics hinweg erstreckt. Diese Perspektive »erlaubt [es] die *mise en page* [Seitenarchitektur], die Simultaneität der Bilder und wiederkehrende Verweise außerhalb *des eines* [!] *Panels und der einen Seite* in den Blick zu nehmen« (Schröer 2018, S. 42, Herv. i. Orig.).

»Eine solche ikonische Solidarität – eine Relation von Einzelbildern (Panels) zum Seitenganzen (Makro-Panel) – kann zwar auch andere Beziehungen als zeitliche Progressionen umfassen; dennoch stellt die gleichzeitige Anwesenheit verschiedener Zeitmomente in einem räumlichen und statischen Medium die prototypische Form der Comic-Bildfolge dar« (GIB 2019).

Kritisch an McClouds (1993) einflussreicher Definition, und dies mag ebenso für Eisners und Groensteens gelten, ist die Unbestimmtheit, was genau unter (pictorial and other) images zu verstehen sei. *Pictorial* (zu dt. bildhaft) *images* »indicate at least some *resemblance* to the subject« (ebd., S. 12, Herv. i. Orig.), besitzen also eine Ähnlichkeit zwischen (bildlicher) Darstellung und dem Dargestellten, argumentiert McCloud. Was dafür alles unter other images zu verstehen sei, z. B. ob darunter auch, wie es die deutsche Übersetzung impliziert (»andere Zeichen«) (McCloud 1995, S. 17), Schriftsprache fällt, bleibt genauso unklar wie auch die Gestalt der Differenzen zwischen pictorial und other images. Relevant scheint für McClouds Bestimmung primär die Betonung der räumlichen Sequenz von voneinander abgrenzbaren Einzelbildern. Im Rahmen des vorliegenden Beitrags soll ein alltägliches Verständnis dessen ausreichen, was als Bild (<image>) verstanden wird, und was, darauf aufbauend, mit einer räumlichen Bildsequenz gemeint ist, auch da der Analysegegenstand gemeinhin als Comic gilt und auch leicht ersichtlich den Definitionsversuchen entspricht.¹⁸ Doch verweist die Kritik auf die Relevanz bildwissenschaftlicher und semiotischer Betrachtungen des Comics, möchte

18 An den Analysegegenstand wird entsprechend auch nicht die Frage gestellt, ob er ein Comic sei, sondern inwiefern er als Comic die pädagogischen Elemente des Bildungsromans beinhaltet.

man auf den Grund dessen kommen, z. B. was als Bild, Einzelbild oder Panel gelten kann und welche Zeichen(-typen) sich im Comic finden lassen oder womöglich sogar für die Erzählform konstitutiv sind.¹⁹

Während Eisner (2008) noch die Kombination aus Bild und Schriftsprache für den Comic hervorhebt, bleibt die Existenz von Schriftsprache bei McCloud (1993) und Groensteen (2008) im Gegensatz zur konstitutiven Bild-Bild-Kombination unbestimmt.²⁰ McCloud (1993) weist zwar darauf hin, dass im Comic die Verbindung von Bild und Sprache häufig anzutreffen, aber nicht entscheidend für die Form sei. Sackmann (2008b, S. 6), der den Comic als »eine Erzählung in wenigstens zwei stehenden Bildern« versteht, beschreibt dieses Verhältnis genauer:

»Der Comic ist eine literarisch-künstlerische Erzählform, bei der die Erzählung vorwiegend über das Bild transportiert wird. Die Verwendung von Text ist fakultativ, erhöht aber, wenn Text und Bild in enger Beziehung zueinander stehen, die Komplexität der Erzählstruktur. Obwohl das Bild dem Text übergeordnet ist, ist der Comic primär als Form der Literatur zu begreifen, denn anders als in der Bildenden Kunst ist die grafische Seite des Comic [!] nie Selbstzweck, sondern immer zuerst Träger von Handlung« (ebd.).

Wenn Sackmann den Comic als ›Erzählung‹ oder als ›Erzählform‹ charakterisiert, bei welcher in räumlichen Bildfolgen Geschichten erzählt werden, ist dies deutlich spezifischer als noch die Bestimmung dessen, was McCloud als Wirkung der Bildsequenzen sieht. In McClouds Definition dienen die Bildfolgen dazu, Informationen zu vermitteln (›convey informations‹) oder eine ästhetische Wirkung zu erzielen (›produce an aesthetic response‹). Konsequenter gedacht, müssten dann aber auch z. B. Kunstausstellungen, deren Bilder bewusst räumlich nebeneinandergesetzt werden, oder auch Bauanleitungen oder Sicherheitsinstruktionen, deren Bildsequenzen offenkundig Informationen verschiedener Art übermitteln sollen, als Comics gelten, wie es McCloud (1993) auch, zumindest was Letzteres angeht, vorschlägt. Zweifellos gelingt es der Definition so auch Dinge in den Diskurs um den Comic zu bringen, die vorher nicht unter dieser Perspektive gedacht wurden, die aber formale Überschneidungen dazu haben. Jedoch kann diskutiert werden, wie praktikabel ein solch umfassender Comicbegriff ist, der letztlich ein lebensweltlich allgemeines Verständnis, was als Comic betrachtet wird, unberücksichtigt lässt. Eisner (2008) selbst hat die narrative Funktion der Bildfolgen (›to tell a story‹) noch herausgestellt und Magnussen (2011, S. 174) betont in Anschluss an Groensteen die Relevanz

19 Siehe dafür beispielsweise Packard (2013) oder Magnussen (2011).

20 Dies ist nachvollziehbar, wie zahlreiche ›wortlose‹ Comics belegen, wie sie beispielsweise Groensteen (2008) für Comics des 20. Jahrhunderts aufführt, um das vermeintlich konstitutive Merkmal der Bild-Sprache-Verbindung zu entkräften.

der Narrativität im Comic, nicht aber nur als Ergebnis der Bildsequenzen, sondern insbesondere als das grundlegend Verbindende der Einzelbilder, also als »globale Kohärenz«, die zu dessen sinnvoller Interpretation notwendig ist:

»Betrachtet man aber die narrative Erzählform als nicht essentiell für die Definition des Comics, muss es möglich sein, globale Kohärenz auch abseits der Geschichts-Struktur zu schaffen, und lokale Kohärenzen durch Inferenzen zu bilden, die auf anderen Parametern als Handlung, Akteur_innen, Zeit und Ort basieren. Nach Thierry Groensteen ist das, wenn überhaupt, nur eine theoretische Möglichkeit, da immer ein narrativer Effekt in der Sequenz graphischer Bilder erfolgt (vgl. Groensteen 1988: 46)« (ebd., S. 176).

In dieser Perspektive wird dem Comic per se eine Narrativität unterstellt, auch dann, wenn sie nicht autor*innenintentional ist, wie z. B. bei explizit nicht-narrativen Comics.²¹ Der Comic wird somit als Erzählung in sequentiellen Bildfolgen betrachtet und in diesem Sinne in seinen Bildfolgen interpretiert und verstanden. Unabhängig davon, wie man sich hinsichtlich der Notwendigkeit des Narrativen im Comic positionieren möchte, erscheint es doch naheliegend, dass zumindest das Erzählende ein häufiges Merkmal des Comics bzw. dessen, was als Comic gesehen wird, ist und sich neben den Bild-Bild-Sequenzen als zentrales Merkmal einreicht.

3.2 Weitere Elemente des Comics und ihr (spezifisches) Verstehen

Nachdem zuvor die Form des Comics als bewusste räumliche Bildsequenzen beschrieben wurden, die häufig zur Erzählung dienen bzw. deren Bilder verbindendes Moment eine narrative Erwartung ist, sollen im Folgenden weitere typische Merkmale des Comics aufgegriffen werden. Da sich der vorliegende Beitrag in hermeneutischer Vorgehensweise seinem Gegenstand *Barfuß durch Hiroshima* nähert, sollen dabei auch erste Überlegungen einer (spezifischen) Hermeneutik des Comics aufgeworfen werden.²² Die Wahl der präsentierten Elemente korreliert somit mit diesen Überlegungen und kann sich letztlich nicht als umfassend, geschweige denn abschließend, verstehen. Zugleich können

21 Dieses Argument ließe sich aber auch auf eben jene Bildsequenzen beziehen, die allgemein nicht als Comics verstanden werden (z. B. die Kunstausstellung oder die Bauanleitung).

22 Konkrete methodologische Überlegungen zu einer spezifischen Hermeneutik des Comics finden sich in der Literatur praktisch nicht. Eine Ausnahme stellt vermutlich Wesselys (2018) Aufsatz dar, in welchem er vier Funktionen (Unterhaltung, Moral, Systemaffirmation-Propaganda, Systemkritik) differenziert, die eine Hermeneutik des Comics untersuchen müsste. Wenngleich die Funktionen noch erweitert werden könnten, z. B. um Informationsvermittlung bei sogenannten Sachcomics, erscheinen sie grundsätzlich nachvollziehbar, doch bleibt unklar, warum diese Funktionen und die darauf aufbauende hermeneutische Analyse für den Comic spezifisch sei und nicht genauso auf andere Gegenstände Anwendung finden können. Darüber hinaus wird der Comic auch in Arbeiten zur Bildhermeneutik erwähnt, dabei praktisch jedoch der regulären Bildanalyse untergeordnet (z. B. bei Rittelmeyer & Parmentier 2007), ohne dass sein Zusammenspiel von Bild und Bild sowie Bild und Text Berücksichtigung findet.

an dieser Stelle nur Überlegungen hinsichtlich einer Hermeneutik des Comics angestellt werden, ohne dass diese als gänzlich kohärent und abgeschlossen gelten kann. Sie erscheinen aber gewinnbringend, wurden sie doch trotz verschiedener Analysezugänge zum Comic, die sich z. B. mit narrativen, multimodalen oder genrespezifischer Aspekten beschäftigen, so noch nicht explizit gedacht, genauso wenig wie im Rahmen von bild- oder texthermeneutischen Überlegungen.

Wie es bereits die formalen Bestimmungen deutlich gemacht haben, sind Bildfolgen, also nebeneinander und in (narrativer) Beziehung stehende Bilder, das konstitutive Merkmal von Comics. Wie die Bilder zueinander stehen, unterliegt zwar größtenteils der künstlerischen Freiheit, doch, sofern ein Verstehen seitens der Lesenden begünstigt werden soll, bedarf es dem Folgen bestimmter (kultureller) Konventionen, z. B. der Leserichtung (Schikowski 2014).

Das Einzelbild bzw. Panel »acts as a sort of indicator that time or space is being divided« (McCloud 1993, S. 99), indem es von anderen Einzelbildern z. B. durch den Rahmen oder Leerstellen getrennt ist. Damit präsentieren die Bilder für sich Momentaufnahmen einer Erzählung, wobei »die Autonomie der Einzelbilder eingeschränkt [ist], d. h. sie sind kein eigenständiges, je in sich geschlossenes Angebot, sondern Bausteine im Kontext der Bildfolge, die aufeinander verweisen. Das Verstehen basiert auf dem Prinzip des Vergleichens« (Grünewald 2005, S. 39). Die Panels stehen also nicht nur für sich, sondern sind in ihrem erzählerischen Sinngehalt von den anderen abhängig. Die Aufgabe der Lesenden besteht nun darin, die Bilder miteinander in Beziehung zu setzen, was auch bedeutet, die Leerstellen zwischen den Bildern – also das Nicht-Sichtbare – mit einem hypothetischen Inhalt zu füllen. Was Grünewald als das »Prinzip des Vergleichens« benennt, drückt McCloud (1993, S. 67) als Closure aus: »Comic panels fracture both time and space, offering a jagged, staccato rhythm of unconnected moments. But closure allows us to connect these moments and mentally construct a continuous, unified reality.«

Das Medium Comic verlangt also von den Lesenden, die Einzelbilder miteinander in Beziehung zu setzen, was auch beinhaltet, die Leerstellen zu schließen. Durch diese Leistung, die Sackmann (2008b, S. 7f.) der »Phantasie des Lesers, der die stehenden Bilder zu einer fließenden Handlung ergänzt«, zuschreibt, wird zwischen den Bildern »change, time and motion« (McCloud 1993, S. 65) simuliert.²³ Ähnlich aussehende Objekte in aufeinanderfolgenden Bildern werden so nicht als verschieden, sondern als die-

23 McCloud (1993) differenziert sechs verschiedene Bild-Bild-Verbindungen, die unterschiedliche Arten des Closure erfordern. Dieser Differenzierungsversuch kann als Systematisierungsversuch der Bild-Bild-Verbindungen verstanden werden, um eine Art formale Grammatik des Comics zu erschließen, die auch fruchtbar gemacht werden kann, wie McCloud in der Analyse von historischen und regionalen Darstellungsweisen von Comics und den Unterschieden hinsichtlich der bevorzugten Wahl der Übergänge zeigt. An dieser Stelle soll aber der Hinweis darauf genügen und nicht weiter ausgeführt werden, da es nicht zum Zwecke der hier präsentierten hermeneutischen Analyse genutzt wird.

selben Objekte zu einem (meist) anderen Zeitmoment, nach einer Bewegung und damit durch Veränderungen gekennzeichnet erfahren. Die Erschließung der Leerstellen, also das Sehen des Nicht-Sichtbaren, bleibt dabei hypothetisch, immerhin lässt sich nicht sicher ausschließen, dass eine Figur zwischen den Bildern noch ganz andere Dinge getan hat. Doch ist die sinnvolle Erschließung der Leerstellen durch die anderen Bilder, also das, was man als die ikonische Solidarität bezeichnen kann, bedingt:

»Die Bildrezeption im Comic ist somit eine etwas andere als das Betrachten und Interpretieren sonstiger autonomer Bilder. Auch Comicbilder ›sagen‹ nicht, sondern ›zeigen‹, sind somit partiell offen, müssen interpretiert werden, aber jedes Detail des Bildes hat narrative Funktion und ist als Element im Ganzen nur im Vergleich der Bildfolge verständlich. d. h. eine offene Interpretation wird durch den Kontext der anderen Bilder begrenzt« (Grünwald 2005, S. 40).

Die Bildfolge ist dabei nicht die einzige Möglichkeit, im Comic Zeit oder Bewegung zu simulieren: Sobald im Panel gesprochene oder gedachte Sprache oder Geräusche – kurz: Schall –, in Form von Schriftzeichen, dargestellt wird, präsentiert das Bild keinen zeitlich fixierten Augenblick mehr, sondern die zeitliche Phase, die es benötigt, damit sich der erzählte Schall entfaltet hat bzw. gelesen wird. Dem könnte entgegengehalten werden, dass hier nur die Schriftsprache Zeit simuliere und die Bildebene einen fixierten Moment innerhalb der Geräuscherzeugung zeige. Doch auch dies trifft nicht immer zu, sind doch auch innerhalb von einzelnen Panels, wie McCloud (1993) anschaulich präsentiert, verbale und/oder körperliche Reaktionen auf Aktionen im selben Panel zu sehen, z. B. Frage und Antwort, wodurch innerhalb desselben Bildes davon ausgegangen werden kann, dass sich auch auf visueller Ebene mindestens zwei aufeinanderfolgende Zeitmomente präsentieren können. Ebenso verhält es sich aber neben der Zeit auch für die Bewegung, die z. B. durch Bewegungslinien innerhalb von einzelnen Panels simuliert werden kann (z. B. ein geschwungener Baseballschläger, der einen Ball trifft), die dadurch aber nicht nur die Bewegung, sondern eben auch die Zeit darstellen, die es benötigt, eben jenen physischen Ablauf zu vollziehen.

Diese Simulation von Zeit, Bewegung und Veränderung im Einzelbild sowie die hypothetische inhaltliche Erschließung der Leerstellen bedingen zwangsläufig die hermeneutische Interpretation eines Comics, widmet sie sich doch damit automatisch nicht nur dem Sichtbaren und Lesbaren, sondern auch dem Nicht-Sichtbaren, womöglich sogar Nicht-Lesbaren zwischen den Bildern. Zwar ist davon auszugehen, dass dies in der Regel problemlos funktioniert, würde doch sonst das Lesen von Comics erheblich erschwert. Doch beinhaltet es auch die Möglichkeit, dass Übergänge mehrdeutig bzw. nicht eindeutig gestaltet sind, es also eine Unsicherheit in der sinnhaften Erschließung geben kann. Dies müsste in einer Hermeneutik des Comics berücksichtigt und reflek-

tiert werden, um darauf ggf. verschiedene Erschließungen, die unterschiedliche Lesarten präsentieren, begründet benennen zu können, gerade auch weil vermutet werden kann, dass diese Mehrdeutigkeit untrennbar zum Wesen des Werks gehören würde.

Zwar sei »[d]ie Ausdrucksform Comic«, wie Sackmann (2008b, S. 7) es ausdrückt, »unabhängig von der künstlerischen Technik« und »vom Träger«, worunter für ihn auch Fotografien oder Wandmalereien fallen, doch treten Comics zumeist in gezeichneter Form auf und präsentieren in ihrer jeweiligen Darstellungsweise einen subjektiven Ausdruck ihrer Urheber*innen, mitunter zur Realisation einer bestimmten Wirkintentionen (Schikowski 2014). Durch den gezeichneten Stil stellen die Zeichnungen häufig eine abstrahierende Komponente des Comics dar, da mit dieser nicht möglich ist, »alle Details eines tatsächlich stattfindenden optischen Eindrucks wiederzugeben« (Wessely 2018, S. 30). Die Zeichnungen des Comics sind vielmehr durch eine Reduktion des Darzustellenden geprägt, die in unterschiedlichen Abstraktionsgraden auftritt (ebd.).

»Die Nähe zur Komik, die inhaltlich schon lange nur eine erzählerische Option unter vielen darstellt, spielt zumindest in einigen Definitionen noch eine bildtheoretische Rolle, insofern Comic-Bilder typischerweise eine bestimmte Darstellungsästhetik aufweisen: Comics sind zumeist nicht fotografisch realisiert und häufig nicht einmal »naturalistisch« gestaltet, sondern weisen eine Tendenz zum überformten, stilisierten oder abstrahierten Körper auf, der die in die Nähe zur Karikatur rückt« (GIB 2019).

McCloud (1993) führt in diesem Zusammenhang den Begriff Cartoon ein, den er als häufige Form der bildlichen Darstellung im Comic ansieht. Den Cartoon versteht er dabei als unterschiedlich ausfallende Stilisierung eines Bildes, in der eine zunehmende Reduktion auf bestimmte Details bzw. wesentliche Informationen erfolgt, die für die Erfassung der intendierten Bedeutung durch die Lesenden ausreichen. Zu Recht verweist er dabei aber auf die Variationsbreite der Darstellungsmöglichkeiten, die sich mit unterschiedlichen Graden der Reduktion oder auch Abstraktion ergeben können.

Zur visuellen Ebene des Comics gehört neben der Stilisierung aber auch eine (mitunter spezifische) Symbolsprache, die es ermöglicht, eigentlich Unsichtbares visuell zu präsentieren, also sichtbar zu machen. Als prominentes Beispiel darf dafür auf Sprache verwiesen werden, die sich mittels Schriftsprache, z. B. als Sprechen oder als Gedanken einzelner Figuren, visuell repräsentiert. Wie bereits in der formalen Bestimmung des Comics im vorherigen Kapitel deutlich gemacht wurde, scheint die Kombination von Wort und Bild zwar nicht konstitutiv für den Comic, doch dafür häufig anzutreffen sein. Insbesondere für eine hermeneutische Analyse ist dies relevant, kann doch der Comic als »ein autonomes narrativ-visuelles Angebot an aktiv deutende Rezipienten [verstanden werden], in dem auf spielerische Weise Bild und Sprache eine synthetische Einheit bilden« (Grünwald 2005, S. 38).

»Wenn sie [Schriftsprachen] genutzt werden, sind sie integrativer Bestandteil der Gesamtaussage, sind die Bildinformationen veranschaulichendes, erklärendes, erweiterndes Moment, tragen bei, was das Bild nicht oder nur unzureichend vermitteln kann, für die Geschichte aber von Belang ist, schaffen Verknüpfungen und steuern den Handlungsprozess« (ebd., S. 45).

Sofern sie gemeinsam auftreten, stehen Wort und Bild also nicht nur nebeneinander, sondern entfalten den Sinngehalt des Comics (zumeist) erst durch ihre spezifische Wechselwirkung. Die Integration von Text in den Comic kann dabei auf verschiedene Arten geschehen, die hier nur beispielhaft genannt werden können: Wie bereits benannt als Sprache oder Gedanken in Form von Sprech- oder Gedankenblasen, deren Pfeil indexikalisch auf die jeweils sprechende oder denkende Figur weisen. Aber auch als Titelei, als im Bild integrierte Beitexte zur Verständlichkeit, wie z. B. Orts- oder Zeitangaben, als Inserts, die visuelle Objekte ergänzen, als Onomatopöien, durch welche Laute in Schriftzeichen dargestellt werden sowie durch – mitunter kommentierende – Erzähltexte und -äußerungen (ebd.). Letztlich kann die Darstellung der Verbindungen von Wort und Bild – trotz interessanter Systematisierungsversuche, wie z. B. bei McCloud (1993) – nur beispielhaft bleiben, liegt dem Comic doch immer auch ein kreatives Potenzial zugrunde:

»Von einer starren ›Grammatik‹ des Comics kann man nicht sprechen; es gibt Konventionen, es gibt Spielregeln – aber die kombinierten Spielmöglichkeiten von Sprach- und Bildsystem sind offen und vielfältig und zeichnen sich gerade durch die Lust an Neuerfindungen aus« (Grünewald 2005, S. 48).

Zudem, dies muss immer mitgedacht werden, scheint es auch nicht immer eine klare Trennung zwischen den sprachlichen und nicht-sprachlichen Zeichen, also Wort und Bild, im Comic zu geben:

»Diese Geschichte wird mittels einer Kombination von Zeichnungen und Text erzählt und bildet damit gemäß der europäischen Semiotik ein Gemisch heterogener Zeichen, namentlich ikonischer und symbolischer Zeichen. Diese fügen sich allerdings im Comic zu einer einzigen leicht verständlichen Geschichte, indem sie in einer Weise interagieren, die die klare Trennung zwischen ikonischen und symbolischen Zeichen in Frage stellt. Es existiert, um Benoît Peeters Worte zu verwenden, ein fließender Übergang vom Verbalen zum Ikonischen in Comics« (vgl. Peeters 1998: 85) (Magnussen 2011, S. 171).

So lassen sich diese fließenden Übergänge schon in der Darstellung, also dem Letztling der Texte erkennen, was mitunter ins Ikonische hineinreichen kann, wenn z. B.

die Worte in Flammen stehen, und dadurch ihr semantischer Ausdruck geändert oder ergänzt wird (Beispiele für Letteringformen siehe McCloud 1993). Doch neben diesen vornehmlich ikonischen (Bilder) und symbolischen Zeichen (Sprache) gesellen sich im Comic noch weitere nicht-sprachliche Zeichen, die sowohl ikonischer, symbolischer als auch indexikalischer Natur sein können. Eine Form wurde bereits mit der Sprechblase genannt, die für sich genommen schon ein Zeichen ist und nicht nur als Träger von Sprache dient und durch ihre Präsentationen entsprechend unterschiedliche Bedeutungen transportieren kann. Dies ist schon an der Unterscheidung der klassischen Sprechblase für das Sprechen, als mit klarer Linie gefasstes Oval, dessen Pfeil auf die jeweils sprechende Figur zeigt, und der klassischen Gedankenblase, als wolkenförmiges Gebilde, von dem kleiner werdende Wolken zur jeweils denkenden Figur gehen, zu erkennen. Doch daneben lassen sich noch weitere nicht-sprachliche Zeichen finden, die es mitunter ermöglichen, eigentlich unsichtbare Geschehnisse, wie z. B. Gefühle, Stimmungen und Eigenschaften, visuell zu präsentieren. Beispiele sind dafür Bewegungslinien, Geruchslinien oder Zeichen, wie z. B. Herzen, in den Augen der Figuren (ebd.). Zur sinnvollen Erschließung dieser Zeichen bedarf es jedoch häufig der Inbeziehungsetzung zu anderen im jeweiligen Kontext stehenden nicht-sprachlichen und sprachlichen Zeichen, da sich erst aus dieser Interaktion, auch als intersemiotisches Zusammenspiel fassbar, die spezifische Bedeutung ergibt (Magnussen 2011; Packard et al. 2019). Dabei gilt es, wie es z. B. die multimodale Comicanalyse tut, davon auszugehen, dass alle erkennbaren Zeichen »zielgerichtet und zweckmäßig zur Kommunikation einer Geschichte oder eines Sachverhalts eingesetzt werden« (Packard et al. 2019, S. 55) und nicht zufällig und ohne Bedeutung entstanden sind. Die Lesenden stehen entsprechend vor der Herausforderung, sich diese Bedeutungen selbstständig zu erschließen:

»Dabei wird angenommen, dass Rezipierende die Bedeutung in Comics aufgrund von *Inferenzen* (logische Hypothesen bzw. Schlussfolgerungen) erschließen, die ihnen im Prozess der Bedeutungskonstruktion und auf Grundlage der Informationen, die durch das Material und seine Form bzw. Struktur vermittelt wurden, sowie mit Rückgriff auf generelles Wissen verfügbar sind« (ebd., S. 60, Herv. i. Orig.).

Die so erschlossene Bedeutung hat dabei – ähnlich der Erschließung der Leerstellen – immer nur einen hypothetischen Charakter: Sie resultiert aus den Erfahrungen des Rezipierenden und den Informationen, die er im Comic erhält. Entsprechend können neue Informationen, die zuvor erschlossene Bedeutung ändern (ebd.). Gleichzeitig scheint auch vorstellbar, dass Erfahrungen fehlen, um die autor*innenintendierte Bedeutung zu erschließen. Dies wird besonders dann bemerkbar, wenn es sich um Comics handelt, die nicht aus dem historischen und soziokulturellen Kontext der Lesenden stammen, wie es in der vorliegenden Arbeit hinsichtlich des japanischen Comics

Barfuß durch Hiroshima der Fall ist. So betonen auch Rittelmeyer und Parmentier (2007, S. 77) in ihren Ausführungen zur Bildhermeneutik, dass es »historische und kulturspezifische ›Bildsprachen‹ gibt«. Gerade der japanische Comic, vornehmlich als Manga bezeichnet, zeichnet sich durch einen teils regionalspezifischen Einsatz von Zeichen zur Bedeutungskonstruktion aus, also kulturspezifische Sprachmetaphern (Packard et al. 2019). Insgesamt zeichne sich der Manga nach Köhn (2016, S. 249) durch eine »[s]emiotisch hochkomplexe Erzählweise, die durch ein ausdifferenziertes Zeichensystem und ein hohes Maß an Selbstreferenzialität gekennzeichnet ist«, aus, die sich mitunter zwischen den einzelnen Genres noch zusätzlich ausdifferenziere (Cohn 2010).²⁴

Für eine Hermeneutik des Comics, die sich mit dessen (spezifischen) sprachlichen und nicht-sprachlichen Zeichen auseinandersetzt, bedeutet dies, (1) dass die Rekonstruktion der Bedeutung einzelner Zeichen nicht unter Ausschluss der Zeichen in ihrem (unmittelbaren) Kontext erfolgen kann, (2) dass die Rekonstruktion der Bedeutung immer hypothetischen Charakter hat, insofern hinzukommende relevante Informationen sie bedingen können, was jedoch nicht davon befreien kann, dass die rekonstruierte Bedeutung ausreichend begründet wird und (3) hinsichtlich des mitunter historisch und soziokulturell spezifischen Einsatzes von Zeichen, dass es einer reflexiven Berücksichtigung der verwendeten Zeichen bedarf, die häufig ein Hinzuziehen ergänzender Informationen einschließen muss.

Die im vorherigen Teil erbrachte, vornehmlich formalistische Bestimmung des Comics als (erzählende) räumliche Sequenz aufeinander bezogener Bilder bleibt hinsichtlich dreier Aspekte unbestimmt: Stil, Inhalt und (Präsentations-)Medium. Die Unbestimmtheit lässt sich als Versuch verstehen, den unterschiedlichen Erscheinungsformen des Comics genauso wie dem (weiterhin) bestehenden Potenzial noch unbekannter Möglichkeiten gerecht zu werden bzw. sie nicht auszuschließen. Gleichzeitig relativiert dieser Versuch eines umfassenden Bestimmungsversuchs keinesfalls die Relevanz der expliziten analytischen Perspektiven auf die genannten (unbestimmten) Aspekte hinsichtlich des Erkenntnispotenzials und des Verständnisses von Comics bzw. bestimmter Gruppen von Comics (beispielhaft erkennbar bei Packard et al. 2019), die aber in dieser Arbeit nicht ausführlich behandelt werden sollen, sondern eher die Überlegungen zur Hermeneutik des Comics im Hintergrund begleiten.

Die genannte Unbestimmtheit der formalistischen Bestimmungen impliziert jedoch auch die Annahme, der Comic sei als ahistorische Erzählform zu verstehen, also nicht nur als moderne Präsentation von Geschichten, die sich seit dem späten 19. Jahrhundert zunehmend entwickelt. McCloud (1993) sieht in seiner formalistischen Bestimmung die Möglichkeit, die Geschichte der Erzählform Comic neu zu denken und verweist dafür auf

24 Für einen Überblick verschiedener typisch genutzter Zeichen und ihrer Bedeutung im japanischen Comic siehe Fumiyo (2019).

historische Beispiele, unter anderem auf präkolumbianische Bilderhandschriften, ägyptische Malereien oder den Teppich von Bayeux, die durch räumliche Bildsequenzen erzählen und entsprechend einer formalistischen Bestimmung als Comics verstanden werden können. Diese Annahme, die Form des Comics als eine über die Menschheitsgeschichte wiederkehrende Erzählform zu betrachten, ist im Diskurs umstritten. So beginnen viele Darstellungen der Geschichte des Comics mit dem späten 19. Jahrhundert und den ersten Comicstrips in amerikanischen Zeitungen, insbesondere Outcaults (1895–1898) *Yellow Kid*, welches ab 1896 in komischen, kurzen Bildsequenzen mit Integration von Text der Sonntagsausgabe des New York Journals beilag (Knigge 2009; Knigge 2016). Es wird dabei argumentiert, dass zwischen frühzeitlichen Bildsequenzen oder anderen frühen erzählerischen Kombinationen aus Bild und Text, wie z. B. bei Töpffers oder Buschs Bildgeschichten, keine direkte Entwicklungslinie zum Comic besteht und dieser als Massenmedium letztlich erst durch die Medienrevolution des Flachdrucks möglich gewesen sei (Knigge 2017a), was dann auch schließlich ermöglichte, dass der frühe (amerikanische) Comic zu einem immer wieder neu erscheinenden Verbrauchsobjekt werden konnte, welches das Leseverhalten als eigenständiges Medium mitbestimmte (Braun 2017). Die Entstehung des Comics wird in dieser Perspektive als »die Verschmelzung bewährter Stilmittel von Karikatur und Bildergeschichte zu etwas gänzlich Neuem am Übergang vom 19. und 20. Jahrhundert« (Knigge 2016, S. 3) historisch verortet. Gleichwohl auch gegen diese Annahmen berechtigte Zweifel erhoben werden können (z. B. gegen die Annahme, dass der Comic ein Massenmedium sein müsse), auch da McClouds Idee nachvollziehbar scheint, dass es erzählende historische Bildfolgen gibt, die in ihrer Form dem modernen Comic ähnlich sind, und auch Versuche zu beobachten sind, beide Perspektiven zu vereinen – wie man es Grünewalds (2000) Prinzip Bildgeschichte unterstellen kann, welches aber ebenso problematisierbar ist –, soll es an dieser Stelle nicht darum gehen, eine der beiden Positionen einzunehmen.²⁵ Vielmehr soll es um einen Aspekt der vermeintlichen Ahistorizität der Erzählform gehen, der für eine hermeneutische Betrachtung des Comics von Bedeutung ist: Die Erzählform muss sich im konkreten Werk hinsichtlich der noch unbestimmten Aspekte, wie u. a. Stil, Inhalt und Medium, füllen. Diese konkrete Erscheinung ist letztlich aber nicht nur z. B. von der Individualität der jeweiligen Künstler*innen abhängig, sondern, wie die Darstellungen der Geschichte des Comics verdeutlichen, auch von ihren jeweiligen soziokulturellen Entstehungskontexten. An dieser Stelle eine notwendigerweise differenzierte Darstellung der Entwicklung des Comics, auch hinsichtlich unterschiedlicher regionaler Comictraditionen, im Kontext ihrer jeweiligen Entstehungskontexte sowie der Interdependenzen²⁶ zu präsentieren, kann im Rahmen dieser Arbeit kaum zufrieden-

25 Auch da nicht die fast automatisch damit einhergehende Frage beantwortet werden kann und soll, was denn nun der *erste* Comic sei.

26 Da sich natürlich auch andersherum die Frage stellen lässt, inwiefern die Comics einen Einfluss auf ihren gesellschaftlichen Kontext haben und damit nicht nur als Medium der Verarbeitung und Darstellung dienen.

stellend geschehen. Daher sei an dieser Stelle auf entsprechende exemplarische Arbeiten hingewiesen, die das vorgebrachte Argument der historischen Füllung der (vermeintlich) ahistorischen Form des Comics stützen (siehe Schikowski 2014; Knigge 2016; für den japanischen Comic Schodt 1983/2012). Die hermeneutische Analyse eines spezifischen Comics sollte daher den Entstehungskontext berücksichtigen, könnten sich dadurch erst bestimmte Sinngehalte erschließen lassen. Dabei sei aber noch ein Aspekt angefügt, der insbesondere für den vorliegenden Beitrag relevant ist, welcher sich einem Comic widmet, der nicht aus dem originären Sprachraum des Verfassers, sondern aus Japan stammt, weswegen auf eine entsprechende Übersetzung zugegriffen wird. Dass dies die Interpretation bedingt, lässt sich schon an Danners (2006) Verweis auf die Eingebundenheit von Worten hinsichtlich ihres Sinngehalts in ihren jeweiligen regionalen und kulturellen Kontexten konstatieren, was er am Beispiel des Wortes das Brot und des französischen Äquivalents le pain deutlich macht, die in der einfachen Übertragung ihren jeweiligen kontextuellen Sinngehalt zumindest teilweise verlieren. So ist mit dem Brot in Deutschland zumeist eine große Gruppe von unterschiedlichen Backwaren gemeint, die scheibenweise und belegt verzehrt wird, während pain in Frankreich vornehmlich für Weißbrot steht, das unbelegt zu Mahlzeiten gereicht wird. Mälzer ihrerseits schreibt zu Übersetzungen bzw. Translaten:

»Bei einem Medientext B handelt es sich um ein Translat, wenn er einen neuen Zugang zu einem Medientext A eröffnet, einen Zugang, der aus ökonomischen, gesellschaftlichen, politischen, religiösen und/oder künstlerischen Erwägungen heraus geschaffen wurde. Dieser Zugang entsteht durch Umcodierungsprozesse, die den gesamten Medientext oder auch nur Teile von ihm berühren und auf Entscheidungen eines oder mehrerer Akteure beruhen« (Mälzer 2015, S. 16).

In anderen Worten repräsentieren die Übersetzung eines Mediums von einer Sprache in eine andere Sprache immer auch eine Interpretationsleistung, hier als Umcodierungsprozess beschrieben, in welcher versucht wird, die Aussagen und Bedeutungen des originären Textes zu erhalten, indem Worten und Sätzen aus dem originären historischen, soziokulturellen Kontext Worte und Sätze aus einem anderen historischen, soziokulturellen Kontext zugeordnet werden. Dabei eröffnet sich, wie Mälzer deutlich macht, aber zugleich ein neuer Zugang zu dem Medium. Im Falle des japanischen Comics *Barfuß durch Hiroshima*, der in der deutschen Übersetzung des Originals analysiert wird, fand dies sowohl hinsichtlich der Sprache der Figuren, den Erzähltexten als auch den Lautschriften statt. Einige originäre Schriftzeichen, die in die Umgebung eingebunden sind, wurden hingegen erhalten, bekamen aber außerhalb des Panels einen Vermerk zugeteilt, der eine deutsche Übersetzung liefert. Gleichzeitig ist die Übersetzung von Nakazawas auch in der an die westliche Tradition angepassten Leserichtung von links-nach-rechts erkennbar, wofür die japanische Version gespiegelt werden musste.

Insgesamt kann der Aspekt der Übersetzung in einer hermeneutischen Herangehensweise nur kritisch-reflexiv mitgedacht werden. Sofern die Analysierenden nicht über die nötigen Sprachfähigkeiten verfügen, den Comic in seiner originären Sprache zu interpretieren, besteht nur die Möglichkeit auf die passende Übersetzung als Analysegegenstand zuzugreifen. Nichtsdestotrotz ermöglicht auch eine Übersetzung einen (neuen) Zugang zu dem Medium und zu seiner Bedeutungsebene, die man hermeneutisch rekonstruieren kann. Inwiefern die daraus gewonnenen Lesarten sich von denen unterscheiden, die sich aus der originären Version ergeben würde, muss dafür offenbleiben.

4

Zwischenfazit: Der Comic als Bildungsroman?

Nachdem im vorherigen Kapitel der Comic als Form der bildlichen Sequenz beschrieben wurde, deren konkrete stilistische und inhaltliche Ausgestaltung auch von ihrem Entstehungskontext abhängig ist, und zugleich herausgestellt wurde, dass die Erzählform aufgrund ihrer Elemente einen teilweise besonderen Verstehenszugang benötigt, soll im Folgenden diskutiert werden, ob der Comic als Form theoretisch überhaupt die inhaltlichen Elemente des Bildungsromans verarbeiten kann. Darin eingeschlossen ist die zum Ende des zweiten Kapitels aufgeworfene Frage, ob der Comic den wenigen konstitutiven Elementen der Romanform gerecht werden kann: Eine relativ umfangreiche, abgeschlossene Erzählung zu präsentieren, die dabei keiner gattungskonstitutiven Metrik folgt.

Wie im vorherigen Kapitel dargelegt, kann der Comic als (vermeintlich) ahistorische Form betrachtet werden, die hinsichtlich ihrer historisch-konkreten Gestalt, d. h. hinsichtlich ihres Umfangs, ihres Inhalts, ihrer Ausgestaltung usw., zunächst unbestimmt ist. Die Geschichte des Comics präsentiert das Medium dabei, gerade auch hinsichtlich regional unterschiedlicher Entwicklungen, als kreativ, wandelbar und vielgestaltig. Schon in dieser Unbestimmtheit, die im Übrigen der von Romanen nicht unähnlich ist, liegt die Möglichkeit verborgen, dass Comics umfangreiche Erzählungen enthalten können, die keiner formalen Einschränkung, z. B. hinsichtlich der Metrik, unterliegen.

»Es gibt, analog zum Roman, nichts, wovon Comics und Graphic Novels nicht erzählen könnten: Alltägliches und Exotisch-Abenteuerliches sind gleicherma-

ßen erlaubt, Realistisches und Phantastisch-Märchenhaftes, Zeitgenössisches und Historisches, Vernünftiges und Abstruses, Trauriges und Erheiterndes« (Schmidt-Emans 2015, S. 6).

Zurecht kann aber an dieser Stelle die Frage aufgeworfen werden, ob dies im Comic nur eine Möglichkeit bleibt oder ob sich tatsächlich entsprechende konkrete Ausgestaltungen finden lassen, womöglich auch mit besonderer Rücksicht auf die inhaltlichen Merkmale des Bildungsromans?

Ein exemplarischer, aber naheliegender Verweis richtet sich dabei auf Graphic Novels (z. dt. graphische Romane), welche schon aufgrund des Namens eine gewisse Nähe zu rein textsprachlichen Romanen aufzeigen. Der Begriff zeichnet sich laut Eder (2016, S. 156) durch eine doppelte Bedeutung aus: Einerseits kann der Begriff für ein Comicgenre stehen, also eine »Untergruppe von Comics [...], die anhand inhaltlicher, ästhetischer oder qualitativer Merkmale als grafische Literatur typisiert werden kann«. Andererseits ist es eine »Bezeichnung für ein Publikations- bzw. Medienformat«, das sich durch »spezifische Produktionszusammenhänge, Vermarktungsstrategien und Distributionswege« auszeichnet. Insbesondere mit Blick auf die zweite Bedeutung ist der Begriff auch immer kritisch zu betrachten, da diese wirtschaftliche Dimension mitzudenken ist, insofern *Graphic Novel* als Titel dient, sozial distinguierend eine Leserschaft anzusprechen, die nur (vermeintlich) literarisch anspruchsvolle Comics lesen will. Damit gehört zur Beschreibung der Gattung implizit häufig eine Abwertung anderer Comicgenres oder -formate (z. B. Strips, Hefte), die den literarischen Ansprüchen vermeintlich nicht gerecht werden (ebd.). Allerdings, so Schmidt-Emans, geht die Begriffsnutzung über diese wirtschaftliche Seite hinaus:

»Er [der Begriff Graphic Novel] trägt dem Bedürfnis Rechnung, für eine erst im späteren Verlauf des 20. Jahrhunderts entstandene narrative Gattung einen differenzierenden Namen zu finden, der als Gattungsbegriff klar erkennbar ist. Es geht um einen Namen für längere Bilderzählungen im Comicstil, die sich durch ihre Länge sowie (als Folge davon) durch ihre spezifische medial-materielle Prägung – insbesondere ihre Bindung an das Buch – von unselbstständigen Comic-Publikationen (»Comic Strips«) in Zeitungen, Zeitschriften und Magazinen, aber auch von den meist als Serienprodukt konzipierten Comics in Heftformat unterscheiden« (Schmidt-Emans 2015, S. 3f.).

Als ein früher Vertreter dieses »Bedürfnisses« darf Will Eisner gelten, der seine Comics bereits in den 1970er Jahren als Graphic Novel betitelte, um sie von populären Comics seiner Zeit, die vornehmlich an Kinder gerichtet waren, abzugrenzen. Die Graphic Novels sollten »worthwhile themes« verarbeiten und sich als »the innovation of exposition« (Eisner 2000, S. 141) präsentieren.

»The future of this form awaits participants who truly believe that the application of sequential art, with its interweaving of words and pictures, could provide a dimension of communication that contributes – hopefully on a level never before attained – to the body of literature that concerns itself with the examination of human experience« (ebd., S. 141f.).

Eisner sieht in der Form der Graphic Novel, auch über seine eigenen Werke hinaus, eine Art kulturelle Aufstiegsmöglichkeit des Comics bzw. der sequenziellen Kunst hin zu Gefilden der Literatur, die sich ernsthaft mit realistischen und bisweilen anspruchsvollen menschlichen Themen (»examination of human experience«) auseinandersetzen. Bei ihm impliziert die Nutzung des Begriffs somit auch eine bewusste Abgrenzung gegenüber dem vermeintlich vorbelasteten Comicbegriff, der in seiner damaligen Form nicht die Themen verarbeiten konnte. Schikowski (2014) verweist jedoch darauf, dass auch bei Eisner eine ökonomische Idee erkennbar war, wodurch sich bereits hier die doppelte Bedeutung des Begriffs zeigt. Eisner hoffte, durch die neue Bezeichnung sein Werk bei einem etablierten Belletristik-Verlag veröffentlichen und somit eine entsprechende Leserschaft erreichen zu können. Zwar kann Eisner weder als Vater des Begriffs Graphic Novel²⁷ noch als Pionier hinsichtlich der Verarbeitung anspruchsvoller Themen in sequenziellen Bildfolgen gelten²⁸, doch kann er als Wegbereiter gesehen werden, für den bis heute andauernden Erfolg der Graphic Novels und der dadurch mitunter inflationär anmutenden Begriffsnutzung durch die Verlage für Veröffentlichungen (ebd.; Eder 2016).

Versucht man nun, den Begriff Graphic Novel als Genrebezeichnung zu begreifen, muss schnell deutlich werden, dass sich keine trennscharfe Typologie erkennen lässt. Wenn überhaupt lassen sich häufige Merkmale benennen, die aber nicht zwingend als exklusiv für die Graphic Novels gegenüber anderen Comicgenres²⁹ gelten müssen. Auf der einen Seite stehen die bereits genannten Produktionsbedingungen und Vermarktungs- und Vertriebswege: Graphic Novels werden häufig in umfassenderen Buchformaten mit

27 Der Begriff Graphic Novel wird schon in 1960er Jahren von amerikanischen Comicliebhabern für herausragende Werke genutzt, während z. B. Katz ihn 1974 auch als Bezeichnung für seinen selbst verlegten Comic *The First Kingdom* nutzt (Knigge 2017b).

28 So lassen sich schon in Holzschnitt-Bildromanen aus der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, wie z. B. in Masereels (1920) *Mein Stundenbuch* oder Wards (1929) *God's Man*, bildlich-sequenziellen Erzählungen ohne Text finden, die ernste, abgeschlossene Geschichten behandeln. Trotzdem werden diese zumeist nicht den Comics zugerechnet (Schikowski 2014). Gleichzeitig zeigt sich schon seit den 1960er Jahren im frankobelgischen Raum eine zunehmende Entwicklung von Comics, die für ein erwachsenes Publikum gedacht waren (ebd.; Knigge 2017b).

29 Insofern Kategorisierungsversuche von Comics überhaupt eine derartige Trennschärfe schaffen könnten, dass einzelne Werke eindeutig einem Genre zugeordnet werden könnten. Logischer erscheint, dass die Kategorisierungsversuche vermögen, Gemeinsamkeiten verschiedener Comics zu eruieren und sie ggf. zusammenfassen zu können, was aber nicht ausschließt, dass ein Comic auch zu anderen Kategorien bzw. Genres gezählt werden kann. Diese Perspektive kann auch die wirtschaftlich-kommerzielle Seite berücksichtigen, insofern es für Verlage oder Autor*innen immer möglich ist, ihre Veröffentlichungen z. B. als Graphic Novel zu betiteln und zu bewerben.

abgeschlossenen Geschichten veröffentlicht und sprechen explizit eine ältere, zumeist erwachsene Leserschaft an. Häufig werden Sie daher im Buch- statt im Zeitschriftenhandel vertrieben (Eder 2016). Auf der anderen Seite zeichnen sich Graphic Novels hinsichtlich ihres Inhalts durch »die Befreiung des Erzählens im Comic von inhaltlichen Festlegungen samt der damit verbundenen Öffnung für ernsthafte Themen« (ebd., S. 161) aus:

»Dank dieser Offenheit ist die Bandbreite der in Graphic Novels verhandelten Themen enorm – sie reicht von Literaturadaptionen und frei erfundenen Geschichten über Comiceportagen, Sachcomics und Biografien bis hin zu autobiografischen Versuchen, das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft im Zusammenhang mit Phänomenen wie Migration und Flucht, sozialen Problemen, Krankheit, Geschlecht, rassistischer Diskriminierung und revolutionären Umbrüchen zu denken« (ebd.).

Die verarbeiteten Themen zeigen damit eine enorme Varianz und sind nicht durch spezifische Konventionen gebunden. Schon das genannte Motiv »das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft [...] zu denken« sowie daneben die Darstellung der eigenen Subjektivität und Verhandlung der Identität, mitunter mit politischen Interessen verbunden, die durch eine selbstreflexive-autofiktionale Erzählhaltung begleitet wird (ebd.) zeigt eine gewisse Nähe zum Bildungsroman, in dem es um eine zentrale Figur geht, deren Bildungsweg und damit die autonome Verhältnisbestimmung von Selbst und Welt zum Thema wird. Gerade in autobiographischen Comics, zu welchen ein Großteil der modernen Graphic Novels gezählt werden können (Schikowski 2014), werden diese Themen relevant. In diesen autobiographischen Arbeiten finden sich erzählerische Auseinandersetzungen mit dem eigenen Gewordensein, indem nicht selten persönliche, mitunter problematische Situationen oder Phasen, wie z. B. Identitätskrisen, Schaffenskrisen oder auch die erfahrene Erziehung in der Familie, dargestellt und subjektiv verarbeitet werden (Schröer 2016).

Die (zeichnerische) Gestaltung und Darstellung der Graphic Novels ist nicht an Konventionen gebunden, wie z. B. die durch die Zeitung limitierte Länge der Strips, sondern soll letztlich nur der Erzählung gerecht werden (Eder 2016). So wird von der Graphic Novel »analog zum literarischen Roman erwartet, dass er sich den Raum nimmt, den die Geschichte braucht, und nicht umgekehrt sich die Geschichte einem vorhandenen Raum anpasst« (Schikowski 2014, S. 173). Der Comic setzt also, z. B. in der Form der Graphic Novel, die Möglichkeit seiner Unbestimmtheit im konkreten Werk um, auch längere, abgeschlossene Erzählungen zu präsentieren, welche sich wie in der Romanform unabhängig von Konventionen den benötigten Raum nehmen. Natürlich ist anzumerken, dass der Comic anders als der Roman nicht in Prosaform verfasst ist bzw. nur auf Textebene erzählt, sondern auch eine konstitutive Bildebene besitzt.

So erscheint es insgesamt nur nachvollziehbar, dass ein Großteil der Arbeiten, die sich mit dem Comic als Bildungsroman auseinandergesetzt haben und die zu Beginn

genannt wurden, als Analysegegenstände Comics gewählt haben, die als (auto-)biographische Graphic Novels verstanden werden können, wie Bechdels (2006) *Fun Home* oder Backderfs (2012) *My friend Dahmer*. Auch der Analysegegenstand der vorliegenden Arbeit hat, wenn er auch nicht als rein autobiographisches Werk gelesen werden kann, enge autobiographische Bezüge zum Leben des Autors Keiji Nakazawa sowie biographische Elemente anderer ihm bekannter Überlebender und Opfer.

Somit ist auch die grundlegende Frage, ob der Comic den genannten elementaren Eigenschaften des Romans genügen kann, positiv zu beantworten und auch, dass er die inhaltlichen Elemente des Bildungsromans verarbeiten kann, scheint möglich, wie es häufig zu findende Themen der (autobiographischen) Graphic Novels wie auch die genannten Arbeiten zum Comic als Bildungsroman nahelegen. Diskutiert werden könnte natürlich, ob man die entsprechenden Comics als Bildungsromane bezeichnen möchte, weil man sie in dieser Tradition analysiert, oder ob sich nicht eigenständige Bezeichnungen, die die spezifische Form berücksichtigt, wie z. B. Bildungscomics anbieten, um entsprechende Comics zusammenfassen zu können, ohne dabei die zugrundeliegende Heuristik der Romantradition verschweigen zu wollen. Diese Idee sei an dieser Stelle nur knapp eingeworfen, bedürfte sie doch noch intensiverer systematischer und historischer Aufarbeitung, um wirklich von einer eigenen Gattung innerhalb der Comics sprechen zu können.

5

»Ich muss sein wie der Weizen!«: Bildungsvorstellungen in *Barfuß durch Hiroshima*

5.1 Werkvorstellung von Keiji Nakazawas Comic

Keiji Nakazawa, der Schöpfer des analysierten Comics *Barfuß durch Hiroshima*, wurde im März 1939 in der japanischen Stadt Hiroshima geboren. Er war damit gerade einmal sechs Jahre alt, als die USA am 06. August 1945 in Folge des anhaltenden Pazifikkriegs die Atombombe *Little Boy* auf Hiroshima abwarfen, die großflächige Teile der Großstadt zerstörte und durch die ca. 200.000 Menschen starben oder sich verletzten (Linhart 1983). Nakazawa überlebte den Abwurf durch schieres Glück, obwohl er sich zum Zeitpunkt der Detonation in der Nähe des Explosionszentrums befand. Sein Vater und zwei seiner Geschwister starben jedoch, während seine Mutter, zwei Brüder sowie

seine kleine Schwester überlebten, welche kurz nach dem Abwurf geboren wurde (Nakazawa 1996/2005; Thorn 2013). Nach der Explosion musste die Familie Nakazawa in einem durch den Imperialismus, den Krieg und die Atombombe gezeichneten Japan um ihre Existenz kämpfen (Nakazawa 2010). Keiji Nakazawa, der schon in seiner Jugend erste Comics zeichnete, veröffentlichte schon vor *Barfuß durch Hiroshima* verschiedene grafische Erzählungen, die sich mit dem Pazifikkrieg, den Atombomben und der Rolle Japans und seiner Bevölkerung in diesem Zusammenhang kritisch auseinandersetzte. Die sogenannte *Schwarze Serie*, zu der sich die genannten Geschichten zusammenfassen lassen und die an ein erwachsenes Publikum gerichtet unterschiedliche Facetten des Krieges und den Bomben sowie deren Folgen behandelte, war eine wütende Reaktion Nakazawas auf den Tod seiner Mutter im Jahr 1966: Nach der traditionellen Verbrennung fanden sich untypischerweise kaum Knochenteile in den Überresten der Frau, was Nakazawa als Folge der Strahlung interpretierte, der seine Mutter in Folge der Atombombe jahrelang ausgesetzt war (Nakazawa & Gleason 2003/2013; Thorn 2013). Im autobiographischen Comic *I saw it*, der 1972 in einem Shonen-Magazin veröffentlicht wurde, formuliert sich sein Anliegen, das zur Nutzung des Erzählmediums führt: »I'll draw cartoons about the atomic bomb, damn it! I'll fight and destroy it through cartoons!! / And I'll show the ones who started the war. The ones who used us as their playthings!«³⁰ (Nakazawa 1972/1982, S. 44).

Der Comic war damit für Nakazawa ein Medium der Aufarbeitung eigener Erfahrungen und Haltungen zu den Geschehnissen, welche aber nicht nur chronistisch oder biographisch, sondern gerade kritisch und anklagend erfolgen sollte. Eine mindestens ähnliche Intention findet sich in der ab 1973 in verschiedenen Manga-Zeitschriften veröffentlichten Reihe *Barfuß durch Hiroshima*, die bis 1985 insgesamt über 2500 Seiten umfasste (Nakazawa & Gleason 2003/2013). Der Comic erzählt die Geschichte des sechsjährigen Gen Nakaoka, der mit seiner Familie in Hiroshima lebt, und den Atombombenabwurf durch puren Zufall überlebt. Dabei verliert er jedoch einen Teil seiner Familie und muss in der unmittelbaren Folge mit seiner Mutter und seiner neugeborenen Schwester einen Weg finden, in den Ruinen Hiroshimas zu überleben und mit den bedrohlichen Umständen umzugehen. Der Geschichte wird dabei zeitlich chronologisch erzählt, wenngleich es immer wieder Zeitsprünge gibt, die durch die Nennung entsprechender Daten für den Lesenden ersichtlich kontextualisiert werden. Auch wenn sich der Comic größtenteils um die Geschehnisse dreht, an denen die Hauptfigur Gen direkt beteiligt ist, finden sich Abschnitte, die abseits dieser Haupthandlung spielen, z. B.

30 Die Zitate in der hier verwendeten englischen Übersetzung sind original in Kapitälchen geschrieben, was an dieser Stelle für die Lesbarkeit nicht übernommen wurde. Die Konventionen wörtlicher Zitate beziehen sich auf die Richtlinien zum Gestalten von Texten der Fachzeitschrift zur Comicforschung *Closure*: Dabei werden Zitate, die sich über mehrere Sprechblasen oder Panels erstrecken, mit einer einfachen Virgel (/), Seitenwechsel mit einer doppelten Virgel (//) und Sprecherwechsel mittels eines Gedankenstrichs (-) gekennzeichnet.

wenn auf die parallel zur erzählten Zeit sich ereignenden historischen und politische Entwicklungen verwiesen wird.

Die Geschehnisse im Comic bauen dabei sowohl auf Nakazawas eigenen biographischen Erfahrungen als auch auf den Erlebnissen anderer Überlebender auf, die dem Künstler bekannt waren. Die dargestellten Figuren sind somit häufig realen Personen nachempfunden. So ist beispielsweise die fiktive Familie Nakaoka an Nakazawas eigene Familie angelehnt (Nakazawa 1996/2005). Auch auf visueller Ebene zeigt sich diese Anlehnung der fiktiven Geschichte an die eigenen Erlebnisse des Autors: Vergleicht man die zeichnerische Darstellung seiner eigenen Person und Familie in seinem autobiographischen Comic *I saw it* (1972) mit Gen und seiner Familie aus *Barfuß durch Hiroshima*, müssen die visuellen Ähnlichkeiten zwischen den Figuren ins Auge fallen. Der Comic präsentiert sich damit letztlich als fiktives Werk mit engen (auto-)biographischen Bezügen.

Der visuelle Stil der Figuren in Nakazawas Werk ist durch eine natürliche, wenn auch stilisierte Darstellung gekennzeichnet. Die Stilisierung erkennt man beispielsweise in der Reduktion des Dargestellten auf wesentliche Merkmale, aber auch in der übertriebenen Darstellung emotionaler Zustände zur Verdeutlichung innerer Zustände der Figuren. Das Darzustellende bleibt in der Darstellung jedoch erkennbar oder ist leicht rekonstruierbar. Gleichwohl können dargestellte Elemente, wie z. B. Emotionen, für den westlichen Lesenden überzogen erscheinen, was nicht zuletzt an der klassischen japanischen Erzählweise liegt, wie sie Schodt beschreibt:

»Although serious comics for adults tend to be drawn realistically, Japanese comics in general lean in the direction of melodrama in art style and in plot. Everything is exaggerated to milk a situation of all possible drama, a tendency that may stem partly from the broad posturings of the Kabuki theater and the indigenous love of stylization, and partly from the fact that comics are, after all, a form of popular entertainment« (Schodt 1983/2012, S. 79).

Entgegen der stilisierten Figuren wird die nicht-menschliche Umwelt naturalistischer, mitunter auch sehr detailliert präsentiert. Dies fällt besonders für die Stadt Hiroshima und ihr Umland vor, während und nach dem Bombenabwurf auf. Mitunter verblassen im Hintergrund der Figuren jedoch diese detaillierten Darstellungen der jeweiligen Umwelt und es werden z. B. gemusterte oder einfarbige Hintergründe gewählt, die nicht selten die dargestellte emotionale Stimmung der Bilder oder Figuren passend begleiten oder verstärken. Träume, Fantasien oder Erinnerungen werden im gleichen Stil wie die restliche Geschichte dargestellt, aber von der gegenwärtigen oder tatsächlichen Handlung durch Figurenrede oder Gedankenblasen abgegrenzt und entsprechend markiert. Sie werden so in der Regel einzelnen Figuren zugeordnet und visualisieren damit zu-

gleich das eigentlich unsichtbare Innenleben dieser. *Barfuß durch Hiroshima* ist, wie für serialisierte Manga in Japan nicht unüblich, in schwarz-weiß gehalten. Die Seitenarchitektur zeichnet sich in der Regel durch mehrere, dadurch kleine, inhaltlich klar unterscheidbare und voneinander trennbare Panels aus, was auch eine insgesamt handlungsreiche Erzählung bedingt. Seitenfüllende Einzelbilder finden sich entsprechend seltener.

In Deutschland wurde *Barfuß durch Hiroshima* erstmals 1982 durch Rowohlt veröffentlicht, damals jedoch nur der erste Sammelband mit dem Titel *Barfuß durch Hiroshima: Eine Bildergeschichte gegen den Krieg*. Die Veröffentlichung stellt zugleich einen der ersten aus Japan stammenden Comics dar, welche in Deutschland noch weit vor der großen Popularität japanischer Medien ab den 2000ern erschien. Erst 2005 wurden von Carlsen Comics die ersten vier Sammelbände in deutscher Übersetzung veröffentlicht. Die anderen sechs Bände liegen bisher nicht in deutscher Sprache vor. Für den vorliegenden Beitrag wurden die deutschen Übersetzungen der ersten vier Comicbände als Gegenstand der hermeneutischen Analyse gewählt, da schon diese hinsichtlich einer ihnen gerecht werdenden Untersuchung einen erheblichen Umfang von über 1200 Comicseiten aufweisen. Dieses Vorgehen impliziert aber auch, dass die folgenden sechs Teile hinsichtlich der Forschungsfrage unbeachtet bleiben müssen. Dies sollte aber nicht den Erkenntnisgewinn schmälern, den eine Analyse der gewählten Comics mit sich bringt. Sollten sich in der Comicreihe die pädagogischen Elemente des Bildungsromans rekonstruieren lassen, müsste dies schon in den ersten vier Bänden möglich sein. Eine Analyse der Folgebände könnte dann zwar möglicherweise verfeinernde, wenn nicht sogar neue Erkenntnisse liefern, doch wäre nicht davon auszugehen, dass sie die Ergebnisse der ersten Analyse grundsätzlich infrage stellen würde.

5.2 Aktivität, Kreativität und Durchhaltevermögen: Gens bildungsrelevante Eigenschaften

Zu Beginn der Darstellung der Ergebnisse soll an Gutjahrs Bestimmung des gattungstypologischen Kerns der Bildungsromane erinnert werden:

»Im Bildungsroman geht es [...] um die Reifung eines Protagonisten, der in spannungsvoller Auseinandersetzung mit sozialen Ordnungen und der natürlichen Umwelt das Ziel verfolgt, eine seinen Neigungen und Wünschen angemessene und zugleich gesellschaftlich kompatible Lebensform zu finden« (Gutjahr 2007, S. 8).

Insbesondere im Hinblick auf die eingenommene Forschungsperspektive, explizit nach den pädagogischen Elementen des Comics zu suchen, wird im Folgenden ein Fokus darauf gelegt, eben jene Reifung(-prozesse) der Hauptfigur, die auch als Bildung derselben verstanden werden kann, hinsichtlich ihrer Bedingungen, Ziele und/

oder ihres Verlaufs zu beschreiben. So können zugleich die pädagogischen Elemente, wie implizierte Bildungsvorstellungen rekonstruiert werden.³¹

Wie bereits herausgestellt wurde, dreht sich der Comic *Barfuß durch Hiroshima* um den Jungen Gen Nakaoka und dessen Entwicklung vor und nach dem Abwurf der Atombombe auf Hiroshima. Die Hauptfigur zeichnet sich dabei durch eine aktive, also handlungsreiche, und zugleich weitestgehend autonome Auseinandersetzung mit seiner sozialen wie natürlichen Umwelt aus. Dies zeigt sich besonders deutlich in dem wiederkehrenden Motiv der Reise, auf welche sich der Junge bereitwillig begibt, einmal um Nahrung für seine Mutter und seine Schwester zu finden, später dann um seinen Bruder Akira, der vor dem Abwurf der Atombombe aufs Land evakuiert wurde, zurück nach Hiroshima zu bringen. Anders als die Reisen in klassischen Bildungsromanen, wie in von Goethes (1795/96) *Wilhelm Meisters Lehrjahre*, erfüllen diese keinen Selbstzweck, indem sie z. B. explizit als Bildungsreisen angelegt sind, sondern sind auf konkrete Ziele hin angelegt. Doch zeichnen sich Gens Reisen trotzdem durch vielfältige Erfahrungen aus, die der Junge macht und die nicht alle der eigentlichen Zielverfolgung dienen. Die Figur Gen Nakaokas lässt sich im Sinne von Mayers (1992) Einteilung damit am ehesten dem idealtypischen Modus des extravertierten Protagonisten zuordnen, dessen Bildung sich durch die aktive und erfahrungsreiche Auseinandersetzung mit seiner Umwelt vollzieht. Dies lässt sich bei der Hauptfigur beobachten, wenn dieser das Gesehene und Erfahrene immer wieder verbalisiert und damit – für die Lesenden erkennbar – eigene Erkenntnisse über seine Umwelt zu formulieren scheint. Als Gen sich erstmals durch die Ruinen Hiroshimas bewegt und von Insekten umflogen und angegriffen wird, um dies an einem Beispiel anschaulich zu machen, kommentiert er diesen Umstand: »Das ist sicher wegen der Hitze! Da vermehren sich die Maden schnell!« (II, S. 66). Dass die Hauptfigur dabei keine Art intradiegetische, allwissende Erzählinstanz ist, die nur die Lesenden aufklärt, sondern sich Gen selbst mit seiner ihm teils noch unbekanntem Welt auseinandersetzt, Erfahrungen sammelt und darüber eigene Erkenntnisse formuliert, zeigt sich daran, dass sich seine vermeintlichen Erkenntnisse auch als falsch erweisen können. So denkt er, dass die durch Hiroshima wandelnden Menschen einen »Lendenschurz« (II, S. 95) tragen, nur um dann bei näherer Betrachtung erkennen zu müssen, dass es sich um ihre verbrannte Haut handelt. Es zeigt sich aber, dass Gen seine Erlebnisse nicht

31 Auf eine inhaltliche Zusammenfassung der Geschichte aus *Barfuß durch Hiroshima* wird in diesem Beitrag verzichtet. Ausführungen zu Geschehnissen aus den Comics erfüllen entsprechend den Anspruch der Veranschaulichung und Begründung der Ergebnisdarstellungen. Im Folgenden werden aus Gründen der Lesbarkeit nur wörtliche, nicht indirekte Zitate aus den Comics entsprechend markiert. Zusammenfassende Paraphrasen von Teilen der Erzählung nehmen immer Bezug auf die untersuchte Comicreihe. Zudem werden die einzelnen Bände (allesamt ausschließlich von Keiji Nakazawa), aus denen die wörtlichen Zitate stammen, wie folgt markiert: I steht für Band 1: *Kinder des Krieges* (2004a), II für Band 2: *Der Tag danach* (2005a), III für Band 3: *Kampf ums Überleben* (2005b) und IV für Band 4: *Hoffnung* (2005c). Aufgrund rechtlicher Aspekte wird ggf. auf die Nutzung der Bilder aus der Carlsen-Ausgabe verzichtet und stattdessen auf die englische Ausgabe von Last Gasp of San Francisco zurückgegriffen, wobei in den Bildunterschriften die Übersetzungen der deutschen Ausgabe aufgeführt werden.

neutral aufnimmt, sondern dass er durchaus kritisch auf seine Umwelt zugreift. Besonders anschaulich zeigt sich dies an seinem ambivalenten Verhältnis zum (Aber-)Glauben, dem er immer wieder begegnet, wie z. B. der Einnahme von zerstoßenen menschlichen Knochen zur Heilung. Gen reagiert auf solche Beobachtungen eher misstrauisch, erkennt aber auch zugleich, den orientierenden und hoffnungsgebenden Charakter derselben: »Hier gehen komische Bräuche um. / Die Leute glauben an alles, was irgendwie helfen könnte« (II, S. 140). Die benannte Ambivalenz zeigt sich jedoch darin, dass auch Gen in Situationen, in denen er nach Orientierung oder Hilfe sucht, auf Erfahrungen von (Aber-)Glaube zurückgreift und diese nötigenfalls reproduziert. So sammelt er beispielsweise mit seinen Geschwistern tausend Nadelstiche für seinen Bruder Koji, sodass dieser im Krieg nicht fallen möge, oder geht auf den Rat eines Klassenkameraden zum buddhistischen Daikaku-Tempel, um dort Sutren zu lernen und Buddha um die Rückkehr seiner entführten Schwester Tomoko zu bitten. Dem idealtypischen Modus des extravertierten Protagonisten entsprechend (Mayer 1992), zeigen sich bei Gen seltener Momente der Innerlichkeit. Zwar finden sich immer wieder Gedankenblasen, die Gens Gedanken für die Lesenden sichtbar machen, Darstellungen von Träumen oder auch Imaginationen von Personen in der Umwelt, wie sein Vater Daikichi Nakaoka, zu denen Gen spricht und die ihm unter Umständen auch antworten. Doch diese Momente der Innerlichkeit, die, dies mag dem Medium des Comics geschuldet sein, auch häufig selbst zum visuellen Teil der Umwelt der Hauptfigur werden, stellen nur einen kleinen Teil der Erzählung dar, sind aber dennoch z. B. als Orientierung relevant für die Entwicklung Gens.

Die Erzählung ist immer wieder davon geprägt, dass sich die Hauptfigur Herausforderungen und Problemen gegenüberstellt, welche sie an der Erreichung von Zielen oder der Erfüllung von Wünschen behindert. Die letztendlich häufig am Ende stehende Bewältigung eben jener hängt an zwei Aspekten, die die Figur Gens auszeichnen. So zeigt sich immer wieder ein kreatives, vorher noch nicht erprobtes Moment in seiner Auseinandersetzung mit Problemlagen. Erkennbar wird dies z. B. als Gen, um Reis für seine Familie zu erhalten, verschiedene Möglichkeiten erprobt, wie das Spielen einer List oder das Singen eines Liedes. Trotz dessen ist die Geschichte Gens hinsichtlich der Erreichung bestimmter Ziele immer wieder geprägt durch Momente des Scheiterns, in denen eine Option, auch eine kreativ herbeigeführte, nicht das gewünschte Ergebnis oder sogar eine negative Konsequenz für Gen zur Folge hat. Doch trotz dieser Misserfolge ist die Erzählung von einem Durchhaltevermögen des Jungen geprägt, was sich darin zeigt, dass er entgegen Gefühlen von Verzweiflung und Sorge weitermacht, neue Handlungsmöglichkeiten erprobt oder, aus seinen Erfahrungen lernend, alte Vorgehensweisen modifiziert. Dies kann man exemplarisch wieder an Gens Suche nach Reis sehen, bei welcher Bitten bei den Bauern und die erdachte List scheitern, er aber schließlich durch seinen rührenden Gesang von einer Familie das ersehnte Gut erhält. Beim Versuch für Tomokos Behandlung das notwendige Geld durch das Beten an Totenbetten zu sammeln, sieht

man dafür eher das Lernen an Erfahrungen, da Gen mit seinem anfänglich etwas unsensiblen Verhalten von den irritierten Trauernden verjagt wird und dieses später durch die Hinweise eines Freundes erfolgreich verändert. Dieses Motiv des Weitermachens oder auch Weitergehens zeigt sich auch immer wieder visuell, wenn Szenen des Scheiterns dadurch geschlossen werden, dass Gen wirklich – meist sich dabei von den Lesenden entfernend – weitergeht. Die Relevanz des Weitermachens für den Weg des Jungen scheint sich auf den biographischen Erfahrungen Nakazawas zu begründen: »Survival is truly a matter of inches. Both Mom and I felt we'd been protected by something – »So we have to live!« (Nakazawa 2010, S. 61). Das glückliche Überleben führt damit zu einer fast auferlegt anmutenden Notwendigkeit des Weiterlebens und -machens. Dieses Durchhaltevermögen, aber auch der letztlich vornehmlich dadurch kommende Erfolg weist auf einen (erzählerischen) Optimismus hin, der für die Entwicklung Gens prägend ist. Trotz bestehender Widerstände und dadurch entstehender Momente des Scheiterns gelingen schlussendlich weitestgehend die Auseinandersetzungen Gens mit seiner Umwelt. Momente der Verzweiflung und drohender Resignation bleiben dabei, anders als bei anderen Figuren in der Erzählung, zeitlich begrenzt und werden durch das weitere Handeln des Jungen letztlich aufgelöst. Hier ist durchaus eine Parallele zu klassischen Bildungsromanen zu erkennen, die sich eben durch eine optimistische Betonung einer fruchtbaren Auseinandersetzung des Menschen und der Welt auszeichneten.

Es lässt sich somit festhalten, dass Gens erzählte Entwicklung durch eine selbsttätig aktive und autonome Auseinandersetzung mit der Welt gekennzeichnet ist, die dabei einer aufmerksamen und erkenntnisgenerierenden, aber auch kritischen Perspektive bedarf. Die Umwelt Gens, auf welche in folgenden Kapiteln hinsichtlich spezifischer Aspekte noch eingegangen wird, tritt dabei durchaus widerständig auf, bleibt aber zumeist bewältigbar, sofern eine gewisse Kreativität und ein Durchhaltevermögen die subjektive Auseinandersetzung auszeichnen. Damit verdeutlicht sich letztlich, sofern in diesen Konstanten der Entwicklung schon Elemente von Bildungsvorstellungen gesehen werden, eine optimistische Perspektive auf die Auseinandersetzung von Mensch und Welt als durchaus fruchtbar. Dieser Optimismus zeichnet auch das im Comic wiederkehrende Motiv des Weizens aus, welches im folgenden Kapitel genauer behandelt wird.

5.3 Wachstum trotz aller Widerstände: Weizen als teleologische Bildungsmetapher

Das Motiv des Weizens findet sich in *Barfuß durch Hiroshima* sowohl visuell und sprachlich immer wieder und kann dabei als Metapher für die der Erzählung innewohnende Bildungsvorstellung verstanden werden. Natürlich ist Nakazawas Werk nicht als wissenschaftlicher Beitrag zu einem pädagogischen Diskurs zu verstehen, aber die Verwendung von Metaphern hat auch in der Pädagogik Tradition (siehe dafür u. a. Scheuerl 1959 oder De Haan 1991). Unter diese pädagogischen Metaphern fallen auch (botanische) Wachstumsmetaphern, so z. B. bei Fröbel, Montessori oder Comenius (De Haan

1991), deren Grundidee sich auch in Nakazawas Werk finden lässt. Die Weizen-Metapher eröffnet dabei, noch bevor der Hauptfigur Gen auftaucht, die Erzählung:

»Selbst im kältesten Winter bohren sich Weizensprösslinge ihren Weg durch den Frost. Sooft man sie auch niedertritt ... / ...ihre Halme treiben starke Wurzeln ins Erdreich, trotzen Wind und Schnee und wachsen hoch und gerade bis sie eines Tages reiche Früchte tragen« (I, S. 11).

Auf der Bildebene zeigen sich zunächst noch im Wachstum befindliche Weizenpflanzen, die von menschlichen Füßen niedergetrampelt werden und Wind und Schnee ausgesetzt sind. Die Bilder präsentieren die soziale (Füße) und natürliche Umwelt (Wind, Schnee), die Gen auch in der Erzählung mitunter widerständig begegnen. Interessanterweise sind die dargestellten Füße beschuht, was einen zusätzlichen Kontrast zu Gen, der vornehmlich barfuß in der Erzählung auftaucht, und natürlich zum Titel des Comics darstellt. Trotz dieser feindlichen Bedingungen visualisiert das dritte Panel das Ende des obenstehenden Zitats: Zwei Weizenpflanzen stehen mit ›reichen Früchten‹, während die Sonne im Hintergrund auf sie niederscheint. Sprach- und Bildebene legen schon zu Beginn ein leitendes Motiv dar, anhand dessen sich auch Gens Entwicklung orientiert. Bevor dies ausgeführt wird, sollen aber einige in der Metapher enthaltenden Prämissen festgehalten werden. Wie ersichtlich wird, kann von einer Wachstumsmetapher der menschlichen Entwicklung gesprochen werden, die aufgrund der Pflanzenanalogie davon ausgeht, dass der Mensch über die Anlagen des Wachstums bereits verfügt, sodass dieser aus sich heraus zu einer die Entwicklung abschließenden Form (›reiche Früchte‹) kommen kann. Die Vermutung liegt nahe, dass hierbei eine gewisse Stufe der Reife gemeint ist, was aber unbestimmt bleibt, wie es auch bei anderen (pädagogischen) Wachstumsmetaphern der Fall ist (De Haan 1991). Nichtsdestotrotz deutet sich hier eine gewisse teleologische Erzählstruktur an, gerade weil das Motiv des Weizens ein ständiger Orientierungspunkt der Entwicklung Gens bleibt. Relevanter als ein konkreter Zielpunkt erscheint in der Metaphorik, dass es eine unterschiedlich geartete Umwelt gibt, die sich dem Wachstum des Weizens, also der Entwicklung des Menschen entgegenstellt. Diese bleibt trotz ihrer Widerständigkeit letztlich aber bewältigbar. In der Metapher zeigt sich damit auch die optimistische Perspektive, die bereits als Element der innewohnenden Bildungsvorstellung herausgearbeitet wurde.

»Metaphern können die Grundstimmungen in einem Text erschließen. Solange in der Pädagogik dem Gedanken der Reife als Endpunkt ihrer Bemühungen um die Konstituierung der Person gefolgt wird, braucht das Absterben nicht in den Blick zu geraten. Das erzeugt eine optimistische Grundstimmung« (De Haan 1991, S. 372).

Auffällig an der Verhältnisbestimmung von Subjekt (Weizen) und Umwelt in der Metapher ist jedoch, dass, anders als bei vielen pädagogischen Wachstumsmetaphern (Chistolini 2019), die Umwelt keinen förderlichen oder lenkenden Einfluss zu haben scheint. Zwar zeigt sich in der Erzählung, dass die Familie Nakaoka ihr Weizenfeld bestellt oder dass der Weizen, den Gen zum Ende der Erzählung findet, bewusst auf Feldern angelegt, also von Menschen kultiviert ist, doch findet dieser Umstand in der Metapher keine Beachtung. Dies mag verwundern, scheint es doch, wie noch zu zeigen sein wird, dass gerade Gens Entwicklung sich an seinen Vater und dessen erzieherischen Einflüssen orientiert (siehe Kap. 5.9) und dass auch seine soziale Umwelt in gewisser Weise förderliche Aspekte bereithält. Es kann also eher davon ausgegangen werden, dass die Metapher in diesem Punkt unbestimmt bleiben soll, gibt es doch genauso umweltliche, erziehungähnliche Einflüsse, wie die militärische Indoktrinierung, die nicht als förderlich für Figurenentwicklungen (siehe Kap. 5.11) präsentiert werden. Im Vordergrund scheint für Nakazawa zu stehen, den Weizen als »Leitmotiv für Stärke und Mut« (Nakazawa 1996/2005, S. 8) zu demonstrieren und zu zeigen, »how people can overcome the greatest adversity« (Nakazawa & Gleason 2003/2013). Weizen ist damit nicht nur als Bildungsmetapher des Comics zu verstehen, sondern ist auch erzählerisch verbunden mit den Werten, die durch Daikichi und dann auch Gen entgegen der sozialen Widerstände vertreten werden. Diese Verbindung geschieht einerseits dadurch, dass nur die Familie Nakaoka den Weizen als Entwicklungsmotiv erzählerisch thematisiert und zu Beginn selbst auch Weizen anbaut, andererseits aber auch, dass überhaupt der Weizen als Motiv gewählt wird:

»The never-ending search for food focuses on the staple of the Japanese diet, rice, against which is the Nakaoka icon of wheat, as if the cartoonist deliberately chooses an atypical Japanese food to embody the antiwar, dissenting spirit of the Nakaokas« (Ma 2009, S. 187).

Der Weizen als ›untypische‹ Nahrung, welche im Verlauf der Geschichte auch als Nahrungsmittel kaum eine Rolle spielt, steht in seiner Gegensätzlichkeit zum ›typischen‹ japanischen Essen Reis auch für das ›Untypische‹, aber dabei Autonome der Familie Nakaoka und ihren vertretenen Werten:

»as a symbol, wheat carries broader connotations: it stands in contrast to rice, which is historically associated with the emperor and a system of centralized sovereign control of the people. Wheat thus signals a sort of autonomy and resistance to centralized authority as well« (Lamarre 2010, S. 249).

Wie bereits erwähnt, orientiert sich die Entwicklung Gens über die Geschichte hinweg stetig am Weizenmotiv. Schon zu Beginn wird das Motiv mit der Familie Nakaoka erzählerisch eng verbunden: Zum einen, indem Gen und Shinji gezeigt werden, wie sie mit ihrem Vater ein Weizenfeld bewirtschaften, zum anderen wird die Pflanze zu einem orientierenden Ideal der Erziehung Daikichis erhoben, an dem sich seine Kinder »ein Beispiel nehmen« (I, S. 11) sollten. Es wird dabei ersichtlich, dass die Jungen dies öfter zu hören scheinen, aber nicht wirklich ernst nehmen. So kommentiert Gen die Worte seines Vaters mit einem Grinsen: »Ja, ja! Seid stark, auch wenn man auf euch herumtritt! Das sagst du andauernd!« (ebd.). Auch im weiteren Verlauf der Erzählung des ersten Bandes wird die Weizenmetaphorik sowohl von Daikichi als auch von der Mutter, Kimie, gegenüber ihren Kindern insbesondere in Krisensituationen betont, so z. B. als der Vater der Jungen in polizeiliches Gewahrsam genommen wird: »Es ist so, wie er [Daikichi] immer sagt! Ihr werdet wie der Weizen sein. Immer stärker, je mehr man euch niedertritt! / Ihr müsst Wind und Schnee trotzen und dick und gerade wachsen wie der Weizen auf dem Feld. Hört ihr mich?« (I, S. 58). Gen wird an diesen Fällen aber weder bildlich noch textlich so präsentiert, als würden ihn die Worte Sicherheit oder Orientierung geben können, vielmehr dominieren Darstellungen von Sorge, Trauer und Unsicherheit.

Nach dem Bombenabwurf und dem Tod Daikichis dauert es bis zum Ende des dritten Bandes, dass die Weizenmetapher wieder auftaucht: Von den Kindern Tetsuo und Sachiko, denen Gen und Ryuta kurz zuvor geholfen haben, bekommen sie Weizensaat geschenkt. Der Anblick der Saat löst bei Gen die Erinnerung an seinen Vater und dessen Worte aus, wobei er dadurch auch eher bedrückt erscheint. Dennoch stellt dies ein Novum in der Erzählung dar, da zuvor die Worte nur an Gen herangetragen wurden, ohne dass es seinerseits eine besondere Reaktion darauf gab. Nun denkt Gen, für die Lesenden ersichtlich, zum ersten Mal selbstständig an die Metapher. Er beschließt daraufhin, zusammen mit Ryuta und Akira den Weizen in den Ruinen Hiroshimas auszusäen, obwohl sich das Gerücht hält, dass in der Stadt für die nächsten Jahrzehnte nichts mehr wachsen würde. Dabei gedenken die Jungen mit jedem Samenkorn einem ihrer verstorbenen Angehörigen. Als die Familie einige Zeit später zurück an die Stelle kehrt, ist die Weizensaat gesprossen. Insbesondere Gen zeigt sich daraufhin begeistert: »Das ist das erste Grün in Hiroshima! Von wegen 60 Jahre! [...] Wenn man das sieht, fühlt man sich gleich stärker!« (III, S. 258). Mit dem Anblick der Weizenpflanzen dekonstruiert Gen zugleich das Gerücht der künftigen Unfruchtbarkeit Hiroshimas. Der Weizen symbolisiert nicht zuletzt, dass Leben in der zerstörten Stadt wieder zunehmend möglich scheint und damit auch der über der Stadt hängende Tod, der auch durch die Erinnerung an die verstorbene Familie beim Pflanzen der Saat betont wurde, weniger dominant wirkt. Zugleich scheinen auch die Weizenpflanzen für Gen zu einem Symbol der Stärke zu werden, wie es auch Nakazawa ausdrückt. Die Weizenmetapher wird so auch in ihrer Orientierungsfunktion für die Entwicklung und Erziehung durch Kimie hervorgehoben: (siehe Abb. 1)



Abbildung 1: In der deutschen Übersetzung (gespiegelt): »Auch ihr werdet einmal sein wie der Weizen. / Ihr werdet gerade in den Himmel wachsen, sooft man euch auch niedertritt. / Egal wie schwer die Zeiten sind, ihr müsst groß und stark werden und dürft niemals aufgeben, wie der Weizen hier. Genau wie euer Vater immer gesagt hat... - Ja! Das werden wir, Mama!« (III, S. 259). Abbildung aus Nakazawa (2005d, S. 257). Gedruckt mit freundlicher Genehmigung von Last Gasp of San Francisco.

»Auch ihr werdet einmal sein wie der Weizen. Ihr werdet gerade in den Himmel wachsen, sooft man euch auch niedertritt. / Egal wie schwer die Zeiten sind, ihr müsst groß und stark werden und dürft niemals aufgeben, wie der Weizen hier. Genau wie euer Vater immer gesagt hat...« (III, S. 259).

Die Jungen, Gen dabei zentral stehend, recken mit freudigen Gesichtern und zustimmenden Worten die Fäuste. Über der Familie erhebt sich dabei eine riesige, reife Weizenpflanze, die vor der strahlenden Sonne zu schweben scheint. In der bildlichen Darstellung bekommt der Weizen etwas Ikonenhaftes, welches als Ideal über der Familie und den Jungen steht und, im Kontext der positiven Konnotation und der Worte der Mutter, sich als Orientierung und Ziel ihrer Entwicklung präsentiert. Gleichzeitig verdeutlicht die schwebende Gestalt des Weizens, dass auch die Jungen, insbesondere Gen, diesen Zustand noch nicht erreicht haben.

Die zustimmende und freudige Reaktion Gens, die einen Kontrast zu seinen früheren verhaltenden oder fast schon ablehnenden Antworten dazu darstellt, verdeutlicht seine zunehmende Nähe zur innewohnenden Idee der Pflanzenmetapher. Diese dürfte nicht zuletzt davon herrühren, dass Gens Figur zunehmend die darin enthaltende Vorstellung einer gelingenden Entwicklung erfüllt, indem er seit dem Abwurf der Bombe erhebliche Widerstände gemeistert hat, ohne dabei aufgegeben zu haben. Die Parallele verdeutlicht damit zugleich, dass Gens Entwicklung auf dem richtigen Weg zu sein scheint. Auch hierin wird die teleologische Dimension der Weizenmetaphorik für die Erzählung deutlich.

Eine Schlüsselszene, sowohl hinsichtlich der Wachstums- bzw. Bildungsmetaphorik als auch der Erzählung, schließt den vierten Band: Während sich Gen durch den Tod seiner Schwester noch in einer Krise befindet, in welcher er den Mut und Willen, wie bisher weiterzumachen, verloren zu haben scheint, bemerkt der Junge auf seinem Weg Felder, auf denen der Weizen hüfthoch steht. Daraufhin imaginiert Gen seinen Vater in den Wolken stehend und mit freudiger Miene und geballter Faust sprechend: »Gen! Du musst wie der Weizen sein. Treibe starke Wurzeln in die Wintererde... / Trotze Wind und Schnee, so sehr man dich auch niedertritt, und wachse dick und gerade, wie der Weizen auf dem Feld!« (IV, S. 282). Der Junge spricht daraufhin sowohl in Richtung der Lesenden als auch in Richtung seines Vaters: (siehe Abb. 2)

»Ja...Ich hatte Papas Worte ganz vergessen. // Ich muss sein wie der Weizen. [...] // So hart es auch ist, ich darf nicht aufgeben! / Ich muss stark sein! / Papa! Ich habe verstanden... / Ja, Papa! / Ich werde überleben! Leben! Leben! / Die Haare auf meinem Kopf wachsen wieder. Und ich werde genauso wachsen! / Ich werde nicht mehr Trübsal blasen!« (IV, S. 282f.).



Abbildung 2: In der deutschen Übersetzung: »So hart es auch ist, ich darf nicht aufgeben! / Ich muss stark sein!« (IV, S. 283). Abbildung aus Nakazawa (2005e, S. 281). Gedruckt mit freundlicher Genehmigung von Last Gasp of San Francisco.

Auf der visuellen Ebene zeigt sich während dieses Monologs, wie Gen eine Weizenpflanze auf der Höhe seines Gesichtes hält, während er in Richtung der Lesenden spricht. Durch den weitestgehend in schwarzer Farbe gehaltenen Hintergrund, der nur durch einen an den Rändern unscharfen weißen Kreis unterbrochen ist, in welchem sich die Pflanze befindet, wird die symbolische Bedeutung derselben erkennbar hervorgehoben. Anders als im dritten Band – als die Familie Nakaoka erkennt, dass ihre Weizensaat Früchte trägt – schwebt der Weizen nicht mehr ikonenhaft am Himmel, sondern scheint nicht nur räumlich, sondern auch in seinem repräsentierten Sinngehalt näher an den Jungen gerückt zu sein.

Ähnlich wie schon in den Szenen des dritten Bandes, ist es der Anblick des Weizens, der in Gen die Erinnerung an die Worte seines Vaters auslöst. Hervorstechend ist aber, dass sie diesmal ausschließlich von Gen stammen, er sie also selbst imaginiert und dann nochmals ausspricht. Es ist anzunehmen, dass dies zumindest einen Verinnerlichungsprozess derselben voraussetzt. Dabei bleibt es aber nicht bei einer einfachen Wiederholung der Worte, sondern Gen überträgt die Worte auf seine aktuelle Situation und wendet die Wachstumsmetapher, also die Idee einer gelingenden Entwicklung, erfolgreich auf sich an. Die Analogie erfüllt damit ihre orientierende Funktion, die sie auch schon in den Erziehungsbestrebungen der Eltern hatte. Der Weizen als reale Pflanze, aber auch als symbolische Metapher dient als Hilfe zur Bewältigung der Krise, die der Weizenmetapher inhärenten Idee widerspricht. Visuell wird das Ende dieser Krise durch Sonnenstrahlen, die die dunklen Wolken am Himmel zu durchbrechen schei-

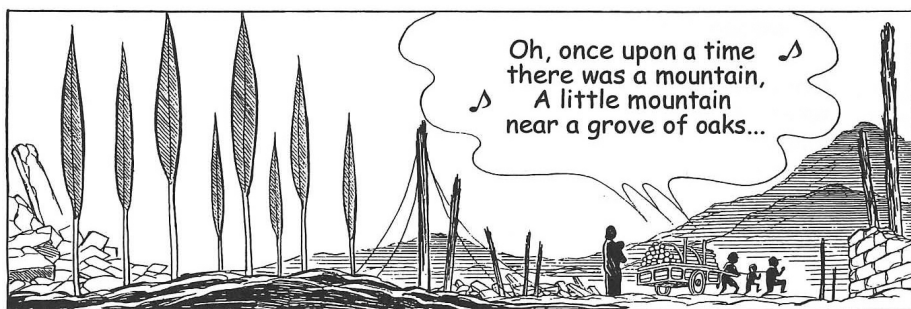


Abbildung 3: In der deutschen Übersetzung: »Vor vielen, vielen Jahren stand ein winzig kleiner Berg neben einem Buchenwald. Direkt nebendran! Direkt nebendran!« (III, S. 259). Abbildung aus Nakazawa (2005d, S. 257). Gedruckt mit freundlicher Genehmigung von Last Gasp of San Francisco.

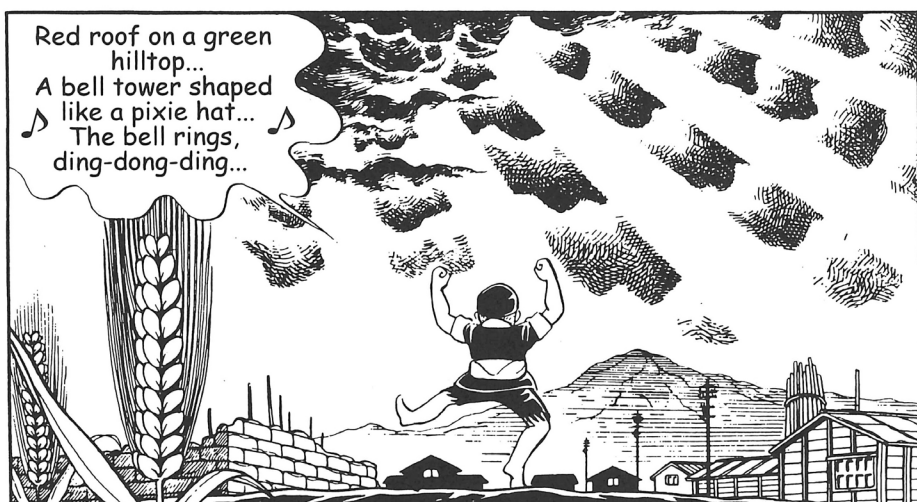


Abbildung 4: In der deutschen Übersetzung: »Auf einem grünen Hügel steht ein Uhrenturm, oben auf der Spitz 'ne rote Zipfelmütze. Ding Dong Dang!« (IV, S. 283). Abbildung aus Nakazawa (2005e, S. 281). Gedruckt mit freundlicher Genehmigung von Last Gasp of San Francisco.

nen, deutlich gemacht, während sich Gen deutlich lebhafter und freudiger präsentiert. Dass der Junge mit der Durchdringung der Wachstumsmetapher auch einen Fortschritt in seiner Entwicklung gemacht hat, scheint ein Panel zu verdeutlichen, in dem Gen nach seiner Rede mit dem Rücken zu den Lesenden voranschreitet und im Vordergrund eine reife Weizenpflanze auf der Höhe des Jungen steht. (siehe Abb. 4) Dies stellt gewisse bildliche Parallele zum letzten Panel des dritten Bandes dar, auf dem ein Weizensprössling im Vordergrund und damit auf einer ähnlichen Höhe wie die Familie im Hintergrund steht. (siehe Abb. 3)

Die zugenommene Reife der Pflanze scheint der fortgeschrittenen Reifung und damit Bildung des Jungen zu entsprechen. Gleichzeitig verdeutlichen auch Gens selbst-

reflexive Worte (›Und ich werde genauso wachsen!‹), dass der Reifeprozess noch nicht abgeschlossen scheint. Dies kann angesichts des jungen Alters der Figur und den gegenstehenden Konventionen des Bildungsromans nicht verwundern, nach denen die Erzählung und damit der dargestellte Bildungsprozess häufig erst mit dem Eintritt in ein Erwachsenenalter endet. Zugleich ist zu erinnern, dass auch die gewählte Wachstums-metapher des Weizens ihr Ende nicht expliziert. Dies könnte in einer Analyse der sechs Folgebände noch Nakazawas Comicreihe zusätzliche Aufmerksamkeit erfahren.

5.4 Das Lebensende als krisenhafte Erfahrung: Der Tod als Auslöser von Bildungsprozessen

5.4.1 Von der Lebensfremde zur Alltäglichkeit: Der Tod als Teil der Umwelt

Krieg und auch Tod sind von Beginn der Geschichte an alltägliche Erfahrungen, die Gen in Auseinandersetzung mit seiner Umwelt machen muss und in welchen sich eine gewisse Reifung des Jungen aufzeigen lässt. Zu Beginn des ersten Bandes ist der Pazifikkrieg noch in vollem Gange. Hiroshima ist beinahe täglich Fliegerangriffen ausgesetzt, die für Gen aber schon eine gewisse Alltäglichkeit zu haben scheinen, betrachtet man die routiniert wirkende Art, mit seiner Familie den Luftschutzbunker aufzusuchen und die amerikanischen Flieger zu beobachten. Auch wenn die Angriffe eine gewisse Aufregung in dem Jungen auslösen, scheinen die Kriegshandlungen eine gewisse Faszination auf ihn auszuwirken, wenn er die Verteidigungsversuche der japanischen Flakgeschütze bejubelt: »Juchhu! Holt euch die Amis! Schießt sie vom Himmel!« (I, S. 14). Neben der vermeintlichen Alltäglichkeit wird dadurch eine doch bestehende Lebensfremde des Krieges und seiner brutalen Konsequenzen deutlich. Dies wird erzählerisch noch durch die visuellen Verweise auf Okinawa und andere Teile Japans hervorgehoben, in welchen auf schonungslos detaillierte Art der Verlauf des Krieges und, in Folge der japanischen Indoktrination, die selbstmörderische Aufopferung ziviler Bürger*innen gezeigt wird. Der Tod als Folge des Krieges scheint für Gen in dieser Zeit jedoch etwas Fernes und Lebensfremdes zu sein, das er nur aus Erzählungen kennt. Dabei scheint besonders die militärische Indoktrinierung seine Vorstellungen vom Tod beeinflusst zu haben. So singt er mit seinem Bruder zu Ehren des zum Militär gehenden Kojis ein Lied: »Als ich mein Land verließ, schwor ich kühn den Sieg. Wie kann ich sterben, ohne ein Held zu sein? Mein Tod wird nicht vergebens sein, darin liegt mein Verdienst!« (I, S. 125). In diesem Lied wird der Tod zum erstrebenswerten Ideal im Dienst des japanischen Kaiserreiches stilisiert.

Mit dem Abwurf der Atombombe auf Hiroshima und der visuell detaillierten und brutalen Darstellung der Zerstörung, der Verletzungen, aber gerade auch des Todes unzähliger Menschen, wird diese Konsequenz des Krieges sowohl für Gen und dadurch auch für die Lesenden offenkundig. Selbst nach dem Erlöschen der Flammen, die die Stadt unmittelbar nach der Bombe überdecken, bleiben die Ruinen und die Leichen

zurück, die der Junge auf seiner Reise sehen muss. Der Anblick der toten Menschen löst in Gen Angst und Irritationen, aber auch Mitleid aus. Der Tod wird damit zu einer realen Erfahrung, der zugleich nicht mehr erstrebenswert scheint, findet sich doch auch im weiteren Verlauf keine Reproduktion eben dieses Narratives durch Gen wieder. Vielmehr formuliert Gen den emotionalen Wunsch, nicht mehr in dieser Form mit dem Tod konfrontiert sein zu wollen: »Ich hab es satt! / Wieso sind überall nur Leichen? / Ich habe genug Leichen gesehen!« (II, S. 50).

Die durch die Kriegshandlungen und die Strahlung der Atombombe für Menschen lebensbedrohende Umwelt verliert jedoch im Verlauf der Geschichte ihre Bedrohlichkeit zunehmend und erscheint wieder zugänglicher. So endet der Krieg mit der japanischen Kapitulation, was Gen am brennenden Licht der Häuser in den Abendstunden bemerkt:

»In den Häusern brennt Licht. Wie schön das aussieht...! [...] / Bisher war immer alles dunkel, wegen der feindlichen Flieger! / Aber jetzt sind alle sicher und können das Licht anlassen! / [...] Tolles Gefühl! [...] – Zum ersten Mal verspürte Gen Freude über den Frieden, der wie ein warmes Licht sein Herz erleuchtete« (III, S. 200).

Auch die nach dem Abwurf von der radioaktiven Strahlung verseuchten Ruinen Hiroshimas können mit der Zeit wieder Leben beherbergen. So wachsen dort im dritten Band schon die ersten Weizenpflanzen, die die Jungen gesät haben, obwohl sich Gerüchte über eine anhaltende Unfruchtbarkeit des Bodens verbreiteten, und bereits im vierten Band baut die Familie Nakaoka eine einfache Hütte zwischen den verfallenen Gebäuden. Auch in dieser Revitalisierung des zuvor vom Tod geprägten Raumes zeigt sich die optimistische Grundstimmung der Geschichte. Der Tod bleibt nicht zuletzt durch seine verlorenen Familienmitglieder, die Berge von menschlichen Knochen, die in der Nähe Hiroshimas gesammelt werden und die Gen wiederholt sieht, oder schließlich den Tod Tomokos gegenwärtig, doch führt dessen Anwesenheit nicht zu einem endgültigen Ende des Lebens. Vielmehr bleibt er als realer Aspekt des Lebens Gens eine durchaus emotional belastende Erfahrung, die aber letztlich bewältigbar bleibt. Diese Bewältigung als Teil von Gens Bildung ist insbesondere bei drei seiner Auseinandersetzungen mit dem Tod von Bedeutung, die im Folgenden ausgeführt werden sollen.

5.4.2 »Ich sterbe ganz bestimmt nicht!«: Gens Auseinandersetzung mit der eigenen Sterblichkeit

Während sich Gen kurz nach dem Abwurf der Atombombe in den Ruinen Hiroshimas auf die Suche nach Essen begibt, fallen ihm unvorhergesehen die Haare aus. Der Junge erkennt die Parallelen zu einem Soldaten, dem er nur wenige Stunden zuvor begegnet ist. Mit diesem ist der Junge einige Zeit durch die Ruinen gegangen, bevor der Mann blutigen Durchfall, Schüttelfrost sowie Wahnvorstellungen bekam und ihm dabei die Haare

büschelweise ausfielen. Nachdem Gen vergeblich versucht, dem sterbenden Soldaten zu helfen, erfährt er von einem Arzt, dass der Soldat an den Folgen der Strahlung durch die Atombombe gestorben sei. Als nun seine eigenen Haare ausfallen, reagiert der Junge geschockt. Zum ersten Mal ist er nicht nur mit dem realen Tod anderer Personen konfrontiert, sondern auch mit seiner eigenen Sterblichkeit. Mit dieser muss er in der Situation alleine umgehen lernen, wobei sich seine erste Reaktion als Versuch zeigt, davon wegzulaufen. Schließlich fällt er aber hin und ruft in einer verkrampft aussehenden Haltung verzweifelt nach seiner Mutter, die sich allerdings nicht in seiner Nähe befindet. In einem unvermittelten Szenenwechsel zeigt sich dagegen ein scheinbar Gegenteiliges Bild, als Gen tanzend und spielend präsentiert wird. Die erkennbaren Schweißperlen, die das Gesicht des Jungen bedecken, lassen diese vermeintlich fröhlich wirkende Szenerie aber eher als Ablenkung von den Erlebnissen erscheinen. Dass diese Ablenkung aber nur zeitweise funktionieren kann und keine wirklich fruchtbare Auseinandersetzung Gens mit seiner eigenen Sterblichkeit präsentiert, zeigt sich, als er Trinkwasser holt und im Wasser mit seinem Spiegelbild konfrontiert wird. Da er sich eine Mütze aufgesetzt hat, kann er nicht erkennen, ob und wie weit der Haarausfall vorangeschritten ist. Dabei scheint sich ein innerer Konflikt für den Jungen zu entfalten, da er auf der einen Seite seinen Kopf betrachten möchte, andererseits Angst vor dem möglichen Anblick hat. Schließlich überwindet er seine Angst, nimmt seine Mütze ab und sieht seinem glatzköpfigen Spiegelbild entgegen. Auch dieser Anblick lässt ihn zunächst vor Sorge erstarren und erneut an den verstorbenen Soldaten denken, doch es gelingt ihm schließlich sich aktiv aus diesem Zustand zu befreien, indem er Steine ins Wasser schmeißt und damit sein Spiegelbild zerstört:

»Oh nein!! / Sterben soll ich?! Das könnte euch so passen! / Mir geht's prima!
Und stark bin ich auch! // Ich sterbe ganz bestimmt nicht! / Was ist schon eine
Glatze?! Mir jagt ihr keine Angst ein, ihr Drecksäcke!« (II, S. 57f.).

Zwar bricht Gen auch nach diesen Worten kurzzeitig in Tränen aus, doch zeigt sich, anders als vorher, weder eine körperliche Verkrampfung und damit Handlungsunfähigkeit noch der erneute Versuch einer letztlich scheiternden Ablenkung, sondern eine aktive Auseinandersetzung mit den belastenden Umständen und dabei gleichzeitig eine eigene Positionierung, die den Lebenswillen des Jungen betont. Dieser zeigt sich noch einmal, als Gen im Wasser treibende Leichen erblickt und sich von deren Schicksal sprachlich abgrenzt: »Ich will nicht so enden wie die! / Mich kriegt ihr nicht!« (II, S. 60). Es bleibt unbestimmt, wen Gen mit »euch« oder »ihr« meint, wobei zu vermuten ist, dass er auf die USA und ihre Atombombe verweist. Doch ist nicht der Adressat der Aussage relevant, sondern der sich darin ausdrückende und entwickelte Wunsch des Jungen, weiterzuleben. Gerade im Kontrast zu anderen Figuren, die eben diesen Lebenswillen nicht mehr zeigen und sich den Tod wünschen, präsentiert sich die so entwickelte Hal-

tung als Ergebnis einer krisenhaften, aber letztlich produktiven Auseinandersetzung mit seiner Umwelt und seiner eigenen Sterblichkeit.

5.4.3 *Von der falschen Hoffnung zur Akzeptanz: Der Tod der Familie*

Wie bereits in der Werkvorstellung beschrieben, sterben Gens Vater Daikichi, seine große Schwester Eiko und sein kleiner Bruder Shinji am Tag des Bombenabwurfs auf Hiroshima. Alle drei werden unter den Ruinen des eingestürzten Hauses begraben, leben aber noch und können sprechen, als Gen sie und seine bei ihnen kniende Mutter erreicht. Trotz seiner Bemühungen gelingt es nicht, die Familienmitglieder zu befreien. Da die Flammen das Familienhaus bereits ergriffen haben und damit auch zur Bedrohung für Gen und Kimie werden, müssen diese die restlichen Familienmitglieder schließlich zurücklassen. Obwohl Gen mit ansehen muss, wie sein Vater und seine Geschwister unter Qualen verbrennen, stellt er im Verlauf des zweiten Bandes ihren Tod immer wieder infrage. So träumt er kurz nach dem Abwurf der Atombombe von Daikichi, Eiko und Shinji, wie sie ihm in den Ruinen begegnen. Auf diesen Traum Bezug nehmend eröffnet er seiner Mutter, dass die Familienmitglieder überlebt haben könnten. Obwohl Kimie dies zunächst verneint, lenkt sie aufgrund der erkennbar wachsenden Verzweigung ihres Sohnes ein: »Uuuuh... Es tut mir leid! Verzeih! / Du hast Recht, ich bin eine dumme Mutter! Natürlich leben sie. Ganz bestimmt! // Uuuuh... Glaub weiter daran, dass sie leben, und werd schnell wieder glücklich, Gen!« (II, S. 23). Kimie scheint in diesem Moment nicht Gens Auseinandersetzung mit dem Tod seiner Familie dahingehend unterstützen zu können, dass er diesen akzeptiert. Vielmehr stimmt sie seiner letztlich unbegründeten Idee zu, um sein emotionales Wohlbefinden nicht weiter zu gefährden. Der Gedanke, dass seine Familie noch leben könnte, wird auch durch die Figuren Natsue und Ryuta bestärkt, denen er später getrennt begegnet. Beide Figuren werden visuell als Ebenbilder der verstorbenen Geschwister des Jungen präsentiert, sodass auch Gen bei ihrem Anblick denkt, Eiko bzw. Shinji zu erblicken. Er versucht beide, insbesondere Ryuta, letztlich erfolglos davon zu überzeugen, dass sie seine Verwandten seien und nur ihr Gedächtnis verloren hätten. Für die Lesenden und eigentlich auch für Gen wird dabei durch die Erzählung ihrer jeweiligen Vergangenheit deutlich, dass es sich bei Natsue und Ryuta um eigenständige Figuren handeln muss, die nur eine optische Ähnlichkeit zu Gens Geschwistern haben. Auf den Rat seines ehemaligen Nachbarn, Herrn Pak, den Gen in den Ruinen Hiroshimas trifft und der die Situation um Ryuta bemerkt, und auch den Worten seiner Mutter, dass seine Familie tot sei, beschließt der Junge, die Knochen seiner Familie in den Ruinen des Familienhauses zu suchen: »Ich muss ihre Knochen aus dem Schutt holen! / Dann weiß ich auch mit Sicherheit, ob Shinji lebt oder nicht!« (II, S. 186). Gen formuliert damit letztlich den Wunsch, wirkliche Erkenntnis über den Status seiner Familie zu erlangen, die nicht durch möglicherweise falsche Hoffnungen getrübt ist. Dies wird besonders im Gespräch mit seiner Mutter deutlich, die aufgrund ihrer Angst ihren Sohn aufzuhalten sucht:



Abbildung 5: In der deutschen Übersetzung: »...« (II, S. 190). Abbildung aus Nakazawa (2004c, S. 182). Gedruckt mit freundlicher Genehmigung von Last Gasp of San Francisco.

»Es gibt dort keine Knochen! Sie sind noch am Leben! / Das weißt du doch! – Aber du hast doch selbst gesagt, dass sie tot sind und ich sie aufgeben soll! – N... Nein. / Ich will ihre Knochen nicht sehen! / Ich hab Angst! Wenn ich weiß, dass sie tot sind... / ...bleibt mir keine Hoffnung mehr! [...] Du kannst es doch später noch tun! – D...Das geht nicht! Wenn sie wirklich tot sind, dann sind sie verschüttet und weinen sicher vor Schmerzen! / Ich kann sie nicht länger da liegen lassen! / Ich gehe! [...] Ich muss wissen, ob Ryuta wirklich Shinji ist oder nicht! / Ich hab die falschen Hoffnungen satt!« (II, S. 188f.).

Gen positioniert sich damit nicht nur gegen die Angst der Mutter, die er ähnlich selbst schon hatte, sondern kommentiert kritisch seine vergangene Haltung, also die ›falschen Hoffnungen‹, die seine Bestrebungen, Natsue und Ryuta zu überzeugen, geleitet haben. Angekommen bei den Ruinen des Familienhauses gelingt es Gen nicht sofort, sein Vorhaben in die Tat umzusetzen. Vielmehr ist er konfrontiert mit den Erinnerungen an seine verschüttete Familie. Diese Konfrontation scheint belastend für den Jungen zu sein, da er mit einem starken Schweißfluss, aber auch verkrampft auf dem Boden kniend gezeigt wird. Dies wird auf einem Panel besonders deutlich, auf dem Gen auf dem Boden kniet und sich hinter ihm Flammen zu erheben scheinen (siehe Abb. 5). Diese sind nicht wirklich da, zeigen doch aber die Erinnerung an das erlebte Feuer und damit verbunden die bedrohliche und bedrückende Stimmung, die Gen in diesem Moment verarbeiten muss.

Doch anstatt sich der Situation, den Erinnerungen und Ruinen zu entziehen und sich wieder den ›falschen Hoffnungen‹ zu ergeben, kann er sich schließlich überwinden, mit dem Graben zu beginnen, auch wenn er dabei den nachvollziehbaren Wunsch formuliert, nichts zu finden. Als er ein Spielzeug findet, das er selbst seinem Bruder schenkte und das dieser im Moment seines Todes in den Händen hielt, bricht Gen kurz aus Angst, was er finden könnte, ab, bevor er doch weitermacht: »Nein...Ich muss die Wahrheit wissen!« (II, S. 193). Als er schließlich alle Knochen seiner Familie ausgegraben vor sich sieht, weiß er um diese ›Wahrheit‹:

»S...Sie sind hier! Sie sind wirklich hier! [...] S...Sie sind tot...! Shinji, Eiko und Papa sind wirklich tot! / Sie leben nicht mehr. Sie leben nicht mehr... // Sie sind fort...Sie sind alle fort...« (II, S. 194ff.).

Diese Erkenntnis bedrückt Gen. Bevor er betrübt zu seiner Mutter mit den Knochen zurückkehren kann, kniet er in Schatten getaucht zunächst vor seinem Fund. Auch seine Mutter reagiert bestürzt und scheint kurzzeitig die Hoffnung und ihren Lebenswillen zu verlieren. Gen entschuldigt sich darauf sogar für sein Handeln, doch Gens Mutter beruhigt ihn und bittet ihn selbst für ihre Worte um Verzeihung. Gens Erkenntnis wird damit auch nicht durch Reue belastet, sondern präsentiert sich letztlich als erfolgreich, dahingehend über sicheres Wissen zu verfügen, gleichwohl dieses mit schmerzvollen Erfahrungen einhergeht. Dadurch, dass Gen und seine Mutter die Gebeine von da an bei sich haben und in Ehren halten, finden sie einen neuen Umgang mit dem Tod ihrer Familie, der zugleich eine Akzeptanz desselben impliziert. Es ist aber erkennbar, dass auch die in den Flammen erfahrene Ohnmacht, seine Familie zu retten, Gens Handeln mitgelenkt hat. So äußert er sich gegenüber Natsue und Ryuta als er diesen in Notlagen hilft:

»Ich könnt es nicht ertragen, wenn du stirbst! / Für mich bist du wie meine Schwester Eiko!« (II, S. 8).

»Du siehst aus wie mein toter Bruder Shinji. Soll ich dich der Polizei ausliefern? / Für mich bist du mein verlorener Bruder, klar? Ich würde alles tun, um dir zu helfen!« (III, S. 72).

Die Hilfe, denen er den beiden zukommen lässt, wirkt durch die Bezugnahmen auf seine verstorbenen Geschwister beinahe wie eine Wiedergutmachung dafür, dass er diesen nicht helfen konnte. Beiden Figuren rettet er förmlich ersatzweise das Leben. Die erreichte Akzeptanz des Todes seiner Familie wird damit auch durch eine gewisse Form der Verarbeitung der erfahrenen Ohnmacht begleitet. Insgesamt lässt sich diese erkennbare Entwicklung als Bildungsprozess beschreiben, da eine eigenständige und kritische

Auseinandersetzung des Jungen mit eigenen Einstellungen und gleichzeitig dem Tod ihm nahestehender Personen zu erkennen ist, die zu einer Erweiterung seiner Erkenntnis und zu einer neuen Position führt.

5.4.4 *Die Irritation des (erzählerischen) Optimismus: Tomokos Tod*

Im letzten Handlungsbogen des vierten Bandes, nachdem Gen seine zuvor entführte Schwester Tomoko wiedergefunden hat, beginnt diese, Blut zu husten. Als die Familie deswegen bei einem Arzt vorstellig wird, geht dieser von Krebs aus, welcher die Organe des Kindes schwächt. Einzig eine Versorgung mit Medikamenten, die es nur zu kaum erschwinglichen Preisen auf dem Schwarzmarkt geben würde, könnte das Mädchen retten. Gen und seine Familie sowie die Bande von Männern, die Tomoko entführt, aber das Kind liebgewonnen hatten, tun alles in ihrer Macht Stehende, das Geld zusammenzutragen. Zwar gelingt es dem Jungen nicht, selbst genug zu verdienen, doch Herr Pak, der dem Jungen zufällig wieder begegnet, kann ihm schließlich das dringend benötigte Geld geben. Als der Junge freudig in die Hütte der Familie einkehrt, ist seine Schwester bereits seit einigen Stunden verstorben. Gen will diesen Umstand zunächst nicht wahrhaben und verschleppt wütend seine Schwester. Nachdem der Arzt ihn harsch abgewiesen hat, da er der toten Tomoko nicht mehr helfen könne, scheint Gen den Tod seiner Schwester erst vollumfänglich zu erfassen, als er versucht, dem leblosen Kind Milch zu geben und nur mit ansehen kann, wie die Flüssigkeit ihr Gesicht hinabläuft. Unter Tränen, Tomoko dabei umklammernd, stellt Gen seine Bemühungen infrage: »Ich hab alles versucht, damit du gerettet wirst! / Das kann nicht alles umsonst gewesen sein! Das ist nicht fair, Tomoko!« (IV, S. 269). Der Tod Tomokos stellt als endgültiges Scheitern trotz der eigentlich erfolgreichen Bemühungen, Geld für ihre Behandlung zu sammeln, durchaus einen Bruch mit der optimistischen Erzählweise dar, dass trotz Momenten des Scheiterns letztlich die gesteckten Ziele erreicht werden. Diesen Bruch kann man auch beim Handlungsbogen um Gens Freund Seiji, der ebenfalls verstirbt, oder denjenigen um die moralischen Grenzen des Handelns (siehe Kap. 5.8) sehen. Doch sind deren Nachwirkungen nicht, dass Gen seinen Lebenswillen und vor allem die herausgearbeitete Konstante des Weitermachens verloren zu haben scheint und tatsächlich resigniert wirkt, wie er auch reflexiv bemerkt: »Tomoko... Ich habe alle Lust verloren... Alle Hoffnung, und meinen Glauben... Mir ist alles egal« (IV, S. 279). Auch seine Familie bemerkt seinen niedergeschlagenen Zustand und dass er in den zwei Wochen nach Tomokos Tod nicht gesprochen hat: »Er hat all seinen Mut verloren. / Tomokos Tod war ein großer Schock für ihn. – Wenn eine Frohnatur wie Gen so trübselig ist, ist es, als sei das Licht aus unserem Haus verschwunden. / Es ist nur schwer zu ertragen« (IV, S. 277). Die schwerwiegenden Auswirkungen, die Tomokos Tod für Gen haben, scheinen sich aus mehreren Aspekten abzuleiten. Seine Schwester und ihr Wohlbefinden sind seit ihrer Geburt über die gesamte Geschichte hinweg immer wieder Motivation seiner

beschwerlichen Anstrengungen. Dies hängt auch mit seinem Vater zusammen, der ihm zuletzt den Auftrag erteilte, sich um seine Mutter und seine Schwester zu kümmern. Vor dem Hintergrund von Gens Aussage können aber nun auch diese herausfordernden Reisen des Jungen »umsonst« erscheinen. Die optimistische Perspektive, die sich in diesem eigentlich erfolgreichen Weg manifestiert, wird durch das unumkehrbare Scheitern durch den Tod Tomokos mindestens infrage gestellt. Dazu kommt, dass Tomoko einen besonderen symbolischen Wert für die Erzählung hat. Das Mädchen wird am Tag des Abwurfs und am Rande der brennenden Stadt Hiroshima geboren. Riesige Flammen, die sich im Hintergrund auftürmen, prägen visuell die ganze Geburtsszene. Die Darstellung des neugeborenen, lebendigen Säuglings stellt einen Kontrast zu der visuellen Zerstörung und zugleich zum Tod dar, der die Erzählung unmittelbar davor dominierte. Tomoko scheint dabei eine Lebendigkeit darzustellen, die damit zugleich unter den dargestellten Umständen Parallelen zur Konstante des Weitermachens hat: Leben und Tod und damit Anfang und Ende existieren zugleich. Anders als die Bombe, deren tödliche Strahlung weiter die Bevölkerung Hiroshimas belastet, gibt u. a. Tomoko Gen den Ansporn, seine Suchen für sie fortzusetzen oder schenkt den Männern, die sie entführt hatten, Lebensfreude und Hoffnung: »Der Anblick eines jungen Lebens ließ uns den Schrecken der Krankheit vergessen und wieder neue Hoffnung schöpfen...« (IV, S. 220). Der Tod Tomokos lässt sich damit zugleich als Tod eben jener von ihr symbolisierten Lebendigkeit verstehen. Mittels zweier erzählerischer Aspekte scheint Nakazawa diese Bedeutung hervorzuheben: Anders als seine eigene kleine Schwester stirbt die fiktive Tomoko nicht bereits vier Monate nach ihrer Geburt, sondern am zweiten Jahrestag des Abwurfs der Atombombe, an welchem auch das erste Friedensfest in der Stadt gefeiert und wo proklamiert wird, der »Atomschlag ist vorüber« (IV, S. 241). Zudem steht im Comic die Todesursache, anders als bei der Schwester des Künstlers, nahezu sicher fest: Tomoko leidet an Krebs, der vermutlich mit der radioaktiven Strahlung zusammenhängt, und stirbt letztlich an den Folgen des Organversagens (Nakazawa 1996/2005). Die Lebendigkeit, die das Mädchen repräsentiert, scheint damit letztlich doch auch wegen der Atombombe zu sterben. Gen formuliert die Konsequenz daraus: »Sie wurde am Tag geboren, an dem die Bombe fiel. Sie ist etwas Besonderes! Wenn sie stirbt... // ...dann ist es, als hätte die Bombe gewonnen.« (IV, S. 240). Gerade dies stellt die optimistische Perspektive, die die Geschichte und die Bildung Gens bedingt, grundsätzlich infrage, die eigentlich gerade darauf verweist, dass sich eine gelingende Entwicklung entgegen noch so großer Widerstände, auch einer Atombombe, vollziehen kann.

Letztlich ist es aber eben jene Irritation der Konstanten, die durch die weitere Entwicklung Gens aufgelöst wird. Nach der Zeit der Trauer und der Resignation erkennt Gen, dass seine Haare wieder wachsen und betrachtet sein Spiegelbild im Wasser. Diese bildliche Parallele zum beschriebenen Moment, in welchem Gen sich seiner eigenen Sterblichkeit gewahr wird, stellt einen erheblichen Kontrast dar, da seine wachsenden

Haare eben wieder ein Zeichen eigener Vitalität sind, während die Glatze zu Beginn ein Zeichen der Sterblichkeit und auch noch später des Stigmas als Bombenopfer und der Scham war. Zwar ist Gen zunächst wegen dieses Anblicks freudig erregt, verfällt dann aber wieder in Trauer, weil er an Tomoko denken muss. Erst die bereits beschriebene Entdeckung des Weizens und Gens erkennbare Durchdringung der Wachstumsmetapher führen dazu, dass der Junge wieder erkennbar fröhlich und optimistisch wird. Dass gerade die Szene bildlich schließt, wie er tänzelnd von den Lesenden sich entfernend weitergeht, verdeutlicht, dass die Konstanten der optimistischen Perspektive und des Weitermachens auch den Tod Tomokos überstehen und leitend für die Entwicklung Gens bleiben.

5.5 Das Leid der Anderen: Opfergeschichten als zentrale Erfahrungen und Handlungsinitiatoren Gens

Für den extravertierten Protagonisten im Bildungsroman, dessen Eigenschaften sich auch bei Gen zeigen, ist es nach Mayer üblich, dass sein Bildungsprozess durch eine hohe Anzahl an unterschiedlichen Figuren geprägt ist, mit welchen er in Kontakt kommt (Mayer 1992). Dies ist auch in *Barfuß durch Hiroshima* erkennbar, da Gen über die gesamte Erzählung hinweg immer wieder neue Menschen näher kennenlernt und sich mit ihnen und ihrer Geschichte auseinandersetzt. Gens Auseinandersetzung mit seiner sozialen Umwelt ist dabei durch seine sensible Aufmerksamkeit hinsichtlich misslicher Lebenslagen anderer Personen gekennzeichnet, die bei diesen häufig im Zusammenhang zum Krieg und der Atombombe stehen. Diese Opfererfahrungen stellen einen relevanten Teil von Gens Auseinandersetzung mit seiner sozialen Umwelt dar, sodass sich sogar längere Handlungsbögen um die Beziehung Gens zu Personen drehen, die im späteren Verlauf gar nicht mehr oder nur sehr selten noch auftauchen.

»Gen trifft auf unzählige grausame Schicksale. Dabei erweist sich, dass er jedem Opfer mit Aufmerksamkeit und Empathie begegnet. Einer Stilisierung zum barmherzigen Helden federt Nakazawa mit den kindlichen Eigenschaften des Jungen ab, wie Übermut und Naivität. Die direkte und expressive Reaktion seiner Figur auf jedes Detail erlaubt es dem Autor, die Begegnungen in ihren emotionalen Dimensionen facettenreich aufzufächern: Gen wird zum Katalysator trauriger, komischer, wütender, verzweifelter Situationen, weil er ohne Scheu die Menschen anspricht und niemanden ignoriert« (Mauer 2009, S. 218f.).

Die Auseinandersetzung des Jungen mit eben diesen Menschen ist dabei durch drei wiederkehrende Aspekte geprägt, die im Folgenden näher betrachtet werden sollen: Verstehen, Hilfeleistung sowie Weckung des Willens, weiterzumachen, bzw. des Lebenswillens.

Durch Gespräche oder Beobachtungen erfährt Gen von der individuellen Geschichte, die die Personen in die missliche Lebenslage gebracht hat, in der der Junge sie antrifft. Diese Erfahrungen werden in meist detailreichen Panelsequenzen auch für die Lesenden erfahr- und nachvollziehbar. Gen erkennt so einerseits ihren Status als Opfer des Krieges oder der Atombombe, wie er es im Kontakt mit den Geschwistern Sachiko und Tetsuo exemplarisch ausdrückt, die gezwungen sind, mittels einer List an Essen für ihre kranke Mutter zu kommen:

»Sie leiden so unter dem Krieg und der Bombe... / ...obwohl es längst vorbei ist! Genau wie wir! [...] Diese dumme Atombombe...! / Der Krieg ist zu Ende, aber durch sie leiden die Leute weiter!« (III, S. 242).

Der Ausdruck ›Genau wie wir‹ zeigt, dass Gen sich mit den Opfern, die er kennenlernt, durch ihr gemeinsames Schicksal des Leidens verbunden fühlt. Der Junge scheint die Opfer verstehen und aufrichtig mit ihnen fühlen zu können, sodass seine Haltung nicht nur mitleidig mit ihrem Schicksal verbleibt. Gerade dies scheint ihn auch von anderen abzugrenzen, wenn man einen Satz Seijis gegenüber Gen aufgreift: »Ich will kein Mitleid! / Ich will nur, dass man aufrichtig zu mir ist. Aufrichtig... ohne falsches Mitgefühl...« (III, S. 39).

Gerade das Kennenlernen der Geschichte scheint Gen zum Verstehen des aktuellen Handelns der Personen zu führen. »Dabei wird das vordergründig egoistische und aggressive Verhalten oftmals durch Rückblenden in die jeweilige Leidenserfahrung erklärbar gemacht« (Mauer 2009, S. 220).

Allerdings lässt sich erkennen, dass innerhalb der Geschichte eben diese Leidenserfahrung das jeweilige Verhalten zwar erklär- oder verstehbar macht, nicht jedoch zwingend entschuldigt oder legitim erscheinen lässt. So versteht Gen zwar die Beweggründe der Großmutter der Hayashis, seine Familie herauszuwerfen, da sie ihren Sohn im Krieg verloren hat und den Anblick Kojis nicht erträgt, der diesem wie aus dem Gesicht geschnitten ist. Doch erkennt der Junge diese nicht als legitim für ihr Verhalten an: »Wenn wir jemanden hassen sollten, dann die, die den Krieg angefangen haben!« (IV, S. 47). Auch den Entführern Tomokos, die mit ihrer Tat ihren Angehörigen Hoffnung spenden wollten, kann Gen Verständnis entgegenbringen, verweist sie zugleich aber auf das getane Unrecht:

»Tomoko ist nicht euer Spielzeug! // Habt ihr einmal daran gedacht, wie sehr unsere Mutter leidet, seit ihr sie gestohlen habt?! [...] – Er hat Recht. Was wir getan haben, geschah aus Selbstsucht und Unrecht heraus. / Es ist hart, aber wir müssen sie hergeben« (IV, S. 222).

Das umfängliche Erfassen und Verstehen der Opfergeschichten schließt damit eine kritische Auseinandersetzung mit dem jetzigen Handeln der Personen nicht aus.

Den Figuren, denen er sich aus seinem Mitgefühl oder aus anderen Gründen heraus verbunden fühlt, leistet Gen zudem Hilfeleistungen, um ihnen aus den misslichen Lebenslagen zu helfen. So wirft er für den kriegsinvaliden Glaser Scheiben ein, sodass dieser Arbeit erhält, unterstützt Natsue auf ihrer Reise zu einer Krankenstation, versorgt Seijis Wunden und steht ihm Modell für sein Zeichnen oder verteidigt Michiko gegen die Beleidigungen ihrer Klassenkameraden. Dabei zeichnet sich Gens Handeln durch eine Selbstlosigkeit aus, da er keine egoistischen Motive, wie z. B. Belohnungen, verfolgt, sondern es ihm tatsächlich um das Wohlergehen seines Gegenübers geht. Dies bedeutet jedoch nicht, dass die Hilfe des Jungen keine Anerkennung oder Belohnung erhält, sondern lediglich, dass diese nicht das intentionale Ziel Gens ist, gleichwohl er sie freudig entgegennimmt. Die beschriebene Selbstlosigkeit ist dabei auch Ergebnis einer erzählten Reifung, die sich am Beispiel des Hungers bzw. der Nahrung zeigt. Zu Beginn des Comics sind die fehlenden Lebensmittel und das daraus entstehende Hungergefühl stetiges Thema in der Familie Nakaoka. Gerade unter den Kindern wird sich um jedes Reiskorn gestritten und Gen zeigt sich dabei deutlich egoistisch und kann seinen Geschwistern nichts gönnen. Eine erste richtige Veränderung wird erkenntlich, als die Geschwister gemeinsam beschließen, um ihre Eltern nicht weiter zu belasten, »[k]eine Tränen« mehr zu vergießen, »auch wenn [sie] [...] noch so hungrig sind« (I, S. 188). Auch nach dem Bombenabwurf ist Gens Suche nach Nahrung nie von seinem eigenen Hunger getrieben, sondern immer auf das Wohlergehen Kimies und Tomokos gerichtet. Nahrung, wie einen Pfirsich, die er auf seinem Weg findet, wird für seine Familie aufbewahrt, oder wenn er tatsächlich selbst etwas isst, ist dies oft mit einem schlechten Gewissen gegenüber seiner Mutter und Schwester verbunden. Sein eigenes Wohlbefinden steht hinter dem der anderen, womit sich auch hier die beschriebene Selbstlosigkeit offenbart.

Im dritten Aspekt drückt sich die optimistische Perspektive der Bildungsgeschichte aus, die Gens Weg durch das stetige Weitermachen kennzeichnet, aber damit zugleich, seinen eigenen Willen, weiterzuleben, den er sich in der Konfrontation mit der eigenen Sterblichkeit erarbeitet hat: Die Kriegs- und Bombenopfer äußern sich häufig resigniert oder sogar lebensmüde. Gen versucht sprachlich und mitunter auch durch aktivierende Handlungen, ihren Willen, weiterzumachen, oder sogar ihren Lebenswillen zu wecken. So spricht er zum Glaser, dass es »gute wie schlechte Zeiten« (I, S. 240) gebe und man nur abwarten müsse, zu einer Frau in den Ruinen Hiroshimas, dass sie »stark sein [müsse] und nicht verzweifeln« oder »aufgeben [dürfe]« (II, S. 71f.) oder zu Tamikichi, der von Brandnarben gezeichnet ist und seine Tochter kurz zuvor verloren hat, dass er »wieder Mut fassen [müsse]« (IV, S. 212). Was wie leere Formeln wirken könnte, zeigt gerade bei Natsue und Seiji, die jeweils ihren Lebenswillen verloren oder sogar schon von Gen verhinderte Suizidversuche unternommen haben, erkennbare Wirkung:

»Bitte! Lass mich sterben! So, wie ich aussehe, will ich nicht weiterleben! – Wie kann man nur so dumm sein?! Reicht dir [Natsue] denn zweimal sterben noch nicht?! / Du bist längst wiedergeboren! [...] / Du bist jetzt ein neuer Mensch! – Ich bin gestorben...und ein neuer Mensch? [denkt Natsue] – Was macht es schon, dass du nicht tanzen kannst? Du kannst doch noch viele andere Dinge tun! [...] / Und denk an all die leckeren Sachen, die du essen kannst! – Du hast Recht! Wie soll ich sonst Mama finden und beerdigen? [...] / Das war wirklich dumm von mir...! Die ganze Zeit hab ich nur ans Sterben gedacht. [...] / Gen, ich werde stark sein und weiterleben! – Ist das dein Ernst?! Du darfst dich nicht umbringen, hörst du? – Nein, daran denke ich nicht mehr. // Ich habe nur an mein Aussehen gedacht. / Dabei sollte ich dankbar sein. Es gibt so viele Menschen, die sich wünschen, sie würden leben! – Juchhu! So ist's richtig, Natsue! [...] Du schaffst das schon! – Ich will es versuchen. Ich werde leben, mit allem, was ich habe!« (II, S. 107ff.).

»Ich lasse nicht zu, dass Sie [Seiji] sterben! Sie werden leben, klar?! [...] Wenn sie [!] die Hände nicht gebrauchen können, nehmen sie den Pinsel eben in den Mund! / Rumheulen hilft nicht! / Und jetzt haben Sie ja mich! [...] / Sie müssen durchhalten! / Seien Sie tapfer und lächeln Sie! – [...] Du glaubst nicht, wie glücklich ich bin! Du gibst mir neue Hoffnung!« (III, S. 56ff.).

»Ich [Seiji] danke dir, Gen... Du hast mir neuen Mut gegeben. / Ich will jetzt noch nicht sterben. Ich werde leben. Leben!« (III, S. 110).

Natürlich gelangen auch Gens Möglichkeiten zur Hilfe an ihre Grenzen: So kann der Junge neben Ryuta nicht die anderen Waisen Kinder vor der Verhaftung aufgrund des Diebstahls retten oder kann den letztlich eintretenden Tod Seijis, aufgrund dessen Verletzungen, nicht verhindern. Genauso reagieren Figuren kaum oder gar nicht auf Gens ermutigende Worte. Auch die Übertragbarkeit der optimistischen Perspektive auf jedes andere Schicksal wird vor dem Hintergrund eingeschränkt, dass z. B. Natsue, anders als Gen, immer durch ihr verbranntes Gesicht gezeichnet sein wird. Doch sind diese erkennbaren Grenzen allenfalls vorübergehende Irritation im Bildungsweg Gens und relativieren nicht seinen Einsatz für die anderen Menschen. Vielmehr erscheinen soziale Beziehungen und die Erfahrungen, die er durch diese machen kann, als ein förderlicher Teil seiner Bildung in Form der (kritischen) Auseinandersetzungen mit seiner Umwelt. So formuliert er, als er und seine Mutter nach einem Namen für seine Schwester suchen, die Bedeutung, die zugewandte, freundschaftliche Beziehungen für sein Leben zu haben scheinen: »Ich wünsche mir, dass sie ihr Leben lang glücklich ist. – Dann braucht sie viele Freunde! / [...] Nimm doch das Schriftzeichen für ›Freund‹ und nenn sie Tomoko!« (II, S. 214).

Die Menschen, zu denen Gen eine Beziehung aufbaut, präsentieren vielfältige Erfahrungen, die dabei die Vielgestaltigkeit des Kriegs- und Bombenopferdaseins darstellen, z. B. Invalidität, der Verlust geliebter Menschen, Wunden und Narben, Ausgrenzung, Diskriminierung oder Suizidalität. Der Comic präsentiert damit offen Opfer der Atombombe, sogenannte *Hibakusha*, die in der Nachkriegszeit innerhalb der japanischen Gesellschaft teils massiven Diskriminierungen ausgesetzt waren (Coulmas 2010) und bietet damit auch den Lesenden eine Möglichkeit, eben jene vielschichtigen Opfererfahrungen kennenzulernen. Sofern die Lesenden die Geschichte verfolgen wollen, müssen sie sich durch die schonungslose Darstellung der Leidensgeschichten sowie die Stigmata der jeweiligen Personen mit diesen auseinandersetzen und können sich nicht abwenden, wie es die Dorfbewohner innerhalb der Geschichte machen, als sie den verbrannten Seiji erblicken. Neben den Erfahrungen, die für Gens Bildungsgeschichte relevant sind, lässt sich hinter der Präsentation der Kriegs- und Bombenopfer somit auch eine gewisse aufklärerische und kritische Intention gegenüber den (insbesondere japanischen) Rezipierenden des Comics vermuten, welche den Worten Seijis entspricht, die dieser den Dorfbewohnern entgegenruft:

»Seht nur gut her! Das passiert mit allen, die von dem Blitz getroffen werden! / Jetzt wisst ihr, wie furchtbar die Atombombe ist! // [...] Ihr habt mich schonungslos verachtet, nur weil ich ein Opfer der Bombe bin! [...] // Ihr sollt diesen hässlichen Anblick euer Lebtag nicht vergessen! / Schaut nur gut her!« (III, S. 138f.).

5.6 Zwischen Kritik und Machtlosigkeit: Gens Auseinandersetzungen mit erfahrener Ungerechtigkeit

Die eben behandelten Kriegs- und Atombombenopfer sollten nicht den Eindruck erzeugen, dass nur diese in *Barfuß durch Hiroshima* die soziale Umwelt Gens ausmachen. Neben diesem, dem Protagonisten letztlich zugewandten Teil, finden sich auch relevante Personen oder Gruppen, die Gen und auch seiner Familie aus unterschiedlichen Motiven heraus feindselig oder widerständig gegenüberstehen. So ist die Familie Nakaoka bereits vor dem Bombenabwurf Opfer von Diskriminierungen und körperlichen Übergriffen, die von der Gemeinde Hiroshimas, angeführt vom namenlos bleibenden Gemeindevorsteher, ausgehen. Die übergriffigen Handlungen werden dabei mit der politischen Meinung des Familienvaters Daikichi begründet, welche der in der Gemeinschaft herrschenden und propagierten Meinung zu Kaisertum und Krieg entgegensteht und diese zugleich kritisiert. Dabei erfährt die Familie nicht nur personelle Übergriffe, wie Beleidigungen, Vandalismus oder Gewalt, sondern ist auch institutioneller Gewalt ausgesetzt: So verhaftet und foltert die Polizei Daikichi wegen seines vermeintlichen Landesverrats und konfisziert später die Nahrung der Familie unter dem falschen Vorwurf, sie seien illegal auf

dem Schwarzmarkt erworben worden. Gen dagegen sieht sich der Schule als einen Ort der Indoktrinierung der öffentlich akzeptierten politischen und militärischen Werte und der gleichzeitigen Unterdrückung eines, dem entgegenstehenden, Denkens entgegen. So zeigt sich dies besonders in einer Szene, in der seine Klasse eigens verfasste Briefe an die Front vorlesen soll. Gen bezieht sich in seinem Brief explizit auf die kritischen Werte seines Vaters:

»Mein Vater sagt, dass Krieg etwas Schlechtes ist. / Es kostet Menschenleben und bringt nichts als Zerstörung. Das ist auch meine Meinung. / Deshalb sterbt bitte nicht, Soldaten, weil eure Mütter und Väter sonst traurig wären« (I, S. 62).

Darauf wird er von seinem Klassenlehrer verbal und körperlich sanktioniert und aufgefordert, den Brief erneut nach dessen Vorgaben zu verfassen. Die Situation stellt ersichtlich eine Irritation für Gen dar. So las er seinen Brief mit einem Lächeln vor, was darauf hindeutet, dass er sich nicht des damit bestehenden Konflikts zu den von der Schule vertretenen Werten bewusst war. Zugleich scheint er die Schule als Ort einer authentischen Kommunikation verstanden zu haben:

»Sie haben doch gesagt, wir sollen schreiben, was wir denken! [...] Mein Papa hat gesagt, man soll seine Überzeugungen nicht leichtfertig verraten! Ich hab's geschrieben, weil ich denke, dass es richtig ist« (I, S. 63).

Gen versucht sich trotz seiner Irritation verbal zur Wehr zu setzen, doch scheint dieser Versuch zum Scheitern verurteilt, da sein Lehrer immer wütender auf den Jungen wird. So kann es nicht verwundern, gerade auch nachdem seine Schwester Eiko aufgrund der Anschuldigung des Diebstahls eine brutale Misshandlung durch Lehrer erleiden musste, die sich für die Lesenden ersichtlich als Reaktion auf die politische Haltung ihres Vaters entpuppt, dass die Schule für Gen zu einem Ort der Angst wird, den er zu meiden sucht. In dieser Erzählung spiegelt sich letztlich auch Nakazawas kritische Haltung gegen institutionalisierte Bildung, »that brainwashed the Japanese people, that beat militarism into them« (Nakazawa 2010, S. 106), welche er als eigener Schüler, insbesondere nach den Erfahrungen der Atombombe, kritisch wahrnahm.

Nach dem Abwurf der Atombombe begründet sich die feindselige Umwelt nicht mehr auf der entgegenstehenden politischen Haltung der Familie, da durch die Zerstörung Hiroshimas auch die Gemeinde zerschlagen ist und zudem spätestens durch die Kapitulation Japans am 2. September 1945 auch die propagierte Haltung ihre Grundlage verliert. Doch mit der Zerstörung der Stadt und den damit knapper werdenden Ressourcen entwickelt bzw. verschärft sich ein Kampf ums Überleben. Nachdem im Comic die Radioansprache des japanischen Kaisers Hirohito am 15. August 1945 ausgestrahlt

In a world without hopes,
without dreams, there
was nothing left but the
struggle to survive.

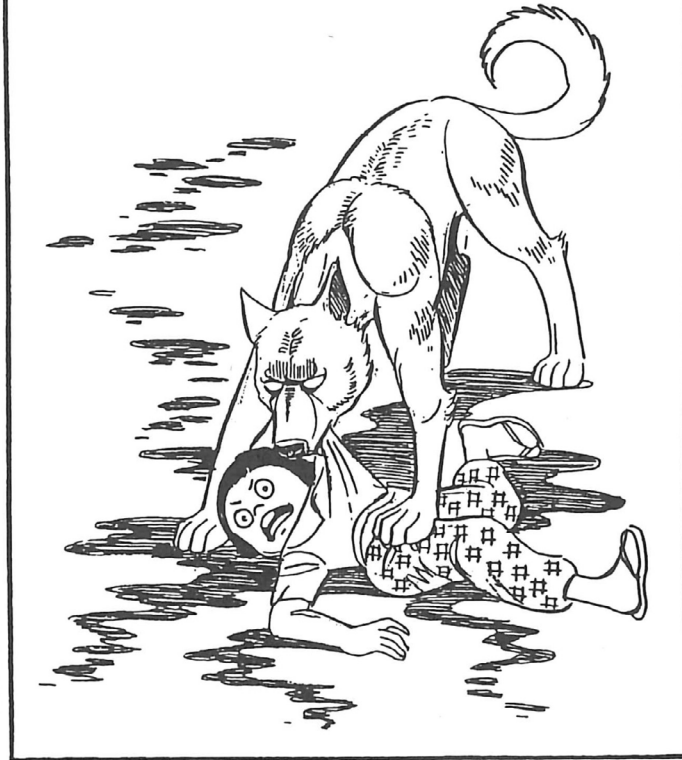


Abbildung 6: In der deutschen Übersetzung: »Es begann ein Kampf bar jeder Hoffnung und Träume. Sein Ziel war das blanke Überleben« (III, S. 198). Abbildung aus Nakazawa (2005d, S. 196). Gedruckt mit freundlicher Genehmigung von Last Gasp of San Francisco.

wurde, in welcher dieser die japanischen Kriegshandlungen für beendet erklärt, stellt die Erzählinstanz fest: »Es begann ein Kampf bar jeder Hoffnung und Träume. Sein Ziel war das blanke Überleben« (III, S. 198). Bildlich wird diese Feststellung durch ein wolfähnliches Tier begleitet, welches ein Mädchen reißt, das mit weit aufgerissenen Augen in einer Blutlache liegt siehe (siehe Abb. 6). In der Kombination der Sprache und des Bildes offenbart sich der Kampf ums Überleben als entmenschlicht brutal und über Leichen gehend.

So stellen Gen und seine Mutter auf ihrer Suche nach einer Unterkunft in Eba fest:

»In Eba sind alle so hartherzig. Sie sehen doch, wie schwer wir es haben. Warum helfen sie uns nicht? – Die Menschen sind so, jeder ist sich selbst der Nächste. / Eins haben mir die letzten Tage gezeigt... Es steckt viel Hässlichkeit in uns Japanern. / Hässlichkeit, mit der alle Schwachen mit Füßen getreten werden!« (III, S. 9).

Dieser Teil seiner sozialen Umwelt, dem sich Gen nach dem Bombenabwurf gegenüber sieht, ist entsprechend durch ein extremes Maß an Selbstbezogenheit geprägt, welches das eigene Überleben und den eigenen Vorteil über das Leben anderer stellt. So muss der Junge dies auf seinen Suchen nach Lebensmitteln erleben, wenn die Bauern ihm nichts geben wollen und die Bombenopfer als »Landplage« (II, S. 115) bezeichnen oder als die Jugendfreundin seiner Mutter die Familie zwar aufnimmt, aber ihre Familienmitglieder aus Angst, weniger Essen zu erhalten, versuchen, die Nakaokas durch Übergriffe und Unterstellungen zu vertreiben. Auf diese beiden Aspekte der Erzählung sei nur exemplarisch verwiesen, doch verdeutlichen sie Widerstände, derer sich Gen in seiner Entwicklung und in seinem Bestreben, sein eigenes und das Leben und Wohlergehen seiner Familie sowie Freunde zu wahren, entgegenseht. So präsentiert im Grunde die beschriebene Selbstbezogenheit dieser sozialen Umwelt einen Kontrast zur im vorherigen Kapitel beschriebenen Selbstlosigkeit, welche Gens Auseinandersetzung mit der ihm zugewandten sozialen Umwelt ausmacht. Doch es ist gerade nicht so, dass sein Kontakt mit diesem beständigen Egoismus seine Haltung wirklich infrage stellen würde. Vielmehr scheinen die Erfahrungen dazu zu führen, dass sich Gen in ihr bestätigt fühlt. Dies lässt sich gut erkennen, als der Junge nach Ärzt*innen für seine geschwächte Mutter sucht, ihn aber alle abweisen, da er keine finanziellen Mittel hat. Dies führt ihn letztlich zu der Erkenntnis: »Was ist das für ein Arzt, der Menschen in Not nicht hilft? So ein Mensch wie er will ich nicht werden!« (III, S. 207). So grenzt sich Gen selbst nicht nur von diesem Verhalten ab, sondern erkennt ungerechtfertigtes und/oder selbstsüchtiges Verhalten gegenüber anderen Personen, darunter eben auch den Kriegs- und Bombenopfern, und sich selbst. Ähnlich seinem Vater nimmt er dieses Verhalten jedoch nicht einfach hin, sondern wendet sich kritisch dagegen. Dabei scheint er sich auch in einer Art Pflicht zu fühlen, wie deutlich wird, als er seine Klassenkameradin Michiko gegenüber den Beleidigungen Gans verteidigen möchte und sich dafür sogar auf ein gefährliches Duell gegen den Jungen einlässt:

»Ich werd diesen Kusomori vermöbeln, damit er dich nie wieder ärgert! / [...] Ich werd's ihm zeigen, und sei's nur aus Prinzip! Wenn ich's nicht tu, denkt er, er kann sich alles erlauben!« (IV, S. 137).

Gens Reaktionen auf ungerechtes Verhalten geschehen in der Regel auf zwei Arten, die nicht selten in Kombination auftreten: einerseits in Form wütender, sprachlich formulierter Kritik. So wendet er sich gegen die Familie Seijis, nachdem diese den verletzten und pflegebedürftigen Mann eher widerwillig beherbergten, ihn aber spüren ließen, dass er unerwünscht sei, und sie ihm auch Hilfe verweigerten als es immer schlechter um ihn stand:

»Sie denken doch nur daran, was andere von Ihnen halten, Sie Dämon« (III, S. 145).

»Sie sind so kaltherzig... [...] / Es gibt gar kein Wort dafür, was Sie sind! Stinkwütend machen Sie mich!« (III, S. 183).

Gerade an der ersten Kritik ist interessant, dass Gen die Mutter der Familie als ›Dämon‹ bezeichnet und damit die Beleidigung des ›Monsters‹, welche gegenüber Seiji auch von der Familie geäußert wird, in gewisser Weise umkehrt. Nicht die Narben machen ein Monster, sondern der Charakter, wenn man diese Umkehrung plakativ fassen möchte. Andererseits reagiert Gen auf ein in seiner Perspektive ungerechtfertigtes Handeln mit Handlungen, die sich teilweise sogar racheartig zeigen können. So gelingt es ihm, nachdem seine Mutter von der Großmutter der Hayashis wegen des Diebstahls von Reis angezeigt und verhaftet wurde, die Unschuld Kimies zu beweisen, indem er die wahren Täter, die Enkelkinder der alten Dame, für alle erkennbar überführt. Weitaus häufiger finden sich aber auch gewaltvolle oder vandalisierende Reaktionen, wie körperliche Übergriffe oder das Beschmieren von Eigentum. Es mag angesichts der klaren Positionierung gegen den Krieg und der damit verbundenen Gewalt innerhalb des Comics und der Bildungsgeschichte Gens überraschen, dass diese Handlungen des Jungen keine erzählerische Kritik durch die Erzählinstanz oder andere Figuren erhalten. Vielmehr erscheint dieses gewaltvolle Handeln vor dem Hintergrund des vorherigen ungerechtfertigten Handelns legitimiert zu sein. Mit der sprachlichen Kritik zusammen lässt es sich als eine kritische Auseinandersetzung Gens mit der vorgefundenen sozialen Welt und damit als Teil eines Bildungsprozesses erkennen.

»Charakteristika dieser Alltagshelden, die in all diesen Werken zur Nuklearkatastrophe im Zentrum stehen, ist ihre politische Ohnmacht, ihr Unwissen oder begrenzte Vorstellungskraft bezüglich der Gefahren von Radioaktivität. Sie helfen spontan und selbstlos [...]. Doch was Gen besonders heraushebt [...] ist seine Empörung. Gens Pazifismus und Humanismus sind nie militant, aber sie reagieren, wie das im Manga üblich ist, unter Einsatz aller Kräfte und mit mutigem Protest. In diesem Zorn liegt seine Überlebensstärke und seine Resistenz gegen die Verzweiflung« (Mauer 2009, S. 230).

Doch gleichzeitig lässt sich hinter eben diesen kritischen Reaktionen auf die bestehende soziale Ordnung auch eine gewisse Machtlosigkeit erkennen. Trotz aller sprachlichen Kritik oder allen vermeintlich erfolgreichen Racheakten verändert sich eben diese Umwelt nur selten im Sinne der Hauptfigur. So kann man dies bei Gens Klassenkamerad Gankichi vielleicht noch proklamieren, der zunächst eher als Antagonist auftritt und später zum Freund wird und bei der Beschaffung von Geld für Tomoko hilft. Auch die Schule, nachdem sie in den Ruinen Hiroshimas notdürftig organisiert ist, präsentiert sich schlussendlich verändert. In den Worten des Klassenlehrers von Gen, Herr Nishitano, lässt sich sogar ein gewisser erzählerischer Optimismus hinsichtlich der neuen institutionellen Bildung erkennen: »Wie ihr seht, ist die Schule durch eine Bombe ausgebrannt, und wir haben weder Stühle noch Tische. / Trotzdem will ich mein Bestmögliches tun. Und das Gleiche erwarte ich auch von euch« (IV, S. 131). Obwohl der Lehrer den Schülern gegenüber deutlich empathischer auftritt, wird jedoch im weiteren Verlauf weder der Unterricht als relevant für Gen thematisiert noch, dass Herr Nishitano als wirklich prägende Bezugsperson auftritt. Vielmehr wird die Schule mehr als sozialer Raum Gens, in der er Gleichaltrige treffen kann, denn als relevanter Ort der Bildung des Jungen, z. B. zur Wissensakkumulation oder zur Persönlichkeitsentfaltung thematisiert. Dazu kommt, dass zwischen Gens Handlungen und der Veränderung der Schule keine Kausalität besteht. Es war also nicht Gens widerständiges und kritisches Handeln, die diese Veränderung in der sozialen Umwelt herbeigeführt hat. Dies kann auch daran liegen, dass seine Möglichkeiten eben auf die Sprache und die Handlung beschränkt sind und die Familie ansonsten über keine materiellen Möglichkeiten zur Einflussnahme verfügt. So verweist auch Koji darauf, als die Familie aus dem Haus der Hayashis geworfen wird: »Wir haben keine Wahl... Ohne Geld sind wir machtlos« (IV, S. 43). In vielen Konflikten Gens, z. B. mit den Lehrern, mit der Familie Hayashi oder der Familie Seijis wird erkennbar, dass es zu keiner Einsicht auf der anderen Seite kommt. Der Konflikt wird in der Regel durch eine soziale und räumliche Distanzierung der Parteien beendet, aber nicht aufgeklärt, da die grundsätzlichen Differenzen bestehen bleiben und auch keine Kompromisse gefunden werden. Hinsichtlich des im Bildungsroman angestrebten Ausgleichs zwischen Selbst und Welt oder dem Finden einer sozial kompatiblen Position kann damit für Gens Bildungsweg angemerkt werden, dass sich dieses Verhältnis zu seiner sozialen Umwelt ebenso verhält, wie sich diese für ihn präsentiert: Sie ist in sich ambivalent mit Gen zugewandten Anteilen und denjenigen, die ihm widerständig oder sogar antagonistisch entgegenstehen. Würde der Junge sich zu dem Teil angepasst verhalten, den er eigentlich kritisiert, müsste er seine Selbstlosigkeit aufgeben und versuchen ebenso selbstbezogen zu agieren. Damit würde dies aber den Haltungen, die sich, wie in der Weizenmetapher, gegen eine feindliche Umwelt behaupten müssen, und damit den implizierten Bildungsvorstellungen des Comics widersprechen. Gerade diese mit der gesamten sozialen Umwelt nicht gänzlich kompatible Positionierung Gens, die

das Verstehen und das Helfen gegenüber den Bedürftigen und die gleichzeitige kritische Haltung gegenüber jenen Anteilen, die nur auf ihren eigenen Vorteil bedacht sind, einschließt, auch wenn sie etwas machtlos im Sinne tatsächlicher Änderungen bleiben muss, entspricht eben jenen Bildungsvorstellungen in Nakazawas Comic. Gleichzeitig lassen die beobachtbaren Veränderungen Gankichis oder auch der Schule, Änderungen der restlichen sozialen Welt zumindest möglich erscheinen.

5.7 Die Dekonstruktion indoktrинierter Vorurteile: Die Veränderungen von Gens Sicht auf Amerikaner*innen und Koreaner*innen

*5.7.1 Von den »amerikanischen Teufeln« zur kritischen Haltung: Gens Sicht auf Amerikaner*innen*

Über die Erzählung hinweg lassen sich Reifeprozesse hinsichtlich Gens Sicht auf zwei Gruppen erkennen, mit denen sich der Junge auseinandersetzt: Amerikaner*innen und Koreaner*innen. Diese Prozesse können dabei, im Sinne einer auf Erfahrung beruhenden kritischen und auch reflexiven Auseinandersetzung mit sich und anderen Personen, als Teile seines Bildungsprozesses verstanden werden. Dabei berühren die genannten Aspekte zwar auch die soziale Umwelt, die in den vorherigen Kapiteln bereits behandelt wurde, können und sollen aber getrennt davon betrachtet werden.

Hinsichtlich der Amerikaner*innen lässt sich eine gewisse Veränderung in Gens Haltung feststellen, die sich dadurch auszeichnet, dass sie von einer durch Indoktrination geprägten zu einer durch eigene Erfahrungen geprägten Sicht wird. Zu Beginn des Comics fällt auf, dass Gen gesellschaftlich propagierte Feindbilder gegenüber Briten, aber insbesondere den Amerikanern unkritisch reproduziert, was sich am sprachlichen Bild der »amerikanische[n] Teufel« (I, S. 19) zeigt. So sagt der Junge an einer Stelle: »Die Amerikaner sind Teufel! Bestimmt essen sie Scheiße!« (I, S. 75). Die Quelle der Übernahme dieser gesellschaftlichen Haltungen tritt in einer erzieherischen Interaktion Daikichis mit seinem Sohn hervor, in welcher dieser gegenüber Gen versucht, deutlich zu machen, dass die Produktion von Vorurteilen Teil der japanischen, militaristischen Propaganda ist:

»Das ist die Propaganda von denen da oben, die den Krieg begonnen haben! [...] // Sie trichtern uns ein, dass alle anderen Völker nichts als wertlose Teufel sind... / So setzen sie den Feind herab und machen uns glauben, Japan würde den Krieg gewinnen! – Dann sind die Briten und Amerikaner gar keine Teufel, wie die Lehrer immer sagen? – Genau« (I, S. 83).

Trotz dieses Versuchs Daikichis, der zumindest hinsichtlich der Einstellungen zu den Koreaner*innen bei Gen Früchte trägt, bleibt dessen Haltung, wie der weitere Verlauf

der Erzählung deutlich macht, bezüglich der aufgenommenen Vorurteile weitestgehend unberührt: So tritt Gen, wie vom danebenstehenden Soldaten befohlen, enthusiastisch wirkend auf den karikierenden Abbildern Roosevelts und Churchills herum, die auf den Boden eines öffentlichen Platzes gemalt sind, während seine Mutter zwar gezwungenermaßen mitmacht, die Sinnhaftigkeit dieser Handlung jedoch in Gedanken infrage stellt. Auch als die Familie einen gefangenen amerikanischen Soldaten sieht, der von Japaner*innen beleidigt und mit Dingen beworfen wird, und Daikichi gegenüber seinen Kindern dessen Menschlichkeit hervorhebt: »Dabei haben sie auch Väter, Mütter, Kinder und Geschwister wie wir. Der Krieg bringt die Menschen dazu, einander zu hassen und zu töten« (I, S. 177), drücken Shinji und Gen eher ein Unbehagen gegenüber der scheinbaren Unmenschlichkeit des Gefangenen aus: »Ich habe Angst, Gen! Die Amerikaner haben ganz rote Gesichter, wie Dämonen! – Ja, ich auch« (ebd.). Die Betrachtung des anscheinend unbekanntem Äußeren des geschwächten Soldaten scheint das indoktrinierte Vorurteil zu bestätigen und der Anblick wird mit einem ähnlichen Narrativ verbunden (›Teufel« – ›Dämon«).

Nach dem Abwurf der Bombe lässt sich aber eine zunehmende Veränderung von einer vorgefassten zu einer auf eigenen Erfahrungen gründenden Sicht erkennen. Relativ unmittelbar nach dem Abwurf drückt Gen im Angesicht der Zerstörung und des zivilen Leids seinen Zorn gegenüber den Amerikanern wiederholt aus, u. a. »Die verdammten Amis haben eine schreckliche Bombe gebaut!« (II, S. 11). Dabei werden die von Gen subjektiv empfundene Ruchlosigkeit und Grausamkeit des Bombenabwurfs besonders hervorgehoben, durch seine Beobachtungen kollateraler Tötungen amerikanischer Kriegsgefangener in Hiroshima oder der Tötung von »unschuldige[n] Frauen und Kinder[n]« (II, S. 40). Gen entwickelt eine scheinbar starke Ablehnung gegen die Amerikaner*innen, die sogar in Rachebekundungen mündet, z. B. als Gen eine amerikanische B-29 am Himmel erblickt:

»Oder kommt ihr, um zu sehen, wie viele ihr umgebracht habt?! Kommt doch runter, ihr Pissköpfe! Bei mir könnt ihr euch was abholen! / Gebt mir meinen Papa, Shinji und Eiko zurück! Gebt mir mein Haus zurück! / Ihr doofen Arschlöcher! / [...] Kacke! Diese verdammten Amis!« (II, S. 141).

Die Vergeltungswünsche müssen aber unerfüllt bleiben, zeigt sich dies doch auch bildlich an der Unerreichbarkeit des Flugzeugs über dem weinenden Gen. Die subjektive Schuldzuweisung geht damit mit einer gewissen Machtlosigkeit hinsichtlich der gewünschten Vergeltung einher. Auffällig an diesem erzählerischen Abschnitt ist, dass der Abwurf der Bombe aus der subjektiven Bewertung Gens vom übrigen Kriegsverlauf abstrahiert wird bzw. der Krieg und damit auch die Kriegsschuld Japans sowie die Bombe als Teil des Krieges nicht mitgedacht werden. Dies wird sich in der subjektiven Haltung

Gens in der Erzählung nahezu nicht ändern, während in der erzählerischen Kontextualisierung, z. B. durch die Kommentare der Erzählinstanz oder die historischen visuellen Kontextualisierungen, die Kriegsbeteiligung und -schuld Japans beschrieben wird, die Atombomben als Teil der amerikanischen Kriegshandlungen aber eine erzählerische Verurteilung erfahren.

Auch wenn Gen unmittelbar nach dem Bombenabwurf sprachlich vornehmlich die Begriffe ›Amerikaner‹ oder ›Amis‹ verwendet, häufig mit der wertenden Attribuierung ›verdammte‹, zeigt sich mit der Besetzung Japans durch amerikanische Truppen, nach dessen bedingungsloser Kapitulation, dass sich in der Bevölkerung und auch in Gen die propagierten Bilder der ›amerikanischen Teufel‹ erhalten haben und mit zusätzlichen diffamierenden Gerüchten in ihrer Bedrohlichkeit sogar verstärkt werden. Mit der Aussicht auf eine tatsächliche Begegnung mit amerikanischen Truppen versucht Gen seine zuvor machtlos erscheinenden Vergeltungswünsche in die Tat umsetzen zu wollen: »Wenn sie kommen, werd ich sie bekämpfen!« (IV, S. 6). Dieses Vorhaben wird jedoch konterkariert durch den ähnlichen Wunsch Kojis, den Kimie erzieherisch abbricht. Aber auch visuell wird die Naivität des Vorhabens deutlich, vergleicht man die Panelsequenzen, in denen Gen und Ryuta sich in verlassenen Militärkasernen Pistolen zur Verteidigung besorgen, diese aber kaum beherrschen können, und die, in denen die amerikanischen Soldaten in gleichmäßigen Schritt, die Gewehre geschultert und dabei durchaus bedrohlich wirkend durch die Ruinen Hiroshimas schreiten. Ihren Plan der bewaffneten Vergeltung bzw. Verteidigung schließlich doch nicht verfolgend, suchen Gen und Ryuta dennoch aktiv die Begegnung mit amerikanischen Soldaten. Im Angesicht dieser werden aber Gefühle von Angst vor den »amerikanische[n] Teufel[n]« (IV, S. 27) erneut bedeutsam, diesmal bleiben sie jedoch nicht bestehen. Zwar scheint ein Panel aus der Sicht Gens die Bedrohlichkeit der amerikanischen Soldaten zu bewahrheiten, auf welchem die Soldaten mit bedrohlichen Gesichtsausdrücken und einem schwarzen Hintergrund die Jungen erblicken. Doch werden die Ängste und Vorurteile der Jungen letztlich nicht bestätigt: »Gen! Alle sagen, die Amis seien Teufel, aber sie sehen aus wie Menschen!« (IV, S. 28). Entgegen der Erwartungen treten ihnen die Soldaten zugewandt entgegen und werfen ihnen Bonbons zu. Auch wenn sich in der Folge eine nach wie vor suspekta Haltung Gens erhält, führen die persönlichen Erfahrungen jedoch zu einer Aufhebung der aufgenommenen, propagierten Bilder, was gerade dadurch erkennbar wird, dass Gen nicht mehr den Ausdruck der ›amerikanischen Teufel‹ verwendet. Das ›unmenschliche Bild‹ der Amerikaner wird damit durch eigene Erfahrungen dekonstruiert. Die Erzählinstanz verweist darauf, dass es letztlich nicht nur Gen ist, dessen Haltung sich durch die persönlichen Erfahrungen wenden, sondern sich dies in der Bevölkerung Hiroshimas und ganz Japans zeigt:

»Die Nachricht, dass die Amerikaner Kaugummi und Bonbons verteilten, verbreitete sich wie ein Lauffeuer. / In der Hoffnung auf Süßigkeiten sammelten sich

bald Scharen von Kindern um die Soldaten. / Die grausigen Gerüchte gerieten nach und nach in Vergessenheit« (IV, S. 36).

In der Folge führt die Erkenntnis über die Menschlichkeit des ehemaligen Kriegsgenners aber nicht zu einem positiven Wandel der Sicht des Jungen auf die Amerikaner. Vielmehr führen weitere Erfahrungen mit den Besatzungskräften die wütende und kritische Haltung Gens diesen gegenüber fort: So ist es besonders die Erkenntnis Gens zum Ende des Comics, wie unbedarft die amerikanischen Soldaten mit den ihnen fremden kulturellen Gebräuchen umgehen, als sie ungeachtet der japanischen Ahnenverehrung die Knochen der Atombombenopfer mit schweren Maschinen verscharren wollen, die ihn derart wütend macht, dass er sich anklagend gegen die Soldaten stellt, die ihm ihrerseits wieder Kaugummi geben wollen:

»Ich will eure Bonbons nicht! Ich hasse euch! Ihr habt die Bombe geworfen! / Wisst ihr nicht, wie sehr wir wegen euch zu leiden haben?! Tut nicht so freundlich! / Warum habt ihr die Atombombe geworfen?! / Ihr dummen Dreckskerle! [...] / Gebt mir meinen Papa zurück! Gebt mit Eiko und Shinji wieder! / Mit dieser Sünde werdet ihr auf immer und ewig zu leben haben! Denkt daran!« (IV, S. 247).

Auch wenn, wie schon hinsichtlich der anderen erfahrenen Ungerechtigkeiten, es Gen nicht gelingt, wirkliche Änderung zu vollziehen, z. B. dass die amerikanischen Soldaten ihre Arbeit abrechnen oder es zu einem Dialog kommt, er also tatsächlich seine Machtlosigkeit überwindet, kann er sich sprachlich kritisch äußern. Die Entwicklung zum Beginn der Erzählung markiert hierbei eindeutig, dass sich Gens durchaus vornehmlich angst- aber auch hasserfüllte Haltung auf Grundlage indoktrinierter Werte zu einer wütenden und kritischen Haltung³² auf Basis eigener Erfahrungen entwickelt hat, die dabei die subjektive Sicht auf die Leiden durch den Bombenabwurf und die amerikanische Verantwortung dafür hervorhebt.

*5.7.2 Von der unreflektierten Reproduktion zum wertschätzenden Verstehen: Gens Sicht auf Koreaner*innen*

Ähnlich wie gegenüber den Amerikaner*innen lässt sich auch hinsichtlich Gens Haltung zu Koreaner*innen eine Entwicklung über die Erzählung hinweg feststellen, welche sich grob in drei Stufen fassen lässt. Die Haltung sowie ihre Veränderung zeigt sich in Gens Kontakt zu Herrn Pak, einem Nachbarn der Familie Nakaoka, der zwecks Arbeits-

32 Die auch bedingt sein kann durch den erfahrenen Tod eines Bekannten, der in einer amerikanischen Militärlager Essen klauen wollte und auf der Flucht angeschossen wurde, und durch die Gen erzählte Vergewaltigung einer japanischen Frau durch amerikanische Soldaten. Dies wird aber im Comic nicht erzählerisch expliziert.

diensten nach Japan zwangsdeportiert wurde. Dieser ist der Familie zugewandt, da er Gens Vater Daikichi für eine bewundernswerte Person hält, da dieser offen und trotz des gemeinschaftlichen Widerstandes gegen den Krieg protestiere. Aus dieser Figurenbeschreibung, die zusätzlich durch die narrativen und auf der bildlichen Ebene drastisch visualisierten Berichte von Herrn Pak und Daikichi Nakaoka über die Arbeitsbedingungen kontextualisiert werden, die die zwangsdeportierten Menschen aus den besetzten Ländern Korea und China in Japan ertragen müssen, kann man schließen, dass Herr Pak als exemplarische Figur des tatsächlichen Schicksals der besonders ab 1939 zwangsdeportierten Menschen aus ebendiesen Ländern (Klein 2016) dient und damit kein rein individuelles Schicksal präsentiert. Dies wird auch an der Formulierung Herrn Paks deutlich: »Auch wir Koreaner sind Opfer des Krieges und müssen viel Leid erdulden« (I, S. 79f.). Die Figur Herr Pak funktioniert, ähnlich wie andere Nebenfiguren im Comic, als Beispiel für die Opfererfahrungen, mit denen sich Gen in seiner Entwicklung auseinandersetzt und die Lesenden so zugleich aufgeklärt werden sollen.

Auf der ersten Stufe der benannten Entwicklung reproduziert Gen selbst noch außerfamiliär aufgenommene rassistische Stereotype gegenüber Koreaner*innen. So zeigt sich dies in einer Szene, in der Gen und Herr Pak von fremden Kindern mit Steinen beworfen werden und letzterer auch rassistisch beleidigt wird. Gen wehrt sich zwar gegen den Angriff, bittet jedoch Herr Pak darum, zu gehen: »Mir reicht es, als Verräter beschimpft zu werden. Jetzt denken sie auch noch, ich bin dumm, weil ich mit einem Koreaner rede!« (I, S. 70). An späterer Stelle macht sich Gen vor seinem Vater allgemein über Koreaner lustig: »Es stinkt gar sehr, was seh ich da? ‘nen Koreaner ist doch klar! Ihr esst und scheißt so dünn wie ich, doch die Schuh sind spitz, was für ein Pech!« (I, S. 83). Die Häme dieser Worte verstärkt er durch eine karikierende, affenartige Haltung und einer Grimasse. Es zeigt sich auf dieser Stufe noch ein Unvermögen Gens, die Situation und die rassistisch motivierten Haltungen gegen die deportierten Menschen, insbesondere Herrn Pak, kritisch und reflexiv zu behandeln. Vielmehr scheint er rassistische Vorurteile (»stinken«) zu reproduzieren und offenbart dabei eine Selbstbezogenheit, wenn er die öffentliche Meinung über ihn über den eigentlich zugewandten Kontakt zu Herrn Pak stellt.

Die zweite Stufe scheint sich zu eröffnen, als Daikichi wütend auf den Versuch seines Sohnes reagiert, sich über Koreaner*innen lustig zu machen. Indem er Gen schlägt und ihm verbal deutlich macht, dass dessen Vorurteile Produkt einer politisch-institutionalisierten Indoktrinierung sind, die Japaner*innen als »eine Herrenrasse« (I, S. 83) und andere Völker als minderwertig inszenieren soll. Gen scheint diesen Moment als krisenhaft irritierend zu erleben, wird dies doch durch seine stetigen Nachfragen (z. B. »A... Aber jeder sagt doch, dass die Koreaner und die Chinesen dumm sind!« (ebd.)) sowie seinen scheinbar verzweifelten Gesichtsausdruck deutlich, da vorherige aufgenommene Annahmen durch seinen Vater dekonstruiert werden. Daikichi kommt vielmehr zu der Annahme: »Das einzige Mittel gegen den Krieg ist, mit den Koreanern und Chinesen

Freundschaft zu schließen!« (I, S. 84). Erzählerisch scheint die Annahme von Gens Vater dadurch unterstützt zu werden, dass die Familie durch ihren freundschaftlichen Kontakt zu Herrn Pak (lebensrettende) Zuwendungen in Form von Nahrung oder die Unterstützung bei der Flucht aus Hiroshima nach dem Bombenabwurf erhält. Als Gen Herrn Pak später erneut trifft, lässt sich erkennen, dass die Worte seines Vaters, anders noch als bei den Amerikaner*innen, Wirkung zu haben scheinen: Gen entschuldigt sich bei Herrn Pak für seine Worte und begründet diese damit, dass er nicht wollte, »dass man sich über mich lustig macht« (I, S. 94). Gen kann auf dieser Stufe also, durch den Einfluss seines Vaters, reflexiv sein Fehlverhalten erkennen und Reue ausdrücken. Die Relevanz dieses offenen Zeigens von Reue wird erzählerisch dadurch hervorgehoben, dass Herrn Paks Rührung durch grotesk groß scheinende Tränen verdeutlicht wird, die aus seinen Augen treten, und er in Richtung der Lesenden formuliert: »So ein guter Junge... Wenn doch nur alle Japaner so wären!« (ebd.). Die Handlung Gens wird durch diese Bemerkung erzählerisch hervorgehoben und erhält einen exemplarischen, vorbildhaften Charakter.

Die dritte Stufe stellt schließlich eine Vertiefung der zweiten Stufe dar. Nach der Flucht aus den Flammen Hiroshimas trifft Gen Herrn Pak erst einige Tage später in den Ruinen Hiroshimas wieder. Trotz Gens Freude über das Wiedersehen, reagiert Herr Pak ihm gegenüber ablehnend und fast schon feindselig, was sich visuell zunächst durch einen wütenden Ausdruck gen Gen niederschlägt (»Seine Augen machen mir Angst« (II, S. 173)) und u. a. durch den Versuch des Wegschickens auch verbal artikuliert wird. Schließlich drückt er gegenüber Gen, der trotz alledem bei Herrn Pak bleibt, aus: »Ich hasse die Japaner! Ich hasse sie! / [...] Sie haben ihn [seinen Vater] umgebracht, weil er Koreaner ist!« (II, S. 174). Er berichtet, dass sein Vater, welcher auch schwere Verletzungen vom Atombombenabwurf davontrug, trotz der Versuche seines Sohnes aufgrund seiner Herkunft keine medizinische Behandlung erhielt und schließlich seinen Wunden erliegen musste. Dies führt bei Herr Pak zu der Erkenntnis über die Tragweite der Auswirkungen des verankerten Rassismus der japanischen Bevölkerung gegenüber anderen asiatischen Völkern und löst in ihm entsprechende Gefühle aus: »A...Als wären wir keine Menschen! / Ich werde nie vergessen, wie sie uns behandeln!« (II, S. 178).

Welche Wirkung das Erzählte auf Gen hat, wird durch das erste Panel deutlich, auf dem der Junge nach der Erzählung Herrn Paks wiederzusehen ist (siehe Abb. 7): Sein Gesicht ist in Schatten getaucht, der Gesichtsausdruck wirkt mitfühlend und trauernd, während im Hintergrund dunkle Wolken zu erkennen sind. Zugleich scheint Gen hinsichtlich des Gehörten zunächst sprachlos zu sein, was sich durch eine Sprechblase ausdrückt, in welcher nur Auslassungspunkte stehen. Gen wirkt durch Herrn Paks Geschichte emotional berührt, erfährt er dadurch doch auch in aller Härte die Konsequenzen des gesellschaftlichen Rassismus.



Abbildung 7: In der deutschen Übersetzung: »A...Als wären wir keine Menschen! / Ich werde nie vergessen, wie sie uns behandeln! - ...« (II, S. 178). Abbildung aus Nakazawa (2004c, S. 170). Gedruckt mit freundlicher Genehmigung von Last Gasp of San Francisco.

Der Junge hilft in der Folge Herrn Pak dabei, den Sarg für dessen Vater fertigzustellen und wohnt auch bei dessen Verbrennung bei. Währenddessen entschuldigt sich Herr Pak bei Gen für sein Verhalten, doch dieser drückt aus: »Schon gut. Sie haben ein Recht, wütend zu sein! / Wenn ich groß bin, werde ich die Koreaner nie verspotten! / Nehmen Sie es nicht so schwer« (II, S. 179). Gen offenbart hier ein Verständnis für den gesellschaftlichen Rassismus und die dadurch bedingte Ungerechtigkeit. Gleichzeitig positioniert er sich autonom gegen diese Diskriminierung. Sprachlich ist diese Szene auch interessant, präsentiert sie doch eine Parallele zu einer früheren Begegnung mit Herrn Pak, bei welcher dieser zum Jungen sagt: »Nimm's nicht so schwer« (I, S. 70). Die damals einseitige Zugewandtheit scheint sich, wie es die Parallele ausdrückt, nun nicht umgekehrt, aber zu einer gegenseitigen Anerkennung und Anteilnahme gewandelt zu haben. Als zwei Jungen, darunter Ryuta, Herrn Pak rassistisch beleidigen, reagiert Gen, indem er den Jungen schlägt und ihn an die Worte »ihres Vaters«³³ erinnert: »Ihr solltet lieber mit anderen Freundschaften schließen, egal aus welchem Land sie stammen!« (II, S. 183). Visuell wird diese Weitergabe der erlebten Erziehung dadurch hervorgehoben, dass in derselben Sprechblase Daikichi dargestellt wird, wie er diese Worte an Gen und Shinji richtet. Es zeigt sich damit auf der dritten Stufe, dass die zuvor durch die Erziehung des Vaters aufgenommenen Werte durch die neuen Erfahrungen aufgenommen und unterstützt werden und dies schlussendlich dazu führt, dass Gen sich nicht nur sprachlich gegen den Rassismus stellt, sondern sich diesem auch autonom auf der Handlungsebene entgegenstellt. Damit stellt die dritte Stufe keine tatsächliche Änderung mehr dar, son-

33 Zu diesem Zeitpunkt hält Gen Ryuta noch für seinen verstorbenen Bruder Shinji.

dern vielmehr eine autonome Vertiefung der zweiten, welche durch die Erziehung eher noch heteronom geprägt war. Zum Ende des Comics wird im Übrigen die Annahme des Vaters über die Relevanz der Freundschaft, erzählerisch belohnt, da es Herr Pak ist, der Gen das Geld für die Operation Tomokos leiht, auch wenn diese schließlich nicht mehr erfolgen kann.

5.8 »Wir müssen überleben, egal was wir dafür tun müssen!«: Die Überschreitung moralischer Grenzen

Wie bereits mehrfach beschrieben wurde, ist Gens erzählter Bildungsweg immer wieder auch durch Momente des Scheiterns geprägt, in denen er an eigene Grenzen gelangt, die aber schließlich durch den erzählerischen Optimismus bedingt bewältigt werden können. Im vierten Band eröffnet sich aber ein Handlungsbogen, in welchem sich Gen gezwungenermaßen damit auseinandersetzen muss, welche moralischen Grenzen das eigene Handeln wahren sollte, selbst wenn sich eine existenzbedrohende Situation eingestellt hat. Im benannten Handlungsbogen handelt es sich bei der Situation um die Erkenntnis Gens, dass seine Familie und besonders Tomoko von der wenigen und mangelhaften Nahrung zunehmend in ihrem Überleben bedroht sind. Die Möglichkeit, an Unterernährung zu sterben, wird dabei erst durch den Hinweis des japanischen Soldaten Ohba real, dem Gen und Ryuta zufällig begegnen und welcher von Soldaten berichtet, die während des Krieges verhungerten. Der Mann stellt dabei eine Figur dar, die für eine Übertretung vorheriger moralischer Grenzen zum Zwecke des Überlebens steht und die Jungen ebenso dazu animieren möchte. So lockt er im Beisein der Jungen einen Straßenhund an und tötet diesen zum Schrecken Gens und Ryutas ohne zu zögern, um ihn danach auszuweiden: »Wenn ihr leben wollt, müsst ihr Hunde töten und ihr Fleisch essen, so wie ich« (IV, S. 59). In diesem Moment bleibt jedoch erkennbar, dass Gen diese Grenze eben noch nicht übertreten will, da er trotz seines Hungergefühls das angebotene Fleisch ablehnt. Als er sich jedoch der Möglichkeit des Todes von Tomoko bewusst wird, scheint er den Hinweis des Mannes annehmen zu wollen: »Bitte, stirb nicht, Tomoko! Das lass ich nicht zu! / [...] Dann essen wir halt Hunde!« (IV, S. 61). Als Ryuta und er diesen Plan umsetzen wollen, zeigt sich jedoch, dass der Junge zwar den Zweck, nicht aber das Mittel gutheißt und Schuldgefühle gegenüber dem Tier empfindet: »Nimm's uns nicht übel, Wau-wau. Mit deinem Tod rettetest du unser Leben. // [...] Dreck! Wenn wir überleben wollen, muss es eben sein« (IV, S. 62f.). Letztlich gelingt es Gen aber nicht, die moralische Grenze des Tötens zu übertreten, und er bricht den Versuch ab: »Ich bring es nicht übers Herz zu töten« (IV, S. 64). Zwar gelingt es dem Jungen so, eben jene Grenze zu wahren und sich zugleich von der Äußerung Ohbas abzugrenzen, was sich auch an der visuellen Parallele zwischen ihm und dem Mann im Moment den Hund töten zu wollen zeigt, welche aber ein unterschiedliches Ende findet. Doch führt diese Wahrung auch zu einem Erhalt der existenzbedrohenden Situation. Aufgrund der

Gefährdung der gesamten Familie und trotz seiner Erkenntnis in der Nicht-Tötung des Hundes formuliert Gen daher:

»Wir müssen überleben, egal was wir dafür tun müssen! / [...] Verdammt! Ich sterbe nicht! Wir schaffen das, egal was passiert! – Genau, Bruder! Für Essen würde ich stehlen und töten! Ob nun Hunde oder Menschen!« (IV, S. 67).

Es muss auffallen, dass es Ryuta ist, der von der Bereitschaft spricht, auch zu töten. Doch Gen widerspricht ihm nicht und drückt selbst aus, zu tun, was getan werden muss. Dies bleibt zwar vage, schließt aber in der Formulierung eine potenzielle Überschreitung moralischer Grenzen ein. So finden die Jungen durch Zufall eine Militärkaserne der amerikanischen Besatzungstruppen und bemerken, wie Jungen von dieser fliehen, während sie von Soldaten verfolgt und beschossen werden. Einer der Jungen, dem die beiden helfen, stellt sich als Knödel heraus, einem der ehemaligen Mitglieder der Gruppe von Waisenkindern um Ryuta. Erst durch ihn erfahren sie von der Möglichkeit, die Vorräte der amerikanischen Truppen zu stehlen. Schon dabei wird erkennbar, dass sich Gen und Ryuta offenkundig über die deviante Eigenschaft dieses Handelns gewahr sind, doch letzterer versucht es zu legitimieren: »Ohne die Amis müssten wir das alles nicht ertragen! Sie haben die Atombombe abgeworfen! / Was ist schon dabei, wenn wir ihnen Milch und Essen stehlen?! – Ja, du hast Recht!« (IV, S. 72). Auffällig ist jedoch im weiteren Verlauf, in welchem die Jungen in die Kaserne einbrechen und Kisten hinausschaffen, dass diese Handlung erzählerisch nicht belohnt wird: So werden sie bei ihrem Diebstahl erwischt und entkommen nur dank Hilfe Ohbas, der ebenfalls etwas stehlen wollte, dann befinden sich in den Kisten statt Nahrung Kondome und zudem müssen die Jungen erkennen, dass Knödel an einer Schussverletzung, die ihm bei seiner Flucht zugefügt wurde, gestorben ist. Die Übertretung der moralischen Grenze führt somit in keiner Weise zum gewünschten Erfolg.³⁴ Doch dies erkennen die Jungen nicht, sondern schließen sich Ohba an, der daneben noch andere Jungen, ebenfalls aus der Waisengruppe, und Mitsugi um sich versammelt, um einen großangelegten Diebstahl zu organisieren. Als Gen und Ryuta vom Tod Knödels berichten, reagiert Ohba scharf: »Knödel hatte einfach Pech! Denkt nicht mehr daran! / Ihr müsst lernen, wie Schurken zu denken! Das ist eure einzige Überlebenschance!« (IV, S. 86f.).

An dieser Aussage eröffnen sich mehrere Aspekte, die auffallen und die gegen den bisherigen Weg Gens und seine Haltungen stehen. So kennzeichnet der Begriff »Schurke«

34 An dieser Stelle ist noch auf eine Szene im ersten Band zu verweisen, in welcher Gen und sein Bruder Shinji ebenfalls den Diebstahl eines Karpfens aus einem privaten Teich versuchen. Auch hier werden sie von dem Besitzer erwischt und körperlich bestraft. Als sie ihm aber unter Tränen ihr Motiv offenbaren, den Fisch für ihre kranke Mutter zu wollen, gibt der Mann ihnen diesen. Die Stelle ist deswegen interessant, da hier zwar das deviante Verhalten bestraft wird, letztlich aber durch das Motiv belohnt wird und damit ein wenig gegen die in diesem Handlungsbogen zu findenden Prämissen steht.

eine Bewusstheit über das deviante, amoralische Verhalten. Diese Grenze muss aber bewusst übergangen werden, um das Ziel, zu überleben, erreichen zu können. Gerade die Betonung, es sei die ›einzige Überlebenschance‹ steht in gewisser Weise gegen die verschiedenen, kreativen und letztlich gelingenden Versuche Gens, das Überleben seiner Familie zu sichern, welches bisher auch keines amoralischen Handelns bedurfte. Zugleich wird das Gedenken an Knödel im Keim erstickt, während sich gerade Gens Weg durch eine Achtung der Opfer auszeichnet. Dies zeigt sich auch an einem Panel, in welchem sich für die Lesenden herausstellt, dass Gen und Ryuta den Jungen begraben und sogar einen provisorischen Grabstein geschaffen haben. Gleichzeitig werden durch die Kontextualisierung des Todes als ›Pech‹, die Umstände des devianten Verhaltens, die zu dieser Konsequenz geführt haben, verschwiegen, und das Ableben als unvorhersehbare Schicksalsfügung markiert.

Gen und Ryuta erkennen zwar, dass sie vor Ohba und auch Mitsugi Angst haben, doch grenzen sie sich trotz allem nicht von den Männern ab, da auch sie der vermeintlichen Notwendigkeit des benannten Handelns erlegen sind. Der daran anschließende Diebstahl größerer Mengen Lebensmittel aus der amerikanischen Kaserne unter Zuhilfenahme einer List gelingt dann auch. Allerdings wird er auch hier nicht erzählerisch belohnt, da die Jungen erkennen müssen, von den Männern betrogen worden zu sein, die die Lebensmittel, statt sie aufzuteilen, auf dem Schwarzmarkt verkaufen. Als die Jungen Ohba und Mitsugi konfrontieren und ihren Anteil verlangen, entwickelt sich eine Spirale der Gewalt: Als die Männer die Jungen derart körperlich misshandeln, dass Gen davon sogar ohnmächtig wird, holt Ryuta einen Revolver und erschießt die beiden, nachdem er ihnen zunächst nur erfolglos drohen wollte. Seine Reaktion auf seine Tat ist dabei selbst von Irritation geprägt und unter Tränen erkennt er, dass er ein Mörder ist. Schließlich wird er von einem Mitglied einer Yakuza-Gruppierung mitgenommen, der ihn darauf für dieselbe rekrutiert, wobei er dem Jungen praktisch keine Wahl lässt, will dieser nicht ins Gefängnis: »Keine Angst. Solange du hier bleibst, werden die Bullen dir kein Haar krümmen. Wir beschützen dich« (IV, S. 117). Zwar wird er dabei gegenüber dem Jungen fast fürsorglich inszeniert, doch ist nur für die Lesenden erkennbar, dass Ryuta einen rein funktionalen Wert als Soldat erfüllen soll.

Gen bemerkt schon kurz vor der Tat Ryutas gegenüber diesem, bevor er erneut ohnmächtig wird: »Ryuta... wir waren so dumm...« (IV, S. 104). Es bleibt sprachlich zwar unklar, inwiefern die Jungen genau ›dumm‹ waren, doch scheint es im Kontext als eine kritische und selbstreflexive Kommentierung auf den Weg, der die Jungen zu diesem Punkt geführt hat, verstehbar zu sein. Auch als er von der Ermordung der Männer durch seinen Freund erfährt, bürdet sich Gen die Schuld daran auf: »Es ist meine Schuld, dass Ryuta ein Mörder ist! / Hätte ich mich nicht mit diesem Ohba angelegt, wäre das nie passiert!« (IV, S. 115). Der Handlungsbogen schließt damit, dass sich Ryuta der Yakuza anschließt, was bedeutet, dass er nicht zur Familie Nakoka, die ihn aufgenommen hatte,

zurückkehren darf. Während sich diese um den Jungen sorgt, hinterlässt Ryuta, ohne sich zu zeigen, ihnen Geld, sodass sie Nahrung kaufen können. Es mag naheliegen, das Ende der Handlung im Sinne der optimistischen Perspektive als erfolgreich zu werten, kann sich die Familie nun die dringend benötigte Nahrung kaufen. Doch ist das Ende des Handlungs Bogens besonders durch die Trauer Gens und Ryutas geprägt, die sich wegen der Entwicklungen vorerst nicht mehr sehen werden und nicht mehr aufeinander achten können. Trotz der Rettung der Familie nimmt die Handlung damit ein tragisches Ende, wodurch die amoralischen und devianten Handlungen, also das Überschreiten von Grenzen, erzählerisch nicht als gut gewertet werden. Im weiteren Verlauf der Erzählung kommt es auch Gen nicht mehr in den Sinn z. B. zu stehlen, auch dann nicht, als die Familie für Tomoko dringend Geld benötigt.

5.9 Orientierung, Verantwortung und Emanzipation: Gens Auseinandersetzung mit der erfahrenen Erziehung

In der Erzählung repräsentiert die Familie Nakaoka einen stetigen Bezugs- mitunter auch Orientierungspunkt für Gen und seine dargestellte Entwicklung. Dabei lassen sich aber auch erhebliche Veränderungen beobachten: Während seine Familie vor dem Bombenabwurf einen emotionalen Schutzraum darstellt, in welchem Gen als Sohn Erziehung insbesondere durch seinen Vater erfährt, bleibt sie nach dem Tod mehrerer Familienmitglieder zwar ein emotionaler Bezugspunkt, aber ist zugleich Objekt der Verantwortung, die der Junge auf sich nimmt. Die zentrale Rolle der Familie in Nakazawas Manga hängt sicherlich mit der in Japan, durch die konfuzianische Tradition bedingten, hohen Bedeutung derselben für den Menschen zusammen (Trommsdorff 1997).

»Im einzelnen bedeutete das konfuzianische System eine patriarchalische Familienstruktur auf der Grundlage des Senioritätsprinzips; damit verbunden waren das Prinzip der Primogenitur, niedriger Status der Frau (besonders der Schwiegertochter), Gehorsam der Kinder gegenüber den Eltern, Ahnenverehrung und die Forderung, die Familie durch männliche Nachkommen (oder durch Adoption) fortzusetzen« (ebd., S. 45).

Die gesellschaftliche Bedeutung, die diese konfuzianische Tradition für die japanische Familie einnimmt, hat historisch sicherlich abgenommen, insbesondere seitdem die nationalistische »Ideologie der Gemeinsamkeit von Familie und Staat« (ebd.) nach dem Pazifikkrieg durch die Besatzungskräfte abgebaut wurde, doch hat sie auch für das Nachkriegs-Japan Auswirkungen (ebd.; Hendry 2019).

Die benannten Veränderungen der Rolle der Familie für die dargestellte Entwicklung Gens hängen zweifellos mit den unterschiedlichen Rollen seiner Eltern sowie deren erzieherischen Einfluss auf ihren Sohn zusammen. Es gilt daher folgend, die Figuren

Daikichi und Kimie Nakaoka hinsichtlich ihrer Beziehung zu ihren Kindern näher zu betrachten, um dabei gleichzeitig Gens Auseinandersetzung mit dieser Erziehung als Teil seines Bildungsprozesses zu interpretieren.

Daikichi Nakaoka tritt aufgrund seines in der Erzählung frühen Todes als lebende Figur nur im ersten Band auf. In den Folgebänden taucht er wenn nur als visuelle Erinnerungen oder Halluzinationen der Figuren, insbesondere von Gen, auf. In der erzählten Zeit ist Daikichi selbstständig als Handwerker und Künstler tätig, der durch den Verkauf seiner Produkte versuchen muss, für den Unterhalt seiner Familie aufzukommen. Dabei zeigt er eine beträchtliche Orientierung am Wohl seiner Familie und eine Arbeits- und Opferbereitschaft für diese. Als Familienoberhaupt sieht er sich selbst also in der Verantwortung für seine Familie, sodass er sich im Anblick von Missständen, z. B. der Unterversorgung seiner Familie in Folge der Kriegszustände, reflexiv Schuld auflädt, dabei diese Umstände aber auch hinsichtlich ihres sozialen Ursprungs kontextualisiert. Exemplarisch illustrieren lässt sich dies an einer Szene, in welcher Daikichi am Bett seiner kranken Frau sitzt:

»Verzeih mir, Kimie...! Es ist kein Wunder, dass du krank wirst. Ich habe dich jeden Tag schufteln lassen! / Wenn nur der Krieg nicht wäre und es genug zu essen gäbe...! / Ich muss arbeiten und irgendwie Geld für etwas Essen zusammenkratzen! / Verzeih mir, Kimie. Ich bin dir ein schlechter Ehemann!« (I, S. 195).

Daikichi wird, ähnlich Nakazawas tatsächlichem Vater, trotz seiner gesellschaftlich unbedeutenden Position als politisch interessierte und kommunizierende Person inszeniert. Dabei äußert er nicht nur im privaten Raum seiner Familie offen seine Werte und Ideale, sondern kommuniziert diese auch im öffentlichen Raum, z. B. bei einer zivilen Militärübung. Diese offene politische Kommunikation ist jedoch deswegen brisant, da sie dem nationalistisch-rassistischen, militaristischen und kriegsbefürwortenden öffentlichen Diskurs sowie der damit verbundenen politischen Indoktrinierung (Klein 2016) kritisch entgegensteht:

»Ganz Japan belügt euch. Die Schule, die Zeitungen, das Radio, die Polizei und die Armee... / Seit der Krieg begonnen hat, hat die Militärdiktatur die Macht und bestimmt, was gesagt wird. / Ihr dürft nicht auf sie hören! [...] / Sobald das Militär an der Regierung ist, beginnen furchtbare, düstere Zeiten« (I, S. 84).

Seine politische Kritik richtet sich einerseits an politische, gesellschaftliche und militärische Machthabende Japans, die er sprachlich häufig als ›die Reichen‹ kennzeichnet und welchen er egoistische Motive unterstellt, wodurch das japanische Volk wie auch Bevölkerungen anderer Länder zu Schaden kommen. So spricht er u. a.: »Die Reichen

haben uns diesen Krieg beschert! Sie benutzen das Militär, um mit Waffengewalt ihre Ressourcen zu vermehren!« (I, S. 23). Andererseits sieht Daikichi auch die japanische Zivilbevölkerung in einer politischen Verantwortung hinsichtlich der bestehenden Verhältnisse, indem diese den Machthabenden unkritisch folgen, den Krieg ideologisch verteidigen und so vorantreiben und indoktrinierte Haltungen, wie z. B. rassistische Narrative gegenüber nichtjapanischen Völkern, reproduzieren. So formuliert er: »Die Reichen haben uns den Krieg zwar eingebrockt, aber die, die mitmachen, sind genauso schuld daran!« (I, S. 178). Obwohl Daikichi eine gewisse Resignation hinsichtlich der japanischen Bevölkerung zu haben scheint (»Wir Japaner tun grausame Dinge im Namen des Krieges. Ich schäme mich für unser Volk« (I, S. 83)), sieht er sie in einer Position, etwas gegen die Machthabenden unternehmen zu können: »Anstatt sich zu streiten, sollten sie [japanische Bevölkerung] ihre Wut lieber auf die richten, denen wir den Krieg verdanken« (I, S. 179). So richtet er sich selbst appellierend an andere Männer während einer zivilen Militärübung: »Ihr alle werdet zum Narren gehalten! / Der Krieg ist ein Fehler! / [...] Bald werdet auch ihr es einsehen! Öffnet endlich die Augen und nehmt Vernunft an!« (I, S. 23).

Daikichi sieht somit das politische Potenzial der Zivilbevölkerung zur Veränderung der Umstände in einer kritischen, von ›Vernunft‹ geleiteten Haltung des Einzelnen. Dies spiegelt sich auch in seiner Figur wider, die als einfacher Handwerker über keine darüberhinausgehenden ökonomischen oder politischen Möglichkeiten verfügt, gewünschte gesellschaftliche Veränderungen herbeizuführen. Einerseits präsentiert sich in dieser Haltung auch der (erzählerische) Optimismus, dahingehend, dass eine positive Veränderung der Umstände möglich ist. Diese nimmt dabei zugleich idealistische Züge an, setzt doch Daikichi seine Gesundheit und sein Wohlbefinden ebenso wie das seiner Familie aufs Spiel, indem er entgegen jeder Widerstände seine Haltung verteidigt und trotz dessen nicht davon abrückt und nicht gegenüber den Umständen resigniert:

»Unser Land ist schon so militaristisch, dass es ausreicht, etwas gegen den Krieg zu sagen. / Keine Sorge... Meinem Körper können sie Wunden zufügen, aber meiner Seele niemals. / [...] Gen! Shinji! Ich werde meine Überzeugung nicht so leichtfertig verraten! / Irgendwann kommt die Zeit, wo du verstehst, dass dein Vater Recht hatte. [...] / Weine nicht, Kimie. Wir haben nichts von Wert. Wovon sollen wir erst leben, wenn sie uns auch noch unsere Würde nehmen? / Ich mag ein sturer Bock sein, dem es kaum zum Leben reicht... / ...aber ich bin stolz auf meine Lebensweise« (I, S. 46).

Andererseits verdeutlicht sich in seiner Figur dadurch auch eine gewisse Machtlosigkeit des Einzelnen gegenüber eben jenen Umständen, wie sie auch schon in Gens Auseinandersetzung mit sozialen Ordnungen genannt wurde. Zwar kann Daikichi auf

personaler Ebene Widerstand leisten, indem er z. B. bei den zivilen Speerübungen angetrunken auftaucht, die Abläufe dabei erheblich stört und auch sprachlich auf die strukturellen Missstände hinweist, doch bleiben die Erfolge dieses Handelns vermeintlich klein, wenn es nur einige der Männer zum Lachen bringt, doch keine erkennbare Überzeugung eben jener gelingt, sondern vielmehr die negativen Folgen gegenüber den Nakaokas zu überwiegen scheinen. In den Werten Daikichis, die auch, wie noch zu zeigen sein wird, eine erhebliche Orientierung für Gen sind, zeigt sich entsprechend eine gewisse Spannung von Macht und Ohnmacht des Einzelnen: Einerseits das Vermögen, sich selbstbestimmt, kritisch und beständig gegen (indoktrinierte) politische und gesellschaftliche Haltungen zu stellen, andererseits die darauf reagierende gesellschaftliche Diskriminierung und die trotz aller Mühen ausbleibenden Veränderungen der kritisierten Umstände. Nichtsdestotrotz wird erzählerisch eben jene beschriebene Ohnmacht des Einzelnen mindestens hinterfragt, wenn die Lesenden an einem Gespräch des Gemeindevorstehers und seiner Frau teilhaben, in dem diese entgegen der Haltung ihres Mannes äußert:

»In letzter Zeit frage ich mich, ob er [Daikichi] nicht doch Recht hat. / Tag für Tag flüchten wir vor den Angriffen und das Essen wird auch knapp. / Bisher hat der Krieg uns doch nichts als Schlechtes gebracht! [...] Ich komme mir langsam betrogen vor...« (I, S. 202).

Solch eine Szene bleibt in den ersten vier Bänden zwar einmalig, doch zeigt sie, dass Daikichis offene politische Haltung Wirkung bei anderen Personen außerhalb der Familie Nakaoka entfalten kann. Das Ausmaß dabei bleibt in der Geschichte zwar klein, doch scheint die Szene zugleich zu verdeutlichen, dass die Bemühungen des Einzelnen nicht wirkungslos bleiben müssen.

Daikichis Haltung und seine Werte lassen sich jedoch nicht nur als Negation und Kritik des öffentlichen Diskurses beschreiben. Vielmehr begründen sich diese auf Wertvorstellungen von Pazifismus, Humanität und auch Patriotismus. So formuliert er ersteres an zwei verschiedenen Stellen:

»Die Amerikaner haben mehr Ressourcen als wir! / Ein kleines Land wie Japan sollte friedlich Handel betreiben und mit der Welt Freundschaft schließen! / Der Krieg ist blanker Irrsinn!« (I, S. 23).

»Der Krieg wird uns alle ins Unglück stürzen! / Japan ist keine Kriegsmacht! Uns bleibt nur ein Weg, und zwar in Frieden zu leben... Das ist meine Überzeugung!« (I, S. 44).

Daikichi betont damit die Relevanz des Friedens und internationaler ›Freundschaften‹ für Japan. Krieg entspricht in diesen Aussagen nicht den Möglichkeiten noch den Eigenschaften des Landes, sondern steht diesen eher diametral entgegen und führt es ›ins Unglück‹. Mit der Betonung seiner Überzeugung des ›einen Weges‹ im Frieden lassen sich auch die politischen Ideen wiederfinden, die Kontje (2019) als charakteristisch für den Bildungsroman bezeichnet hat. Zwar lassen sich beide Stellen auch durch die Verweise, dass Japan ein ›kleines Land‹ mit weniger ›Ressourcen‹ als Amerika und ›keine Kriegsmacht‹ sei, verstehen als müsste Japan nur deswegen keinen Krieg führen, weil es nicht über die Mittel verfüge, doch wird diese Lesart relativiert, setzt man sie in Beziehung zu Daikichis humanistischen Motiv der Achtung des Lebens.

»Dieser Dummkopf [Koji] denkt, in den Krieg zu ziehen sei mutig! / Sollen Sie uns ruhig Feiglinge und Verräter schimpfen! / Den größten Mut beweist der, der sein eigenes Leben genauso achtet wie das der anderen!« (I, S. 103).

Diese Aussage, die nach einem Konflikt mit seinem Sohn fällt, der sich freiwillig zum Marinedienst melden möchte, ist zugleich eng verbunden mit seinen pazifistischen Werten. Die Achtung des fremden Lebens wie der eigenen schließt fast zwangsläufig Kriegs- und damit Tötungshandlungen aus.

Wie sich in einem oben aufgeführten Zitat sprachlich verdeutlicht, in dem Daikichi Worte wie ›wir Japaner‹ oder ›unser Volk‹ verwendet, scheint die Figur sich bei aller Kritik an Japan und dessen Bevölkerung dem Land zugehörig und zugewandt zu fühlen. So ändert er auch sein Verhalten bei einer zivilen Militärübung, bei der er scheinbar ange-trunken und die Zusammenkunft damit und durch sein Verhalten persiflierend erscheint, nachdem ihn der Gemeindevorsteher als ›Verräter‹ bezeichnet. Plötzlich erscheint er nicht mehr betrunken und kritisiert offen die Umstände. Dass man bei Daikichi von einem Patriotismus sprechen kann, welcher sich aber von dem indoktrinierten unterscheidet, macht folgende Ausführung deutlich, die er erbringt, während er in Gefangenschaft ist:

»Gerade weil ich mein Land liebe, bin ich gegen den Krieg! [...] // Ich... habe schon... mehr als genug... für den Krieg getan... ! / Mein ältester Sohn Koji vernachlässigt seine Schulbildung, um Arbeitsdienst in der Fabrik zu leisten und dort Waffen zu bauen. / Alle Töpfe und Pfannen im Haus gaben wir ab, damit Kriegsschiffe, Panzer und Kanonen daraus gebaut werden konnten. / Tagein, tagaus gehen meine Kinder mit leerem Magen zu Bett. Sie streiten und prügeln sich wegen eines kleinen Reiskorns oder einem Stück Kartoffel! / Sie leiden Hunger, damit unsere Soldaten zu essen bekommen... / Und trotzdem erdulden wir unser Schicksal! / Und Sie beschuldigen uns, nicht unseren Anteil zu leisten? Sie schimpfen uns Verräter?! / [...] Was sollen wir armen Leute denn noch für den Krieg tun?!« (I, S. 42f.).

Daikichi verknüpft Patriotismus mit Pazifismus, indem die ›Liebe zu seinem Land‹ sich gerade in dem Friedenswunsch verdeutlicht, da er die Entbehrungen seiner Familie dem Krieg zulasten legt und zugleich ihr Schicksal stellvertretend für andere ›arme Leute‹ zu sehen scheint.

Die hier benannten Werte Daikichis scheinen mit einer Eigenart seiner Erziehung in Spannung zu stehen, die an dieser Stelle nicht unerwähnt bleiben soll. Auffällig häufig übt Daikichi gegenüber seinen Kindern körperliche Gewalt aus, die mitunter auch sehr drastisch inszeniert wird, z. B. dass Gen förmlich weggeschleudert wird oder sich übertrieben große Beulen bilden. Die ausgeübte Gewalt löst nur selten Reue in Daikichi aus und auch durch Gen oder die Erzählinstanz wird diese nicht kritisch reflektiert. Es scheint eher als würde diese körperlichen Sanktionierungen, entgegen der dargestellten todbringenden und noch drastischeren Inszenierung der Kriegsgewalt, legitimiert, indem sie als durchaus probates Mittel der Erziehung Daikichis präsentiert werden. Dies wird auch daran erkennbar, dass sie in der Regel von mahnenden oder appellhaften Aussagen begleitet werden. Die dennoch bestehende Spannung, insbesondere zum humanistischen Motiv Daikichis, bleibt aber unangesprochen.

Daikichi ist, trotz seines frühzeitigen Ablebens, hochrelevant für die Entwicklung Gens. Die Relevanz, die die Vaterfigur dabei für den zentralen Protagonisten der Erzählung hat, mag dabei ihre Wurzeln nicht zuletzt in der Autobiographie des Autors haben. »My father was always saying the war was wrong, that Japan would lose for sure and that maybe then, and only then, the country would get better. He's the one who shaped my views about the war« (Nakazawa & Gleason 2003/2013).

In der Erzählung lässt sich dabei eine gewisse Entwicklung des Verhältnisses des Jungen zu seinem Vater erkennen. Gen hat schon zu Beginn der Erzählung eine enge emotionale Bindung an Daikichi, der gerade in der Erziehung als aktiver Teil auftritt. Die emotionale Bindung zeigt sich auch daran, dass Gen seinen Vater gegen Vorwürfe, ein Verräter zu sein, verbal und körperlich verteidigt. Auch Ansichten und Werte seines Vaters scheint Gen zu reproduzieren, wie sich schon in der bereits genannten Szene in der Schule zeigt, in der die Kinder Briefe an die Front verfassen sollten. Gen markiert dabei die vorgetragene, äußerst kritische Haltung gegen den Krieg als seine Meinung, die aber zugleich durch den Verweis auf die Worte des Vaters auch an diesen gebunden wird. Es drückt sich damit eine Orientierung Gens hinsichtlich seiner vertretenen Werte an seinem Vater aus. Zugleich erlebt der Junge, wie es bereits beschrieben wurde, die öffentliche Diskriminierung der Familie, die oftmals mit der politischen Haltung des Vaters und seinem vermeintlichen Status als Verräter begründet wird. Anders als sein Vater macht er hierbei nicht ausschließlich die strukturellen Umstände verantwortlich, sondern kritisiert auch Daikichi selbst: »So eine Kacke! Weil Papa gegen den Krieg ist, schimpfen sie uns Verräter und machen sich über uns lustig! / Dummer alter Dickschädel!« (I, S. 35). Dabei lässt sich auch erkennen, dass sich bei Gen selbst die Spannung

zwischen den Werten seines Vaters und der öffentlichen Meinung zeigt. So begegnet er seinem Vater, nachdem er und seine Schwester angegriffen wurde, emotional, indem er weint und seinem Vater auf die Brust schlägt: »Bitte Papa! Du sollst auch in den Krieg ziehen! Viele Feinde töten! Und einen Orden bekommen! [...] / Ich will keinen Vater, der gegen den Krieg ist! Ich will keinen Verräter zum Vater!« (I, S. 38).

Gen nimmt mit diesem Appell das gemeinschaftliche Narrativ des ›Verräters‹ auf und trägt es vorwurfsvoll an seinen Vater heran. Daraus entwickelt sich jedoch kein Konflikt zwischen Vater und Sohn, auch da Daikichi seine Wut auf die Gemeinde richtet, die seine Familie attackiert. Ebenso wird er kurz nach diesem Gespräch inhaftiert, ein Erlebnis, das Gen, auch weil seine Mutter ihn auf die Rechtmäßigkeit der Aussagen Daikichis hinweist, in seiner weiteren Haltung zu bedingen scheint. Nach der Inhaftierung des Vaters äußert sich Gen nämlich nicht mehr kritisch gegen seinen Vater und die sich vorher andeutende Ambivalenz in seiner Haltung zu ihm scheint sich aufgelöst zu haben. Vielmehr steht im Folgenden die Orientierung an Daikichi im Vordergrund, wie auch schon die genannte Szene in der Schule andeutet. Noch deutlicher wird dies an späterer Stelle (siehe Abb. 8), nachdem Daikichi die Lehrer, die Eiko misshandelten, konfrontiert und die Unschuld seines Kindes bewiesen hat, als Gen zu ihm spricht: »Du bist der tollste Papa der Welt! Irgendwann will auch so groß und stark sein wie du!« (I, S. 93). Auf Bildebene baut der Junge räumlichen Abstand zu seinem Vater auf, ehe er beginnt zu sprechen. Der Abstand scheint nicht nur die unterschiedlichen räumlichen Positionen, sondern zugleich den zu überwindenden Weg der Entwicklung zu verdeutlichen. Die Worte und zugleich die Blickrichtung des Jungen hin zu Daikichi verdeutlichen die Orientierung an diesem. Die Vaterfigur im Comic bedingt damit zugleich eine weitere, mit dem Motiv des Weizens eng verbundene, Teleologie der Bildungsgeschichte.

Im Verlauf der weiteren Geschichte, insbesondere nach dem Bombenabwurf, wird dies deutlich, wenn Gen, wie bereits beschrieben, durch seine Zugewandtheit, Anteilnahme und selbstlose Hilfsbereitschaft, ähnliche Werte wie die seines Vaters vertritt. Diese Annäherungen geschehen dabei teilweise implizit und sind daher eher als erzählerische Parallelen zwischen den beiden Figuren zu betrachten. Gleichzeitig finden sich aber auch wiederkehrend explizite Orientierungen Gens an seinem Vater. Hier ist besonders auf ein Versprechen hinzuweisen, das Daikichi kurz vor seinem Tod seinem Sohn abnimmt:

»Du musst sie [Mutter] beschützen! / In ihrem Bauch steckt ein kleiner Bruder oder eine kleine Schwester für dich! Das Baby darf nicht sterben! Es muss leben!
– Ist gut! Ich hab verstanden, Papa! – [...] Gen! Pass auf deine Mutter auf! Ihr müsst stark sein und leben, Gen!« (I, S. 279).

Dieses Versprechen wird unmittelbar nach dem Bombenabwurf zu einem leitenden Motiv, das Gen dazu bewegt, selbstständig und unter Mühen auf die Suche nach Nahrung zu gehen. Dabei imaginiert er an verschiedenen Stellen seinen Vater, der die mit-

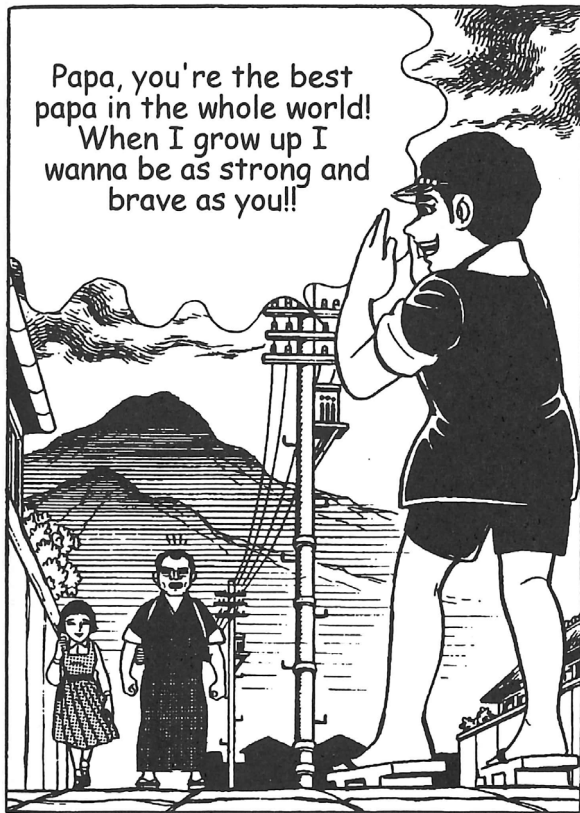


Abbildung 8: In der deutschen Übersetzung (gespiegelt): »Papa! Du bist der tollste Papa der Welt! Irgendwann will ich auch so groß und stark sein wie du!« (I, S. 93). Abbildung aus Nakazawa (2004b, S. 83). Gedruckt mit freundlicher Genehmigung von Last Gasp of San Francisco.

gegebene Aufgabe wiederholt. Gerade in einem Moment der Orientierungslosigkeit und Verzweiflung, als Gen zum ersten Mal die Ruinen Hiroshimas sieht und sich der ihn umgebenden Zerstörung und des Todes gewahr wird, denkt Gen an seinen Vater und dessen Aussage, stimmt dieser zu und kann erst so weitergehen. Die hohe Bedeutung, die die Worte seines Vaters für seine weitere Entwicklung haben, lässt sich auch aus der konfuzianischen Tradition in Japan ableiten.

»Die Beziehungen zwischen Kindern und Eltern gehorchten dem konfuzianischen Prinzip, daß Kinder den Eltern lebenslang sowie auch nach deren Tod Gehorsam schulden. Die Kinder übernehmen danach eine lebenslange Pflicht, ihren Eltern Respekt zu zeigen, sie im Alter zu versorgen und sie später als verstorbene Ahnen zu verehren« (Trommsdorff 1997, S. 46).

Nun könnte an dieser Stelle die Vermutung aufkommen, dass die Aufgabe des Vaters dazu führt, dass Gens weitere Entwicklung vornehmlich durch sie geleitet ist und damit heteronome Züge aufweist, die einer autonomen Selbst- und Welterschließung im Sinne eines modernen Bildungsverständnisses entgegenstehen könnte. Dem kann in der erzählten Zeit unmittelbar nach dem Bombenabwurf vielleicht noch zugestimmt werden, jedoch weist die Entwicklung Gens eher auf einen anderen Umstand hin. Zum einen finden sich in der weiteren Geschichte praktisch keine äußeren, z. B. erzieherischen, Einflüsse wieder, die Gen dazu veranlassen, die Aufgabe wirklich zu erfüllen. Der Junge handelt aus einem eigenen Pflichtgefühl, zunächst gegenüber seinem Vater, heraus und sucht nach Nahrung für seine Familie. Zudem erkennt Gen selbst die schlechten körperlichen und psychischen Zustände seiner Mutter und seiner Schwester, sodass sich daraus ein intrinsischer Antrieb zur Hilfe zu entwickeln scheint, der durchaus als autonom beschrieben werden kann. Auffällig ist auch, dass Gen nur in der unmittelbaren Zeit nach der Bombe an die Aufgabe seines Vaters denkt, während sich später keine explizite Erwähnung dieser mehr findet. Was aber bleibt und was auch schon nach dem Abwurf der Atombombe auf Hiroshima auftaucht, ist Gens Denken an seinen Vater in krisenhaften Momenten, in denen er Daikichi anruft oder um Hilfe bittet und ihn dabei über sich stehend imaginiert. Diese Momente, in denen Gen auch Aussagen seines Vaters erinnert, scheinen dem Jungen mehr als Unterstützung oder Orientierung zur Bewältigung von Momenten der Ohnmacht zu dienen. Augenscheinlich wird die Entwicklung des Verhältnisses von Heteronomie und Autonomie in der Beziehung zu seinem Vater dann aber schließlich am Ende des vierten Bandes. In der Schlusszene, in der Gen die Erfahrung des Todes von Tomoko überwindet, indem er den Weizen erblickt, imaginiert er zugleich seinen Vater und dessen Worte. Wie bereits beschrieben, sind die Weizenmetapher und die Figur Daikichis eng verwoben. Mit der Aussage »Papa, ich habe verstanden...« (IV, S. 282) artikuliert Gen die gedankliche Durchdringung, also das Verstehen der Worte und damit Werte seines Vaters. Formuliert wird damit zugleich eine eigenständige und damit autonome Anerkennung und Aufnahme eben jener. Für Gens Entwicklung ist damit nicht die Erfüllung der heteronomen, durch seinen Vater erteilten, Aufgabe entscheidend, sondern vielmehr die autonome Erkenntnis der Relevanz und Wahrhaftigkeit von Daikichis Worten und Werten durch eigene Erfahrungen. Dies kann als Teil seines Bildungsprozesses verstanden werden, ist es doch die selbsttätige Selbst- und Welterschließung des Jungen, die durch eine Relevanz der Vaterfigur und einer Orientierung an diesem geprägt ist und die zum beschriebenen Schluss führt.

Anders als ihr Ehemann überlebt, die zu diesem Zeitpunkt schwangere, Kimie Naokaoka den Bombenabwurf auf Hiroshima und bleibt damit für Gen über die gesamte Erzählung hinweg eine zugängliche Bezugsperson. Dabei sind jedoch zwischen ihr und Daikichi hinsichtlich der Art dieses Bezuges durch Gen Unterschiede feststellbar, die

darauf hindeuten, dass die Elternteile unterschiedliche Rollen für die Entwicklung des Jungen einnehmen. Mit Beginn der Erzählung wird Kimie als aufopferungswillige Mutter inszeniert, die ihrem Mann bei seiner Arbeit zum Unterhalt der Familie unterstützt und gleichzeitig für den Haushalt zuständig ist. Wie ihr Mann sieht sie sich in einer für die Erhaltung der Familie, insbesondere ihrer Kinder, verantwortlichen Rolle, wie in einem Gespräch mit Daikichi deutlich wird:

»Wir müssen es schaffen, Kimie! Wir müssen überleben, um ihretwillen! – Ja, das werden wir! Wir werden leben und wenn wir Steine schlucken müssen! / Der Krieg bekommt uns nicht klein! / Ich würde stehlen, wenn es darum ginge, die Kinder zu beschützen!« (I, S. 189).

Die Szene spiegelt eine Besonderheit wider, drückt Kimie hier einerseits eine kompromisslose Opferbereitschaft aus, andererseits betont sie aber auch einen Willen zum beständigen Weitermachen. Besonders ist dies deswegen, da es gerade ihre Figur ist, die – anders als ihr Mann und auch später Gen – immer wieder mit diesem Kredo zu brechen scheint. So verzweifelt sie, nachdem der Familie von einem Polizisten unter dem Vorwurf des Schwarzhandels dringend benötigte Lebensmittel abgenommen werden, und drückt dabei sogar Todessehnsüchte aus:

»Zu Hause sind wir Verräter! Und hier sind wir Verräter, weil wir Essen annehmen! / Was bleibt uns denn noch übrig? Uns hinzulegen und zu sterben? / Wie ich es hasse, dieses Leben und diesen furchtbaren Krieg! / Wenn Japan so ein Land ist, kann es ruhig untergehen! / Ich wünschte, ich wäre tot!« (I, S. 186).

Auch nach dem Bombenabwurf finden sich ebensolche sprachlichen, aber auch körperlichen Ausdrücke einer tiefen Verzweiflung und Lebensmüdigkeit im Angesicht der erlebten Zumutungen:

»Oh, Liebling, ich wünschte, ich wäre tot! Mir ist egal, was wird! Ich will nicht weiterleben!« (II, S. 201).

»Gen... Ich will sterben! Nur noch sterben!« (III, S. 11).

Zwar gelingt es ihr trotz dieser Momente nicht gänzlich aufzugeben, z. B. in Form von tatsächlichen Suizidversuchen, sondern weiterzumachen und neue Hoffnung zu schöpfen. Dies ist aber auch durch die Unterstützung Daikichis und später Gens bedingt, die diese Momente erschrocken und besorgt miterleben. Die offen formulierte Resignation stellt trotz allem ein Kontrast zu Gens Entwicklung dar, welcher solche

sprachlichen Aussagen trotz krisenhafter Momente nicht trifft, sondern der sich durch ein autonom herbeigeführtes optimistisches Weitermachen auszeichnet. Doch lässt sich dieser Kontrast durch den Verweis etwas relativieren, dass es zum Ende der Geschichte ausgerechnet Kimie ist, die, unmittelbar nach dem Tod Tomokos, versucht, dem verzweifelten Gen eben jene Einstellung näherzubringen: »Fass wieder Mut, Gen. Wir müssen weiterleben« (IV, S. 274), wemgleich der Junge darauf nicht reagiert.

Die beschriebenen Momente, in denen Gen mit den resignativen Aussagen seiner Mutter konfrontiert ist, verweisen auch auf den Umstand, der für die Beziehung zwischen ihm und seiner Mutter nach dem Bombenabwurf prägend ist: Es ist eine Verschiebung der Verantwortlichkeit auf den Jungen feststellbar. Schon vor der Bombe finden sich Stellen, in denen Gen zusammen mit seinem kleinen Bruder versucht, die Familie zu unterstützen, indem sie sich als Kriegswaisen inszenierend betteln oder für die Mutter einen Karpfen stehlen, dem heilende Kräfte zugesprochen werden, und in denen sich ein umgekehrtes Verantwortungsgefühl andeutet. Noch deutlicher wird dies nach dem Abwurf, wenn Gen die Verantwortung zukommt, seine Mutter zur Flucht aus den Flammen zu bewegen und sich eigenständig auf die Suche nach Nahrung für seine Mutter und seine Schwester aufzumachen. Wie es bereits beschrieben wurde, ist dies zwar auch durch den Auftrag Daikichis bedingt, entwickelt sich jedoch durch eigene Erkenntnisse des körperlich und psychisch schlechten Zustandes seiner Mutter zu einer eigenen Einstellung, die Gen gedanklich artikuliert und die ihn dazu bringt, weitere Initiative zu ergreifen:

»Bitte, Mama, bleib gesund und stark! Ich helfe dir, soviel ich kann!« (III, S. 16).

»Ich muss Geld für Mama verdienen! Ich muss einfach!« (III, S. 20).

Wie schon im Falle von Gens Selbstlosigkeit gegenüber den Opfern, fällt auch hier auf, dass sich Gen sprachlich nur auf die andere Person bezieht. Die Erhaltung des eigenen Lebens, für welche Nahrung und Geld ebenso notwendig ist, tritt in den Hintergrund. Gens Mutter wird durch die Umstände zu einem Objekt der Sorge und der Verantwortung, was zugleich, hinsichtlich der bestehenden Mutter-Sohn-Beziehung, zu einer frühen Auflösung des Generationsverhältnisses führt. Allerdings bleibt diese vermeintliche Auflösung nur temporär, da Kimie, nach der Rückkehr Kojis, Arbeit findet und sich entsprechend wieder selbst um die Familie kümmern kann. Nichtsdestotrotz bleibt erkennbar, dass Gens Mutter für den Jungen mit Sorgen behaftet bleibt, wenn er ihr nicht von der Ernsthaftigkeit von Tomokos Zustand berichten möchte, um ihr »nicht noch mehr Kummer [zu] machen«, da sie »es schon schwer genug [habe]« (IV, S. 61), oder erkennt, dass sie »so dünn« (IV, S. 181) geworden sei, weswegen er die Suche nach seiner entführten Schwester selbsttätig intensiviert.

»Kinder sollten Kinder sein und das Leben genießen. Es ist nicht ihre Aufgabe, sich zurückzuhalten und für andere zu sorgen« (III, S. 85). Entgegen dieser Vorstellung von Kindheit, die Kimie gegenüber Gen und Ryuta formuliert, steht eben die beschriebene Übernahme von Verantwortung ihres Sohnes. Trotz dessen findet sich weder von ihr noch von ihrem Sohn eine kritische Reflexion dieses Umstandes. Während Kimie zwar immer ein Verantwortungsgefühl zu haben scheint, was sich an Sorgen und Schuldgefühlen gegenüber ihren Kindern und ihrer Suche nach Arbeit zeigt, nimmt sie, nicht zuletzt aufgrund ihres schlechten gesundheitlichen Zustandes, die Hilfe Gens an und äußert sich dabei auch hinsichtlich seiner Stärke stolz. Die genannte Vorstellung verkommt damit im Kontext der Erzählung allenfalls zu einer Idealvorstellung von Kindheit, während die Übernahme von Sorge und Verantwortung für andere Personen unabhängig des Alters möglich und notwendig scheint.

Die besondere Mutter-Sohn-Beziehung scheint auch die erzieherischen Einfluss Kimies auf Gen zu bedingen. Ähnlich ihrem Mann vertritt auch sie gegenüber ihren Kindern Wertvorstellungen, die Daikichis nahekommen, wie eine kritische Kommentierung der nationalen Kriegsbestrebungen nach der japanischen Kapitulation anschaulich macht, die im Kapitel 5.12 erneut aufgegriffen wird. Gleichzeitig versucht sie gegenüber ihren Kindern erzieherisch aufzutreten, wie deutlich wird, als sie den vom Kriegseinsatz heimgekehrten und aufgrund der Erfahrungen resignierenden Koji mit sprachlichem, aber auch körperlichem Nachdruck dazu bringt, sich seiner neuen Aufgabe als Familienoberhaupt anzunehmen: »Ich würde liebend gern weinen und schreien, mehr als ihr alle zusammen! / Aber jetzt ist nicht die Zeit zum Rumsitzen und Jammern! / Ob wir morgen zu essen haben entscheidet über Leben und Tod!« (IV, S. 15).

Allerdings tritt sie sprachlich und auch bildlich zu Lebzeiten Daikichis in Situationen, in denen dieser erzieherisch auf seine Kinder einwirkt, zumeist in den Hintergrund. So fällt auch bei der Vertretung von Wertvorstellungen gegenüber ihren Kindern auf, dass sie oft nur Daikichis Werte reproduziert und dabei auch sprachlich an ihn bindet. Anders als dieser tritt sie nur innerfamiliär und nicht öffentlich politisch auf und versucht auch ihren Ehemann aus Sorge vor den drohenden Konsequenzen in dessen öffentlichen Aussagen einzuschränken. Gleichzeitig betont sie gegenüber ihren Kindern die Wahrfähigkeit von dessen Wertvorstellungen:

»Euer Vater sagt die Wahrheit. Es braucht viel Mut, um für den Frieden einzutreten und sich gegen den Krieg zu stellen. Er ist kein Verräter, ich bin sehr stolz auf ihn« (I, S. 36).

»Sie bringen uns nicht zum Weinen! Euer Vater hat Recht...! / Es ist so, wie er immer sagt! Ihr werdet wie der Weizen sein. Immer stärker, je mehr man euch niedertritt!« (I, S. 58).

»Auch ihr werdet einmal sein wie der Weizen. / [...] Genau wie euer Vater immer gesagt hat« (III, S. 259).

Hinsichtlich der Entwicklung Gens nehmen ihre formulierten Wertvorstellungen und erzieherischen Einflüsse eine deutlich andere Stellung als die des Vaters ein. Während Gen sich an letztere immer wieder erinnert und diese einen orientierenden Charakter haben, findet sich ähnliches nicht für die Mutter. Vielmehr scheinen die sprachlichen Wiederholungen Kimies von Daikichis Aussagen dessen relevanten orientierenden Charakter zusätzlich zu unterstreichen, während ihre eigenen formulierten Werte oder erzieherischen Versuche keinen vergleichbaren Nachhall finden. Sie werden zudem im Angesicht der autonomen Welterkundung und -auseinandersetzung Gens deutlich geringer. An zwei Stellen lassen sie sich zudem Momente der Emanzipation des Jungen von eben jener Erziehung und diese damit als Teil seines Bildungsprozesses beschreiben. Der erste Moment wurde bereits ausreichend beschrieben, in welchem sich Gen damit auseinandersetzen muss, die Gebeine seiner Familie auszugraben, um Sicherheit über ihren Tod zu erlangen, und sich dabei gegen seine Mutter behaupten muss, die ebendieses Vorhaben zu verhindern wünscht. Der zweite Moment zeigt sich kurz nachdem die Familie bei den Hayashis unterkommt. Als die Großmutter der Familie und ihre Enkelkinder Tatsuo und Takeko versuchen, die Familie zu drangsalieren und damit zu vertreiben, versucht Gen dies auf Bitte seiner Mutter auszuhalten: »Du musst das hinnehmen! Wir fallen ihnen schon genug zur Last. / Sei geduldig, egal was passiert! Versprich es mir, Gen!« (II, S. 213). Als Tomoko jedoch ebenfalls zum Opfer der körperlichen Übergriffe wird, verteidigt Gen sich und seine Schwester. Als die Großmutter eine Entschuldigung von Gen fordert und den Nakaokas mit dem Rauswurf droht, weigert sich Gen zunächst, bis seine Mutter ebenfalls eine Entschuldigung fordert und ihn deswegen sogar schlägt: »Wieso muss ich mich entschuldigen, Mama? / Ich hab nichts Falsches getan! – Du hast es mir versprochen Gen! Dass du geduldig bist, egal was passiert!« (II, S. 221).

Entgegen seiner Überzeugung gibt Gen unter Tränen nach und entschuldigt sich. Die Erniedrigung, die der Junge erlebt, wird nicht zuletzt durch seine dabei kniende und zusammengesunkene Haltung deutlich und durch die Verzweiflung, die in sein Gesicht geschrieben scheint, während er sich in einer Pfütze betrachtet, die sich aus seinen Tränen gebildet hat. Auch Kimie erkennt die Ungerechtigkeit, sieht das Aushalten dieser aber als notwendiges Übel im Angesicht der Umstände: »Danke. Das hast du gut gemacht. / Ich weiß genau, dass du nicht schuld warst. // Aber wir stehen nun mal in ihrer Schuld. Wäre unser Haus nur nicht verbrannt... / Dann müssten wir das alles nicht ertragen!« (II, S. 222f.).

Als es im späteren Verlauf zu einer ähnlichen Situation kommt, in welcher die Großmutter erneut die Familie aus dem Haus werfen möchte, da Gen im Streit ihre Enkelkinder geschlagen hat, verlangt Kimie erneut von ihrem Sohn, sich zu entschuldigen.

Anders als in der vorherigen Situation wehrt sich Gen jedoch dagegen:

»Aber es war nicht unsere Schuld! Tatsuo hat angefangen und verlangt, dass wir ihm von den Bonbons geben. Er hat mich zuerst geschlagen [...] / – Hört auf zu quengeln, entschuldigt euch! – Nein! Wieso sollen wir uns immer entschuldigen? Wir haben nichts getan!« (IV, S. 38).

Gen bricht in diesem Moment mit der Einstellung seiner Mutter, gefühlte Ungerechtigkeiten aushalten zu müssen, auch wenn dies eigenen Werten widerspricht. Damit offenbart sich eine gebildete Grenze der erzieherischen Einflussnahme Kimies auf ihren Sohn, durch welche aber vor allem eine autonome und kritische Positionierung Gens gegen seine erfahrene Erziehung hervortritt. Diese Auseinandersetzung kann durchaus als Bildungsprozess Gens gedeutet werden, was jedoch nicht dazu verleiten sollte, gerade im Hinblick auf das Alter Gens und auch danach folgender erzieherischer Einflüsse, von einer abgeschlossenen Ablösung Gens aus dem elterlichen Erziehungsverhältnis auszugehen.

Die Relevanz der Beziehung zu seiner Mutter wird vor allem deutlich hinsichtlich ihrer Funktion als familiär-emotionalen Bezugspunkt für den Jungen, die in krisenhaften Situationen Trost und Nähe spenden kann. Dies findet sich über die gesamte Erzählung immer wieder. So versucht Kimie ihre Kinder zu trösten, nachdem Daikichi verhaftet wurde und die Familie weitere Anfeindungen ertragen muss (siehe Abb. 9). Bildlich wird dieser Moment der emotionalen Nähe dadurch hervorgehoben, dass die Mutter und ihre Kinder eng beieinandersitzend inszeniert werden, scheinbar in einem Lichtkegel sitzend, während um sie herum Dunkelheit herrscht, in die Gen und Shinji ängstlich blicken. Es erscheint auf bildlicher Ebene, als würde eine Art schützender Raum um die Familie gegen eine feindliche Umwelt geschaffen.

Auch nach dem Abwurf zeigt sich dieser emotionale Bezug, als Gen von seiner selbstständigen und langwierigen Suche nach Nahrung wiederkommt und weinend in den Armen seiner Mutter Nähe sucht.

Zusammenfassend kann hinsichtlich der Erziehungseinflüsse und ihrer Rolle für die Bildung Gens festgehalten werden, dass sein Vater und dessen Werte vor allem eine orientierende Funktion einnehmen. Daikichi wird zu einem teleologischen Zielpunkt der Entwicklung Gens erhoben, dem sich der Junge im Verlauf der Erzählung annähert, ohne dass diese Entwicklung abgeschlossen scheint. Gens Mutter Kimie kann hingegen keine erkennbare orientierende Funktion aufweisen. Vielmehr ist sie ein emotionaler Bezugspunkt des Jungen und zugleich Objekt seiner Sorgen und seines Verantwortungsgefühls, welche gerade zu Beginn Antrieb für seine selbstständige Welterschließung ist. Gleichzeitig präsentieren sich Momente der Auseinandersetzung mit der Erziehung seiner Mutter, die aufgrund der dazu widerständigen und autonomen Positionierung als Teil von Gens Bildungsprozess beschrieben werden können.



Abbildung 9: In der deutschen Übersetzung: »Ihr müsst Wind und Schnee trotzen und dick und gerade wachsen wie der Weizen auf dem Feld. Hört ihr mich?« (I, S. 58). Abbildung aus Nakazawa (2004b, S. 48). Gedruckt mit freundlicher Genehmigung von Last Gasp of San Francisco.

5.10 »Wurzel und Quelle der Kraft für eine neue Generation der Menschheit«:

Die Exemplarität der Hauptfigur Gen

Wie im zweiten Kapitel hinsichtlich der Hauptfiguren des Bildungsromans beschrieben wurde, haben diese stets eine gewisse Exemplarität für das im jeweiligen Roman verarbeitete Bildungsverständnis. Die beschriebenen Entwicklungen und darin relevanten Dimensionen und Haltungen sind entsprechend nicht an der Individualität der zentralen Figur verhaftet, vielmehr repräsentieren sie ein kollektives Leitbild, welches »stets den in der Selbstfindung gewonnen Entwicklungsstand des Protagonisten [übersteigt]« (Mayer 1992, S. 413) und entsprechend auch für andere, z. B. die Lesenden, als Orientierung dienen kann. An dieser Stelle muss entsprechend geprüft werden, ob die präsentierte Entwicklungsgeschichte an individuelle Merkmale Gens gebunden ist, die nur er trägt. Es kann zunächst festgehalten werden, dass sich Gen Herausforderungen gegenüber sieht, die nicht nur er bewältigen muss. Auch für viele andere Bewohner Hiroshimas sind Entbehrungen und Hunger begleitende Themen und auch andere Überlebende sind nach dem Abwurf der Bombe gezwungen, sich dem Überlebenskampf zu stellen. Das Besondere an Gens Geschichte mag sein, dass seine Familie vor dem Abwurf andere Anfeindungen erfährt, aufgrund der teilweise offen ausgetragenen antimilitaristischen Haltung seines Vaters. Doch beruht diese auf der strukturellen Ablehnung solcher Haltungen und würde damit auch gegenüber anderen Vertreter*innen eben jener gelten. Gen bewältigt alle diese besprochenen Herausforderungen letztlich zumeist erfolgreich, doch zeigt er dabei keine Fähigkeiten, die außer ihm niemand haben könnte, wie Mauer es passend zusammenfasst:

»Die Herausforderung besteht darin, dass Gen für den Überlebenskampf und die Bürde als Ernährer der Familie im Grunde viel zu jung und unerfahren ist. Dafür, dass er die Gefahren und Hindernisse bei allen Rückschlägen letztlich meistert, sind Fähigkeiten verantwortlich, die ihn als Helden auszeichnen – keine übermenschlichen Fähigkeiten, sondern einfache, aber humanistisch wirksame Qualitäten, wie spontane Anteilnahme und daraus folgende Tatkraft« (Mauer 2009, S. 216).

Trotz allem zeigen sich auch in der Geschichte Gens, in welcher er ebendiese Herausforderungen erfolgreich bewältigen kann, immer wieder Fehler des Jungen oder Grenzen seiner Handlungsfähigkeit. Sprachlich artikuliert sich dies auch in einer Szene, in welcher Gen den deutlich verschlechterten körperlichen Zustand seiner Mutter bemerkt. In seinen deswegen aufkommenden Gedanken präsentiert sich zwar gerade seine Anteilnahme und seine Tatkraft, aber durch die Verwendung des Wortes »kann« auch die natürlichen, menschlichen Grenzen dieser, die Gen zu erkennen scheint: »Bitte, Mama, bleib gesund und stark! Ich helfe dir, soviel ich kann!« (III, S. 16). Entsprechend werden auch die genannten menschlichen Fähigkeiten, die es zur Be-

wältigung der Widerstände und einer trotzdem gelingenden Entwicklung bedarf, erzählerisch immer wieder so thematisiert, dass auch Fehler geschehen oder Grenzen erfahren werden können, ohne dass dies zu einem endgültigen Scheitern des Bildungsweges führt. Entscheidend ist vielmehr, dies zeigt Gens Geschichte deutlich, die optimistische Haltung des Weitermachens zu wahren, die genannten Werte zu erhalten und aus den gemachten Fehlern zu lernen. Dass diese Haltungen und Qualitäten dabei nicht exklusiv an die Figur Gens gebunden sind, zeigt sich einerseits daran, dass sie auch aus der Erziehung Daikichis bzw. Gens Orientierung an diesem resultieren, andererseits, dass es Gen gelingt, sie auch an andere Figuren weiterzugeben und so deren Lebensvollzug zu bereichern, wie beispielsweise am Willen zu Leben bei Nat-sue und Seiji deutlich wird.

Während die Hauptfiguren klassischer Bildungsromane, wie z. B. bei von Goethes (1795/96) *Wilhelm Meisters Lehrjahren*, zumeist bereits am Ende ihrer Adoleszenz oder am Beginn des Erwachsenenalters stehen, ist Nakazawas zentrale Figur Gen zur Zeit der Geschichte gerade einmal sechs Jahre alt und ist auch zum Ende des vierten Bandes nur zwei Jahre älter. Das Alter der Figur entspricht dabei Nakazawas eigenem Alter, als die Atombombe auf Hiroshima abgeworfen wird. Anders als die Hauptfiguren klassischer Bildungsromane steht Gen damit eigentlich schon wegen seines Alters in einem generational differenten, heteronomen Erziehungsverhältnis und gilt, auch in Japan zu dieser Zeit, nicht als mündig. Dies scheint zunächst dem exemplarischen Charakter für im Bildungsroman verarbeitete Bildungsvorstellungen und Werthaltungen zu widersprechen, die vornehmlich auf der Idee einer autonomen Auseinandersetzung von Selbst und Welt aufbauen. Allerdings lassen sich für diesen Aspekt in der Erzählung von *Barfuß durch Hiroshima* zwei Phasen differenzieren: Während sich Gen im ersten Band, also noch vor dem Abwurf der Atombombe, zwar wiederkehrend selbstständig mit seiner Umwelt auseinandersetzt, findet sich doch ein erheblicher Anteil von Erziehungssituationen, in welchen vornehmlich Daikichi auf seinen Sohn einzuwirken bzw. diesem etwas beizubringen versucht. Mit dem Abwurf der Bombe und dem Tod Daikichis nehmen diese Momente der Erziehung Gens, vornehmlich durch Kimie, deutlich ab und der Junge ist erheblich mehr auf sich gestellt, tritt eigenständig Reisen an und setzt sich nahezu ausschließlich autonom mit seiner Umwelt auseinander. Die vermeintliche Differenz zwischen Alter und Mündigkeit und Autonomie wird aufgelöst, was auch auf Nakazawas biographischen Erfahrungen hindeutet:

»Someone once said, ›War turns small children into adults overnight.‹ It's really true. If you're thrown into the cruel situation of having to fight a life-and-death struggle, it stands to reason that the pampered days of childhood vanish instantly« (Nakazawa 2010, S. 105).

Somit ist auch das Alter der Hauptfigur nicht als Behinderung ihrer Exemplarität für die verarbeiteten Bildungsvorstellungen zu sehen, da diese nicht an die erzählte Phase der Kindheit gebunden und somit auf andere Altersgruppen übertragbar ist.

Insgesamt zeigt schon die Namenswahl der Hauptfigur ihre von Keiji Nakazawa intendierte orientierende Exemplarität. Gen kann im Japanischen unter anderem »Wurzel« oder »Quelle« (I, S. 5) bedeuten, ein Umstand, den der Künstler bewusst gewählt hat, statt wie z. B. im autobiographischen Comic *I saw it* (1972/1982) seinen eigenen Namen zu wählen:

»Ich gab meinem Hauptcharakter den Namen ›Gen‹ in der Hoffnung, dass er eine Wurzel und Quelle der Kraft für eine neue Generation der Menschheit sein kann – einer Generation, die die verbrannte Erde von Hiroshima barfuß betreten, die Erde unter den nackten Füßen spüren kann und die Kraft hat, ›Nein‹ zu sagen zu nuklearen Waffen. Ich selbst versuche, mit Gens Stärke zu leben – das ist mein Ideal und ich werde dieses in meiner Arbeit weiter fortführen« (Nakazawa 1987, zit. n. I, S. 5).

»I called the protagonist ›Gen‹ in the sense of the basic composition of humanity so that he'd be someone who wouldn't let war and an atomic bomb happen again« (Nakazawa 2010, S. 163).

Gen verkörpert exemplarisch ein Ideal für eine ›neue Generation‹ oder sogar eine ›grundlegende Zusammensetzung der Menschlichkeit‹, welche aus den Erfahrungen der Atombombe auf Hiroshima lernt und sich künftig gegen den Krieg und den militärischen Einsatz nuklearer Waffen positioniert. Das Sprachbild des ›barfüßigen Betretens der verbrannten Erde‹ ist einerseits natürlich als Parallele zu Gens eigener (häufiger) Barfüßigkeit und gleichzeitig als antagonistisches Bild der Natürlichkeit entgegen der lebensvernichtenden Künstlichkeit der Atombomben zu verstehen, drückt dadurch andererseits auch eben jenes Motiv des Weitermachens und die optimistische Perspektive der Bildungsgeschichte aus. So besteht die Hoffnung, dass künftige Generationen, sofern sie sich an den durch Gen repräsentierten Vorstellungen orientieren, wirkliche Veränderungen bewirken kann oder mindestens Kritik übt.

5.11 Bildung als reflexive Rückkehr: Die alternative Geschichte Kojis

Der älteste Sohn der Familie Nakaoka, Koji, stellt eine besondere Nebenfigur dar, da seine Geschichte nicht ausschließlich im Umfeld Gens stattfindet und er damit nicht nur funktional zur zentralen Figur zugeordnet ist, dahingehend, dass er ihr einen spezifischen Erfahrungsraum bietet und ansonsten kein Eigenleben gezeigt wird. Vielmehr präsentiert sich in der Darstellung Kojis eine eigene Bildungsgeschichte, die dabei ge-

wisse Differenzen zu der seines Bruders offenbart und sich zugleich im (sozialen) Kontext der Marine abspielt, welcher für Gen aufgrund seines Alters ohnehin unzugänglich bleiben muss. Koji, der sich zu Beginn der Erzählung im fortgeschrittenen Jugendalter befindet, präsentiert innerhalb seiner Familie eine seinem Vater entgegenstehende Haltung, insofern er eher das gesellschaftliche militärische Narrativ aufgenommen hat und es offen vertritt. Dies zeigt sich schon früh, wenn er über seine Schülerarbeit in der Fabrik spricht: »Für die Schule bringt es uns jedenfalls nichts. / Doch wenn wir den Krieg gewinnen wollen, müssen die Schüler in der Fabrik aushelfen, ob sie wollen oder nicht« (I, S. 17). Koji scheint die den Schülern auferlegte Arbeitspflicht als gesellschaftlich notwendigen Dienst im Angesicht des Krieges zu erfahren. Diese vermeintliche Notwendigkeit wird jedoch nicht kritisiert, sondern sogar im Kontext des kollektiven Wunsches ›den Krieg gewinnen zu wollen‹ eingebettet und damit auch, da der Junge dieses Narrativ sprachlich reproduziert, als seine eigene Haltung ausgewiesen. Die Spannung, die zwischen dem kollektiven Dienst und der individuellen Entwicklung durch die Schule entsteht, wird dabei zwar erkannt, aber erscheint kaum als relevant, bleibt sie doch nicht mehr als eine kurze Bemerkung.

Die Übernahme der indoktrinierten gesellschaftlichen Haltung hinsichtlich des Krieges zeigt sich jedoch besonders, als Koji beschließt, der Marine beizutreten. Dabei offenbart sich eine Ambivalenz, die diese Entscheidung motiviert und begleitet. Auf der einen Seite findet sich darin eine bewusste Abgrenzung zur Haltung seines Vaters. Auch diese geht, wie bereits gezeigt, mit einer Übernahme des öffentlichen Narrativs einher, was er auch gegenüber Daikichi ausdrückt: »Ich will kein Verräter sein, der sich vor dem Krieg drückt wie du [Daikichi]! / Ich werde Marinesoldat und zeig's diesen amerikanischen Teufeln« (I, S. 98). Kojis Entscheidung ist damit zwar eigenständig getroffen und scheint in gewisser Weise auch autonom, doch zeigt schon das Sprachbild ›amerikanische Teufel‹, dass seine Haltung durch ein propagiertes rassistisches Narrativ geprägt ist, das eine Abwertung des Kriegsgegners beinhaltet. Die Abgrenzung gegenüber der Haltung des Vaters führt damit zum Wunsch der Annäherung an das gesellschaftlich vermittelte Ideal: »Was ist falsch daran, sein Leben für sein Vaterland und sein Land zu opfern? / Ich jedenfalls will kein Feigling sein!« (I, S. 100). Kojis Entscheidung zielt damit nicht wirklich auf die Entwicklung einer eigenständigen Haltung, sondern auf die Erfüllung einer gesellschaftlichen Erwartung. Die Autonomie Kojis in seiner Haltung wird damit erzählerisch infrage gestellt, auch durch die soziohistorischen Kontextualisierungen und Bewertungen durch die Erzählinstanz oder Figuren wie seine Eltern. So wirft Kimies Mutmaßung bei der Verabschiedung Kojis, »Wenn sie uns nicht als Verräter beschimpft hätten, wäre er noch hier« (I, S. 127), den Aspekt der sozialen Bedingtheit seiner Entscheidung auf, die im Kontext der militärischen Propaganda Japans im Sinne der Erzählung kritisch zu bewerten ist.

Gleichzeitig präsentiert Kojis Entscheidung eine Grenze der Erziehung durch seine Eltern. Beide, insbesondere aber Daikichi, probieren, mit allen ihnen zur Verfügung

stehenden Mitteln, die von anekdotischen Verweisen auf Kriegstote, über Versuche der Aufklärung über die dem Militarismus zugrundeliegenden Mechanismen bis hin zu schwerster körperlicher Gewalt reichen, die Entscheidung ihres Sohnes zu verändern. Trotz all dieser Versuche emanzipiert sich Koji jedoch, nicht nur hinsichtlich seiner sprachlich vorgetragenen Wertvorstellungen, sondern auch räumlich. Auf bildlicher Ebene wird diese Emanzipation aus dem generationalen Verhältnis besonders in einem Panel deutlich, in welchem Koji die Tür aufstößt, mit dem Rücken zu seinem Vater steht und entschieden in seine Richtung spricht, bevor er aus dem Haus der Familie flieht: »Du kannst mich nicht aufhalten!« (I, S. 100).

Die Abgrenzung Kojis bleibt in sich aber spannungsvoll, richtet sie sich vor allem gegen die Werte seines Vaters. Formulierungen wie »Sag Vater, dass es mir leid tut« (I, S. 109) oder »Bitte Vater, vergib mir, wenn ich egoistisch bin. // [...] Vater! Ich werde hart arbeiten, damit uns niemand mehr Verräter schimpfen kann!« (I, S. 123) zeigen, dass Daikichi als Vaterfigur und dessen Anerkennung nach wie vor Relevanz für Koji besitzen. Trotz der Abgrenzung offenbart sich damit eine bestehende und durchaus auch handlungsleitende Orientierung an seiner Familie und insbesondere an seinem Vater. Dies ist einerseits daran erkennbar, dass Koji das erklärende Gespräch mit seinen Eltern sucht, indem er zwar vorwurfsvoll, aber doch nach Verständnis suchend seine Motive zu erläutern versucht. Andererseits offenbart er gegenüber seinen Geschwistern: »Ich muss gehen! Für Vater, für euch und für mich selbst!« (I, S.103). Koji bezieht sich dabei, wie den Lesenden durch eine Retrospektive erläutert wird, auf Anfeindungen, die er in der Fabrik wegen der offenen politischen Haltung seines Vaters erleben muss. Damit präsentiert Koji Erfahrungen, die seine ganze Familie in ähnlicher Weise erleben musste. Während Daikichi aber seine Ideale tendenziell über das Wohl seiner Familie zu stellen scheint, was sich daran zeigt, dass auch das Erleben von Anfeindungen zu keiner Veränderung seines Verhaltens führt, nimmt Koji stattdessen das allgemeine Narrativ an, sodass er dessen Erwartungen, u. a. die Aufopferungsbereitschaft für das Land, die Abgrenzung von den Werten seines Vaters, zu erfüllen sucht, auch um vorgeblich die Ehre der Familie wiederherzustellen:

»Ich melde mich als Freiwilliger und beweise ihnen, dass ich kein Verräter bin! / Gen! Shinji! Euer Bruder wird in den Krieg ziehen... / ...und die Amis und Briten zu Hunderten abknallen! / Ich werde haufenweise Orden bekommen, auf dass ihr mit erhobenem Kopf durch die Stadt stolzieren könnt!« (I, S. 106).

Kojis weitere Bildungsgeschichte, die sich außerhalb Hiroshimas während seiner militärischen Ausbildung vollzieht, ist davon geprägt, dass sich die vorherige Abgrenzung zur Haltung Daikichis wieder auflöst und es dem entgegen zu einer Abgrenzung von den gesellschaftlichen Haltungen kommt. Besonders entscheidend scheinen dafür

zwei Erfahrungen zu sein, die Koji eigenständig macht. Noch bevor Koji offiziell in die Marine eintritt, trifft er die Soldaten Kumai und Nakayama, die beide einer Sonderstaffel zugeordnet sind, die in Kürze Kamikaze-Flüge fliegen wird. Zwischen dem Jungen und den Soldaten entwickelt sich ein Gespräch, in dem die beiden von ihren Erfahrungen im Militär und ihren Sorgen berichten. Beiden Soldaten ist es dabei ein Anliegen, Koji von seinem formulierten Vorhaben abzubringen. Dieser scheint zunächst von Kumai angewidert, der seine Angst vor dem drohenden Tod und seinen dadurch verwehrteten Wunsch, zu leben, mit einem übermäßigen Alkoholkonsum zu kompensieren versucht. Eine naheliegende Lesart dafür scheint zu sein, dass der Soldat eine Irritation für die Vorstellungen Kojis über Soldaten zu sein scheint, die sich bereitwillig für ihr Land opfern. In der folgenden Erzählung offenbaren Kumai und Nakayama eine ähnliche Geschichte, deren anfänglicher Verlauf der Kojis ähnelt: Beide wurden als Studenten zwar zwangsverpflichtet, traten aber offenkundig stolz den Militärdienst an. Als Soldaten für den freiwilligen Kamikazedienst gesucht wurden, meldete sich Kumai erst unter dem sozialen Druck seiner Vorgesetzten und Kameraden für diesen, obwohl es gegen seinen Wunsch stand, weiterzuleben und seine Mutter und Verlobte wiederzusehen. Die vermeintliche autonome Entscheidungsfreiheit, die mit der eigentlich freiwilligen Meldung impliziert ist, wird an dieser Stelle relativiert. Der individuelle Wunsch erhält keinen Raum, sofern er dem kollektiven Willen entgegensteht. »Mutter, Natsuko... vergeb mir! Wenn alle anderen sterben, muss ich es auch... selbst wenn ich leben will!« (I, S. 161).

Der Druck, der auf den Soldaten liegt und dem sie sich kaum entziehen können, wird bildlich durch die fast schon entmenschlichten Kameraden gezeigt, die pupillenlos und scheinbar hasserfüllt in Richtung Kumai blicken. Seinen Flug bricht Kumai, anders als die anderen Soldaten, dann jedoch ab, und bricht damit noch deutlicher mit dem öffentlichen Narrativ, des sich für sein Land selbstlos aufopfernden Soldaten, der den Kriegstod als Ehre empfindet. Trotz dieser Tat, die einen Ausdruck des individuellen Willens zum Leben verdeutlicht, wird Kumai von seinem Vorgesetzten wegen seiner vermeintlichen Feigheit angeschuldigt und muss einen weiteren Angriff fliegen. Damit wird sogar die scheinbare letzte Möglichkeit einer individuellen Abgrenzung vom kollektiven Narrativ zum Scheitern verurteilt. Es bleibt für diejenigen, die den Weg des Soldaten gewählt haben, letztlich nur, sich zu fügen. Eine Idee von Bildung im Sinne einer freien und individuellen Verhandlung des Selbst- und Weltverhältnisses wird damit praktisch unmöglich gemacht, sofern sie nicht in einer Wahl der kollektiven Haltung mündet, wie es bei den anderen Soldaten der Fall zu sein scheint. Bei dieser darf jedoch diskutiert werden, ob es sich letztlich um Bildung handeln kann, wird doch eine kritisch-reflexive Haltung dazu kaum ersichtlich, sondern scheint nur eine Übernahme propagierter Erzählungen vorzuliegen. Gegenüber Koji schließt Kumai seine Geschichte:

»Wegen meines Versagens wird meine Mutter als Verräterin angesehen und von ihren Nachbarn verhöhnt. Jeden Tag vergießt sie bittere Tränen. / Wieso werde ich wie ein schlechter Mensch behandelt? Ich habe nur getan, was mein Herz mir sagte! [...] / Bleib am Leben, Grünschnabel! Leb und genieß die Freiheit, die uns nicht gegeben war! / Bau mit an einer Welt, in der du das Mädchen heiraten kannst, das du liebst, und mit deiner Familie glücklich leben kannst! / Das ist das höchste Glück des Menschen!« (I, S. 169).

Anders als noch zu Beginn der Begegnung scheint Koji die Soldaten besser verstehen zu können, hat er doch Tränen in den Augen und nimmt die Bitte Kumais schließlich doch an, mit ihm Sake zu trinken. Doch entgegen dem Anliegen der beiden Soldaten bleibt Koji seiner Entscheidung treu, zur Marine zu gehen: »Nein, ich muss es tun. Für meinen Vater, meine Mutter... für Gen und Shinji und Eiko und Akira...!« (I, S. 171). Auf sprachlicher Ebene fällt aber auf, dass Koji hier nur noch das vermeintlich altruistisch motivierte Anliegen, der Wiederherstellung der Ehre der Familie, zu bedienen versucht. Die früher formulierten Wünsche der Vertretung seines Landes, der Ermordung des Kriegsgegners oder des ehrenvollen Todes im Kriegseinsatz spielen keine Rolle mehr. Diese scheinen durch die Geschichte Kumais mindestens irritiert, was sich auch ausdrückt, wenn Koji nur für die Lesenden ersichtlich denkt: »Der bittere Geschmack ihres Sake wird mir mein Lebtag auf der Zunge brennen, Herr Kumai« (I, S. 171).

Die zweite einprägende Erfahrung findet sich in der militärischen Ausbildung Kojis, die besonders für diejenigen, die nicht den Erwartungen entsprechen, durch psychische und körperliche Gewalt geprägt ist. Davon besonders betroffen ist der Rekrut Hanada, der sich Koji immer wieder anvertraut:

»Ich hasse diesen schrecklichen Ort! / Hätt ich mich doch nie freiwillig gemeldet! / Ich hab die Marine immer bewundert. Nun komm ich mir so dumm vor! / Wenn ich gewusst hätte, dass sie uns nur den ganzen Tag prügeln! Ich schaff das nicht!« (I, S. 220).

Als Hanada infolge des sozialen Drucks durch den Ausbilder und den anderen Rekruten flieht, ist es Koji, der ihn davon überzeugen kann, zurückzukehren. Dabei nutzt er sein eigenes Narrativ: »Hanada, geh mit uns zurück. / Oder willst du, dass man deine Eltern Verräter schimpft, weil ihr Sohn ein Deserteur ist?« (I, S. 225). Doch Hanada wird nach seiner Rückkehr vom Ausbilder wegen seines Verhaltens derart misshandelt, dass er sich schließlich erhängt. Der Tod des Jungen wird vom Militär dabei jedoch umgedeutet als vermeintlich ehrenvoller Unfall im Dienst, die personelle Verantwortung innerhalb der Ausbildung wird verschwiegen und auch Hanadas Eltern wollen nichts vom Suizid ihres Sohnes wissen, würde dies doch einen nicht

ehrenvollen Tod bedeuten. All diese Erfahrungen im Anschluss am Tod des Rekruten irritieren Koji zutiefst:

»Hier sind doch alle krank! / Verzeih mir, Hanada. Du hast dich auf mich verlassen. Wenn ich gewusst hätte, dass es so kommt, hätte ich dir deinen Wunsch erfüllt. / [...] Ist das das wahre Gesicht der großen japanischen Armee? Sie sind alle wahnsinnig! Wahnsinnig!« (I, S. 229).

Koji gesteht selbstreflexiv seinen Fehler ein, Hanada entgegen dessen Wunsch zurückgeholt zu haben. Gleichzeitig erkennt er die militärischen Strukturen, die alles in ein scheinbar ehrenvolles Narrativ umdeuten und in denen gleichzeitig Menschen unmenschlich behandelt werden, als ›krank‹ und ›wahnsinnig‹. Diese Erfahrungen kumulieren schließlich in folgender Erkenntnis:

»Vater, du hattest Recht! Der Krieg hat dieses ganze Land verrückt gemacht! / Das ist furchtbar! Furchtbar! / [...] Du wirst hier keinen Frieden finden, Hanada! / Du wolltest leben wie ein Mensch, nicht für dein Land oder den Kaiser. Und dafür haben sie dich umgebracht! // Wieso nimmt niemand Vernunft an? / Wie lange wollen wir uns noch von dieser Lüge täuschen lassen?! / Wenn wir nicht bald lernen, unser eigenes Leben zu schätzen... / ...wird dieser Krieg nie aufhören! / Wie lange soll diese entsetzliche Kriegszeit noch weitergehen?! / Bald muss doch eine Zeit kommen, in der wir wieder frei und wie Menschen leben können!« (I, S. 232f.).

Koji bricht damit sprachlich mit der früheren Abgrenzung zur Haltung des Vaters, vielmehr ist sein eigener Bildungsweg auf die Anerkennung dieser ausgerichtet. Erst durch eigene Erfahrungen konnte sich der Junge kritisch-reflexiv vom gesellschaftlichen Narrativ emanzipieren. Dieser Prozess wird sowohl sprachlich wie visuell als emotional und irritierend gezeigt. Die Brutalität der Bildungsgeschichte zeigt sich besonders darin, dass der militärische Weg, wie die Geschichten Kumais und Hanadas gezeigt haben, keine Möglichkeit des individuellen Ausbruchs ermöglicht. Diese Zerrissenheit, die auch Kojis weiteren Weg prägen wird, scheinen sich in einem Panel zu verdeutlichen, das erscheint, nachdem er seine Erkenntnis formuliert hat. Während er mit gebückter Haltung von den Lesenden wegzugehen scheint, singt er ein Lied, welches Jugendlichkeit und Lebhaftigkeit, aber auch militärische Ehre vermittelt:

»Auf, auf, Fliegerjugend, feurige Herzen, heißes Blut! Siebenmal blitzen Anker und Kirschblüte auf unseren goldenen Knöpfen. / Wir wollen fliegen über Wolken hoch über Kasumigaura, wo die große Hoffnung leuchtend scheint« (I, S. 233).

Letztlich wird Kojis Bildungsgeschichte aber nicht als Geschichte des Scheiterns oder der letztlich zu spät gekommenen Erkenntnis erzählerisch abgeschlossen, da er aufgrund des Endes des Krieges keinen Einsatz mehr fliegen muss und nach Hause kehren kann, um dort mit dem Tod seiner Familie umzugehen lernen muss, wobei er versucht, den Platz seines Vaters in der familiären Hierarchie einzunehmen.

Gen empfindet Kojis Entscheidung zu Beginn des Comics als ehrenvoll und drückt, ähnlich seinen Geschwistern und entgegen seines Vaters, seinen Stolz auf ihn und dessen Entscheidung aus. Als er bei der Verabschiedung Kojis in Richtung der Gemeinschaft brüllt »Sehr gut her! Unser Bruder zieht auch in den Krieg! / Das wird euch lehren, uns Verräter zu nennen! Jetzt schaut ihr, was?!« (I, S. 125) oder singt »Als ich mein Land verließ, schwor ich kühn den Sieg. Wie kann ich sterben, ohne ein Held zu sein? Mein Tod wird nicht vergebens sein, darin liegt mein Verdienst!« (I, S. 125) reproduziert Gen selbst das gemeinschaftliche Narrativ des ehrenvollen Soldaten. Allerdings erhebt sich Koji, anders als Daikichi und dessen Haltung, im Verlauf der Geschichte nicht zu einer orientierenden Figur für Gen. Nach dem Atombombenabwurf denkt Gen wenn nur sehnsüchtig an seinen Bruder, aber nicht, wie es beim Vater der Fall ist, an dessen Wertvorstellungen. Auch als Koji zurückkehrt und sich andeutet, dass er eine erziehende Haltung gegenüber seinen Brüdern einnehmen will, bleibt dieses Vorhaben unerfüllt. Vielmehr tritt er für die Erzählung um Gen in den Hintergrund. Seine Funktion für die Hauptfigur ist damit relativ gering, auch da er nicht mit seinem Bruder über seine Erfahrungen im Militär spricht. Vielmehr präsentiert Koji einen spezifischen Erfahrungsraum, der nur für die Lesenden ersichtlich wird, und in dem sich eine eigenständige Bildungsgeschichte entfaltet, die ähnlich Gens in einer Annahme der Haltungen des Vaters mündet, anders als diese aber im Erfüllungswunsch gesellschaftlich-kollektiver Erwartungen beginnt.

5.12 »I don't want to see it again!«: Die didaktischen Intentionen im Comic

Wie im Rahmen der Bestimmung des Bildungsromans aufgezeigt wurde, können Werke, die dieser Gattung zugeordnet werden, mit einer didaktischen Intention gegenüber den Lesenden aufgeladen sein. Bildungsvorstellungen werden dann nicht nur anhand exemplarischer Figuren dargestellt, sondern der Roman soll auch die Bildung der Rezipierenden selbst anregen. Der Bildungsroman geht damit über eine unterhaltende Funktion hinaus und soll selbst zum Medium der Bildung werden. Innerhalb der Werke kann sich die didaktische Intention vorwiegend durch die Erzählinstanz verdeutlichen, außerhalb des Werkes können wiederum begleitende Texte, wie z. B. Vorworte oder Interviews, diese Intentionen der Autor*innen gegenüber den Lesenden zeigen. Im folgenden Kapitel soll daher zunächst werkintern die Erzählinstanz betrachtet und dabei auch gezeigt werden, wie sich didaktische Intentionen auf visueller Ebene zu präsentieren scheinen. Schließlich werden werkextern die Intentionen Keiji Nakazawas gegenüber den Lesenden seines Comics aufgezeigt.

Anders als bei den meisten Romanen ist in *Barfuß durch Hiroshima* die Erzählinstanz nicht über die gesamte Geschichte hinweg zugegen. Vielmehr taucht sie unregelmäßig in Form von in den Panels freischwebenden Texten auf, wobei sie die Figurenhandlungen begleitet und sozio-historisch kontextualisiert oder kommentiert. Daneben finden sich aber auch Ausführungen der Erzählinstanz, die die Figurenhandlungen nicht nur begleiten, sondern vielmehr im Zentrum stehen, während das Bild den Text illustriert oder teilweise auch ergänzt, wie es beispielsweise bei der Beschreibung des Verlaufs des Pazifikkrieges oder bei der Ankunft des *Supreme Commander of the Allied Power* Douglas MacArthur nach der Kapitulation Japans zu sehen ist. Den Texten der Erzählinstanz kommen dabei zwei Eigenschaften zu, die auch gemeinsam auftreten können: Zum einen fungiert sie gegenüber den Lesenden informierend, indem sie zeitliche und örtliche Angaben liefert oder, wie bereits beschrieben, die Geschichte über das individuelle Schicksal der zentralen Figuren hinaus historisch einordnet. Die Erzählinstanz offenbart sich dabei als nicht-identisch mit einer der Figuren, da sie über Wissen verfügt, das diesen zur erzählten Zeit nicht zugänglich sein kann, wie z. B. die Durchführung des Manhattan Projekts. Dabei offenbart sie sich als der Erzählzeit enthoben, da sie auch Bevorstehendes anzudeuten vermag, wie »Der Pazifikkrieg, den Japan gegen Amerika und England führt, nähert sich dem Ende...« (I, S. 12) oder am Tag des Atombombenabwurfes, »Hiroshima begann seinen Tag wie jeden anderen, ungeachtet, dass schon bald die Hölle über die Stadt hereinbrechen sollte« (I, S. 259), zeigen. Doch wenn die Erzählinstanz im Zusammenhang des japanischen Militarismus und dessen Propaganda von einem »Irrwitz[]« (I, S. 121), der die japanische Zivilbevölkerung in den selbstmörderischen Kampfeinsatz treibt, oder vom »atomaren Verbrechen« (IV, S. 32), welche die amerikanische Besatzung versuchte zu verschleiern, schreibt oder über die japanische Bevölkerung nach der Kriegsniederlage urteilt, »Die Niederlage verdarb die Herzen der Menschen und machte sie kalt und brutal. Japan versank im Chaos, und seinen Bewohnern blies ein kalter Wind entgegen...« (III, S. 207), zeigt sie sich in diesen exemplarischen Auszügen nicht mehr nur als neutrale*r Chronist*in der historischen Geschehnisse, sondern webt auch Werturteile ein, die nur für die Lesenden ersichtlich sind. Die normative und dabei kritische Beurteilung der Kriegs- sowie Nachkriegsgeschehnisse, insbesondere des japanischen Militarismus und des Kaisertums, der amerikanischen Entscheidung des Bombenabwurfs sowie der Besatzung, aber auch der japanischen Bevölkerung während und nach der Kriegsgeschehnisse, wird damit nicht nur den Lesenden überlassen, vielmehr wird auch dieser mit Urteilen konfrontiert und muss mit diesen umgehen, stellen sie doch schon eine Positionierung, also auch spezifische Selbst- und Weltverhältnisse dar. Interessanterweise wendet sich die Erzählinstanz kritisch urteilend nicht nur historischen Gegebenheiten zu, sondern auch, wenn auch deutlich seltener, den Handlungen Gens und den darin implizierten Bildungsvorstellungen. Als es Gen gelingt, Natsue trotz ihrer schweren,

sie entstellenden Verletzungen vom Weiterleben und Weitermachen zu überzeugen, kommentiert die Erzählinstanz:

»Natsue hatte ihren Lebenswillen zurückgewonnen... Aber war das Leben, das sie erwartete, wirklich besser als der Tod? Die ›Keloiden‹, die Brandnarben auf ihrem Gesicht, würden nie vollends verschwinden, auf sie wartete ein Leben voller Schmerzen und Traurigkeit« (II, S. 111).

Die optimistische Haltung, die Gens Geschichte prägt, und der damit verbundene Lebenswillen, der an andere Opfer weitergegeben werden soll, werden an dieser Stelle von der Erzählinstanz in gewissem Maße hinsichtlich einer uneingeschränkten intersubjektiven Übertragbarkeit dieser relativiert. Während die Erzählung zwar offenbart, dass die aktive Erhaltung der optimistischen Grundhaltung auch gegen widrige Umstände für den Jungen zwar gelingt, wird sie für Natsue, die anders als Gen immer als *Hibakusha* erkennbar bleiben wird, mindestens infrage gestellt. Damit wird auch eine potenzielle Grenze dieser optimistischen Grundhaltung an der Sichtbarkeit des Opferstatus angedeutet, die nicht zuletzt mit der, auch durch Nakazawa biographisch erfahrenen Diskriminierung der *Hibakusha* im Nachkriegs-Japan zusammenhängt (Nakazawa 2010). Im Zusammenhang mit der erzählerischen und bildlichen Darstellung der Dramatik des Krieges sowie der Nachkriegszeit eröffnet die Erzählinstanz durch ihre informierenden und kritisch-bewertenden Ausführungen für die Lesenden eine Perspektive auf die beschriebenen Geschehnisse, die fast zwangsläufig zu einer eigenen Auseinandersetzung führen müssen. Adams sieht in dieser zwar fiktiven, aber doch autobiographisch und faktisch aufgeladenen Comicliteratur schon durch ihr Thema eine pädagogische Intention gegenüber den Lesenden:

»The emergence of the image text [...] in the latter stages of the twentieth century has been accompanied by a pedagogic impulse, a desire to recount and relay traumatic incidents from the past for a contemporary audience. In this way the works constitute a visual pedagogy, a means by which the contemporary audience may come to know, or to vicariously experience, past events through narratives that are generated by the juxtaposition of image with text« (Adams 2008, S. 35).

Was jedoch auffallen muss, ist, dass die Erzählinstanz zwar nur für die Lesenden ersichtlich ihre Ausführungen abgibt, diese also zwangsläufig am ehesten Adressat*innen derselben sind, aber sie doch nicht direkt anspricht. Die Lesenden bleiben letztlich Beobachter*innen der Erzählung und werden nicht durch Ansprache in diese eingebunden. Doch auf visueller Ebene lässt sich diese Einbindung anhand zweier Aspekte durchaus finden. Die erste perspektivische Einstellung, die diese Einbindung hervorbringt, ist die

Nutzung von *Point-of-View*-Perspektiven, was heißt, dass die Sichtperspektive einer Figur, häufig Gen, eingenommen wird. Nach Kajiya (2010, S. 251) ist diese häufig genutzte Einstellung eine der »most salient characteristics« des Mangas, die auch dafür genutzt wird, sich vor allem auf Gens Emotionen zu konzentrieren. Narrativ markiert werden diese *Point-of-View*-Panels durch die visuell voran- oder nachstehende Darstellung des Gesichts der Figur und ihrem emotionalen Ausdruck, was die Perspektive in ihrer Bedeutung zusätzlich rahmt. Die Lesenden werden somit mit der Perspektive der Figuren konfrontiert bzw. sie wird zu ihrer Perspektive, die mitunter schwer zu ertragen ist, zeigt sie doch den Schrecken, mit welchem die Figuren konfrontiert sind. Die Lesenden werden damit zeitweise, d. h. für einzelne Panels, ihrer enthobenen Beobachterperspektive beraubt und förmlich in die Haut einer der zentralen Figuren gezwungen und teilen fast direkt ihre visuellen Erfahrungen. Besonders eindringlich wird dies natürlich dann, wenn sich die Figuren unvorbereitet mit den Schrecken des Krieges oder der Atombombe konfrontiert sehen, z. B. als Gen das Verbrennen seiner Familie beobachten muss: »The pathos of such a scene has a direct impact on the reader, and other scenes of the suffering Gen and his family experience only extend the reader's empathy for the character« (Kunka 2018, S. 171). Die Lesenden sind durch diese visuelle Einstellung der subjektiven Erfahrung der Figur noch näher als nur durch die sonstige Beobachterperspektive. »That is how the dynamics of visual images and consciousness take the reader into the deep seas of the characters' emotions, leaving an unforgettable impact on the reader's mind« (Kajiya 2010, S. 253).

Gerade wenn, wie Adams argumentiert, diese subjektiven Perspektiven Gens in Kombination mit ›aspect to aspect‹-Sequenzen³⁵ genutzt werden, wie es bei der ersten Begegnung des Jungen mit Seiji geschieht, erzeugen sie die Möglichkeit, die Erfahrungen in ihrem Schrecken reflexiv wahrzunehmen (siehe Abb. 10):

»In common with many Japanese manga artist-authors, he uses the ›aspect to aspect‹ device between photographs or drawings in his scenes of disaster, in preference to the more common image transition ›action to action‹ (McCloud, 1994). ›Action to action‹ sequences would not allow the reader to dwell on the aspects of a scene, engendering moments of reflection and deliberation necessary for the horrific moments of recollection associated with traumatic memory« (Adams 2008, S. 44).

35 ›Aspect to aspect‹-Sequenzen sind Panelfolgen zwischen denen nur eine geringe oder keine Differenz der erzählten Zeit liegt. Die Bilder zeigen vielmehr verschiedene (nahezu) gleichzeitige Aspekte eines Objekts, Raumes oder Gegenstandes, während auf der Handlungsebene kaum etwas geschieht. Hingegen sind die beschriebenen ›action to action‹-Sequenzen Panelfolgen, in denen zeitlich aufeinanderfolgende Handlungen von einer oder mehrerer Figuren gezeigt werden, sodass auf der Handlungsebene deutlich mehr geschieht und entsprechend die erzählte Zeit erkennbar voranschreitet (McCloud 1993). In der hier beschriebenen und auch von Adams zur Anschauung genutzten Szene wird zunächst der sich erschreckende Gen gezeigt, worauf mehrere Panels praktisch seinem Blick folgen, der nach und nach den erbarmungswürdigen Zustand Seijis, über dessen Bandagen und Wunden, aus denen schon Maden kriechen, seine Kleidung, die fleckig und feucht vom Eiter und Durchfall ist und schließlich in sein verkrampftes Gesicht, offenbart.

Die genutzte visuelle *Point-of-View*-Perspektive lässt die Lesenden damit direkter an der emotionalen Verarbeitung traumatischer Erfahrungen teilhaben. Diese Perspektive kann dabei aber nicht nur hinsichtlich ihrer emotionalen Perspektivübernahme für die didaktische Intention bedeutend sein, sondern – wie eine Szene im ersten Band auch zeigt (siehe Abb. 11) – auch für ein Ansprechen der Lesenden. Kurz nachdem Kimie Nakaoka ihre Tochter Tomoko aufgrund des Traumas des Bombenabwurfs und der direkten Erfahrung des Todes ihrer Familie entbunden hat, hält sie ihr neugeborenes Kind über ihren Kopf, sodass beide mit dem Gesicht zu den Flammen stehen, während sie spricht:

»Schau gut hin, meine Kleine! Das ist das wahre Gesicht des Krieges, der deinen Vater, deine Schwester und deinen Bruder ermordet hat! / Wenn du groß bist, darfst du nie zulassen, dass so etwas noch einmal geschieht! / Hast du verstanden?«
(I, S. 292).

Die Szene endet mit einem Panel, auf dem im Vordergrund Tomoko zu sehen ist, durch die Flammen, die im Hintergrund riesig und bedrohlich lodern, in Schatten getaucht. Die Lesenden befinden sich auf einer Höhe mit dem Kind und sind wie dieses gezwungen, »das wahre Gesicht des Krieges« anzublicken, nachdem sie schon den Tod der Familie aus einer ähnlichen Perspektive miterleben mussten. Diese perspektivische Gleichstellung Tomokos und der Lesenden, die nicht ganz den anderen *Point-of-View*-Perspektiven entspricht, erzeugt den Eindruck, dass die Worte ihrer Mutter auch an die Lesenden gerichtet sind, sodass auch diese zu der Einsicht gelangen sollen, einen solchen Krieg künftig zu verhindern. Dass Tomoko an dieser Stelle noch zu sehen ist, mag mit der zusätzlichen Symbolkraft der Figur zusammenhängen, die – wie bereits ausgeführt – den Kontrast der zerstörerischen und bedrohlichen Flammen und dem neugeborenen, lebenden Kind beschreibt.

In dieser Szene zeigt sich aber auch die zweite visuelle Eigenschaft des Comics, die eine Einbindung der Lesenden erhöht, und zwar Nahansichten von Figuren, die in Richtung der Lesenden blicken und sprechen und damit nicht nur zu den beiwohnenden Figuren, sondern auch zu ihnen zu kommunizieren scheinen. Einzuwenden ist hier aber, dass die Figuren die Lesenden sprachlich nicht direkt ansprechen, also die sogenannte vierte Wand trotz allem intakt bleibt. Dabei sind diese Ansichten nicht einzelnen Figuren vorbehalten, sondern finden sich über den gesamten Comic immer wieder, auch bei eigentlich zu Gen und seiner Familie antagonistisch eingestellten Figuren, und verdeutlichen dort visuell eindringlich Haltungen oder emotionale Zustände der Figuren. Dennoch finden sich auch immer wieder Stellen, in welchen Figuren in den Nahansichten gegenüber den Lesenden Haltungen vermitteln, die dem antimilitaristischen und humanistischen Grundtenor des Comics entsprechen. An dieser Stelle kann nur auf wenige Beispiele verwiesen werden, die aber die Einbeziehung der Lesenden und die



Abbildung 10: In der deutschen Übersetzung: »Hasp« (III, S. 25). Abbildung aus Nakazawa (2005d, S. 23). Gedruckt mit freundlicher Genehmigung von Last Gasp of San Francisco.



Abbildung 11: In der deutschen Übersetzung: »Wenn du groß bist, darfst du nie zulassen, dass so etwas noch einmal geschieht! / Hast du verstanden – Wähäää! Wähäää!« (I, S. 293). Abbildung aus Nakazawa (2004b, S. 284). Gedruckt mit freundlicher Genehmigung von Last Gasp of San Francisco.

darin enthaltene didaktische Intention ausreichend verdeutlichen können. Dass solche Szenen beinahe ausschließlich von Gen oder Teilen seiner Familie ausgehen, kann hinsichtlich ihrer vertretenen Werthaltungen kaum verwundern. Die ersten eindrucklichen Nahaufnahmen – die auf inhaltlicher Ebene bereits im Kapitel 5.9 hinsichtlich Gens Auseinandersetzung mit der erfahrenen Erziehung behandelt wurden – zeigen sich im ersten Band: Nachdem Daikichi verletzt aus der Gefangenschaft zu seiner Familie kehrt, äußert er zu den Lesenden gewandt (siehe Abb. 12):

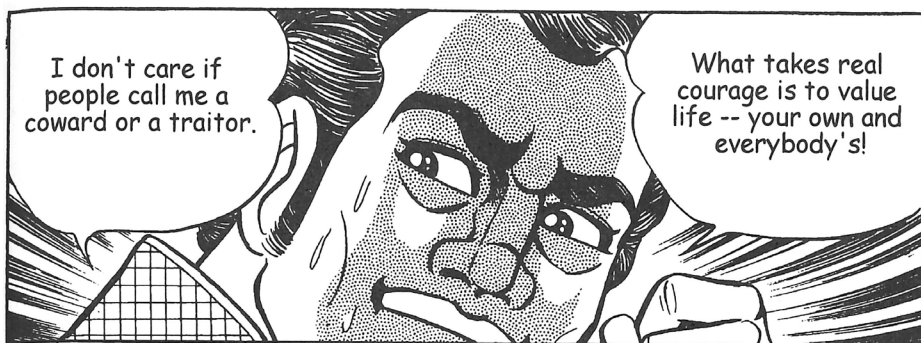


Abbildung 12: In der deutschen Übersetzung: »Sollen sie uns ruhig Feiglinge und Verräter schimpfen! / Den größten Mut beweist der, der sein eigenes Leben genauso achtet wie das der anderen!« (I, S. 103). Abbildung aus Nakazawa (2004b, S. 93). Gedruckt mit freundlicher Genehmigung von Last Gasp of San Francisco.

»Unser Land ist schon so militaristisch, dass es ausreicht, etwas gegen den Krieg zu sagen. / Keine Sorge... Meinem Körper können sie Wunden zufügen, aber meiner Seele niemals. / [...] Ich werde meine Überzeugung nicht so leichtfertig verraten! / Irgendwann kommt die Zeit, wo du verstehst, dass dein Vater Recht hatte. [...] / [...] Wir haben nichts von Wert. Wovon sollen wir erst leben, wenn sie uns auch noch unsere Würde nehmen? / Ich mag ein sturer Bock sein, dem es kaum zum Leben reicht... / ...aber ich bin stolz auf meine Lebensweise« (I, S. 46).

Die Entschlossenheit, die sich in dieser vorgetragenen antimilitaristischen Haltung zeigt, wird durch einen unauffälligen Hintergrund unterstrichen, durch welchen Daikichi und seine Aussage zusätzlich in den Vordergrund rücken. Dieser betont gegenüber seiner Familie, aber durch die gewählte Perspektive auch gegenüber den Lesenden, die Relevanz einer klaren, würdevollen Haltung gegen ein militärisches und unterdrückendes Regime. Auch ist es die Figur des Vaters, die gegenüber seiner Frau und den Lesenden mittels einer Nahansicht an späterer Stelle ausdrückt, nachdem er erfahren hat, dass sich Koji dem Militär anschließen will:

»Dieser Dummkopf denkt, in den Krieg zu ziehen sei mutig! / Sollen Sie uns ruhig Feiglinge und Verräter schimpfen! / Den größten Mut beweist der, der sein eigenes Leben genauso achtet wie das der anderen!« (I, S. 103).

Die humanitären Motive und ihre Relevanz auch in Kriegszeiten werden hier besonders gegenüber den Lesenden hervorgehoben, indem dynamische Linien im Hintergrund der Figur mit einem emotional bewegten Gesichtsausdrucks Daikichis, seiner angedeuteten geballten Faust und seinen Worten in Kombination auftreten.

Bei Kimie Nakaoka findet sich eine eindrückliche Szene, die immer wieder von Nah-
aufnahmen gekennzeichnet ist, nachdem diese von ihren Söhnen erfährt, dass Japan
kapituliert hat:

»Zum Narren gehalten haben sie uns! Uns, das japanische Volk, hat niemand ge-
fragt, als sie den Krieg begannen! Alles war »zum Wohle Japans« und »für seine
Majestät, den Kaiser! // Nun, da wir verloren haben, bleibt uns nichts übrig,
als still das Unerträgliche zu ertragen... // Ist es nicht bald genug? / Was bleibt
uns noch? Unser Haus ist abgebrannt, und euer Vater wurde getötet. // Nicht
mal genug zu beißen bleibt uns, nur noch unser Leid. // Wir waren so dumm!
Wir sahen zu, wie sie sich bereicherten, haben blind gehorcht und an den Kai-
ser geglaubt. Unser letztes Hemd haben wir gegeben! / Wir konnte der Kaiser
so selbstsüchtig sein...? // Man wusste doch, dass wir verlieren würden! Wieso
haben sie den Krieg nicht früher beendet? // N... Nur eine Woche früher und es
wären keine Bomben auf Hiroshima und Nagasaki geworfen worden! Zehntau-
sende Leben wären gerettet worden! / Die B-29 hatten längst Tokyo und Städte in
ganz Japan niedergebrannt! Wir wussten doch, dass wir keine Chance hatten! //
Ich bin so wütend! Auf den Kaiser, der Millionen von uns in einen sinnlosen Tod
getrieben hat! // Und die Kriegstreiber, die ihn für ihre Zwecke benutzt haben... /
Die Reichen, die nur an sich selbst denken können und in Luxus leben, sie würde
ich am liebsten alle umbringen! // Es gibt nichts Dümmeres als den Krieg! Wir
haben uns alle zum Narren gemacht...« (III, S. 194ff.).

Kompakt und in wiederkehrenden Nahaufnahmen in Richtung der Lesenden ver-
deutlicht der Monolog zusammenfassend eine Perspektive auf den Kriegseinsatz Ja-
pans, die Schuldigen und die Rolle der japanischen Bevölkerung. Den Lesenden wird
abschließend wie in einer Konklusion, bei welcher Kimie ihr Gesicht in ihrer Kleidung
zu verstecken scheint und den Blick von den Lesenden abwendet, die »Dummheit« des
Krieges verdeutlicht und gleichzeitig die Scham, die das japanische Volk empfinden
sollte, da es blind gefolgt ist. Die wechselnden Hintergründe hinter diesem Monolog
und die wechselnden Perspektiven scheinen nur die diffuse Gefühlslage, die zwischen
Trauer, Wut und Scham zu schwanken scheint, den Lesenden deutlich zu machen. Zu-
letzt soll noch auf eine Nahaufnahme Gens verwiesen werden, die den vierten Band und
damit den hier analysierten Teil des Comics beendet (siehe Abb. 2). Bei dieser hält Gen
eine Weizenpflanze auf die Höhe seines Gesichts und spricht in Richtung der Lesenden:

»Ich muss sein wie der Weizen. / Wie der Weizen... // So hart es auch ist, ich
darf nicht aufgeben! / Ich muss stark sein!« (IV, S. 282f.).

An dieser Stelle wird abschließend für die Lesenden ein zentrales Bildungsmotiv, die Analogie zur Weizenpflanze, erneut in ihrer Aussagekraft deutlich gemacht und gleichzeitig dadurch Gens erzählte Entwicklung in ihrer erreichten Stufe eindrücklich präsentiert. Diese beschriebenen Szenen zeigen exemplarisch, wie die Nahaufnahmen auch genutzt werden, die Lesenden direkt anzusprechen und deutlich Haltungen an sie heranzutragen, mit welchen sie sich dann auseinandersetzen müssen. Die Nutzung dieser Perspektiven, also auch der *Point-of-View*-Perspektiven, muss intentional durch den Künstler geschehen und präsentieren in Kombination mit ihrem Inhalt und vermuteten Effekt eine didaktische Intention, die keine Erzählinstanz benötigt, die die Lesenden direkt anspricht.

Zieht man nun Begleittexte von Keiji Nakazawa heran, wird schnell deutlich, dass der Autor selbst didaktische Intentionen mit seinem Werk verbindet:

»Als Autor wäre es mein höchstes Glück, wenn die Lektüre dieses Buches seinen Lesern ins Bewusstsein ruft, welch kostbares Gut Frieden ist, und ihnen den Mut und die innere Stärke verleiht, die ein Leben in Frieden ermöglichen« (Nakazawa 1996/2005, S. 8).

Barfuß durch Hiroshima wird in dieser Lesart zum Medium der Vermittlung pazifistischer Grundhaltungen, deren Erhalt besonders durch den Kontrast zum Krieg und seinen Folgen in ihrer Bedeutung hervorgehoben werden. Dabei hat der Manga nicht nur die Aufgabe der Vermittlung von spezifischen Grundwerten, sondern soll zugleich eine Informationsquelle über die, vornehmlich subjektiven, Erfahrungen der Zeit sein, auch für eine Leserschaft außerhalb Japans:

»What struck me most was how poorly informed people outside Japan were about the atomic bomb and nuclear war. I'd like to think that reading Gen has helped people get a sense of the horror of the war and the bombing, as well as the danger of depriving people of their freedom of speech« (Nakazawa & Gleason 2003/2013).

Die Wahl des Comics als erzählendes Medium bietet sich für Nakazawa dabei schon durch ihren, besonders in Japan, hohen Verbreitungsgrad an.

»No other medium compares to manga in its sheer mass appeal. So all artists — cartoonists especially — should be active at times like this. If an artist is angry at what is going on in the world, he should be writing about it« (ebd.).

Nakazawa proklamiert damit zugleich eine Verantwortung, die er sich selbst und anderen (Manga-)Künstler*innen zuschreibt, in der kritischen Nutzung ihrer Arbeit und ihrem Potenzial der Verbreitung. Diese Haltung und die Relevanz der visuellen Aufberei-

tung findet sich interessanterweise im Manga in der Figur Seijis wieder, der es sich zur letzten Aufgabe macht, die Leichenberge der Bombenopfer zu malen. Ein Auftrag, den er letztlich nicht mehr schafft und an Gen weitergibt.

»Ich werde malen! / Ich werde nicht stumm zusehen und sterben! / Ich werde jedes ihrer schmerzverzerrten Gesichter zu Papier bringen! Sie liegen hier, von der Bombe entstellt und werden entsorgt wie unnützer Müll! / Die, die diesen Krieg begonnen haben, die die Atombombe geworfen haben... Sie alle soll das hier sehen! / Das werde ich der Nachwelt hinterlassen!« (III, S. 117).

Die zu diesem Monolog zugehörigen Bilder, aber auch andere Teile des Mangas erfüllen genau Seijis Anliegen, und zwar die visuelle und differenzierte Präsentation der Opfer und die Vermittlung ihres Leidens und ihrer Erfahrungen. Der Comic scheint sich dabei besonders zu eignen, dieses Thema aufzugreifen, erlaubt er doch eine umfassende Erzählung zu präsentieren, in der Sprache und Bild interagieren. So können sowohl die aussprechbaren als auch die sprachlich nicht fassbaren Schrecken des Krieges, der Atombomben und ihrer Folgen gezeigt werden. Gerade in einer die Bevölkerung so umfassenden Comickultur wie Japans scheint dieses Vorhaben und die damit verbundene didaktische Intention nur naheliegend. *Barfuß durch Hiroshima* stellt sich dabei aber auch bewusst gegen eine, nach dem Krieg ausbleibende, Aufarbeitung Japans in dieser Zeit und auch der eigenen Verantwortung darin entgegen. Nach der Kapitulation Japans, am 2. September 1945, herrschte unter der japanischen Bevölkerung in den zerstörten Städten ein allgemeiner Erschöpfungszustand und auch Überlebenssorgen. Die Kriegsniederlage wurde dabei für viele zu einer traumatischen Erfahrung, auch da die für den Krieg und den Sieg gemachten Anstrengungen und persönlichen Einbußen nun umsonst erschienen. Auch die indessen zunehmend erkennbare militärische und technische Überlegenheit der USA erzeugte in Teilen der japanischen Bevölkerung das Gefühl, durch die Militärregierung in einen aussichtslosen Krieg geführt worden zu sein (Coulmas 2010).

»Hieraus entstand, was in der Nachkriegszeit ›Opferbewusstsein‹ (higaisha ishik) genannt wurde, eine Geisteshaltung, die die Frage nach der Mitverantwortung der japanischen Bevölkerung für den Krieg gar nicht aufkommen ließ« (ebd., S. 45).

Auch die im Rahmen der Entmilitarisierung und Demokratisierung Japans durch die amerikanischen Besatzungskräfte stattfindenden von 1946 bis 1948 andauernden Tokioter-Prozesse, in welchen über die militärischen und politischen Verantwortlichen gerichtet wurde, förderten diese Haltung in der Bevölkerung zusätzlich, waren doch in-

zwischen die ›wahren Täter‹ bestraft (ebd.; Klein & Kreiner 2016). Mit dem Ende der Besatzungszeit und der Wiederherstellung der Souveränität Japans, welche sich ungefähr 1952 mit dem Inkrafttreten eines umfassenden Friedensvertrages mit vielen Ländern und nach dem Erteilen einiger erheblicher Zugeständnisse an die USA datieren lässt, kann ein teilweise reaktionärer Umschwung in der japanischen Gesellschaft und Politik beobachtet werden. So werden einige der Gesetze und Regelungen der Besatzungszeit zurückgenommen, wodurch sich u. a. Teile der in den Kriegsprozessen Verurteilten rehabilitieren und auch wieder politisch aktiv werden können. Dies führt ab den 1950er Jahren auch dazu, dass die politischen und wirtschaftlichen Eliten Japans, darunter der rehabilitierte Premierminister Kishi Nobusuke, im Gegensatz zu einigen wenigen Gruppierungen kein Interesse an einer umfassenden und kritischen Aufarbeitung der japanischen Kriegsvergangenheit haben (Klein & Kreiner 2016). Nakazawa wendet sich mit seinem Comic, in dem er auf Basis eigener, aber auch fremder Erfahrungen die Kriegsgeschehnisse und die Rolle, die die unterschiedlichen Parteien, darunter die japanische Bevölkerung, spielten, kritisch-informierend aufarbeitet, gegen die ausbleibende Aufarbeitung und auch das gesellschaftliche Opferbewusstsein:

»I realized I'd never thought seriously about the bomb, the war and why it happened. The more I thought about it, the more obvious it was that the Japanese had not confronted these issues at all. They hadn't accepted their own responsibility for the war. I decided from then on, I'd write about the bomb and the war, and pin the blame where it belonged« (Nakazawa & Gleason 2003/2013).

In der Erzählung des Comics selbst deutet sich dieses Opferbewusstsein und auch das Bild der verzweifelten, aber zum Schweigen verurteilten Verlierer an, beispielhaft bei Kimie Nakaoka: »Aber wir können nichts tun. Dem Land, das verliert... / ...bleibt nur, alles zu vergessen« (IV, S. 26). Nakazawas Manga präsentiert sich durch seine drastischen Darstellungen von Militarismus, Krieg und den Folgen, aber auch den Möglichkeiten des Überlebens und der subjektiven Entwicklung sowie positiver Veränderungen in diesen als Gegenthese dazu, die den Einzelnen in die Verantwortung nimmt, gegen das Vergessen zu arbeiten, die Historie kritisch aufzuarbeiten und daraus zugleich die richtigen moralischen Schlüsse für die Zukunft zu ziehen.

»The conservative aspects of Hiroshima have to be changed. I think Hiroshima people are really conservative. The numbers of reformists must increase. In order to effect change, each person has to work away at it. I'm a cartoonist, so cartoons are my only weapon. I think everyone has to appeal in whatever position they're in. Wouldn't it be nice if we gradually enlarged our imaginations! We have to believe in that possibility. Doubt is extremely strong, but we have to feel that change

is possible. Inspire ourselves. And like Auschwitz, Hiroshima too must sing out more and more about human dignity« (Nakazawa & Asai 2007/2010, S. 181).

Ein Aspekt, der in der analytischen Auseinandersetzung mit Nakazawas Comicreihe dabei aber auffallen muss, ist das ursprüngliche Veröffentlichungsformat von *Barfuß durch Hiroshima* in verschiedenen Shonen-Magazinen. In Japan findet sich weniger eine thematische Unterteilung von Mangas in verschiedene Genres, als vielmehr eine alters- und geschlechterspezifisch adressierte Differenzierung (Packard et al. 2019). Mit diesen dadurch entstehenden Kategorien sind zumeist »bestimmte Erwartungen an Handlungsstrukturen, Figurenzeichnungen und -entwicklungen« (ebd., S. 202) verbunden, während sich darin unterschiedliche inhaltliche Schwerpunkte und Settings, wie beispielsweise Sport, Science-Fiction oder Fantasy, wiederfinden lassen oder sogar kombiniert werden. Im Fall der Shonen-Mangas, die vornehmlich an eine junge, männliche Leserschaft adressiert sind, finden sich daher beispielsweise vorrangig handlungsbetonte Geschichten wieder, in denen die Hauptfiguren durch ihr entschlossenes Handeln häufig sogar weltbedrohende Probleme lösen und sich über diese Geschichte weiterentwickeln (ebd.). Die Genrezugehörigkeit zum Shonen von Nakazawas Comic wird an dieser Stelle schon deutlich, zeichnet sich doch auch Gens Geschichte durch eine hohe Handlungsdichte wieder, in deren Verlauf der Junge wiederkehrend persönliche und soziale Probleme zu lösen versucht und sich darüber weiterentwickelt. Das junge Alter der Hauptfigur und auch die trotz aller Handlungsbeurteilung und Kraft gezeigten kindlich, naiven Verhaltensweisen steigern dabei noch die Möglichkeit einer zusätzlichen Identifikation einer jungen Leserschaft.

»In this masterpiece, Nakazawa successfully immerses young readers in the narrative world by making them experience what he actually went through in his childhood. In addition, this boys' manga depicts characters similar in age to its target audience, thus allowing its young readers to better identify with atomic-bomb survivors. Gen's strength and resilience symbolize that of the atomic-bomb survivors, and this makes it possible to deliver the anti-war message via the world of boys' manga« (Kajiya 2010, S. 258).

Die *Schwarze Serie*, die sich auch in einzelnen Comicgeschichten kritisch mit dem Pazifikkrieg, der Atombombe und ihren Nachwirkungen auseinandersetzt und vor *Barfuß durch Hiroshima* veröffentlicht wurde, richtete sich noch an ein erwachsenes Publikum, womit sie eher dem Genre der *Gekiga* zurechenbar ist. Doch war es von Beginn an Nakazawas Ziel, Manga über diese Themen für Kinder zu schaffen (Nakazawa 2010). In diesem Wunsch spiegelt sich eine gewisse Resignation gegenüber einem erwachsenen japanischen Publikum wider, deren Willen zu einer tatsächlichen differenzierten Aufarbeitung der erzählten Zeit nur eingeschränkt zu existieren schien.

»I wish the Japanese had what it takes to pass the story on. To erase history is to forget. I'd like there to be at least enough persistence to pass it on. I'd like to expect that of the Japanese. I do expect it of the next generation. I've given up on the older generation. I have hopes of the next generation: reading Barefoot Gen, they're good enough to say, ›What was that?‹ On that point I'm optimistic. I want them to put their imaginations to work; I absolutely want them to inherit it. I want to pass the baton to them« (Nakazawa & Asai 2007/2010, S. 180).

Besonders die Erhaltung der Erinnerungen und der Historie Japans sind, wie hier deutlich wird, ein Anliegen Nakazawas, was er jedoch für eine ältere Generation offenkundig nicht gegeben sieht, sondern vielmehr eine Geschichtsvergessenheit oder sogar -negation vermutet. Vielmehr sieht er in einer jungen, unvoreingenommenen Generation durch die Lektüre seines Comics das Potenzial der kritischen Erhaltung der japanischen Geschichte. Dazu passt auch die Gestaltung seiner Hauptfigur Gen, die als Beispiel und »Kraft für eine neue Generation der Menschheit« dienen soll, welche »die Kraft hat, ›Nein‹ zu sagen zu nuklearen Waffen« (Nakazawa 1987 zit. n. I, S. 5). Gerade hinsichtlich dieses Anliegens ist es für Nakazawa relevant, dass sein Manga die Folgen des Krieges und der Atombombe visuell und erzählerisch drastisch und offen präsentiert.

»Where in this life can you find the sweet and gentle world of children's fairy tales? If you hide harsh reality from children and sugarcoat war and the atomic bomb, they'll wind up thinking naively, ›So war and the atomic bomb are not so bad after all?‹ Writers who choose that path make me angry. It's an eye-for-an-eye world. I think it would be a very good thing if, seeing the cruelty of the atomic bomb, more and more children throughout Japan cry, ›I'm terrified!‹, ›I don't like this!‹, ›I don't want to see it again!‹. I hope that if the number of children who hate to see the words ›war‹ and ›atomic bomb‹ increases, they won't repeat in their lifetimes the experiences we went through« (Nakazawa & Asai 2007/2010, S. 164).

Die grausamen Erfahrungen, die der Comic präsentiert, sollen letztlich auch an junge Lesende vermittelt werden, was für Nakazawa zu der Erkenntnis führen muss, Ähnliches künftig verhindern zu wollen. Die Intention des Autors hinsichtlich seiner anvisierten jungen Leserschaft ist damit zugleich die Herstellung eines politischen und gesellschaftlichen Verantwortungsgefühls.

Wie gezeigt werden konnte, findet sich in Keiji Nakazawas *Barfuß durch Hiroshima* eine didaktische Intention wieder, die auch im Bildungsroman proklamiert werden kann. Während die Erzählinstanz nur für die Lesenden ersichtlich kritisch-informierend auftritt, wobei sich antimilitaristische, pazifistische und humanistische Motive finden, sind es auch die visuellen Einstellungen der *Point-of-View*-Perspektive und der Nahauf-

nahmen von zu den Lesenden gerichteten Figuren, die eine Einbindung der Lesenden und eine zusätzliche Vermittlung von Erfahrungen und Haltungen begünstigen können. In den vielfältigen Begleittexten des Comics präsentieren sich dann auch schließlich explizit die didaktischen Intentionen des Autors gegenüber seiner Leserschaft, die sich auf die kritische Aufarbeitung der Geschehnisse des Zweiten Weltkriegs und der Atombombenabwürfe und auf die Vermittlung von moralischen Haltungen bezieht. Dabei sind es besonders junge japanische Lesende, die angesprochen werden sollen, während sich durch die ausbleibende Aufarbeitung der Kriegsgeschehnisse eine gewisse Resignation Nakazawas hinsichtlich der Bestrebungen gegenüber älteren Generationen zeigt. Dennoch, so zeigen es die expliziten didaktischen Intentionen des Autors, aber auch die genutzten erzählerischen und visuellen Mittel des Comics, scheinen sich die Versuche der Einbeziehung und Ansprache der Lesenden nicht auf eine Alterskohorte beschränken zu lassen.

6

Fazit

Zu Beginn dieses Beitrags wurde die Frage aufgeworfen, inwiefern sich die pädagogischen Elemente des Bildungsromans im Comic wiederfinden lassen. Damit wurde erstmals eine explizit pädagogische Fragestellung in einen noch relativ kleinen Diskurs, der sich dem Zusammenhang zwischen Bildungsromanen und Comics widmet, eingebracht, der aktuell vornehmlich literatur- und medienwissenschaftlich geprägt ist. Um die Fragestellung überhaupt beantworten zu können, mussten zunächst die pädagogischen Elemente des Bildungsromans aus dem literaturwissenschaftlichen Diskurs um die Romangattung herausgearbeitet werden. Dabei wurden die in den Romanen verarbeiteten Bildungsvorstellungen, also Perspektiven auf eine (gelingende) Entwicklung des Menschen in Auseinandersetzung mit seiner natürlichen und sozialen Umwelt als pädagogisch relevantes Element gefunden. Gerade die Geschichte des Bildungsromans kann, je nach Auslegung, als historisch und soziokulturell variable Verarbeitung lebensweltlicher Vorstellungen von Bildung verstanden werden. In den Romanen sind damit nicht (automatisch) kohärente und abgeschlossene Bildungstheorien erwartbar, dafür aber Vorstellungen und Ideen, welche Bedingungen und Ziele Bildungsprozesse haben, welche Erfahrungen und Umwelten relevant sein können usw. Als weiteres pädagogisches Element, welches im Falle der Gattung aber vor allem in seiner jeweiligen Verhältnisbestimmung zu den Bildungsvorstellungen interessiert, ist die erfahrene Erziehung des Subjekts, in welcher sich auch

Verhältnisse von heteronomer Beeinflussung und autonomer Entscheidung finden lassen. Zuletzt wurde noch die didaktische Intention der Erzählinstanz bzw. der Autor*innen als pädagogisches Element markiert, welches sich besonders im klassischen Bildungsroman des 18. Jahrhunderts und den sich darauf beziehenden Gattungsbestimmungen nach Morgenstern und Dilthey findet. Dem Bildungsroman wird dabei nicht nur ein unterhaltendes Moment zugesprochen, sondern er wird zugleich als Medium der Bildung der Lesenden erfasst und genutzt.³⁶ Dabei ist es für die Untersuchung dieser Intention im Übrigen vollkommen irrelevant, ob sie sich erfüllt oder ob die Umsetzung überhaupt Bildungsprozesse anregen kann. Gleichwohl wären entsprechende Untersuchungen sicherlich interessant. An dieser Stelle sei auch darauf verwiesen, dass der Beitrag keinesfalls den Anspruch erhebt, alle pädagogischen Elemente der Romangattung gefunden zu haben. Es ist leicht vorstellbar, dass auch andere Aspekte, wie die Erziehungsvorstellungen, Identitätsbildungen und -konstruktionen oder anthropologische Ideen, eine pädagogische Aufmerksamkeit verdient hätten. Die vorgestellten Elemente sind daher als Anregung für weitere entsprechende Arbeiten zu verstehen.

Wie es für die wissenschaftliche Untersuchung des Comics als Bildungsroman üblich ist, wurde für die Beantwortung der Fragestellung ein spezifischer Comic herangezogen, hier die ersten vier Bände der deutschen Übersetzung von Keiji Nakazawas (2004/5) *Barfuß durch Hiroshima*. Es konnte dabei gezeigt werden, dass sich der japanische Comic zu allen pädagogischen Elementen in rekonstruierbarer Weise verhält. Die Bildungsvorstellungen manifestieren sich dabei in der Darstellung der Entwicklung der Hauptfigur Gen Nakaoka. Seine Bildungsgeschichte zeichnet sich dabei durch eine autonome und aktive Auseinandersetzung mit seiner teils widerständigen sozialen und natürlichen Umwelt aus. Zur Bewältigung der ihm dabei begegnenden Widerstände bedarf es Kreativität und Durchhaltevermögens. Dadurch präsentiert sich letztlich eine optimistische (Erzähl-)Perspektive: Die Auseinandersetzung zwischen dem Menschen und seiner Umwelt kann sich trotz aller Konflikte letztlich fruchtbar gestalten. Diese Perspektive verdeutlicht sich dabei besonders im Weizen als die Erzählung in teleologischer Weise begleitende Metapher, in welcher sich die Anlagen entgegen äußerer Widerstände zur Reife entfalten. Trotz dieses zielgerichteten Bildes bleibt der Zustand der Reife im Comic unbestimmt, festhalten lässt sich für die Geschichte nur, dass die Hauptfigur bemerkt, ihn nicht erreicht zu haben. Erkennbar in der Entwicklung ist trotzdem eine Durchdringung der Metapher, welche eng mit der Vaterfigur als weitere orientierende Größe verbunden ist, durch die Hauptfigur Gen. Obwohl sich in der Metapher die Umwelt vornehmlich feindlich und widerständig präsentiert, findet sich in der Geschichte

36 Dabei sollte jedoch nicht der Eindruck entstehen, dass es eine nur dem Bildungsroman zurechenbare Eigenschaft ist, als Medium der Bildung der Lesenden zu fungieren, sondern nur, dass im literaturwissenschaftlichen Diskurs um die Gattung diese Eigenschaft explizit herausgestellt wurde. Es ist eher anzunehmen, dass praktisch jedes kulturelle Gut – unabhängig von Inhalt und Form – Gegenstand von Bildungsprozessen der Rezipierenden sein kann bzw. intentional dafür geschaffen werden kann.

mit Daikichi eben auch eine förderliche und orientierungsstiftende Figur in der Umwelt wieder, die durch andere zugewandte Figuren, die unterschiedliche Erfahrungsmöglichkeiten bieten, ergänzt wird. Für die Bildung der Hauptfigur ist es zudem in der durch Krieg und die Atombombe bedingten Umwelt relevant, eigene Erfahrungen zu machen, wobei vor allem der Tod als begleitender Umstand, das Kennenlernen von Kriegs- und Bombenopfern sowie die kritische Auseinandersetzung mit, meist ungerecht scheinenden, sozialen Ordnungen hervorstechen. Relevante Reifeprozesse finden sich dabei u. a. hinsichtlich der Entwicklung eines Lebenswillens, der Akzeptanz des Todes, dem mitfühlenden Verstehen und Helfen von Opfern und der kritischen Revision von Menschenbildern. Auffällig ist dabei auch das Erfahren von moralischen und materiellen Grenzen des Handelns, die eine Spannung zur trotzdem kritischen Auseinandersetzung mit sozialen Ordnungen erzeugen. Die Möglichkeiten zur Änderung derselben durch den Einzelnen sind zwar gegeben, aber wirken erheblich eingeschränkt. So grenzen sich auch die Bildungsvorstellungen in *Barfuß durch Hiroshima* vom ausgleichenden Schluss zwischen Protagonist und Welt, die in vielen Gattungsbestimmungen betont wird, ab: Zwar findet ein Ausgleich zwischen Gen und der natürlichen und ihm zugewandten sozialen Umwelt durch sein Handeln statt, aber mit den sozialen Ordnungen, die der Junge kritisiert und bekämpft, bleibt ein Ausgleich, z. B. durch eine Einordnung in ebendiese, aus, da es eben auch der kritischen Haltung zuwider wäre. Auffällig an den rekonstruierten Bildungsvorstellungen ist zudem, dass sie sich nicht wirklich, wie im zweiten Kapitel als für den Bildungsroman typisch bezeichnet, stufenförmig präsentieren. Die Bildungsgeschichte Gens zeigt sich eher in kleineren, in sich relativ abgeschlossenen Handlungsbögen, in welchen der Junge neue Erfahrungen macht oder Reifeprozesse durchläuft. In diesen lassen sich, wie z. B. bei der kritischen Revision von Menschenbildern, aufeinander aufbauende Stufen identifizieren. Nichtsdestotrotz erscheinen diese einzelnen Aspekte für den gesamten erzählten Bildungsprozess relevant, sind doch Auswirkungen derselben erkennbar, auch wenn sie nicht erzählerisch expliziert werden. Wie es bereits hinsichtlich der Figur Daikichis benannt wurde, findet die Auseinandersetzung mit der erfahrenen Erziehung auf unterschiedliche Arten statt: Zum einen präsentiert sie sich hinsichtlich seines Vaters als Orientierung in der eigenen Welt- und Selbstaueinandersetzung. Zum anderen wird sie zur Möglichkeit, sich von den heteronomen Erziehungsbestrebungen zu emanzipieren und eine eigene Position einzunehmen. Dabei muss jedoch auffallen, dass sich die generationalen Verhältnisse zwischen Gen und seinen Eltern durch die Bombe erheblich verändert und teils verschoben haben, aber noch nicht gänzlich aufgelöst zu sein scheinen. Insgesamt kann man die Figur Gens, die zur Darstellung der dem Comic innewohnenden Bildungsvorstellungen dient, als exemplarisch einschätzen, sind es doch weniger ihre individuellen Eigenschaften, die den Bildungsweg ermöglichen, sondern vor allem Eigenschaften und Fähigkeiten, die theoretisch jeder andere auch zeigen kann.

Innerhalb des Comics ist zudem mit Gens Bruder Koji eine weitere Bildungsgeschichte präsentiert, die anfangs durch eine kritische, aber heteronom geprägte Abgrenzung von den Werten seines Vaters geprägt ist. Hier ist es ebenfalls das selbstständige Machen von Erfahrungen, das zur Einsicht und zur autonomen Annäherung an Daikichis Werte führt.

Auch das dritte pädagogische Element des Bildungsromans – die didaktischen Intentionen gegenüber den Lesenden – konnte in verschiedener Weise rekonstruiert werden: (1) durch die Erzählinstanz, die aufklärende, aber auch kritische Kommentare zu den Geschehnissen abgibt, (2) durch *Point-of-View*-Perspektiven, die die Lesenden in das Geschehen und die gemachten Erfahrungen direkt einbeziehen, (3) durch Nahaufnahmen von Figurenrede, die den Lesenden fast direkt anblickend kritische Kommentierungen gegenüber sozialen Ordnungen o. Ä. abgeben oder schließlich (4) durch den Autor Keiji Nakazawa selbst, der das Medium Comic als Möglichkeit sieht, mit dem japanischen Opferbewusstsein nach dem Krieg zu brechen und kritische Aufklärungsarbeit zu leisten.

Von der konkreten Analyse des Forschungsgegenstandes ausgehend, kann zunächst festgehalten werden, dass der Comic, sofern er im Sinne des Bildungsromans verstanden, nach seinen pädagogischen Elementen untersucht wird, eben jene verarbeiten kann, die sich dann hermeneutisch rekonstruieren lassen. Zum jetzigen Zeitpunkt muss es bei dieser vorläufigen Beantwortung bleiben, zeigt doch die Geschichte des Bildungsromans und auch der untersuchte Comic selbst, wie vielgestaltig eben jene pädagogischen Elemente dargestellt werden können. So wäre es auch verfrüht von dem konkreten Fall auszugehen und zu vermuten, dass auch andere japanische Comics, die zur gleichen Zeit entstanden sind und die sich im Sinne des Bildungsromans lesen lassen, ähnliche Vorstellungen enthalten. Inwiefern die konkreten Ergebnisse generalisierbar sind, kann sich erst durch weitere Forschung beantworten lassen. Gegenstände dieser Forschung könnten dabei die hier unberücksichtigten weiteren Bände von *Barfuß durch Hiroshima* sein, was zumindest die gemachten Ergebnisse erweitern könnte. Aber auch die Untersuchung anderer japanischer und nichtjapanischer Comics kann für die Frage nur von Interesse sein, um historische und soziokulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu untersuchen.

Weiterhin ergeben sich aus dem vorliegenden Beitrag aber noch weitere Aspekte, die einer Untersuchung bedürfen. So wurden im dritten Kapitel Überlegungen zu einer spezifischen Hermeneutik der Erzählform Comic dargestellt. Diese können jedoch nur als erste Schritte verstanden werden, denen weitere methodische Reflexionen und Erweiterungen folgen müssen. Gerade aus der Bildhermeneutik, aber auch der Videoforschung, die sich ebenso mit Bildsequenzen auseinandersetzen muss, könnten dabei wichtige Ergänzungen kommen.

Zudem muss auffallen, dass die pädagogische Forschung sich nur zaghaft mit erzählenden Medien, hier primär Literatur und Comics, auseinandersetzt. Dies mag auch wegen der lebensweltlichen Popularität und Relevanz eben jener verwundern, kann

man doch davon ausgehen, dass sie eben zu Medien werden, mit denen sich Menschen in Prozessen von Erziehung und Bildung auseinandersetzen (Wilder 2022). Bei aller Bescheidenheit zeigt der vorliegende Beitrag doch, dass sich eben lebensweltliche Vorstellungen von pädagogisch relevanten Aspekten in diesen Werken finden lassen, mit denen sich Rezipierende (zwangsläufig) auseinandersetzen. Zwar ist natürlich ebenso der Rezeptions- und Verarbeitungsprozess spannend, doch kann schon die pädagogische Auseinandersetzung mit dem Inhalt und den sich darin findenden Vorstellungen eben jener Medien erkenntnisbringend sein. Es kann gleichwohl nicht erwartet werden, wissenschaftlich fundierte, kohärente und abgeschlossene Theorien, z. B. von Bildung, vorzufinden.

Zuletzt darf noch kritisch auf einen zentralen Aspekt dieses Beitrags eingegangen werden: Der Bildungsroman als literarische Gattung verarbeitet, wie gezeigt wurde, schon mit der Bildung einer Hauptfigur ein pädagogisch relevantes Thema. Entsprechend ist eine weitere pädagogische Behandlung eben jener Gattung wünschenswert. Gerade weil die pädagogische Forschung hier eher zurückhaltend ist, ist ein Zugriff auf den umfangreichen literaturwissenschaftlichen Diskurs dazu definitiv sinnvoll. Was jedoch in der vorliegenden Arbeit deutlich geworden sein dürfte, ist, dass es für eine pädagogische Perspektive relativ irrelevant ist, ob ein Roman oder Comic wirklich als Bildungsroman verstanden werden darf. Anders als die Literaturwissenschaft, für die solche Gattungsabgrenzungen relevant sind, sollte die pädagogische Forschung vor allem die verarbeiteten pädagogisch relevanten Vorstellungen und weniger Gattungskonventionen interessieren. Hierbei ist nur zu hoffen, dass sich ein pädagogisch eigenständiger Diskurs entwickelt.

Literatur- und Quellenverzeichnis

- Adams, J. (2008). The pedagogy of the image text. Nakazawa, Sebald and Spiegelman recount social traumas. In *Discourse. Studies in the Cultural Politics of Education*. 29 (1), 35-49.
- Backderf, D. (2012). *My friend Dahmer*. Abrams.
- Bechdel, A. (2006). *Fun Home. A Family Tragicomic*. Houghton Mifflin.
- Becker, K. E. (1982). *Du darfst Acker zu mir sagen*. Pfälzische Verlagsanstalt.
- Böhm, W. (1994). *Wörterbuch der Pädagogik*. 14. überarb. Aufl. Alfred Kröner.
- Braun, A. (2017). *Comic Strips. Comics! Mangas! Graphic Novels! Heft 1*. Bundeskunsthalle.
- Chistolini, S. (2019). Metaphors of Nature in Education. In *Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik*. 95 (4), 497-516.
- Cohn, N. (2010). Japanese Visual Language. The Structure of Manga. In T. Johnson-Woods (Hrsg.). *Manga. An Anthology of Global and Cultural Perspectives* (S. 187-203). The Continuum International Publishing Group.
- Coulmas, F. (2010). *Hiroshima. Geschichte und Nachgeschichte*. C. H. Beck.
- Danner, H. (2006). *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik*. 5. überarb. und erw. Aufl. Ernst Reinhardt.
- David B. (1996-2003). *L'Ascension du Haut Mal*. l'Association.
- De Haan, G. (1991). Über Metaphern im pädagogischen Denken. In J. Oelkers & H.-E. Tenorth (Hrsg.). *Pädagogisches Wissen* (S. 361-375). Beltz.
- Dilthey, W. (1870/1991). *Leben Schleiermachers. Erster Band. Gesammelte Schriften XIII. Band. 4*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Dilthey, W. (1906/1988). Der Bildungsroman. In R. Selbmann (Hrsg.). *Zur Geschichte des deutschen Bildungsromans* (S. 120-122). Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Dörpinghaus, A., Poenitsch, A. & Wigger, L. (2009). *Einführung in die Theorie der Bildung*. 3. unv. Aufl. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Earle, H. E. H. (2014). My Friend Dahmer. The comic as Bildungsroman. In *Journal of Graphic Novels and Comics*, 5 (4), 1-12.
- Eder, B. (2016). Graphic Novels. In J. Abel & C. Klein (Hrsg.). *Comics und Graphic Novels. Eine Einführung* (S. 156-168). J. B. Metzler.
- Eisner, W. (2000). *Comics & Sequential Art*. 19. Aufl. Poorhouse Press.
- Eisner, W. (2008). *Graphic Storytelling and Visual Narrative*. Norton and Company.
- Fantasia, A. (2011). The Paterian Bildungsroman Reenvisioned. »Brain-Building« in Alison Bechdel's Fun Home: A Family Tragicomic. In *Criticism*. 53 (1), 83-97.
- Flitner, W. (1948). *Goethes pädagogische Ideen. Die pädagogische Provinz nebst verwandten Texten*. Küpper.
- Freytag, G. (1855). *Soll und Haben*. Hirzel.
- Fumiyo, K. (2019). Manga Extract. Giga Town. A Catalogue of Manga Symbols. In N. C. Rousmaniere & M. Ryoko (Hrsg.). *Manga. The Citi exhibition* (S. 58-75). Thames & Hudson.
- Gerhard, S. (2015). *Bildung im und durch den Roman. Madame de Lafayettes Princesse de Clèves und Rousseaus Julie*. Ergon.
- Gieseke, A. (1986). *Die Vaterfiguren im deutschsprachigen Bildungsroman des frühen 20. Jahrhunderts*. Inaugural-Dissertation an der Philosophischen Fakultät der Universität zu Köln.
- Glossar der Bildphilosophie der Universität Tübingen (2019 [letzte Aktualisierung]) (GIB). *Comic*. <http://www.gib.uni-tuebingen.de/netzwerk/glossar/index.php?title=Comic> (letzter Zugriff: 09.06.2023)
- Gordon, I. (2019). Bildungsromane and Graphic Narratives. In S. Graham (Hrsg.). *A history of the Bildungsroman* (S. 267-282). Cambridge University Press.
- Graham, S. (Hrsg.) (2019). *A history of the Bildungsroman*. Cambridge University Press.
- Groensteen, T. (2008). The Impossible Definition. In J. Heer & K. Worcester (Hrsg.). *A Comics Studies Reader* (S. 124-131). University Press of Mississippi.
- Grünewald, D. (2000). *Comics*. Niemeyer.
- Grünewald, D. (2005). Bild-Sprach-Spiele. Anmerkungen zur Einheit von Bild und Sprache im Comic. In *Der Deutschunterricht. Beiträge zu seiner Praxis und wissenschaftlichen Grundlegung*. 57 (4), 38-50.
- Gutjahr, O. (2007). *Einführung in den Bildungsroman*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Hendry, J. (2019). *Understanding Japanese Society*. 5. Aufl. Routledge.
- Hoffmann, R. (2011). I watch you and the way you move. Wilhelm Meister und das pädagogische Experiment. In M. Klaas, A. Flügel, R. Hoffmann & B. Bernasconi (Hrsg.). *Kinderkultur(en)* (S. 169-179). Springer VS.
- Höldertins, F. (1797/1999). *Hyperion oder Der Eremit in Griechenland*. Cotta.
- Hornby, N. (1998). *About a Boy*. Kiepenheuer und Witsch.
- Iversen, A. T. (2009). *Change and continuity. The Bildungsroman in English*. Dissertation an der University of Tromsø.

- Jacobs, J. (1972). *Wilhelm Meister und seine Brüder. Untersuchungen zum deutschen Bildungsroman*. 2. unv. Aufl. Wilhelm Fink.
- Jacobs, J. (2010). Bildungsroman. In K. Weimar (Hrsg.). *Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft. Band 1* (S. 230–233). 3. Aufl. De Gruyter.
- Jacobs, J. & Krause, M. (1989). *Der deutsche Bildungsroman. Gattungsgeschichte vom 18. bis zum 20. Jahrhundert*. C.H. Beck.
- Kajjya, K. (2010). How emotions work. The politics of vision in Nakazawa Keiji's Barefoot Gen. In J. Berndt (Hrsg.). *Comics Worlds and the World of Comics. Towards Scholarship on a Global Scale* (S. 245–261). International Manga Research Center/Kyoto Seika University.
- Katz, J. (1974–1986). *The First Kingdom*. Comics & Comix Co. & Bud Plant.
- Kim, D. K. (2003). *Same Difference and Other Stories*. Top Shelf Productions.
- Klein, A. (2016). Japan im Krieg, 1931–1945. In J. Kreiner (Hrsg.). *Geschichte Japans* (S. 381–418). 3. akt. Aufl. Reclam.
- Klein, A. & Kreiner, J. (2016). Japan bis zum Anfang des 21. Jahrhunderts. In J. Kreiner (Hrsg.). *Geschichte Japans* (S. 419–473). 3. akt. Aufl. Reclam.
- Kleinschmidt, E. (2010). Prosa. In K. Weimar (Hrsg.). *Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft. Band 3* (S. 168–172). 3. Aufl. De Gruyter.
- Knigge, A. (2009). Zeichen-Welten. Der Kosmos der Comics. In H. L. Arnold & A. Knigge (Hrsg.). *Comics, Mangas, Graphic Novels* (S. 5–31). Richard Boorberg.
- Knigge, A. (2016). Geschichte und kulturspezifische Entwicklungen des Comics. In J. Abel & C. Klein (Hrsg.). *Comics und Graphic Novels. Eine Einführung* (S. 3–37). J.B. Metzler.
- Knigge, A. (2017a). Lücke mit Tücke. In A. Knigge & A. Braun (Hrsg.). *Comics in Europa. Comics! Mangas! Graphic Novels! Heft 3* (S. 6–43). Bundeskunsthalle.
- Knigge, A. (2017b). *Graphic Novels. Comics! Mangas! Graphic Novels! Heft 6*. Bundeskunsthalle.
- Köhn, S. (2016). Manga. In J. Abel & C. Klein (Hrsg.). *Comics und Graphic Novels. Eine Einführung* (S. 248–262). J. B. Metzler.
- Koller, H.-C. (2012). *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. 6. Aufl. Kohlhammer.
- Koller, H.-C. (2018). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. 2. akt. Aufl. Kohlhammer.
- Koller, H.-C. & Rieger-Ladich, M. (Hrsg.) (2005). *Grenzgänge. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane*. Transcript.
- Koller, H.-C. & Rieger-Ladich, M. (Hrsg.) (2009). *Figurationen von Adoleszenz. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane II*. Transcript.
- Koller, H.-C. & Rieger-Ladich, M. (Hrsg.) (2013). *Vom Scheitern. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane III*. Transcript.
- Kontje, T. (2019). The German Tradition of the Bildungsroman. In S. Graham (Hrsg.). *A history of the Bildungsroman* (S. 10–32). Cambridge University Press.
- Kunka, A. J. (2018). *Autobiographical comics*. Bloomsbury Academic.
- Lamarre, T. (2010). Manga Bomb. Between the lines of Barefoot Gen. In J. Berndt (Hrsg.). *Comics Worlds and the World of Comics. Towards Scholarship on a Global Scale* (S. 262–307). International Manga Research Center/Kyoto Seika University.
- Lehmann, J. (2010). Autobiographie. In K. Weimar (Hrsg.). *Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft. Band 1* (S. 169–173). 3. Aufl. De Gruyter.
- Linhart, S. (1983). Japan. In O. Ladstätter & S. Linhart (Hrsg.). *China und Japan. Die Kulturen Ostasiens* (S. 243–429). Ueberreuter.
- Ma, S.-m. (2009). Three Views of the Rising Sun, Obliquely. Keiji Nakazawa's A-bomb, Osamu Tezuka's Adolf, and Yoshinori Kobayashi's Apologia. In *Mechademia* 4, 183–196.
- Magnussen, A. (2011). Die Semiotik von C. S. Peirce als theoretisches Rahmenwerk für das Verstehen von Comics. In B. Eder, E. Klar & R. Reichert (Hrsg.). *Theorien des Comics. Ein Reader* (S. 171–185). transcript.
- Mälzer, N. (2015). Vom Comicübersetzen und -adaptieren als Umcodierungsprozess komplexer Zeichengebilde. Zur Einführung. In Dies. (Hrsg.). *Comics. Übersetzungen und Adaptionen* (S. 11–21). Frank & Timme.
- Masereel, F. (1920). *Mein Stundenbuch. 167 Holzschnitte*. Wolff.
- Mauer, R. (2009). Heldentum im nuklearen Holocaust. Barfuß durch Hiroshima von Keiji Nakazawa. In B. Kainz (Hrsg.). *Comic. Film. Helden. Heldenkonzepte und medienwissenschaftliche Analysen* (S. 213–233). Löcker.
- May, A. (2006). *Wilhelm Meisters Schwestern. Bildungsromane von Frauen im ausgehenden 18. Jahrhundert*. Ulrike Helmer.
- Mayer, G. (1992). *Der deutsche Bildungsroman. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*. Metzler.
- McCloud, S. (1993). *Understanding Comics. The invisible art*. HarperCollins.
- McCloud, S. (1995). *Comics richtig lesen*. 2. Aufl. Carlsen.
- Mollenhauer, K. (1991). *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*, 3. Aufl. Juventa.
- Mollenhauer, K. (2000). 'Über die Schwierigkeit, von Leuten zu erzählen, die nicht recht wissen, wer sie sind.' Einige bil-

- dungstheoretische Motive in Romanen von Thomas Mann. In C. Dietrich & H.-R. Müller (Hrsg.). *Bildung und Emanzipation. Klaus Mollenhauer weiterdenken* (S. 49–72). Juventa.
- Morgenstern, K. (1817/1988). Über den Geist und Zusammenhang einer Reihe philosophischer Romane. In R. Selbmann (Hrsg.). *Zur Geschichte des deutschen Bildungsromans* (S. 45–54). Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Morgenstern, K. (1820/1988). Ueber das Wesen des Bildungsromans. In R. Selbmann (Hrsg.). *Zur Geschichte des deutschen Bildungsromans* (S. 55–72). Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Moritz, K. P. (1785–1790). *Anton Reiser*. Friedrich Maurer.
- Nakazawa, K. (1972). *Barfuß durch Hiroshima. Eine Bildergeschichte gegen den Krieg*. Rowohlt.
- Nakazawa, K. (1972/1982). *I saw it. The Atomic Bombing of Hiroshima. A survivor's true story*. Educomics.
- Nakazawa, K. (1996/2005). Vorwort. Wie ›Barfuß durch Hiroshima‹ entstand. In K. Nakazawa. *Barfuß durch Hiroshima. Band 2: Der Tag danach* (S. 5–8). Carlsen.
- Nakazawa, K. (2004a). *Barfuß durch Hiroshima. Band 1: Kinder des Krieges*. Carlsen.
- Nakazawa, K. (2004b). *Barefoot Gen. Volume One: A cartoon story of Hiroshima*. Last Gasp of San Francisco.
- Nakazawa, K. (2004c). *Barefoot Gen. Volume Two: The day after*. Last Gasp of San Francisco.
- Nakazawa, K. (2005a). *Barfuß durch Hiroshima. Band 2: Der Tag danach*. Carlsen.
- Nakazawa, K. (2005b). *Barfuß durch Hiroshima. Band 3: Kampf ums Überleben*. Carlsen
- Nakazawa, K. (2005c). *Barfuß durch Hiroshima. Band 4: Hoffnung*. Carlsen.
- Nakazawa, K. (2005d). *Barefoot Gen. Volume Three: Life after the bomb*. Last Gasp of San Francisco.
- Nakazawa, K. (2005e). *Barefoot Gen. Volume Four: Out of the ashes*. Last Gasp of San Francisco.
- Nakazawa, K. (2010). *Hiroshima. The Autobiography of Barefoot Gen*. Rowman & Littlefield.
- Nakazawa, K. & Asai, M. (2007/2010). Barefoot Gen, Japan, and I. The Hiroshima Legacy. An Interview with Keiji Nakazawa. In K. Nakazawa. *Hiroshima. The Autobiography of Barefoot Gen* (S. 173–181). Rowman & Littlefield.
- Nakazawa, K. & Gleason, A. (2003/2013). *Keiji Nakazawa Interview*. <https://www.tcj.com/keiji-nakazawa-interview/> (letzter Zugriff: 09.06.2023).
- Novalis (1802). *Heinrich von Ofterdingen*. Buchhandlung der Realschule.
- Oelkers, J. (1985). *Die Herausforderung der Wirklichkeit durch das Subjekt. Literarische Reflexionen in pädagogischer Absicht*. Juventa.
- Oelkers, J. (1991). Bearbeitung von Erinnerungslast. Erziehungswissen in literarischen Texten. In *Zeitschrift für Pädagogik* 27 (Beiheft), 393–405.
- Outcault, R. F. (1895–1898). *The Yellow Kid*. New York World & New York Journal.
- Packard, S. (2013). *Anatomie des Comics. Psychosemiotische Medienanalyse*. Wallstein.
- Packard, S., Rauscher, A., Sina, V., Thon, J.-N., Wilde, L. R. A. & Wildfeuer, J. (2019). *Comicanalyse. Eine Einführung*. J. B. Metzler.
- Pater, W. (1887/1997). The Child in the House. In Ders. (Hrsg.). *Imaginary Portraits. With the Child in the House and Gaston de Latour*. Allworth Press.
- Paul, J. (1800–1803). *Titan*. Commerzien-Rath Matzdorff.
- Prange, K. (2005). Rezension zu Hans-Christoph Koller: Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. In *Zeitschrift für Pädagogik* 51 (5), 731–734.
- Rakusa, I. (2014). *Autobiographisches Schreiben als Bildungsroman*. Sonderzahl.
- Ricken, N. (2005). ›Unersetzbar ist das Wort der Dichter‹ Systemtische Bemerkungen zum Verhältnis von Pädagogik und Literatur am Beispiel des Romans Mann und Frau von Zeruya Shalev. In H.-C. Koller & M. Rieger-Ladich (Hrsg.). *Grenzgänge. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane* (S. 35–49). Transcript.
- Rieger-Ladich, M. (2014). Erkenntnisquellen eigener Art? Literarische Texte als Stimulanzien erziehungswissenschaftlicher Reflexion. In *Zeitschrift für Pädagogik* 60 (3), 350–367.
- Rittelmeyer, C. & Parmentier, M. (2007). *Einführung in die pädagogische Hermeneutik*. 3. Aufl. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Rösler, W. (1990). Die Grenze erzieherischer Möglichkeiten - eine übersehene Erbschaft in Goethes »Wilhelm Meisters Lehrjahre«. In *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 66 (2), 158–168.
- Rösler, W. (2012). *Spiegelverkehrte Bildungswelten. Zu Adalbert Stifters Nachsommer und Thomas Manns Zauberberg. Ein Essay*. Königshausen & Neumann.
- Rousseau, J.-J. (1762). Émile oder Über die Erziehung. Marc-Michel Rey (französische Ausgabe).
- Sackmann, E. (2008a). Comics sind nicht nur komisch. Zur Benennung und Definition. In Ders. (Hrsg.). *Deutsche Comicforschung Band 4* (S. 7–16). Sackmann und Hörndl.
- Sackmann, E. (2008b). *Comic. Kommentierte Definition*. <https://www.comicforschung.de/definitioncomic.pdf> (letzter Zugriff: 09.06.2023).
- Sauer, P. L. (2000). *Geleitete Leben. Pädagogische Studien zum Bildungs- und Entwicklungsroman. Teil I: Figuren und Strukturen*. Peter Lang.

- Scheuerl, H. (1959). Über Analogien und Bilder im pädagogischen Denken. In *Zeitschrift für Pädagogik*. 5, 211–223.
- Schikowski, K. (2014). *Der Comic. Geschichte, Stile, Künstler*. Reclam.
- Schmitz-Emans, M. (2015). Graphic Novel und Roman. Überlegungen anlässlich des doppelten *Tristram Shandy* von Laurence Sterne und Martin Rowson. In *Closure. Kieler e-Journal für Comicforschung* 2, 3–21.
- Schodt, F. L. (1983/2012). *Manga! Manga! The World of Japanese Comics*. Kodansha.
- Schröer, M. (2016). Graphic Memoirs – autobiografische Comics. In J. Abel & C. Klein (Hrsg.). *Comics und Graphic Novels. Eine Einführung* (S. 263–275). J. B. Metzler.
- Schröer, M. (2018). *Terrain de Je. Zum Wechselspiel zwischen Comic, Autobiografie und Bildungsroman*. Dissertation an der Philosophischen Fakultät der Universität Potsdam.
- Selbmann, R. (1994). *Der deutsche Bildungsroman*. 2. überarb. und erw. Aufl. J. B. Metzler.
- Schwarz, G. & Crenshaw, C. (2011). Old Media, New Media. The Graphic Novel as Bildungsroman. In *The National Association for Media Literacy Education's Journal of Media Literacy Education*. 3 (1), 47–53.
- Steinecke, H. (2010). Roman. In K. Weimar (Hrsg.). *Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft. Band 3* (S. 317–322). 3. Aufl. De Gruyter.
- Strauß, B. (1984). *Der junge Mann*. Hanser.
- Tekinay, A. (1990). *Der weinende Granatapfel*. Suhrkamp.
- Tenorth, H.-E. (2012). Bildung. In H.-E. Tenorth & R. Tippelt (Hrsg.). *Beltz Lexikon Pädagogik* (S. 92–95). Beltz.
- Tenorth H.-E. & Tippelt, R. (Hrsg.) (2012). *Beltz Lexikon Pädagogik*. Beltz.
- Thorn, M. (2013). Keiji Nakazawa, 1939–2012. <https://www.tcj.com/keiji-nakazawa-1939-2012/> (letzter Zugriff: 09.06.2023).
- Trommsdorff, G. (1997). Familie und Eltern-Kind-Beziehungen in Japan. In B. Nauck & U. Schönpflug (Hrsg.). *Familien in verschiedenen Kulturen* (S. 44–63). Ferdinand Enke.
- Von Blanckenburg, F. (1774/1965). *Versuch über den Roman*. Metzler.
- Von Goethe, J. W. (1795/96). *Wilhelm Meisters Lehrjahre. Ein Roman*. Johann Friedrich Unger.
- Ward, L. (1929). *God's Man*. Cape & Smith.
- Wessely, C. (2018). Comic. Zur Geschichte und spezifischen Hermeneutik einer Kunstgattung. In C. Wessely & T. Heimerl (Hrsg.). *Weltentwürfe im Comic/Film. Mensch, Gesellschaft, Religion* (S. 19–54). Schüren.
- Wilder, N. (2022): *Superheld*innen – Gottheiten der Gegenwart? Ein pädagogisch-historischer Versuch zu den Orientierungsmöglichkeiten des Mythischen und Utopischen*. Universitätsverlag Kiel.
- Wolf, C. (1968). *Nachdenken über Christa T*. Mitteldeutscher Verlag.
- Zeller, R. (2010). Erzähler. In K. Weimar (Hrsg.). *Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft. Band 1* (S. 502–505). 3. Aufl. De Gruyter.

Figurenglossar

- Akira Nakaoka:** Älterer Bruder von Gen, der vor dem Bombenabwurf mit anderen Kindern aufs Land in ein Kloster evakuiert wird. Nach dem Abwurf wird Akira von Gen und Ryuta zurück nach Hiroshima geholt.
- Daikichi Nakaoka:** Vater von Gen, der für den Jungen über die Geschichte hinweg eine zentrale Orientierung darstellt. Wegen seiner offen gezeigten politischen Haltung erfahren er und seine Familie von anderen Gemeindemitgliedern Anfeindungen. Infolge des Abwurfs der Atombombe auf Hiroshima stirbt Daikichi. Vor seinem Tod trägt er Gen noch auf, sich um seine Mutter und Schwester zu kümmern.
- Eiko Nakaoka:** Älteste Schwester von Gen, die infolge des Abwurfs der Bombe stirbt.
- Gankichi Amamori:** Mitschüler Gens, der diesem zunächst antagonistisch gegenübertritt. Gehört zur Gruppe der Entführer Tomokos. Später hilft er Gen jedoch, Geld für Tomokos Behandlung zu sammeln.
- Gemeindevorsteher:** Die Figur, deren Namen unbekannt bleibt, steht repräsentativ für die gemeinschaftliche Diskriminierung gegen die Familie Nakaoka vor dem Bombenabwurf.
- Gen Nakaoka:** Hauptfigur von Barfuß durch Hiroshima. Beim Abwurf der Atombombe auf Hiroshima stirbt ein Großteil der Familie des sechsjährigen Jungen, wobei sein Vater Daikichi ihn beauftragt, das Überleben seiner Mutter Kimie und seiner Schwester Tomoko sicherzustellen. Auf seiner Suche nach Nahrung sowie anderen Abenteuern begegnet er verschiedenen Figuren und setzt sich so zwangsläufig mit dem Krieg, der Atombombe und dem Tod auseinander.
- Hanada:** Kamerad Kojis in der Marine, der aufgrund der anhaltenden Diskriminierung durch seinen Vorgesetzten und seine Kameraden schließlich Selbstmord begeht. Hanadas Tod und die Verschleierung der Umstände desselben wecken in Koji die Erkenntnis, den falschen Weg gewählt zu haben.
- Hayashis:** Die Familie Kiyos, einer Kindheitsfreundin Kimies, die die überlebenden Nakaokas aufnimmt. Die anderen Familienmitglieder der Hayashis setzen der Familie Gens jedoch vehement zu, um sie wieder loszuwerden.
- Herr Nishitano:** Lehrer von Gen in der nach dem Bombenabwurf wieder aufgebauten Schule.
- Herr Pak:** Koreanischer Nachbar der Familie Nakaoka, der zum Arbeitsdienst zwangsdeportiert wurde. Erfährt in Japan sowohl vor als auch nach dem Bombenabwurf erhebliche rassistische Anfeindungen. Durch illegale Aktivitäten kommt er später zu Reichtum und kann Gen das Geld für die Behandlung Tomokos geben.
- Kimie Nakaoka:** Mutter von Gen, die sich nach dem Tod der Familie zunehmend ihrer Verzweiflung und Resignation ausgesetzt sieht. Auch dadurch entsteht ein Verantwortungsgefühl Gens ihr gegenüber, das sich handlungsleitend auswirkt.
- Knödel:** Ein Waisenjunge, der zunächst in der Gruppe um Ryuta ist. Später wird er von Ohba zum Diebstahl in einer amerikanischen Militärkaserne angestiftet. Dabei wird er jedoch angeschossen und erliegt schließlich der Verletzung.
- Koji Nakaoka:** Ältester Bruder von Gen, der mit den Wertvorstellungen seines Vaters Daikichi bricht, indem er sich für den Eintritt in die Marine entscheidet. Dort erlebt er jedoch die herrschenden Missstände, wodurch er die Gültigkeit der vertretenen Werte Daikichis erkennt.
- Kumai:** Kommandant der Marine, der versucht, Koji vor dem Eintritt in die Marine abzuhalten. Kumai sieht sich selbst strukturell gedrängt, einen Kamikaze-Einsatz zu fliegen, obwohl er selbst weiterleben möchte.

| | |
|------------------------------|---|
| Michiko: | Mitschülerin Gens, die wegen der Strahlung der Bombe ihre Haare und Teile ihrer Familie verloren hat und deswegen von Gankichi beleidigt wird. Gen verteidigt sie und die beiden schließen Freundschaft. Dadurch erfährt Gen von ihrer Schwester, die von amerikanischen Soldaten vergewaltigt wurde. |
| Mitsugi: | Freund von Ohba, mit welchem er eine Yakuza-Familie aufbauen will. Wie dieser wird er von Ryuta erschossen. |
| Nakayama: | Kamerad von Kumai, der diesen abhalten kann, Koji zu verletzen. Auch Nakayama wirkt, als würde er den Eintritt in die Marine und sein damit drohendes Schicksal bereuen. |
| Natsue: | Gen trifft Natsue in den Ruinen Hiroshimas und hält sie zunächst für Eiko. Aufgrund ihres verbrannten Gesichts ist das Mädchen verzweifelt und versucht Selbstmord zu begehen. Gen kann dies verhindern und sie von der Sinnhaftigkeit des Weiterlebens überzeugen. |
| Ohba: | Veterinär, der Waisenkinder um sich sammelt, damit diese für ihn stehen, sodass er mit dem gewonnenen Geld gemeinsam mit Mitsugi eine Yakuza-Familie gründen kann. Nachdem Ohba Gen schwer misshandelt, weil die Jungen ihn wegen Betrugs stellen, wird er von Ryuta erschossen. |
| Ryuta: | Durch die Atombombe zum Waisenkind geworden, sammelt Ryuta zunächst andere Waisenjungen zwecks Überlebens um sich. Gen hält den Jungen aufgrund äußerer Ähnlichkeiten lange für seinen verstorbenen Bruder Shinji. Als Gen ihn später rettet, wird er in die Familie Nakaoka aufgenommen und fungiert von da an als Begleiter für die Hauptfigur. Nachdem die beiden Jungen jedoch von Ohba und Mitsugi betrogen werden, erschießt Ryuta im Affekt die Männer. Daraufhin wird er von einer Yakuza-Bande aufgenommen, da diese ihm einredet, dass er sonst verhaftet werden würde. |
| Seiji: | Ein Überlebender der Atombombe, der dabei jedoch schwer verletzt wird. Aufgrund seiner Verletzungen begegnet ihn seine – zuvor liebende – Familie um seinen Bruder Eizo mit Antipathie. Gen wird beauftragt, Seiji zu pflegen, und zwischen den beiden entwickelt sich eine Freundschaft. Dem Jungen gelingt es, den Mann zu motivieren, seine Leidenschaft, das Malen, trotz seiner Einschränkungen nicht aufzugeben. Trotz dessen bleibt Seijis formuliertes Ziel, die Bombenopfer bildlich zu verewigen, unerfüllt, da er seinen Verletzungen schließlich doch erliegt. |
| Shinji Nakaoka: | Kleiner Bruder von Gen, zu dem dieser eine enge Beziehung pflegt. Stirbt in der Folge des Bombenabwurfs. |
| Tamikichi: | Einer der Männer, die Tomoko entführten. Tamikichi ist selbst von Brandnarben durch die Atombombe gezeichnet und entführte in der Hoffnung das Mädchen, seine kranke Tochter würde durch den Anblick des Kindes, welches sie für das eigene hielt, gesunden. |
| Tetsuo & Sachiko: | Geschwisterpaar, dem Gen und Ryuta auf ihrer Reise zu Akira begegnen und die mittels eines Tricks Essen sammeln, um ihrer kranken Mutter zu helfen. Als Tetsuo erkrankt, helfen Gen und Ryuta den beiden und erhalten dafür Weizensaat. |
| Tomoko Nakaoka: | Jüngste Schwester von Gen, die unmittelbar nach dem Bombenabwurf geboren wird. Tomoko stirbt am Ende des vierten Bandes an Organversagen aufgrund eines Krebsleidens. |