

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Das didaktische Potential von Mangas im Deutschunterricht

verfasst von | submitted by

Markus Ivankovic BEd

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Education (MEd)

Wien | Vienna, 2025

Studienkennzahl lt. Studienblatt | Degree
programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 199 506 525 02

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Unterrichtsfach
Deutsch Unterrichtsfach Psychologie und
Philosophie

Betreut von | Supervisor:

Mag. Dr. Sabine Zelger Privatdoz.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	1
2	Comics im Deutschunterricht	2
2.1	Manga und Jugendkultur.....	6
3	Kompetenzmodelle zum Unterrichtsgegenstand Comic.....	8
4	Gründe für den Einsatz von Comics im Deutschunterricht	16
5	Manga	19
6	Die Besonderheiten von Comics und Mangas	25
6.1	Sprache der Comics.....	25
6.2	Leerstellen	30
6.2.1	Eine Welt der Sinne.....	37
6.3	Zeit und Bewegung	39
7	Spezifische Charakteristika von Mangas	40
7.1	Augen	41
7.2	Darstellung von Bewegung	41
7.2.1	Pose.....	42
7.2.2	Linie	44
7.3	Subjektivierung	47
7.4	Leserichtung und schwarz-weiß-Optik	49
8	Intermediale Didaktik	50
9	Multimodalität	56
9.1	Multiliteracies	57
10	Transmedialität	59
10.1	Cosplay, Fan-Fiction und Fan-Art.....	60
11	Handlungs- und produktionsorientierter Ansatz	66
11.1	Textanalyse	68
11.2	Textanalyse im weiteren Sinn	68
11.3	Textvergleich	69
11.4	Operative Verfahren.....	70

11.5	Textproduktive Verfahren	71
11.6	Bildnerisches Gestalten	73
11.7	Darstellendes Spiel und szenische Interpretation.....	74
12	Literarisches Lernen nach Spinner	76
13	Intermediale Analyse am Beispiel des Mangas „Lonely Castle in the Mirror“	87
13.1	Medienkombination.....	88
13.2	Medientransfer und Medienverbund.....	95
13.3	Intermediale Bezüge	106
14	Lernszenarien.....	108
14.1	Kompetenzorientierter Unterricht und ästhetische Bildung	109
15	Fazit und Ausblick.....	110
16	Bibliografie.....	114
17	Abbildungsverzeichnis	120
	Abstract.....	123

1 Einleitung

Diese Arbeit beschäftigt sich mit dem Medium Manga und geht der Frage auf den Grund, welches fachdidaktische Potential in diesem Medium innewohnt. Zwar gibt es in der Fachdidaktik viel Erforschtes zum Thema Comics und Graphic Novels. Mangas wurden in diesem Fachbereich hingegen eher nachlässig behandelt. Obwohl der sogenannte Manga-Boom¹ bereits in den 90er Jahren stattfand und dieses Medium somit seit über drei Jahrzehnten im deutschsprachigen Raum verankert ist, wurde es erst im letzten Jahrzehnt äußerst populär und besitzt den deutlich größten Anteil am gesamten Comic-Markt.² Zudem gibt es seit 2022 jährlich im deutschsprachigen Raum den sogenannten Manga Day, an dem das Medium Manga in diversen Buchläden zelebriert wird. Der Manga Day ist zudem „eine der größten verlagsübergreifenden Kooperationen in der deutschsprachigen Buchbranche.“³ Das Medium ist also fest in der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen, und somit von Schülerinnen und Schülern, verankert und nicht mehr wegzudenken. Aus diesem Grund muss dieses Medium didaktisch ergründet werden. Folgende Fragen ergeben sich aus dem Forschungsgegenstand:

- Worin unterscheiden sich westliche Comics von Mangas und welche Besonderheiten weist der Manga auf?
- An welche fachdidaktischen Konzepte der Comic-, Literatur- und Mediendidaktik kann angeknüpft werden?
- Welches Potential bieten Mangas für den Deutschunterricht und wie können sie mithilfe von handlungs- und produktionsorientierten Methoden im Unterricht eingesetzt werden?

Zudem soll geklärt werden, welche Kompetenzen durch den Einsatz von Mangas im Deutschunterricht gefördert werden können. Denn die Medienkompetenz, in der sich viele weitere Kompetenzbereiche eingliedern lassen, wird in der heutigen digitalen

¹ Vgl. Dolle-Weinkauff, Bernd: Manga – eine Literatur der Globalisierung? In: Kinder- und Jugendliteraturforschung 2004/2005. Hrsg. vom Institut für Jugendbuchforschung. Frankfurt am Main: Peter Lang 2005. S. 99.

² Vgl. Dolle-Weinkauff, Bernd: Comic, Manga und Graphic Novel in der zeitgenössischen Kinderkultur. In: Ästhetiken in Kindheit und Jugend. Hrsg. Von Sebastian Schinkel u. Ina Herrmann. Bielefeld: transcript Verlag 2017. S. 244.

³ Kolek, Filip: Manga Day am 16. September 2023. <https://www.egmont.de/pressemitteilungen/manga-day-am-16-september-2023-ein-event-tag-rund-um-manga-in-deutschland-oesterreich-und-der-schweiz/> (aufgerufen am 20.08.2025)

Welt von Schüler*innen immer wichtiger. Zudem leben die Schüler*innen in einer intermedialen Lebenswelt, in der sie überall mit Text-Bild-Kombinationen konfrontiert sind, sei es in der Werbung, in der Zeitung oder auf Social Media, beispielsweise auf TikTok oder Instagram.

Die vorliegende Arbeit ist so aufgebaut, dass in der ersten Hälfte die theoretischen Aspekte erläutert werden. Dabei werden Begrifflichkeiten geklärt und ein kurzer geschichtlicher Überblick über den Manga und seine spezifische Eigenheit, sowie ein Überblick über die Medien- und Comicedidaktik im Deutschunterricht gegeben. Anschließend folgt eine didaktische Auseinandersetzung hinsichtlich Mangas. Es werden einzelne handlungs- und produktionsorientierte Methoden vorgestellt, die Aspekte des literarischen Lernens von Spinner in Hinblick auf Mangas untersucht und als Abschluss erfolgt eine exemplarisch-intermediale Analyse eines bestimmten Mangas.

2 Comics im Deutschunterricht

Innerhalb der Deutschdidaktik gibt es immer wieder konträre Positionen, ob sich der Deutschunterricht mit neuen und anderen Medien auseinandersetzen oder der Fokus bei der klassischen Literatur verankert bleiben soll. In einem Symposium der Deutschdidaktik in Jena im Jahre 2002 standen sich Elisabeth Paefgen und Ulf Abraham gegenüber, die sich zu unterschiedlichen Meinungen positionierten. Während Paefgen zwar die zunehmende Bedeutung von Medien in unserer Gesellschaft anerkennt, sieht sie als Konsequenz der Schule, Filmkunde oder Medienkunde einzuführen und der „Deutschunterricht solle von medialen Einflüssen möglichst frei bleiben und sich dem Kerngeschäft der Textanalyse widmen.“⁴ Demgegenüber steht Abraham, der davon spricht, dass alle Medien im Deutschunterricht zu thematisieren seien und nicht nur die Literatur.⁵ Traditionell hat der Deutschunterricht schon immer andere Medien miteinbezogen, da sich alle Medien der Sprache bedienen und beispielsweise das Theater, das Hörspiel und der Film enge Verbindungen zur Literatur und zum Medium Buch aufweisen.⁶ Auch der Comic sollte hier nicht außer Acht gelassen werden und als Medium Einzug in den

⁴ Barsch, Achim: Mediendidaktik Deutsch. Paderborn: Ferdinand Schöningh 2006. S. 171.

⁵ Vgl. ebd. S. 171.

⁶ Vgl. ebd. S. 171.

Deutschunterricht finden. Der Weg vom Comic zum Deutschunterricht war aber kein einfacher und diesem Medium wird auch heutzutage immer noch wenig Beachtung geschenkt.

Bis in den 1960er Jahren waren Comics Gegenstand einer kontroversen Diskussion und standen im Ruf, Gewaltbereitschaft zu fördern oder „Kinder und Jugendliche am Lesen ‚richtiger‘ Literatur zu hindern.“⁷ In den 1950er Jahren fanden sogar öffentliche Verbrennungen von Comicliteratur statt.⁸ Dass der Comic also ein ernst zu nehmender Gegenstand des Unterrichts werden würde, war lange Zeit undenkbar. Erst in den späten 1960er Jahren wandelte sich die Sicht der Fachdidaktik und es entwickelten sich zwei Richtungen hinsichtlich der Nutzung von Comics im Unterricht.⁹

Zum einen wurde vorgeschlagen, Comics mit Hilfe **semiotischer Verfahren** zu analysieren. Zum anderen ging es um eine **ideologiekritische Auseinandersetzung** mit den Produkten der Kulturindustrie, die zu einem falschen (politischen) Bewusstsein ihrer Rezipienten/Rezipientinnen führen könnten. Auch **Geschmacksbildung** war mitunter intendiert: Jugendliche sollten vom „schlechten“ US-amerikanischen Superheldencomic zum „guten“ europäischen Comic mit Bildungsgehalt wie „Asterix“ erzogen werden [...]. [Hervorhebung im Original]¹⁰

Obwohl daraufhin Comics ab den 1960ern bis hin zu den späteren 1970er Jahren regelrechter Unterrichtsgegenstand in den frühen Sekundarstufen waren, ging das didaktische Interesse seit den 1990er Jahren bis heute fast vollständig verloren.¹¹ Kepser und Abraham merken an, dass gegenwärtige Lehrwerke des Deutschunterrichtes kaum Comics beziehungsweise grafische Literatur als Thema oder Unterrichtsgegenstand behandeln und dass das Interesse der Fachdidaktik deutlich zurückging.¹² Auch Kuzminykh merkt an, dass Comics noch nicht zu den kanonischen Beständen des Deutschunterrichts gehören.¹³ Das ist erstaunlich, da die jährlichen KIM-Studien beweisen, „dass zumindest Kinder weiterhin zu einem hohen Prozentsatz regelmäßig Comics lesen: Unter den 6-13-Jährigen greifen etwa 40 % mindestens einmal in der Woche zum Comic.“¹⁴ Auch Dieter Wrobel ist über diesen

⁷ Kepser, Matthis und Ulf Abraham: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. 4. Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag 2016. S. 201.

⁸ Vgl. ebd. S. 201.

⁹ Vgl. ebd. S. 201.

¹⁰ Ebd. S. 201.

¹¹ Vgl. ebd. S. 201.

¹² Vgl. ebd. S. 201.

¹³ Kuzminykh, Ksenia: Comics und graphic novels im multikulturellen Deutschunterricht. S. 75.

¹⁴ Ebd. Kepser: Literaturdidaktik Deutsch. S. 201.

fachdidaktischen Rückschritt der Comicdidaktik erstaunt, „denn Nutzungsstudien belegen, dass gerade Schülerinnen und Schüler zu den eifrigsten Comic-Rezipienten zählen.“¹⁵ Weil also nach Wrobel gerade SchülerInnen Comics lesen, sollte Schule beziehungsweise der Deutschunterricht dieses Medium zum Thema machen, um an den Interessen der SchülerInnen anknüpfen zu können. Aber wie sehen die aktuellen Zahlen der KIM- und JIM-Studie aus, die das Mediennutzungsverhalten von Kindern und Jugendlichen beobachtet und festhält? Da die erwähnte KIM-Studie von Kepser und Abraham aus dem Jahre 2014 stammt, ist ein Vergleich mit den aktuellen Studien angemessen, um zu ergründen, ob Comics immer noch in der Welt der Kinder und Jugendlichen verankert sind.

Ausgehend von der KIM-Studie aus dem Jahre 2022 lesen 33 Prozent der Kinder im Alter zwischen sechs und 13 Jahren in ihrer Freizeit mindestens einmal bis mehrmals pro Woche Comics.¹⁶

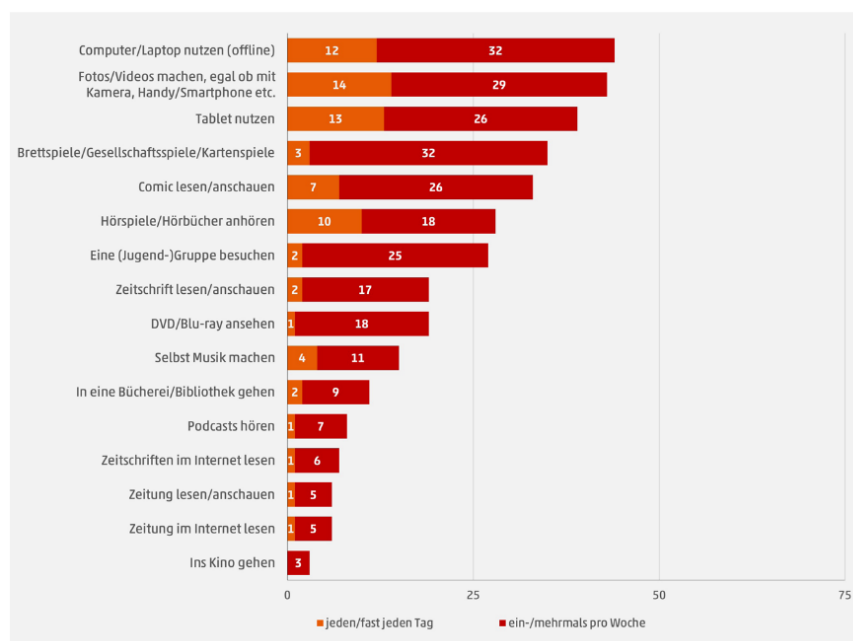


Abb. 1: KIM-Studie 2022

Rund ein Drittel der Kinder liest also regelmäßig Comics. Um diese Freizeitaktivität in das Klassenzimmer zu holen und an den Interessen der Schüler*innen anzuknüpfen, kann bereits in der Unterstufe angedacht werden, Comics im Unterricht einzusetzen.

¹⁵ Baumann, Jürgen, Clemens Kammler u.a. (Hrsg.): Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens. Seelze: Klett Kallmeyer 2017. S. 226.

¹⁶ Vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest: KIM-Studie 2022. S. 9. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2022/KIM-Studie2022_website_final.pdf (aufgerufen am 30.03.2025)

Doch wie verhält sich das Konsumverhalten bei den Jugendlichen im Alter zwischen zwölf und 19 Jahren? Gibt es in dieser Altersgruppe immer noch Comicleser*innen beziehungsweise spielt dieses Medium in deren Lebenswelt noch eine Rolle?

Die JIM-Studie aus dem Jahre 2023 kann diese Frage nicht zur Gänze beantworten, denn Comics tauchen in den Statistiken nicht mehr auf. Auffällig ist aber, dass rund ein Drittel der Jugendlichen immer noch auf gedruckte Bücher zurückgreifen und in ihrer Freizeit lesen. Interessant ist, dass sich in Bezug auf die Lektüre von Büchern „eine erstaunliche Kontinuität angesichts eines mittlerweile 25-jährigen Betrachtungszeitraums“¹⁷ zeigt. Ob und inwiefern Comics, Mangas oder andere Formen graphischer Literatur unter den gedruckten Büchern fallen, ermittelte die JIM-Studie nicht.

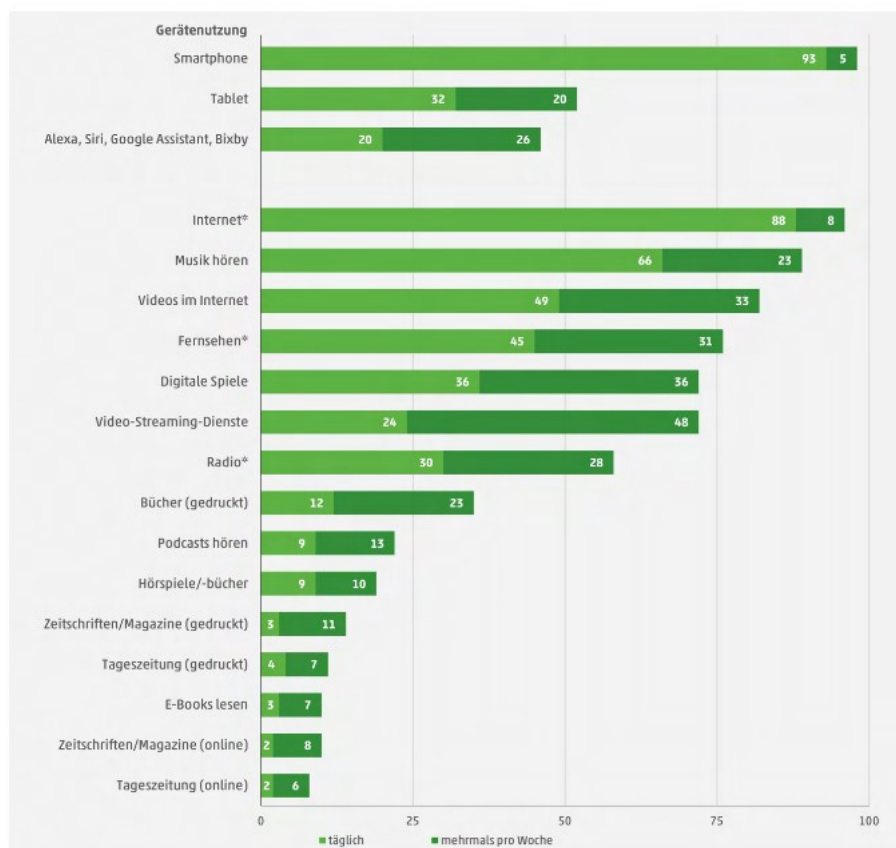


Abb. 2: JIM-Studie 2023

Erwähnenswert sind noch die Lieblingssendungen der Jugendlichen im Fernsehen. Mit 20 Prozent wurde von den Jungen das Genre Comics/Zeichentrick/Animes auf Platz zwei gewählt, während nur acht Prozent der Mädchen dies als Lieblingssendung

¹⁷ Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest: JIM-Studie 2023. S. 16.
https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2022/JIM_2023_web_final_kor.pdf (aufgerufen am 30.3.2025)

auswählten.¹⁸ Aufschlussreich wird es weiters bei der Nennung von konkreten Lieblingssendungen. So befinden sich in der Top 5 die zwei Anime-Serien *Naruto* und *One Piece*.¹⁹ Eine gewisse Comicaffinität ist seitens der jungen Erwachsenen somit noch vorhanden. Und die konkrete Nennung der Anime-Serien zeigt, dass der Medienverbund Anime-Manga in der Lebenswelt der Schüler*innen verankert ist und ein Interesse an japanischen Darstellungsformen besteht. So nennt auch Brunner den Anime als Wegbereiter des japanischen Comics im Ausland, denn durch „sie werden ausländische Rezipienten mit der filmischen Ästhetik der Story-Manga vertraut gemacht.“²⁰

2.1 Manga und Jugendkultur

Die jugendliche Identitätsbildung wird immer stärker durch massenmediale Kommunikation geprägt, wodurch Medienangebote als Faktoren der Sozialisation fungieren.²¹ „Aufgrund der kulturellen Austauschprozesse in der Medienkommunikation spielen global zirkulierende Angebote eine zunehmende Rolle.“²² Als solches globales Medienangebot gilt auch der Manga, der laut Angaben von Kohl ein wenig erforschtes Medium in diesem Kontext darstellt, weshalb sie dieses Phänomen genauer untersuchte.²³ Die erfolgreiche internationale Etablierung dieses Mediums wird vor allem der Vermarktung im Medienverbund zugeschrieben.²⁴ Diese Vermarktung begann bereits in den 1980er Jahren, bei der vermehrt japanische Anime-Serien im Fernsehprogramm auftauchten und damit „eine ganze Generation junger Leute zu prägen begann und damit Grundlagen für den Erfolg des Manga und weiterer Anime-Serien in der populären Kinder- und Jugendkultur schuf.“²⁵

Laut einer Studie aus dem Jahr 2008 erstreckt sich die Altersspanne von Mangaleser*innen zwischen zehn und 30 Jahren, während die Kerngruppe zwischen

¹⁸ Vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest: JIM-Studie 2023. S. 37.
https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2022/JIM_2023_web_final_kor.pdf (aufgerufen am 30.03.2025)

¹⁹ Vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest: JIM-Studie 2023. S. 38.
https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2022/JIM_2023_web_final_kor.pdf (aufgerufen am 30.03.2025)

²⁰ Brunner, Miriam: Manga – Die Faszination der Bilder. München: Wilhelm Fink 2009. S. 58.

²¹ Vgl. Kahl, Ramona: Manga. Wirkungsvolle Bildergeschichten. Baden-Baden: Tectum 2017. S. 13.

²² Ebd. S. 13.

²³ Vgl. ebd. S. 14.

²⁴ Vgl. ebd. S. 15.

²⁵ Dolle-Weinkauff: Manga und ihr Einfluss auf junge Leser in Deutschland. S. 124.

14 und 24 Jahren alt ist. Das Einstiegsalter bei der Mangalektüre liegt zwischen zehn und 14 Jahren²⁶, was genau dem Alter von Schüler*innen entspricht und nochmal verdeutlicht, wie wichtig es ist, diesem Medium im pädagogischen Kontext Aufmerksamkeit zu schenken. Aufgrund dessen gibt Kohl an, „dass bei Manga zu recht von einer Jugendlektüre gesprochen werden kann.“²⁷ Auffallend in der Studie ist, dass 70 Prozent der Teilnehmer*innen weiblich war.²⁸ Zwar gibt Kohl an, dass sich durch die Studie keine valide Aussage über geschlechtsbezogene Verteilungshäufigkeiten in der Gesamtleserschaft bilden lässt, jedoch anhand von drei Studien von einer klaren Mehrheit an Manga-Leserinnen ausgegangen werden kann.²⁹

Ausgehend von der Sozioland-Studie von 2009 sind für 74 Prozent der Leser*innen der typische Zeichenstil und die Ästhetik der ausschlaggebende Grund für die Faszination des Mediums, während für 67 Prozent die japanische Leserichtung von rechts nach links von Bedeutung ist.³⁰ Es sind also genau die Eigenheiten, die den Manga vom westlichen Comic unterscheiden, die verantwortlich für dessen Faszination unter Kindern und Jugendlichen ist.

Eine weitere Studie, durchgeführt von dem European Manga Research Network von 2006, in der Manga-Fans in Frankreich, Italien und Deutschland unter anderem zu ihrem Alter, Geschlecht, Präferenzen und Lesegewohnheiten befragt wurden, zeigt ähnliche Ergebnisse.³¹ So ergaben die Ergebnisse der deutschsprachigen Fragebögen, dass in Deutschland Mädchen und junge Frauen mit 80 Prozent die dominierende Leserschaft sind, was sich mit den oben erwähnten Ergebnissen von Kohl deckt. Interessant ist aber der Länderunterschied, denn in Frankreich und Italien sind die knappe Mehrheit der Manga-Leser*innen männlich.³² Der Grund, weshalb weibliche Leser eher zu Mangas greifen liegt laut Pohl-Otto darin, „weil Mangas die Rezeptionsbedürfnisse heranwachsender Mädchen besser befriedigen als die Angebote des europäischen Comic- und Zeitschriftenmarktes.“³³ Weiters kann laut der Studie die Mehrheit der Manga-Fans mit 40 Prozent der Gruppe der Schüler*innen zugeordnet werden und über 50 Prozent der Beteiligten der Umfrage gab an, dass sie

²⁶ Vgl. Kohl: Manga. Wirkungsvolle Bildergeschichten. S. 62.

²⁷ Ebd. S. 62.

²⁸ Vgl. ebd. S. 61.

²⁹ Vgl. ebd. S. 61.

³⁰ Ebd. S. 62.

³¹ Vgl. Dolle-Weinkauff: Manga und ihr Einfluss auf junge Leser in Deutschland. S. 127f.

³² Vgl. ebd. S. 132.

³³ Pohl-Otto, Karoline: Comics in Schule und Religionsunterricht. Vielfalt adressieren, Kompetenzen fördern, Unterricht verbessern. Göttingen: V&R unipress 2022. S. 92.

ihre erste Leseerfahrung im Alter zwischen zehn und 14 Jahren hatten.³⁴ Auch dies deckt sich mit den Ergebnissen der Studie von Kohl.

Manga sind [...] eine genuin jugendkulturell geprägte Literaturform, und es ist zu vermuten, dass sie sowohl die Abgrenzung von der Kindheit als auch von der Welt der Erwachsenen und deren kulturellen Präferenzen markieren. Dass die Lektüre und die Rezeption von Printmedien dabei eine so auffällige Rolle spielen, dürfte unter anderem auch mit den Exotismen – wie etwa der der europäischen gegenläufigen Leserichtung und dem ständigen Zwang der Dechiffrierung einer ausufernden Zeichenwelt – zusammenhängen, die für den Lektüreprozess japanischer Comics charakteristisch sind.³⁵

Dolle-Weinkauff hebt hier auch die japanische Leserichtung und die charakteristische Darstellungsform des Manga-Stils als die zwei ausschlaggebenden Bereiche hervor, welche die Kinder und Jugendlichen veranlassen, auf dieses Medium zurückzugreifen. Dabei stellt sie die Vermutung auf, dass Mangas eine Literaturform darstellen, auf welche die Schüler*innen zurückgreifen, um sich von der Welt der Kindheit und der Welt der Erwachsenen abgrenzen zu können. Karoline Pohl-Otto verweist ebenfalls auf die vom europäischen Comic unterscheidende Ästhetik des Mangas als Indikator, dass sich Jugendliche dadurch von der Kinderwelt abgrenzen und dies die große Beliebtheit des Mediums in dieser Altersgruppe erklären würde.³⁶

3 Kompetenzmodelle zum Unterrichtsgegenstand Comic

Nachfolgend werden einige deutschdidaktische Modelle und Ansätze vorgestellt, die sich mit dem Medium Comic hinsichtlich des Unterrichtsgegenstands Deutsch befassen.

In ihrem Artikel zu Comics und Graphic Novels im Deutschunterricht liefert Ksenia Kuzminykh eine eigene Darstellung der Potentiale von Comics im Deutschunterricht, ohne sich auf vorherige Ansätze zu beziehen. In ihrer übersichtlichen Darstellung werden, in Bezug zum kompetenzorientierten Deutschunterricht, viele Kompetenzbereiche erwähnt, die durch Comics beziehungsweise Graphic Novels entwickelt und gefördert werden können.

³⁴ Vgl. Dolle-Weinkauff: Manga und ihr Einfluss auf junge Leser in Deutschland. S. 133f.

³⁵ Ebd. S. 134f.

³⁶ Vgl. Pohl-Otto: Comics in Schule und Religionsunterricht. S. 88.

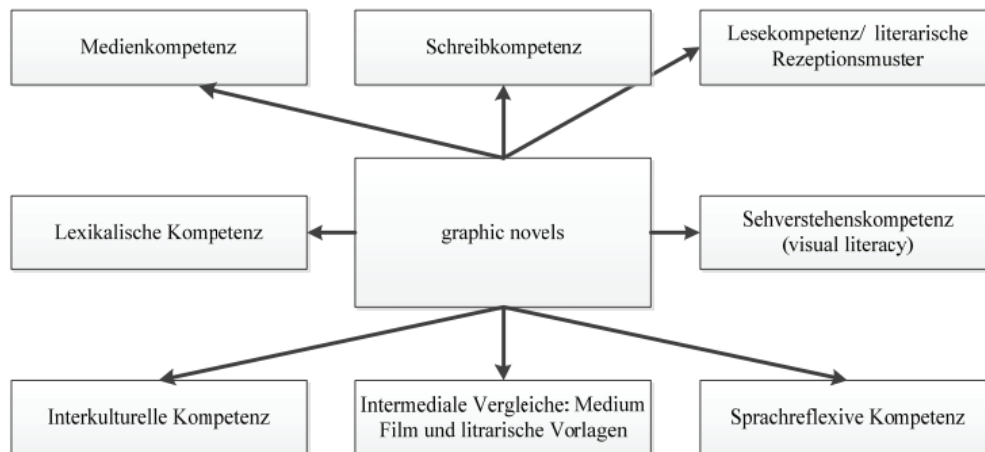


Abb. 3: Übersicht der Kompetenz-Potentiale nach Kuzminykh

Zu ihrer Übersicht schreibt sie selbst:

So können Comics und graphic novels (sic!) zur Entwicklung und Förderung von Lese- und Schreibkompetenz, von lexikalischen, sprachreflexiven und interkulturellen Kompetenzen sowie zur Ausbildung eines differenzierten Medienverständnisses herangezogen werden. Sie üben eine motivierende Wirkung aus und können den jungen Lesern einen Einstieg in die Werke von Klassikern geben.³⁷

In ihrem Aufsatz geht Kuzminykh jedoch nicht weiter auf die einzelnen Kompetenzbereiche ein und fokussiert sich auf die Rezeptionsvorgänge bei der Lektüre von Comics und erläutert die Konventionen der Comicsprache. Der Modellansatz bietet aber einen guten, wenn auch oberflächlichen Überblick über die Potentiale von Comics. Auch Luisa Ruser spricht in ihrer Arbeit, dass „dieses Modell, das in seiner Vagheit für viele Medien im Deutschunterricht adaptiert werden kann, eine erste Übersicht über die vielen übergeordneten Kompetenzbereiche und Forschungsrichtungen [bietet].“³⁸ Weiters kritisiert sie aber, dass das Modell von Kuzminykh viel Freiraum lässt, „wo eigentlich Kompetenzfelder, Kompetenz-Teilbereiche und spezielle Anforderungen hätten formuliert werden können.“³⁹ Aus diesem Grund entwickelte Ruser in ihrer Arbeit ein eigenes lehrplanreifes Kompetenzmodell für Comics, in dem sie comicspezifische Kompetenzbereiche, ausgehend vom Filmbildungs-Modell von Blell et al., adaptierte und entwickelte. Bevor auf dieses adaptierte Filmbildungs-Modell eingegangen wird, soll noch ein weiteres,

³⁷ Kuzminykh: Comics und graphic novels im multikulturellen Deutschunterricht. S. 76.

³⁸ Vgl. Ruser, Luisa: Comics im Deutschunterricht. Aspekte eines Curriculums für die Förderung comicbezogener Kompetenzen. S. 21.

³⁹ Ebd. S. 21.

übersichtliches Kompetenzmodell des Comics im Deutschunterricht zur Veranschaulichung herangezogen werden.

Ausgehend von Kaspar H. Spinners Aspekte des Literarischen Lernens haben Markus Engels und Ulrike Preußner ein für Comic adaptiertes Kompetenzmodell skizziert.

Literarisches Lernen (Comics als Teil einer übergreifenden Schrift-Bild-Kultur)		
Symmedialität (Bild und Text wachsen zusammen)	Medienkompetenz	<i>Darstellungskonventionen (Panel, Gutter, Grid ...), Geschmacks- und Identitätsbildung</i>
	Literarische Verfahren	<i>Verfremdung, Überwiegen der Konnotation, Autofunktionalität</i>
	Lesekompetenz	<i>Textverstehen und Umgang mit Textelementen (Superstrukturen erkennen, Ausdruck, Selbstkonzept als Leser/in, Anschlusskommunikation)</i>
	visual literacy	<i>Bildverstehen (Bildaufbau, Stile, Bildbetrachtung, wechselnd-synthetische, simultan-sukzessive Rezeption)</i>
	narratologische Aspekte	<i>Erzählkonventionen (Genres, Figurentypen und Konstellationen, Spannungsaufbau, Erzählerfiguren ...)</i>
Emotiver bzw. rezeptiver Fixpunkt: Maskeneffekt (<i>Zusammenwachsen von rezipierenden und hoch ikonisierten Figuren; McCloud, 2001</i>)		

Abb. 4: Kompetenzmodell nach Engels und Preußner

Laut ihnen müsse bedacht werden, dass die Medienkultur eine symmediale ist, was bedeutet, „dass Kommunikation und Darstellung nicht mehr nur über deutlich trennbare Mediendispositive geschehen, sondern die Vermischung und Synthese dieser Einzelmedien zum grundlegenden Dispositiv wird.“⁴⁰ Demzufolge sind Comics „eben nicht nur Bilder und Texte, sondern sie sind Bild-Texte und das Ziel eines jeden Unterrichts sollte es sein, diese Symmedialitäten sichtbar zu machen.“⁴¹ Ausgehend von dieser comic-spezifischen Symmedialität leiten Engels und Preußner fünf Kompetenzbereiche ab, die im Bild oben ersichtlich sind. Ein Vergleich zwischen der Übersicht von Kuzminykh und Engels und Preußner zeigt, dass bei beiden auf die Medien- und Lesekompetenz sowie auf die *visual literacy* verwiesen wird. Zudem spielt auch die Intermedialität (Kuzminykh) beziehungsweise die Symmedialität (Engels

⁴⁰ Engels, Markus u. Ulrike Preußner: Vom Beiwerk zum Mehrwert: Comics im Deutschunterricht. In: Was kann der Comic für den Unterricht leisten? Fachdidaktische Perspektiven auf ein subversives Erzählmedium. Hrsg. von Henrich Ammerer und Markus Oppolzer. Münster: Waxmann 2022. S. 144.

⁴¹ Ebd. S. 144.

und Preußner) eine Rolle. Wie zu sehen ist, überschneiden sich diese Kompetenzen und Bereiche bei beiden Modellen.

Um die genannten Kompetenzen konkret im Deutschunterricht erfahrbar zu machen, verweisen Engelns und Preußner auf die drei klassischen Anforderungsbereiche des Deutschunterrichts: Reproduktion, Analyse und Transfer. Sie sind der Auffassung, dass es sinnvoll ist, sich an diese Bereiche „zu orientieren, um den Lernenden die Möglichkeit zu geben, die spezifische Medialität von Comics besser kennenzulernen.“⁴² Inwiefern die comicspezifischen Kompetenzbereiche in diesen drei Bereichen Fuß fassen kann, ist hier tabellarisch kurz skizziert:

Reproduktion	• Thematisierung und Schärfung des Blicks auf spezifische Darstellungs- und Wirkformen des Comics • Handlungs- und produktionsorientierte Ansätze (Vergleich verschiedener Comicseiten, Comicseiten zerschneiden, Sprechblasen selbst befüllen, Anordnung von Panels)
Analyse	• Erläuterung elementarer Darstellungsweisen von Comics (Begrifflichkeiten der Comicanalyse kennen) • Intermedialer Vergleich / Vergleich Comic mit Film oder anderer Adaption • Cosplay, Fan-Arts, Fan-Fiction, Crossovers
Transfer	• Bereits bekannte Fachbegriffe auf andere Comics übertragen • Comics selbst erstellen / Prätexte adaptieren⁴³

Wie oben erwähnt, hat Ruser ausgehend vom Filmbildungs-Modell für sprachorientierte Fächer ein comicbezogenes Modell adaptiert, das den Comic als eigenständiges Medium ansieht, aber „dennoch inter- und transmediale Bezüge auf andere Medien (wie dem Film) aufweist.“⁴⁴ Ihr visualisiertes Modell eines Comiccurriculums ist in fünf Kompetenzbereichen unterteilt.

⁴² Engelns: Vom Beiwerk zum Mehrwert: Comics im Deutschunterricht. S. 145.

⁴³ Vgl. ebd. S. 145ff.

⁴⁴ Ruser: Comics im Deutschunterricht. Aspekte eines Curriculums für die Förderung comicbezogener Kompetenzen. S. 25.

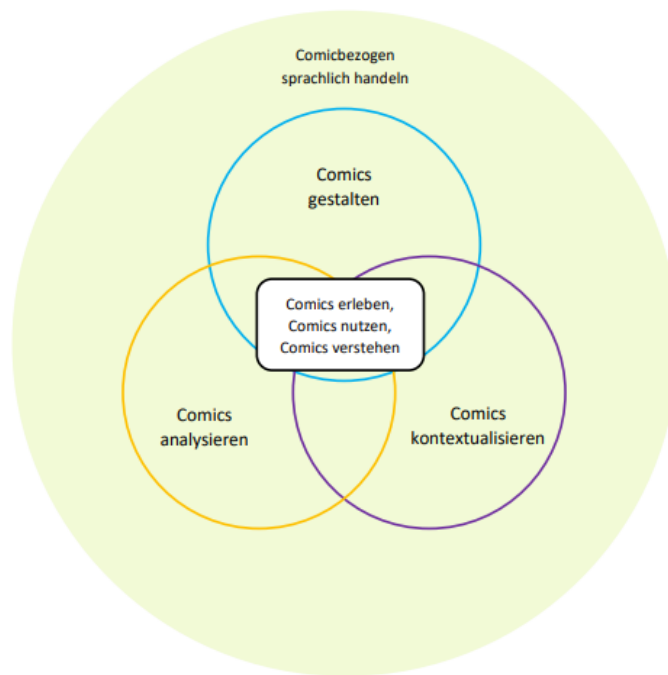


Abb. 5: Kompetenzbereiche nach Ruser

Der Kompetenzbereich „Comics erleben, Comics nutzen, Comics verstehen“ ist den anderen Kompetenzbereichen übergeordnet und nach Ruser soll es darum gehen, „dem Comic als Gegenstand gerecht zu werden und gleichzeitig zum Erwerb literarischer, sprachlicher und medialer Kompetenzen beizutragen.“⁴⁵ Da der Deutschunterricht ein sprachliches Fach ist, ist das Kompetenzfeld „comicbezogen sprachlich handeln“ mit allen anderen Kompetenzbereichen verwoben. Ruser unterteilt dieses Kompetenzfeld in weitere zwei Teilbereiche, nämlich „sprachrezeptiv handeln“ und „sprachproduktiv handeln“.⁴⁶ Sprachrezeptiv handeln meint dabei den Leseprozess von Comics, bei dem viele Teilprozesse, wie etwa lesendes Verstehen, Sehverstehen, Wahrnehmung und Dekodierung von comicspezifischen Darstellungsformen oder die Erfassung der Panel-Sequenzen beteiligt sind.⁴⁷ Unter diesem Bereich fallen also die Lesekompetenz und die *visual literacy*. Ruser verweist dabei auf das Konzept der *multimodal literacy*, und spricht vom multimodalen Lesen, was sie als Leseprozess versteht, bei dem in Bruchteilen einer Sekunde viele Stimuli

⁴⁵ Ruser: Comics im Deutschunterricht. Aspekte eines Curriculums für die Förderung comicbezogener Kompetenzen. S. 26.

⁴⁶ Vgl. ebd. S. 27.

⁴⁷ Vgl. ebd. S. 28.

miteinander verknüpft werden.⁴⁸ Der Forschungsbereich der Multimodalität wird in Kapitel 9 näher erläutert.

Multimodale Texte wie Comics und Mangas „weisen ein enormes Potential für die Entwicklung der visuellen Kompetenz im 21. Jahrhundert auf“⁴⁹, wobei die Kombination von Bildern, Texten und Symbolen dabei hilft, die Lesekompetenz von Schüler*innen zu fördern und zu verbessern.⁵⁰ Die Kombination aus Bildern und Texten ist dabei „kein Alleinstellungsmerkmal von Comics, aber die Art und Weise, wie diese Elemente miteinander interagieren ist einzigartig.“⁵¹

Der mündliche Austausch über Literatur wird unter dem Teilbereich „sprachproduktiv handeln“ subsumiert. Bei solch einem kommunikativen Austausch sollen Unterschiede in der Wahrnehmung erkannt, zugelassen und benannt werden können. Zudem soll das eigene Gesprächsverhalten und das von anderen beobachtet, reflektiert und bewertet werden.⁵² Fremde Werturteile nachzuvollziehen und zu tolerieren und eigene Urteile infrage zu stellen, „eröffnet den Schüler*innen den Raum für literarisch-ästhetische Dialoge über Interessen, Geschmäcker und Sozialisation.“⁵³

Das Kompetenzfeld „Comics analysieren“ umfasst comicspezifische Darstellungsverfahren erkennen, benennen und deuten zu können, sich comictheoretisches Wissen anzueignen und zu nutzen, Konstruiertheit von Comics zu erkennen und zu deuten und Comicrezeption zu erfassen und auszuwerten.⁵⁴ Unter diesem Gesichtspunkt braucht es ein Wissen um das Medium und seine speziellen Darstellungsformen und allgemein Wissen über Fachbegriffe, um damit umgehen und diese anwenden und transferieren zu können.

Das Kompetenzfeld „Comic kontextualisieren“ erfasst den Comic als kommunikatives Medium in historischen und kulturellen Kontexten. Comics sind Teil der Mediengesellschaft und liefern ihren Beitrag dazu „gesellschaftliche Wirklichkeit mit zu

⁴⁸ Vgl. Ruser: Comics im Deutschunterricht. Aspekte eines Curriculums für die Förderung comicbezogener Kompetenzen. S. 28.

⁴⁹ Eisenmann, Maria: Die Förderung visueller Kompetenz durch Comics. In: Was kann der Comic für den Unterricht leisten? Fachdidaktische Perspektiven auf ein subversives Erzählmedium. Hrsg. von Henrich Ammerer und Markus Oppolzer. Münster: Waxmann 2022. S. 70.

⁵⁰ Vgl. ebd. S. 70.

⁵¹ Ebd. S. 70.

⁵² Vgl. Ruser: Comics im Deutschunterricht. Aspekte eines Curriculums für die Förderung comicbezogener Kompetenzen. S. 33.

⁵³ Ebd. S. 33.

⁵⁴ Vgl. ebd. S. 34.

konstruieren.“⁵⁵ In diesem Kompetenzfeld soll der Comic also als kulturelle Ausdrucksform gedeutet und verstanden werden und der Comic in der Mediengesellschaft reflektiert werden. Außerdem bezieht Ruser hier mit ein, dass auch intertextuelle und intermediale Bezüge erkannt und erörtert werden sollen, sowie der Comic für das transkulturelle Leben nutzbar gemacht werden.⁵⁶ Neben dem intermedialen Aspekt steckt somit auch das Potential des Interkulturellen und Transkulturellen im Comic. Vor allem die Eigenheit des Manga und seine Fremdheit bieten hier einige Möglichkeiten für inter- und transkulturelle Perspektiven.

Zum Kompetenzfeld „Comic gestalten“ zählen handlungs- und produktionsorientierte Methoden. Die Aufgabe, beispielsweise einen Comic selbst zu produzieren, umfasst dabei viele Teilbereiche, wie etwa die Planung, Bearbeitung, Überarbeitung und letztendlich Präsentation.⁵⁷ Eine gute Vorbereitung ist dabei wichtig, denn wird

die eigenständige Ästhetik der Bilderzählungen nicht reflektiert, verkommen entsprechende Arbeitsvorschläge aus dem handlungs- und produktionsorientierten Methodenbaukasten zu bloßen Beschäftigungsmaßnahmen und ihr Potenzial zur Vermittlung multimodaler Phänomene wird verschenkt.⁵⁸

Werden die Gemeinsamkeiten aller vorgestellten Modelle verglichen, gibt es einige gemeinsame Schnittstellen.

Zum einen braucht es Wissen um comicspezifische Darstellungsformen und Begrifflichkeiten, um mit Comics arbeiten zu können. Dazu zählt das Verstehen und die Wahrnehmung, Dekodierung, Thematisierung und Schärfung des Blicks auf die Darstellungskonventionen des Comics. Unter diesem Aspekt sind vor allem die Medienkompetenz, Lesekompetenz sowie *visual literacy* und *multimodal literacy* von Bedeutung. Aus diesem Grund erfolgt in dieser Arbeit auch eine comicanalytische Auseinandersetzung mit den Besonderheiten von Comics und den spezifischen Charakteristika von Mangas, wobei auch der Bereich der Multimodalität und Transmedialität näher beleuchtet wird.

⁵⁵ Ruser: Comics im Deutschunterricht. Aspekte eines Curriculums für die Förderung comicbezogener Kompetenzen. S. 37.

⁵⁶ Vgl. ebd. S. 37.

⁵⁷ Vgl. ebd. S. 40.

⁵⁸ Ebd. S. 40.

Neben dem Lese-, Bild- und Textverstehen weisen alle Modelle auf handlungs- und produktionsorientierte Methoden und Verfahren hin, weshalb in einem eigenen Kapitel beispielhafte handlungs- und produktionsorientierte Methoden in Bezug zu Mangas vorgestellt werden. Zudem wird auf die Aspekte des literarischen Lernens nach Spinner verwiesen, dem ebenfalls ein Kapitel gewidmet ist.

Ein weiterer gemeinsamer Nenner ist die Symmedialität beziehungsweise Intermedialität und Intertextualität. Eine intermediale Analyse eines bestimmten Mangas soll dabei zeigen, inwiefern Text-Bild-Kombinationen, der Medienwechsel und intermediale Bezüge im Unterricht Anwendung finden können.

Ausgehend von den einzelnen Modellen der Comic-Didaktik wurde deshalb der Fokus dieser Arbeit auf folgende vier Bereiche gelegt:

Bereich 1	Bereich 2	Bereich 3
Spezifische Darstellungsformen und Begrifflichkeiten von Comics und Mangas	Intermedialität Multimodalität Transmedialität	Handlungs- und produktionsorientierte Methoden

Anzumerken ist, dass die Bereiche nicht allein für sich stehen, sondern ineinander übergreifen. So können innerhalb der Intermedialität spezifische Darstellungsformen analysiert werden oder es erfolgen handlungs- und produktionsorientierte Verfahren innerhalb des Bereichs der Transmedialität. Auch die Aspekte des literarischen Lernens stehen übergreifend über alle anderen Bereiche.

Bereich 1 deckt dabei das comictheoretische Wissen ab, denn um mit Comics beziehungsweise Mangas didaktisch arbeiten zu können, braucht es Wissen um Begrifflichkeiten und das Wissen über die spezifischen Darstellungsformen und Charakteristika eines Mangas. Bereich 2 beinhaltet etablierte Konzepte der Literatur- und Mediendidaktik, die als Analysewerkzeuge dienen können. Bereich 3 fokussiert sich auf Methodik des handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts. Ausgehend von den vorgestellten Kompetenzmodellen zur Comicdidaktik im Deutschunterricht lassen sich diese Bereiche ableiten, die den Fokus dieser Arbeit darstellen. In Kapitel 6 und 7 werden unter anderem die besonderen Merkmale, Darstellungsformen und Begrifflichkeiten des Mediums genauer erläutert und analysiert. Ein weiterer Teil der

Arbeit fokussiert sich auf die Konzepte der Intermedialität, Multimodalität und Transmedialität und wird in Hinblick auf das Medium Manga untersucht. Dabei erfolgt auch eine intermediale Analyse eines bestimmten Mangas. Außerdem werden handlungs- und produktionsorientierte Methoden, speziell für das Medium Manga, vorgestellt.

4 Gründe für den Einsatz von Comics im Deutschunterricht

Luisa Ruser, die sich in ihrer Masterarbeit mit der Erstellung einer Comiccurriculums und der Förderung comicbezogener Kompetenzen auseinandergesetzt hat, benennt konkrete Gründe für die Nutzung von Comics im Deutschunterricht. Da der Manga eine Comic-Varietät darstellt, können für dessen Nutzung dieselben Gründe herangezogen werden, die nachfolgend kurz erläutert werden.

Ein Grund stellt der motivationale beziehungsweise personale Aspekt dar, denn durch Comics wird der Deutschunterricht attraktiver gemacht.⁵⁹ Ein comicgestützter Unterricht steigert die Schülermotivation und „[m]otivierte und lernbereite Schulkinder motivieren wiederum rückwirkend die Lehrperson, die sich dann möglicherweise mehr einsetzt.“⁶⁰ Außerdem tragen motivierte Schüler*innen zu einem produktiven und positiven Klassenklima bei, was wiederum positiven Einfluss auf die Lernleistungen der Schüler*innen hat.⁶¹ Eine effektive Ressource ist auch, dass, wenn Lehrpersonen selbst Comicenthusiasten sind, die Schüler*innen das Material wertvoller finden, da die Lehrperson den Unterrichtsgegenstand mit Ernsthaftigkeit, Respekt und Freude behandelt.⁶²

Als weiteren Grund nennt Ruser den entwicklungspsychologischen Aspekt, da Bilderbücher und Comics an die kindliche Erfahrungswelt anknüpfen und für die sprachliche und kognitive Entwicklung von Kindern von Bedeutung sind.⁶³ Die ästhetische Erfahrung, die durch die Lektüre von Comics einhergeht, ist ein weiterer Grund für den Einsatz im Unterricht. Spinners Aspekte literarischen Lernens sind „Dreh- und Angelpunkt der Auseinandersetzung zur literar- und kultur-ästhetischen

⁵⁹ Vgl. Ruser: Comics im Deutschunterricht. Aspekte eines Curriculums für die Förderung comicbezogener Kompetenzen. S. 16.

⁶⁰ Pohl-Otto: Comics in Schule und Religionsunterricht. S. 112.

⁶¹ Vgl. ebd. S. 113.

⁶² Vgl. ebd. S. 115.

⁶³ Vgl. Ruser: Comics im Deutschunterricht. S. 16.

Bildung“⁶⁴ und wie das abgewandelte Kompetenzmodell von Engelns und Preußner zeigt, kann dies auch auf den Comic angewendet werden. Eine nähere Auseinandersetzung zu den einzelnen Aspekten literarischen Lernens von Spinner in Bezug zu Mangas folgt im Kapitel 12.

Auch Michael Staiger beschäftigt sich mit der Frage, wozu grafische Literatur im Deutschunterricht gut ist und weshalb sich der Deutschunterricht mit Comics und Bilderbüchern auseinandersetzen sollte. Er postuliert, dass „sich zunächst der Blick der Lehrkräfte auf Bilderbücher, Comics, Graphic Novels und andere bildlich dominierte Erzählmedien“⁶⁵ verändern muss, da es sich bei diesen Medien nicht bloß um Brückenmedien handelt, die den Weg zur Schriftliteratur ebnen, sondern „um eigenständige mediale Formen von Literatur mit spezifischen Erzähl- und Darstellungsformen.“⁶⁶ Außerdem „ist grafische Literatur für den gesamten Prozess der literarischen Sozialisation relevant und nicht nur für deren Frühphase.“⁶⁷

Ein wichtiger Punkt für Staiger ist auch, dass sich Schüler*innen durch die Auseinandersetzung mit Comics besser in der gegenwärtigen Medienkultur zurechtfinden, die gekennzeichnet ist durch multimodale Texte. Denn multimodale Kompetenz „ist etwas, das man in der Auseinandersetzung mit rein verbalsprachlichen Schrifttexten nicht lernen kann.“⁶⁸ Und weil sich der traditionelle Sprach- und Literaturunterricht nach Staiger vorwiegend mit Schrifttexten beschäftigt, sind Texte, die aus Bild- und Schriftanteilen bestehen, „für die Vermittlung von multimodalen Kompetenzen unverzichtbar und sollten demnach in der Schule größeren Stellenwert erhalten.“⁶⁹

Die Frage, was den Comic zu einem interessanten Gegenstand für den Deutschunterricht macht, ging auch Markus Engelns nach.⁷⁰ Für die Didaktik interessant sind Comics, weil ihre Figuren und Darstellungen für Schüler*innen zugänglicher sind als die Kanonliteratur und „populäre, weit verbreitete, mithin aus der Kindheit und Jugend bekannt und – anders als viele rein digitale Medien – vertraute

⁶⁴ Ruser: Comics im Deutschunterricht. S. 17.

⁶⁵ Staiger, Michael: Wozu grafische Literatur im Deutschunterricht gut ist! In: Comics in der Schule. Hrsg. von Markus Engelns u.a. Berlin: Christian A. Bachmann Verlag 2020. S. 33.

⁶⁶ Ebd. S. 33.

⁶⁷ Ebd. S. 33.

⁶⁸ Ebd. S. 34.

⁶⁹ Ebd. S. 34.

⁷⁰ Vgl. Engelns, Markus: Comic und Graphic Novel. In: Einführung in die Kinder- und Jugendmedien. Band 2: Didaktik. Hrsg. von Tobias Kurwinkel und Michael Ritter. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag 2025. S. 191f.

Gegenstände darstellen.“⁷¹ Engels verweist dabei auf das Franchising von beispielsweise Superheldencomics oder die transmedialen Medienuniversen, die fest in der heutigen Medienkultur verankert sind.⁷² Außerdem hebt er, wie auch Ruser, den motivationalen Aspekt hervor, der durch den Einsatz von Comics im Deutschunterricht einhergeht. Als weitere konkrete Gründe einer didaktischen Relevanz von Comics nennt Engels unter anderem, dass

- die Bild-Text-Kombinationen es zulassen, die Rezeptionsgeschwindigkeit selbst zu steuern.
- Comics „als intertextuelle, intermediale und transmediale Verweissysteme all diejenigen Kompetenzen ansprechen, die in der digitalen Mediengesellschaft notwendig sind.“⁷³
- Comics noch „einen Rest des Analoges in sich tragen und in ihrer Produziertheit erlebbar werden.“⁷⁴
- Comics kulturelle Praktiken wie Cosplay und Fandom mitgestalten und hervorbringen und somit Leser*innen dazu bewegen, sich weiter mit Comics und ihren Figuren zu beschäftigen.⁷⁵
- Comics durch Moden, Trends und Genrekonventionen selbst zu historischen Gegenständen werden und Schüler*innen dadurch auch einen Zugriff auf die Mediengeschichte erhalten.⁷⁶

Comics sind also aufgrund ihrer Zugänglichkeit nicht nur Motivationsanker für Schüler*innen, sondern Medien, die für den gesamten Sozialisationsprozess von Bedeutung sind. Außerdem bieten Comics die Möglichkeit, multimodale Kompetenzen zu entwickeln, die Schüler*innen dazu befähigen, sich in der gegenwärtigen Medienwelt zurechtzufinden. Dass Comics im Deutschunterricht integriert und eingesetzt werden sollen, steht nun unmissverständlich außer Frage. All dies trifft auch auf den japanischen Comic zu, wobei nun die Frage zu klären ist, was ein Manga überhaupt ist und was ihn vom westlichen Comic unterscheidet.

⁷¹ Engels: Comic und Graphic Novel. S. 193.

⁷² Vgl. ebd. S. 193.

⁷³ Ebd. S. 197.

⁷⁴ Ebd. S. 198.

⁷⁵ Vgl. ebd. S. 198.

⁷⁶ Vgl. ebd. S. 198.

5 Manga

Im Laufe des 20. Jahrhunderts haben sich weltweit drei große Comic-Kulturen unabhängig voneinander entwickelt und entsprechend eigene Comic-Traditionen gebildet.⁷⁷ Zu unterscheiden sind hierbei Comics der USA, in der sich vor allem der Superhelden-Comic etabliert hat, der frankobelgische Comic und Comics aus Japan, die Manga genannt werden. Bevor nun aber der Manga näher erläutert wird, wird der Begriff Comic näher untersucht.

Vermutlich kennt jeder den Begriff Comic und kann sich unter diesem Begriff ein eigenständiges Medium vorstellen, dass sich aus Bildern und Texten zusammensetzt. Doch ist damit schon alles gesagt? Sogar die Comic-Forschung ist sich uneins, wenn es um die Definition des Comic-Begriffs geht. Die Definitionsfrage wird sogar als „eine der schwierigsten Fragen, die die Comic-Wissenschaftler bis heute umtreibt“⁷⁸ bezeichnet. So schreibt auch Manfred Marquardt, dass es „bis heute keine allgemein anerkannte Definition dafür [gibt], was überhaupt genau unter Comics verstanden werden soll.“⁷⁹ Aus diesem Grund gibt es unterschiedliche Theorien rund um den Comic und was darunter zu verstehen ist. Einer der bekanntesten Comic-Theoretiker ist der amerikanische Comic-Zeichner Scott McCloud, der den modernen Comic-Begriff geprägt hat und den Comic definiert als „zu räumlichen Sequenzen angeordnete, bildliche oder andere Zeichen, die Informationen vermitteln und/oder eine ästhetische Wirkung beim Betrachter erzeugen sollen.“⁸⁰ Auch Gundermann hat ausgehend aus den drei Comic-Theorien von Eisner, Barker und McCloud eine Definition zusammengestellt:

Der Comic ist ein eigenständiges Medium, das durch bildliche oder andere Zeichen charakterisiert wird, die zu räumlichen Sequenzen angeordnet sind. Ein Comic ist dann als solcher zu bezeichnen, wenn er unter diesem Namen produziert worden ist und Informationen vermitteln und ästhetische Wirkung beim Betrachter erzeugen soll.⁸¹

Ausgehend aus diesen beiden Definitionen lassen sich mehrere Merkmale eines Comics herauskristallisieren. Zum einen die genannten räumlich, angeordneten Sequenzen, die als Panels bezeichnet werden und zusammen eine kohärente

⁷⁷ Vgl. Schikowski, Klaus: Der Comic. Geschichte Stile Künstler. Ditzingen: Reclam 2018. S. 10.

⁷⁸ Ebd. S. 26.

⁷⁹ Marquardt, Manfred: Handbuch Kinder- und Jugendliteratur. Troisdorf: Bildungsv Verlag EINS 2010. S. 169.

⁸⁰ Schikowski: Der Comic. S. 26f.

⁸¹ Marquardt: Handbuch Kinder- und Jugendliteratur. S. 169.

Handlung erzählen. Zum anderen, dass Bilder und andere Zeichen, wie zum Beispiel Texte, Soundwords, Sprechblasen und dergleichen Informationen vermitteln und somit ein Zusammenspiel zwischen Bildern und Texten entsteht. Zusammengefasst besteht ein Comic also aus mehreren Panels, die sich wiederum aus Bild, Text oder Zeichen zusammensetzen, angeordnet eine Handlung ergeben und eine ästhetische Wirkung beim Lesenden erzeugen sollen. Unter diesen Aspekten lässt sich also die Form eines Comics beschreiben, wobei unter dem Begriff Comic eine Gattung verstanden wird, unter der sich die vielen verschiedenen Ausprägungen subsumieren. So finden sich in Bildergeschichten, Graphic Novels, Comic-Romanen, Mangas und anderen Formen die oben genannten Merkmale und können der Gattung Comic zugeordnet werden. Art Spiegelmann entwickelte daraus eine Metapher und betrachtet die Form des Comics „als großen Stammbaum, an dem die unterschiedlichen Ausprägungen der Bilderzählungen an verschiedenen Ästen wachsen.“⁸² Dieser bildlichen Metapher zufolge stellt der Manga einen von vielen Ästen eines riesigen Comic-Baumes dar. Was versteht man aber nun genau unter dem Begriff Manga?

Der japanische Begriff Manga „setzt sich in der kanji-Schreibweise aus den beiden chinesischen Schriftzeichen >man< und >ga< zusammen.“⁸³ Während es sich bei dem Schriftzeichen *ga* um das Wort Bild handelt, herrschen beim Schriftzeichen *man* mehrere Übersetzungen. So kann *man* als „zufällig, ziellos, zusammenhanglos“⁸⁴, „rasch und flüchtig ausgeführt“⁸⁵ oder „spontan, impulsiv, ziellos“⁸⁶ übersetzt und gedeutet werden. Ramona Kahl schlussfolgert ausgehend aus diesen Bedeutungsebenen, dass es sich beim Manga um einen Ausdruck für dynamische, ungelenkte Bilder mit hohem Variantenreichtum handelt.⁸⁷

In Japan begann der Boom der Mangas in den 1990er Jahren und gehört zu den wichtigsten Wirtschafts- und Kulturzweigen des Landes.⁸⁸ So sind

Zeichnungen im Mangastil [...] ein wesentlicher Bestandteil des japanischen Alltags und allgegenwärtig: Man findet sie auf Hinweisschildern im Nahverkehr, in

⁸² Schikowski: Der Comic. S. 27.

⁸³ Kahl: Manga. Wirkungsvolle Bildergeschichten. S. 30.

⁸⁴ Ebd. S. 30.

⁸⁵ Ebd. S. 30.

⁸⁶ Ebd. S. 30.

⁸⁷ Vgl. ebd. S. 30.

⁸⁸ Vgl. Eckstein, Kristin: Shōjo Manga. Text-Bild-Verhältnisse und Narrationsstrategien im japanischen und deutschen Manga für Mädchen. Heidelberg: Universitätsverlag Winter 2016. S. 7.

Gebrauchsanleitungen und Kochbüchern, in der Werbung und sogar in schulischen Lehrmaterialien.⁸⁹

Seit der Begriff ab 1983 zunehmend an Popularität erfährt, wird auch in Deutschland der japanische Comic als Manga bezeichnet und unter diesem Namen vermarktet.⁹⁰ Ein richtiger Boom entstand in Deutschland auch, wie in Japan, in den 1990er Jahren, wobei Mangas im Jahre 2009 rund 70% des deutschen Comic-Marktes einnahmen.⁹¹ So wird ersichtlich, dass der Manga-Boom nicht nachgelassen hat und Mangas immer noch ein heißbegehrtes Medium darstellen. Der Manga-Sektor ist „der am stärksten wachsende Bereich des deutschen Buchmarktes“⁹² und hält auch über ein Jahrzehnt später immer noch an.⁹³ Vor allem die Etablierung des Manga Days im Jahre 2022, der nun jährlich im deutschsprachigen Raum veranstaltet wird, zeigt deutlich, wie populär dieses Medium zurzeit ist.

Während in früheren Zeiten alle Comic-Produkte aus Japan als Manga bezeichnet werden, ist dieses Herkunftskriterium heutzutage nicht mehr aktuell. In der heutigen Zeit gibt es mehrere Werke, die als Manga bezeichnet werden, obwohl sie nicht von japanischen Zeichner*innen oder aus Japan stammen. Ausschlaggebend dafür, dass Werke als Manga bezeichnet werden können, ist, dass sie der japanischen Zeichentradition stilistisch zugeordnet werden können.⁹⁴ Denn seit 2001 gibt es auch deutschsprachige Autor*Innen und Zeichner*innen, die Mangas entwerfen und sich dabei an die besondere Stilistik halten.⁹⁵ Diese deutschstämmigen Mangas werden mittlerweile auch gerne *Germanga* bezeichnet, zusammengesetzt aus den zwei englischen Wörtern *german* und *manga*.

Mangas bieten eine Vielzahl an unterschiedlichen Geschichten und können den verschiedensten Genres zugeordnet werden. Aufgrund dieses hohen Stoffreichtums findet jede Leserin und jeder Leser etwas, was für sie/ihn von Interesse ist. Sei es Action, Krimi, Fantasy, Abenteuer, bis hin zu Boys-Love, Girls-Love oder LGBTQ-Themen, die oftmals auch einen aufklärerischen Beitrag leisten. Zu Beginn der

⁸⁹ Eckstein: Shoyo Manga. S. 7.

⁹⁰ Vgl. Brunner, Miriam: Manga. Paderborn: Wilhelm Fink 2010. S. 12.

⁹¹ Vgl. Eckstein: Shoyo Manga. S. 7.

⁹² Kasper, Björn: Manga für LeseanfängerInnen im Unterricht DaFZ. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 24/2 (2019). S. 264.

⁹³ Vgl. ebd. S. 264f.

⁹⁴ Vgl. Brunner: Manga. S. 12.

⁹⁵ Vgl. Eckstein: Shoyo-Manga. S. 54f.

heranwachsenden Popularität des Mediums haben sich die Verlage vor allem auf drei Gattungen festgelegt, die sich an ein jeweils spezifisches Publikum richtet:

- *Yonen-Manga*: Diese Gattung ist für Kinder bis 10 Jahren geeignet und beinhaltet altersangemessene Stoffe und Themen, weshalb auch von Kindermangas gesprochen werden kann.⁹⁶
- *Shojo-Manga*: Das sind Mangas, speziell für Mädchen im Alter zwischen 10 und 18 Jahren, und setzt sich aus den Genres Fantasie, Liebe, Humor und Romantik zusammen.⁹⁷ „Wie unterschiedlich das Setting auch sein mag“⁹⁸, das zentrale Thema von Shojo-Mangas ist „die Welt der Emotionen und Beziehungen, vor allem die der Liebe und Freundschaft.“⁹⁹
- *Shonen-Manga*: Mangas, speziell für Buben im Alter zwischen 10 und 18 Jahren, die überwiegend auf Action ausgelegt sind. Weiters können Science-Fiction und „altersgerecht abgeschwächte Elemente aus Horror und Erotik“¹⁰⁰ vorkommen.

Woher stammen aber diese Bezeichnungen und warum resultierten daraus unterschiedliche geschlechts- und altersspezifische Genres? *Shonen* war die Bezeichnung der ersten Wochenzeitschrift, die ab 1877 in Japan erschien und sich an junge Menschen richtete. „Das Wort *shōnen* meint ursprünglich junge Menschen im Allgemeinen, d.h. Jungen *und* Mädchen.“¹⁰¹ Im Jahr 1872, als in Japan die erste allgemeine Schulpflicht eingeführt wurde, gab es nämlich „in Bezug auf die Inhalte der Schulfächer noch keine Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen.“¹⁰² Erst einige Jahre später wurde zwischen der Bildung von Jungen und Mädchen immer mehr differenziert und ab 1895 erschien in der Zeitschrift Shonen eine Shōjo-Kolumne, also eine Rubrik für Mädchen, ab der sich dann der Begriff *shōjo* verbreitete. 1902 erschien die erste reine Mädchenzeitschrift namens Shōjokai „und damit entstand in Japan die Tradition der nach Geschlecht getrennten Zeitschriften.“¹⁰³ Ursprünglich also sowohl auf Mädchen als auch auf Jungen bezogen, entwickelten sich geschlechtergetrennte

⁹⁶ Vgl. Marquardt: Handbuch Kinder- und Jugendliteratur. S. 175.

⁹⁷ Vgl. ebd. S. 175.

⁹⁸ Pohl-Otto: Comics in Schule und Religionsunterricht. S. 88.

⁹⁹ Ebd. S. 88.

¹⁰⁰ Marquardt: Handbuch Kinder- und Jugendliteratur. S. 175.

¹⁰¹ Mae, Michiko u.a. (Hrsg.): Japanische Populärkultur und Gender. Ein Studienbuch. Wiesbaden: Springer VS 2016. S. 8.

¹⁰² Ebd. S. 8.

¹⁰³ Ebd. S. 8.

Zeitschriften und die Begriffe *shonen* und *shōjo* gingen daraus hervor und werden auch heute noch für diese Zielgruppen benutzt. Interessant ist auch die Tatsache, dass diese Zeitschriften bis 1945 hauptsächlich literarische Werke enthielten und ab den 1950er Jahren vermehrt Manga darin veröffentlicht wurden, bis sich reine Manga-Zeitschriften daraus entwickelten.¹⁰⁴

Auch wenn Mangas in *shonen*- und *shōjo*-Werken unterteilt werden, zeigen Studien und Umfragen, dass sowohl Jungen als auch Mädchen sowohl *shonen*- als auch auf *shōjo*-Mangas lesen.¹⁰⁵ In der japanischen Gender-Forschung zeigt sich, dass viele junge Männer in den 1970er und 1980er Jahren Mädchen-Manga, also *shōjo*-Manga, für sich entdeckten, was dazu führte, dass Liebesthemen auch bei *shonen*-Mangas Einzug erhielt und somit das Genre der Liebeskomödie für die männliche Zielgruppe auftauchte.¹⁰⁶ Die Manga-Zeichnerin Takahashi Rumiko war Wegbereiterin dieses Genres, die das Konzept einer romantischen *shonen*-Geschichte beispielsweise mit der Manga-Serie *Ranma ½* zum Erfolg brachte. Takahashi Rumiko hat sich „als erste weibliche Künstlerin in den männlich dominierten Manga-Zeitschriften etabliert und dazu beigetragen, Genre-Grenzen aufzubrechen und die verschiedenen Zielgruppen wieder enger zusammen zu führen.“¹⁰⁷ Mit Geschichten, die Action, Komödie und Romantik verbinden, wurde auch innerhalb der *shonen*-Magazine die weibliche Leserschaft immer größer und anhand von Verkaufszahlen, die nach Geschlecht aufgeschlüsselt wurden, zeigte sich auch, dass ein signifikanter Teil der Leserschaft von typischen Shonen-Mangas wie *Naruto* und *One Piece* weiblich ist.¹⁰⁸

Neben den *shōjo*- und *shonen*-Werken haben sich auch weitere Bereiche etabliert, wie beispielsweise der Begriff *seinen*, dessen Werke sich an junge, männliche Erwachsene richten oder *josei*, die sich an junge, weibliche Erwachsene richten. Michiko Mae führt in ihrem Beitrag an, dass diese Differenzierung hinsichtlich Geschlechter und Alter die gesellschaftliche Realität der japanischen Welt widerspiegelt, welche trotz der Amerikanisierung nach dem Zweiten Weltkrieg eine nach Geschlecht getrennte Kultur bis heute immer weiter reproduziert.¹⁰⁹

¹⁰⁴ Vgl. Mae: Japanische Populärkultur und Gender. S. 8f.

¹⁰⁵ Vgl. ebd. S. 9.

¹⁰⁶ Vgl. ebd. S. 9.

¹⁰⁷ Ebd. S. 9.

¹⁰⁸ Vgl. ebd. S. 9.

¹⁰⁹ Vgl. ebd. S. 23.

Die Genderforschung innerhalb der japanischen Populärmedien wie Anime und Manga ist groß und es gibt eine Vielzahl an Beiträgen, die sich mit den verschiedensten Gender-Perspektiven auseinandersetzen. Interessant wäre hier auch eine didaktische Auseinandersetzung, die aber den Rahmen für diese Arbeit sprengen würde. Dennoch sollte der Gender-Aspekt nicht außer Acht gelassen werden und kann bewusst als Reflexion dienen, um Schüler*innen auf bestimmte Fragestellungen aufmerksam zu machen.

Bezüglich der Genderthematik ist noch der Begriff des Genderbending interessant, der vor allem im Manga-Bereich stark verbreitet ist und dadurch Figuren dargestellt werden, die von den traditionellen Geschlechterrollen-Vorstellungen abweichen.

Genderbender, das heißt Figuren, die mit Geschlechtergrenzen spielen und nicht eindeutig männlichen oder weiblichen Konstruktionen von Geschlecht zuzuordnen sind, sind ein Motiv, das sich in vielen Manga und Anime findet.¹¹⁰

Dadurch, dass diese bestimmten Figuren nicht mit dem eigenen biologischen Geschlecht in Verbindung gebracht werden, entstehen bei den Rezipient*innen „Eindrücke von beispielsweise >weiblichen< Männern oder >männlichen< Frauen“¹¹¹ hinsichtlich der Geschlechterrolle. Dabei sind es mitunter diese Figuren, „die Leser/innen und Zuschauer/innen im Gedächtnis bleiben, da sie aus der Heteronormativität herausfallen, aber trotzdem darin integriert sind.“¹¹² Diese Figuren, die auch in populären Manga-Serien wie *Naruto* oder *One Piece* auftauchen, können mitunter einen Beitrag leisten, um stereotype Geschlechterrollen zu hinterfragen.

Auch wenn zum Beispiel *shonen*- und *shōjo*-Mangas speziell für unterschiedliche Geschlechter konzipiert sind, so „greifen [Mädchen] durchaus auch zu Manga, die nicht speziell für sogenannte >weibliche Interessen< konstruiert sind und zum Beispiel dem Action/Adventure-Genre angehören.“¹¹³ Ebenso kann es umgekehrt vorkommen, dass Jungen zu Shojo-Mangas greifen, wenn sie diese Thematik ansprechend finden. Die Unterteilung in Gattungen bietet also für Menschen, die wenig Berührungspunkte mit Mangas haben, einen groben Überblick und gemessen am pädagogischen Kontext kann es durchaus Sinn machen, geschlechts- und altersspezifische Unterscheidungen

¹¹⁰ Mae: Japanische Populärkultur und Gender. S. 11f.

¹¹¹ Ebd. S. 97.

¹¹² Ebd. S. 118.

¹¹³ Pohl-Otto: Comics in Schule und Religionsunterricht. S. 88.

zu kennen. Letztendlich entscheiden aber die Leser*innen selbst, zu welchem Manga sie greifen und was für sie von Interesse ist.

Werden klassische Shojo-Manga wie beispielsweise *Sailor Moon* mit klassischen Shonen-Manga wie *Dragonball* oder *Naruto* verglichen, fällt auf, dass sich diese zwei Gattungen nicht nur anhand der Inhalte und Themen, sondern auch in ihrem Zeichenstil unterscheiden. Zwar können auch moderne Manga-Geschichten aufgrund ihrer Inhalte und Themen den genannten Gattungen zugeordnet werden, aber eine solche klare Unterscheidung hinsichtlich ihres Zeichenstils lässt sich mittlerweile nicht mehr so klar eruieren und abgrenzen. Zwar greift jeder Mangaka auf manga-typische Darstellungsformen zurück, hat aber seinen ganz eigenen Zeichenstil. Trotz des eigenen Zeichenstils greifen Mangaka aber auf ein ganz eigenes symbolisches Repertoire zurück, „das sich vom Comic nach amerikanischer bzw. europäischer Prägung unterscheidet“¹¹⁴ und typisch für dieses Medium ist.

6 Die Besonderheiten von Comics und Mangas

In seinem Buch *Comics richtig lesen* geht Autor und Zeichner Scott McCloud nicht nur einer Definition von Comics auf den Grund, sondern beschreibt und untersucht auch die comicspezifischen Formen, Zeichen und Merkmale. Für die Arbeit interessant sind dabei auch seine Beobachtungen hinsichtlich der Unterschiede zwischen den westlichen, amerikanischen und europäischen Comics und den japanischen Mangas, die in diesem Kapitel herausgearbeitet werden. Um die speziellen Merkmale, Stile und Charakteristika von Mangas beispielhaft veranschaulichen zu können, wurden die Manga-Reihen *Black Clover*, *Your Name*, *Lonely Castle in the Mirror*, *Vinland Saga*, *Haikyuu!!*, *All You Need Is Kill* und *A Silent Voice* für Analysezwecke herangezogen. Diese Varietät an Manga-Titeln sorgt zudem dafür, dass viele unterschiedliche Genres abgedeckt und veranschaulicht werden können.

6.1 Sprache der Comics

Die Sprache der Comics besteht aus Symbolen. Dabei verwendet McCloud „das Wort ‚Symbol‘ als Ausdruck für ein Zeichen, das für eine Person, einen Ort, eine Sache oder

¹¹⁴ Brunner: Manga. S. 15.

eine *Idee* steht.“¹¹⁵ Dabei unterscheidet er zwischen bildlichen Symbolen und nicht-bildlichen Symbolen, bei denen „die Bedeutung **unveränderlich** und **eindeutig** [ist], da sie **abstrakte Inhalte** bezeichnen, hat ihre Form keinen Einfluss auf ihre Bedeutung. [Hervorhebung im Original]“¹¹⁶



Abb. 6: McCloud: Comics richtig lesen. S. 36.

Wie in der Abbildung 6 ersichtlich, beschreibt McCloud, dass bei Bildern die Bedeutung variiert, je nachdem, wie sie von der tatsächlichen Form abweichen. Am Beispiel der unterschiedlichen Gesichter wird beispielsweise deutlich, dass einige näher an der Realität sind, andere wiederum sind um einiges abstrakter. Dennoch erkennen Leser*innen in allen dargestellten Formen ein Gesicht.¹¹⁷

In Abbildung 7 werden unterschiedliche Grade an Abstraktheit von einem Gesicht verdeutlicht. Vom fotorealistischen, hin zu einem mit bloßen Schattierungen, bis hin zu einem sehr einfachen, cartoonhaften Gesicht, welches nur aus Strichen und Punkten besteht.

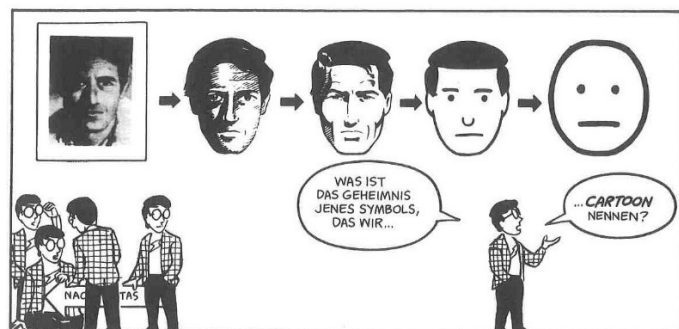


Abb. 7: McCloud: Comics richtig lesen. S. 37.

Egal ob ein Gesicht abstrakt oder einfach abgebildet wird, so schreibt McCloud, dass unser Auge trotzdem zufrieden damit ist und es uns genau so real vorkommt wie ein fotorealistisches Abbild.¹¹⁸ Es stellt sich dabei die Frage, wie es also dazu kommt, „dass Cartoons jeden, ob jung oder alt, genauso stark ansprechen wie ein realistisches Bild – oder sogar stärker?“¹¹⁹

Wird von Zeichner*innen ein Bild oder eine Figur zu einem cartoonhaften Bild stilisiert, so lassen sie nicht einfach Einzelheiten und Details weg, sondern sie konzentrieren

¹¹⁵ McCloud, Scott: Comics richtig lesen. Die unsichtbare Kunst. Hamburg: Carlsen 2001. S. 35.

¹¹⁶ Ebd. S. 36.

¹¹⁷ Vgl. ebd. S. 36f.

¹¹⁸ Vgl. ebd. S. 37.

¹¹⁹ Ebd. S. 38.

sich auf bestimmte Details. „Durch die Reduktion eines Bildes auf seine wesentliche ‚Information‘ kann der Zeichner diese Information in einer Weise hervorheben, wie es der naturalistischen Kunst nicht möglich ist.“¹²⁰



Abb. 8: McCloud: Comics richtig lesen. S. 39.

In Abbildung 8 hebt McCloud die Tatsache hervor, dass wir Menschen nicht anders können, als in den wenigen Strichen ein Gesicht zu erkennen. In weiteren Überlegungen stellt er weiter dar, dass, wenn Leser*innen ein fotorealistisches Bild eines Gesichts vor sich sehen, das Gesicht eines anderen erblicken. Sobald Leser*innen aber ein cartoonhaftes, vereinfachtes Gesicht sehen, sehen sie sich selbst darin.¹²¹

Ich glaube, das ist die primäre Ursache der Faszination, die Cartoons auf Kinder ausüben, obwohl andere Faktoren wie Universalität, Einfachheit und das kindliche Aussehen vieler Cartoonfiguren ebenso eine Rolle spielen. Der Cartoon ist wie ein schwarzes Loch, in das unser Ich und unser Bewusstsein hineingesogen werden [...] eine leere Hülle, in die wir schlüpfen und die es uns ermöglicht, uns in einer anderen Welt zu bewegen. Wir betrachten ihn nicht nur: Wir werden selbst zum Cartoon.¹²²

Allgemein sind Darstellungen von Menschen und anderen Lebewesen in Mangas sehr cartoonhaft und haben ihren eigenen, besonderen Stil. Besonders wenn Figuren eine bestimmte Gefühlslage ausdrücken, wird ihre Gesichtsmimik einfacher und beschränkt sich auf bestimmte Zeichen, um ein spezielles Gefühl zum Ausdruck zu bringen. Diese Einfachheit sorgt aber eben auch dafür, dass sich Leser*innen mehr in die Figuren hineinversetzen können und quasi mit ihnen verschmelzen. Im Folgenden sind zwei

¹²⁰ McCloud: Comics richtig lesen. S. 38.

¹²¹ Vgl. Ebd. S. 44.

¹²² Ebd. S. 44.

Beispielseiten unterschiedlicher Mangas abgebildet, in denen der cartoonhafte, einfache Stil besonders zur Geltung kommt:



Abb. 9: Tabata: Black Clover 1. S. 13.



Abb. 10: Kotone: your name. 1. S. 138.

Viele Comiczeichner*innen greifen beim Zeichnen von Gesicht und Körper der Figuren in unterschiedlichen Ausprägungen auf die Einfachheit des Cartoons zurück, damit Leser*innen sich mit den Figuren identifizieren können und somit eine hohe Anteilnahme erzeugt wird. Die Umwelt und die Hintergründe fallen dagegen oftmals realistischer und naturalistischer aus, was im Grunde einen Bruch zwischen Figur und Hintergrund erzeugt, aber diese „Kombination erlaubt es dem Leser, hinter der Maske einer Figur gefahrlos in eine Welt sinnlicher Reize einzutreten.“¹²³ Diesen Effekt von stilisierten Figuren und naturalistischen Hintergründen gibt es beispielsweise bei europäischen Comics wie Asterix und Tim und Struppi, in Amerika wurde dieser Effekt seltener genutzt, wohingegen er in Japan „eine Zeit lang praktisch ein Nationalstil“¹²⁴

¹²³ McCloud: Comics richtig lesen. S. 51.

¹²⁴ Ebd. S. 51.

war und es „im japanischen Comic eine lange und reiche Tradition stilisierter Figuren“¹²⁵ gibt.

McCloud fügt dabei aber an, dass in jüngster Zeit japanische Comic-Fans auch ein Faible für fotorealistische Zeichnungen entwickelt haben, was zu einer symbolischen Spannweite führte, „von extrem cartoonhaften Figuren bis zu fast fotografischen Hintergründen.“¹²⁶ In den Abbildungen 11 und 12 ist unter anderem diese Spannweite sichtbar. In Abbildung 12 befinden sich die Figuren in den oberen Panels in einer sehr realistisch anmutenden Umgebung, während die Figuren selbst im typisch japanischen Stil, cartoonhaft, gezeichnet sind. Auch in Abbildung 11 ist der Kontrast zwischen der gezeichneten Figur und der realistischen Stadt im oberen Panel sichtbar.



Abb. 11: Oima: A Silent Voice 1. S. 109.

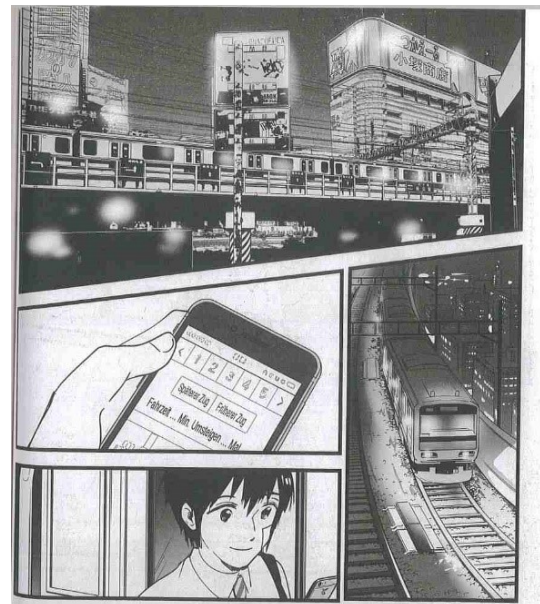


Abb. 12: Kotone: your name. 1. S. 88.

¹²⁵ McCloud: Comics richtig lesen. S. 51.

¹²⁶ Ebd. S. 52.

In Abbildung 13 ist ebenfalls dieses Stilmittel visualisiert, denn das detailreich gezeichnete Gebäude wirkt im Gegensatz zur Figur sehr naturalistisch.

Aber die japanischen Zeichner gingen nach McCloud noch einen Schritt weiter. Einige von ihnen erkannten, dass sich die objektivierende Kraft naturalistischer Zeichnungen auch noch anders nutzen lässt. Während sie die meisten Figuren einfach gestalteten, um dem Leser die Identifikation zu erleichtern, zeichnten sie andere Figuren naturalistischer, um sie zu objektivieren und zu betonen, dass sie anders sind als der Leser.¹²⁷



Abb. 13: Tabata: Black Clover 1. S. 105.

In dieser Hinsicht unterscheidet sich der japanische Manga deutlich vom westlichen Comic und hat sich dementsprechend „in eine **ganz andere Richtung** entwickelt als der westliche. [Hervorhebung im Original]“¹²⁸

6.2 Leerstellen

Auch wenn in einem Comic-Panel nicht alles sichtbar ist, erzeugt unser Gehirn aus dem unvollständigen ein vollständiges Bild. Dieses Phänomen, „dass wir das Ganze erkennen, obwohl wir nur Teile davon wahrnehmen“¹²⁹, nennt Scott McCloud Induktion. Beim Betrachten eines Films finden beispielsweise

ununterbrochen Induktionsschlüsse statt ... vierundzwanzigmal pro Sekunde, um genau zu sein: Unser Gehirn wandelt, unterstützt von der Nachwirkung der Empfindung, eine Reihe von Einzelbildern zu einer fortlaufenden Bewegung um.¹³⁰

¹²⁷ Vgl. McCloud: Comics richtig lesen. S. 52.

¹²⁸ Ebd. S. 52.

¹²⁹ Ebd. S. 71.

¹³⁰ Ebd. S. 71.

Ein Medium baut wie kein anderes auf Induktion auf, „ein Medium, bei dem der Zuschauer willentlich und bewusst mitwirkt und die Induktion der Vermittler des Wandels, der Zeit und der Bewegung ist“¹³¹, nämlich der Comic. In dem Spalt zwischen zwei Panels, die als Leerstelle oder von amerikanischen Comic-Fans auch als Rinnstein bezeichnet wird, „liegt viel von der Magie und der besonderen Faszination des Comics!“¹³²



Abb. 14: McCloud: Comics richtig lesen. S. 75.

Wie in Abbildung 15 von McCloud grafisch verdeutlicht, erzeugt unser Gehirn aufgrund aneinandergereihten Panels eine zusammenhängende Geschichte. Bei einer Figur, die sich bewegt, ist solch ein induktiver Gedankenvorgang schneller und leichter zu bewerkstelligen. Anders sieht es aber aus, wenn zwischen zwei Panels kein direkter Bezug herrscht, wie beispielsweise in Abbildung 14. Es sind zwei Personen zu sehen, wobei eine von einer anderen mit einer Axt verfolgt wird. Im nächsten Panel ist eine Stadt in der Nacht zu sehen und es wird ein Schrei durch das Soundword „EEYAA!“ erzeugt. In dieser Leerstelle zwischen den zwei Panels konstruiert unser Gehirn mittels Induktion eine Geschichte, die bei jedem Leser und jeder Leserin unterschiedlich ausfallen kann.



Abb. 15: McCloud: Comics richtig lesen. S. 74.

¹³¹ McCloud: Comics richtig lesen. S. 73.

¹³² Ebd. S. 74.

Die Beteiligung des Publikums ist in jedem Medium ein wirkungsvolles Mittel. Filmemacher haben schon vor langer Zeit erkannt, wie wichtig es ist, dem Zuschauer Raum für seine Fantasie zu lassen. Aber während der Film die Fantasie des Zuschauers nur für gelegentliche Effekte in Anspruch nimmt, ist der Comic viel öfter auf sie angewiesen. [...] Die bewusste, freiwillige Induktion des Lesers ist das primäre Mittel des Comics zur Simulation von Zeit und Bewegung.“¹³³

Es gibt mehrere Techniken, wie Zeichner*innen den Weg von einem Panel zum anderen zeichnen, die McCloud in sechs unterschiedliche Kategorien unterteilt. Die einzelnen Beispiele der Kategorien sind in Abbildung 16 visuell dargestellt.

1. Von Augenblick zu Augenblick (erfordert sehr wenig Induktion)
2. Von Handlung zu Handlung
3. Von Gegenstand zu Gegenstand (Leser*innen müssen bereits mehr dazu beitragen, um Übergänge mit Bedeutung zu füllen)
4. Von Szene zu Szene (Raum- und Zeitdifferenzen werden übersprungen; erfordert oft deduktives Denken)
5. Von Gesichtspunkt zu Gesichtspunkt (der Blick gerät auf Aspekte eines Ortes, einer Idee oder Stimmung)
6. Paralogie (keine logische Beziehung zwischen den Panels)



Abb. 16: McCloud: Comics richtig lesen. S. 82.

¹³³ McCloud: Comics richtig lesen. S. 77.

Je höher die Kategorie, desto mehr muss der Leser beziehungsweise die Leserin zwischen den Panels interpretieren. Während also in Kategorie 1 sehr wenig Induktion erforderlich ist, steigt dies in den Kategorien 4, 5 und 6. Nun ist interessant, wie oft Comic-Zeichner*innen in Europa, Amerika und Japan auf die jeweiligen Kategorien zurückgreifen, um Bewegungs- und Zeitabläufe zwischen den Panels zu erzeugen. Eine verschiedene Auswahl an amerikanischen Comics zeigt, dass am häufigsten Kategorie 2 gewählt, und seltener auf Kategorie 3 und 4 zurückgegriffen wurde. Kategorie 1, 5 und 6 kam wenig bis gar nicht vor. Ein ähnliches Ergebnis zeigte sich auch beim Querschnitt europäischer Comics (siehe Abbildung 17 und 18).

Kategorie 2, 3 und 4 sind jene Arten von Übergängen, die Geschehnisse einer Geschichte effizient und prägnant wiedergeben. Aus diesem Grund ist leicht erklärbar, wieso Comic-Zeichner*innen vermehrt genau diese drei Kategorien in ihren Comics verwenden. „Bei der fünften Kategorie hingegen ‚geschieht‘ gemäss (sic!) Definition

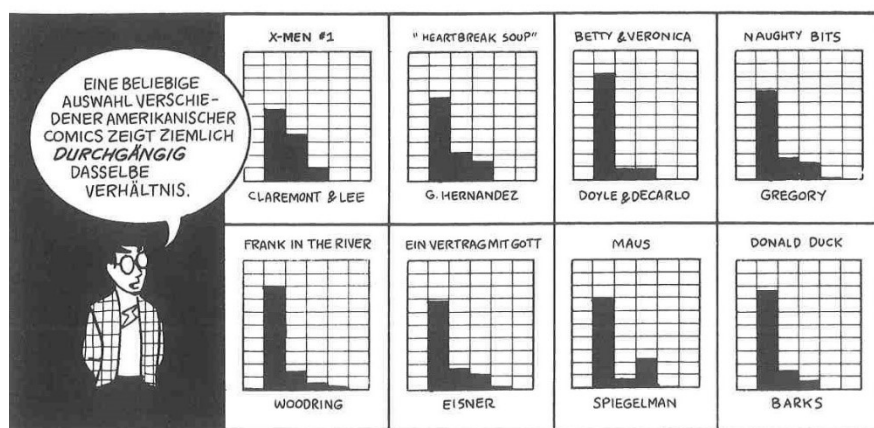


Abb. 18: McCloud: Comics richtig lesen. S. 84.

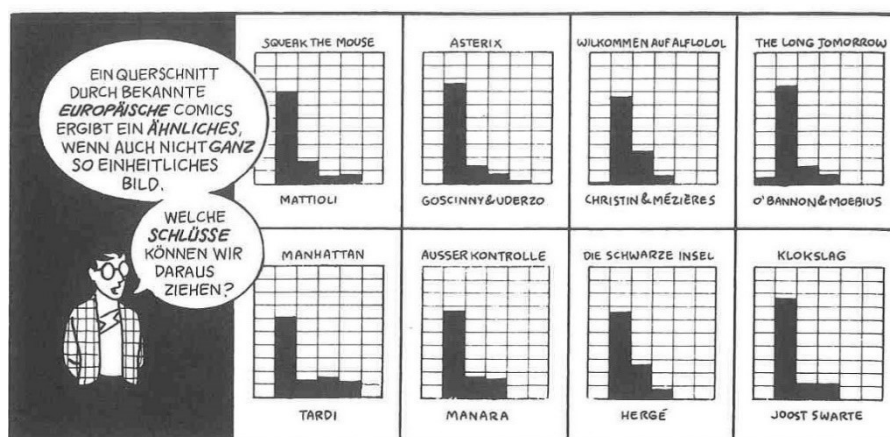


Abb. 17: McCloud: Comics richtig lesen. S. 83.

überhaupt nichts“¹³⁴, da eben durch einzelne Panels eine Art Stillleben gekennzeichnet wird, das für Atmosphäre oder Stimmung sorgen soll und die Paralogien bei Kategorie 6 „haben natürlich gar nichts mit Ereignissen oder sonstigen narrativen Absichten am Hut.“¹³⁵ In weiterer Recherche wurde von McCloud der berühmte japanische Comiczeichner Osamu Tezuka untersucht, der sich erstaunlicherweise von amerikanischen und europäischen Comics unterschied. Kategorie 2 und 3 wurde ähnlich häufig verwendet, „am verblüffendsten ist aber der beträchtliche Anteil der fünften Art des Übergangs, einer Kategorie, die im Westen höchst selten ist.“¹³⁶

Übergänge ‚von Gesichtspunkt zu Gesichtspunkt‘ waren beinahe von Anfang an ein zentraler Bestandteil des japanischen Mainstream-Comics. Diese ruhigen, besinnlichen Kombinationen, die meist verwendet werden, um eine Stimmung oder die Atmosphäre eines Ortes zu vermitteln, scheinen den Lauf der Zeit anzuhalten. [...] Anstatt praktisch als Brücke zwischen verschiedenen Augenblicken zu agieren, muss der Leser hier einen einzigen Augenblick aus verstreuten Fragmenten zusammenfügen.¹³⁷

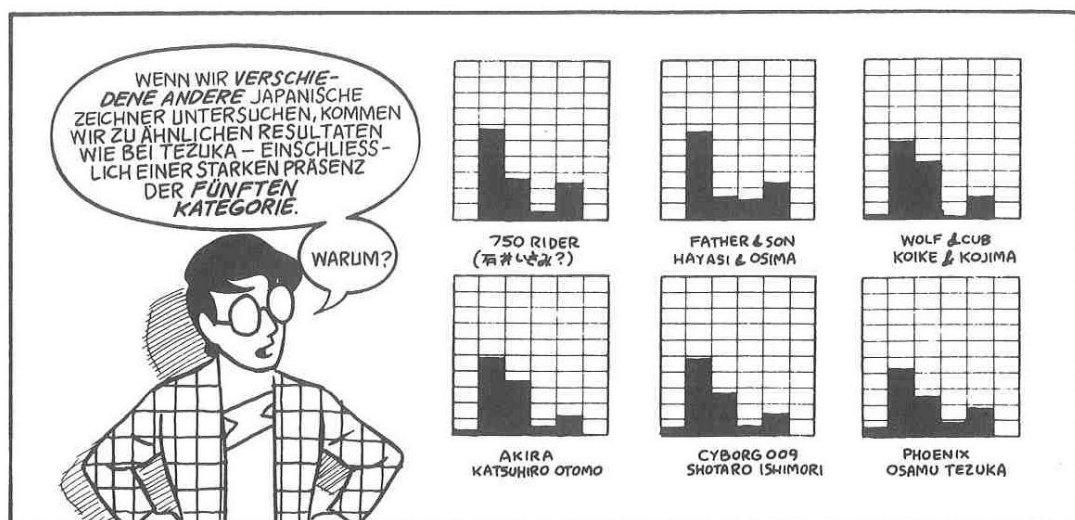


Abb. 19: McCloud: Comics richtig lesen. S. 88.

Abbildung 19 zeigt, dass im Vergleich zwischen europäischen, amerikanischen und japanischen Comics ein Unterschied besteht. So werden in Mangas andere Übergänge verwendet und die Verteilung der einzelnen Kategorien von Übergängen unterscheidet sich enorm von denen der westlichen Comics.

¹³⁴ McCloud: Comics richtig lesen. S. 85.

¹³⁵ Ebd. S. 85.

¹³⁶ Ebd. S. 86.

¹³⁷ Ebd. S. 87.

Solch ein Übergang der Kategorie 5 zeigen sowohl Abbildung 20 als auch Abbildung 21. Von oben nach unten gelesen wird von einer Szene, in der sich zwei Schüler*innen unterhalten, zu einer Szene gewechselt, in der man das Schulgebäude von außen sieht. Auf dem Bild sieht man einen Kirschblütenbaum, der seine Blätter verliert und als Soundword ein „KRAH“, das von einem Vogel stammt. Dieses Panel erzeugt eine Atmosphäre der Stille und ein Gefühl der Leere und Einsamkeit. Es ist nur das Schulgebäude und die Natur zu sehen, keine Schüler*innen und kein Lärm, sondern nur die Geräusche der Natur.



Abb. 20: Oima: A Silent Voice 1. S. 45.



Abb. 21: Kotone: your name. 1. S. 138.

Ähnlich verhält es sich bei Abbildung 21. Im ersten Panel ist zu sehen, wie zwei Schwestern mit ihrer Großmutter reden. Zwischen Panel 1 und Panel 2 gibt es einen Szenenwechsel, der nur durch das Bild eines Berges visualisiert wird. Interessant ist das Panel links unten, das nur die Wolken zeigt und somit wieder einen Übergang der Kategorie 5 darstellt. Einerseits können die Wolken die Zeit symbolisieren, die während der Wanderung vergeht, andererseits auch die Stimmung der Szenerie unterstreichen, die gefüllt von Freiheit und Natur ist und wiederum eine Form der Stille und Pause vermittelt.

Worin liegt aber die Ursache, dass in Mangas die fünfte Kategorie eine so große Rolle spielt? McCloud sieht die Ursache in der fernöstlichen Tradition und Kultur verankert, denn „seit Jahrhunderten ist der Gedanke, dass Auslassungen genauso Teil eines Kunstwerks sind wie seine ‚Bestandteile‘, eine Besonderheit des fernen Ostens“¹³⁸ und sowohl die Kunst wie auch die Musik befasst sich mit negativem Raum und der Stille, weshalb auch Comic-Künstler*innen diese Stille in ihren Werken miteinbeziehen, „denn mehr als irgendwo anders auf der Welt ist der Comic in Japan eine Kunst der Pause.“¹³⁹

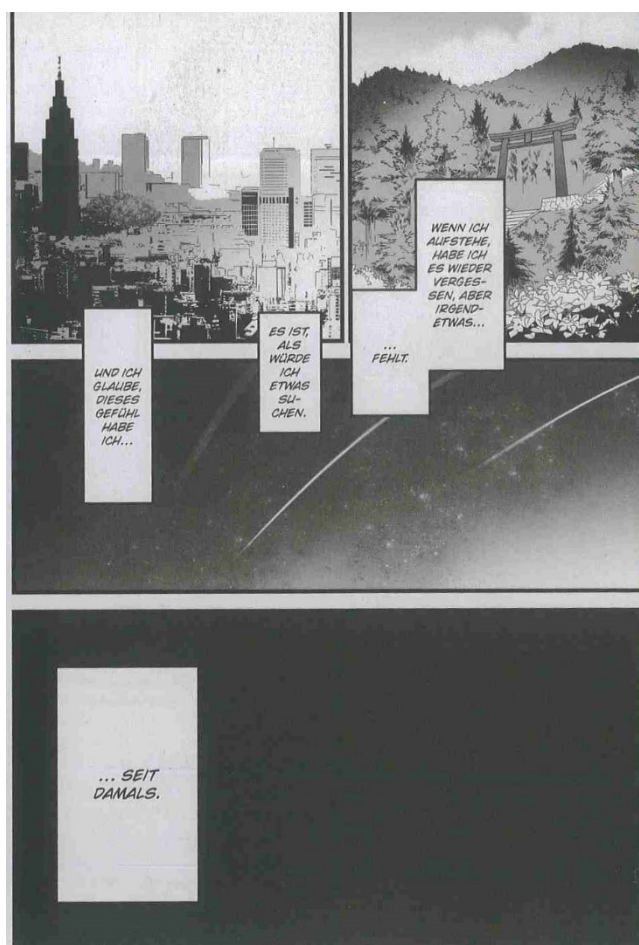


Abb. 22: *Kotone: your name*. 1. S. 2.

Interessant an Abbildung 22 ist, dass die komplette Seite aus Übergängen der Kategorie 5 besteht. Eigentlich könnte die Seite auch Kategorie 6 darstellen, also eine Paralogie, weil ein konkreter Zusammenhang zwischen den vier Panels nicht auf den ersten Blick ersichtlich ist. Ein Text in der Form eines Voice-Overs einer Hauptfigur gibt keinen konkreten Hinweis auf die einzelnen Bilder. Aber die Funktion der Bilder ist deutlich: Sie erzeugen Stimmung und unterstreichen die Gefühlswelt der Protagonistin. Zudem, und das erfährt man als Leser*in erst im Laufe der Handlung, werden in den ersten beiden Panels oben bereits die zwei Handlungsorte (Dorf in der Natur und

Großstadt Tokyo) bebildert und so ein Stimmungsbild erzeugt. Auch der Kometenschauer im dritten Panel gewinnt erst im Laufe der Handlung an Bedeutung. Das komplett schwarze Panel kann wiederum mehrere Bedeutungen haben, wie zum

¹³⁸ McCloud: Comics richtig lesen. S. 90.

¹³⁹ Ebd. S. 89f.

Beispiel eine traurige Gefühlswelt der Protagonistin oder das Erzeugen einer düsteren Grundstimmung. Was stattfindet, ist erneut die typische Stille und Pause zwischen allen vier Panels und die Seite erfordert von Leser*innen ein hohes Maß an Induktion, Fantasie und Vorstellungsvermögen.

6.2.1 Eine Welt der Sinne

Der Comic ist ein monosensorisches Medium, dass sich den Leser*innen nur auf visueller Ebene entgegenstellt. Dennoch schafft es der Comic, den Leser*innen eine ganze Welt von Eindrücken zu vermitteln. Auch dazu dient die Leerstelle zwischen den Panels. „Innerhalb der Panels jedenfalls können wir [die Comic-Zeichner*innen, Anm. von MI] Informationen nur visuell darstellen, aber zwischen den Panels wird keiner unserer Sinne gebraucht. Und genau deshalb werden hier alle Sinne aktiv!“¹⁴⁰ Während Sprechblasen, Striche oder Soundwords innerhalb eines Panels bestimmte Sinneswahrnehmungen darstellen, so können diese in den Panels eben nur visuell dargestellt werden. Durch Induktion und die Fantasievorstellungen können die Leser*innen zwischen den Panels aber selbst diese Sinne spüren. So kann durch die Vorstellungen der Leser*innen etwas gehört, gerochen oder sogar geschmeckt werden. Diese Besonderheit der Leerstelle zwischen den Panels gibt es nur im Comic. So gelangt McCloud zu folgender Schlussfolgerung: „Keine andere Kunstform gibt ihrem Publikum so viel und verlangt zugleich so viel von ihm. [...] Das, was zwischen diesen Panels geschieht, ist ein Zauber, den nur der Comic erzeugen kann.“¹⁴¹

Dieser, von McCloud bezeichnete Zauber, soll in Abbildung 23 nochmal analysiert und veranschaulicht werden.

¹⁴⁰ McCloud: Comics richtig lesen. S. 97.

¹⁴¹ Ebd. S. 100.



Abb. 23: Taketomi: *Lonely Castle in the Mirror* 1. S. 42-43.

Die Handlung beginnt rechts oben, wo die Mutter das Haus verlässt. Es folgt ein Übergang zu einem Gericht, das mit Folie eingedeckt ist. Vermutlich handelt es sich um ein Essen, das die Mutter für ihr Kind vorbereitet hat. Es folgt ein weiterer Übergang zu Schüler*innen, groß und klein, die draußen auf dem Weg zur Schule sind. Im einem weiteren Panel ist ein Lieferwagen und einen Arbeiter zu sehen, der einen Markt beliefert. Alle vier Panels kommen ohne Text, Sprechblasen oder Soundwords aus. Dennoch sorgt das menschliche Gehirn dafür, dass man die Umgebung und ihre Geräusche wahrnimmt, vor allem zwischen den Panels. Vielleicht hört man das Schließen der Tür, als die Mutter das Haus verlässt. Vielleicht nimmt man den Geruch oder Geschmack des Essens wahr. Und vielleicht hört man lachende Kinder, die auf dem Weg zur Schule sind. All das geschieht auf und zwischen den Panels. Erst im fünften Panel wird eine Spur der Handlung deutlich: Die Tochter ist allein zuhause, während andere in die Schule gehen. Die Texteinblendung im letzten Panel beschreibt ihre Gedanken: Sie träumt von etwas. Was ebenfalls in Panel 5 wahrnehmbar ist, ist der Fernseher, der Geräusche macht, während das Mädchen sich davon abwendet.

Ihr Gesicht, von ihren Haaren bedeckt und der Blick nach unten gerichtet, erzeugt ein Gefühl von Trauer und Angst. Die komplette Manga-Seite zeigt deutlich die Stimmung und Atmosphäre der Außenwelt, der Welt im Haus und außerdem die Gefühlswelt des Mädchens. Durch diese zwei Seiten werden Leser*innen durch die Anordnung und Übergänge der einzelnen Panels gefordert und der Zauber der visuellen Welt wird nicht nur sichtbar, sondern auch hör- und fühlbar.

6.3 Zeit und Bewegung

Zwischen den Panels „ergänzt unser Gehirn die dazwischen liegenden Augenblicke und erzeugt die Illusion von Zeit und Bewegung“¹⁴², aber auch innerhalb eines Panels kann Zeit und Bewegung erzeugt werden, nämlich mit Wörtern und Symbolen, die Ton und Schall erzeugen und darstellen. So macht es einen Unterschied (Abbildung 24), ob ein Panel mit Wörtern und Symbolen auskommt oder ohne. Das linke Bild wird vom Betrachter beziehungsweise der Betrachterin als Augenblick wahrgenommen, in dem keine Zeit existiert. Erst die Sprechblase mit dem Text sorgt dafür, dass eine Illusion der Zeit und Bewegung innerhalb des Panels erzeugt wird.



Abb. 24: McCloud: Comics richtig lesen. S. 107.

Auch das Panel selbst, das ganz unterschiedliche Formen annehmen kann, kann das Leseerlebnis beeinflussen und ein Zeitempfinden hervorrufen. Liest man die Comics von Abbildung 25, so vergeht die Zeit im ersten Comic ganz oben schnell, da sich nur ein Panel zwischen erstem und letztem befindet. Diese Zeitspanne kann nun durch einfügen mehrerer Panels verlängert werden wie



Abb. 25: McCloud: Comics richtig lesen. S. 109.

¹⁴² McCloud: Comics richtig lesen. S. 102.

im zweiten Comic, aber vielmehr erzeugt der dritte Comic eine längere Zeitdauer durch die Formänderung des Panels, das sich, wie die Zeit, ausdehnt. Auch ein Panel wie die der Kategorie 6, die also eine Stimmung erzeugen sollen, können den Eindruck von einer Zeitlosigkeit ausdrücken. „Dieser Effekt kann noch gesteigert werden, indem das Panel angeschnitten wird. Die nicht länger von dem gewohnten Symbol, dem geschlossenen Panelrahmen, eingegrenzte Zeit entrinnt in den zeitlosen Raum.“¹⁴³ Diese Technik, dass der Panelrahmen an der Seite des Buches angeschnitten wird, ist vor allem in Japan gebräuchlich und in fast jedem Manga zu finden (siehe Abbildung 20, 21 und 23).¹⁴⁴

Wie wird nun innerhalb eines einzelnen Panels Bewegung erzeugt, wo es sich doch um ein statisches Medium handelt? Die Antwort sind Bewegungslinien, auch *speed lines* genannt, die innerhalb eines Panels für Dynamik und Bewegung sorgen. Es gibt dabei unterschiedliche Arten, wie Bewegungslinien eingesetzt werden, McCloud stellt aber fest, dass, während in Europa sparsam mit der Bewegungslinie umgegangen wird, es wiederum „die **Japaner** mit ihrer vollkommenen **eigenständigen** Comic-Kultur [waren], die sich dieses Konzept der Bewegungsdarstellung **zu eigen** gemacht haben. [Hervorhebung im Original]“¹⁴⁵

7 Spezifische Charakteristika von Mangas

In den vorigen Kapiteln wurde ersichtlich, dass ein Comic nicht nur eine bloße Aneinanderreihung von Bildern ist und durch Texte ergänzt wird. Es steckt viel mehr in Comics, als es üblicherweise gedacht wird und der Comic sollte nicht als seichte Kinderlektüre abgestempelt werden. Tatsächlich erfordert das Lesen von Comics und Mangas eine hohe Denkleistung. Auch wenn Mangas eine Art von Comic darstellen, so gibt es doch Merkmale, die ihn vom amerikanischen und europäischen Comic unterscheiden. Einige Unterschiede wurden von McCloud erforscht und oben erläutert. Es gibt aber noch weitere spezifische Charakteristika, die Mangas von westlichen Comics abgrenzen.

¹⁴³ McCloud: Comics richtig lesen. S. 111.

¹⁴⁴ Vgl. ebd. S. 111.

¹⁴⁵ Ebd. S. 121.

7.1 Augen

Ein bekanntes Merkmal von Mangas sind die übertrieben groß dargestellten Augen der Charaktere. Oftmals werden diese als Verniedlichung angesehen und diese Augendarstellung wird mit dem Begriff des Kindchen-Schemas assoziiert. Nielsen stellt aber in seinen Untersuchungen fest, dass diese Betrachtungsweise keineswegs der Fall ist, ebenso „wenig liege dem ein vermeintliches asiatisches Schönheitsideal, welches in der realen Welt sogar mit chirurgischen Eingriffen verfolgt werde, zugrunde.“¹⁴⁶ Vielmehr diese

spezielle visuelle Darstellung der Augen „den Blick in die Tiefe zulassen, sie sollen das Publikum einladen, in die ‚Seele‘ der gezeichneten Figur zu schauen.“¹⁴⁷ Auch Schodt beschreibt die Augen in ähnlicher Weise, nämlich als „a windows on the soul, and one of the first places emotions are physically manifested.“¹⁴⁸ Durch die



Abb. 26: Darstellung der Augen in *Lonely Castle in the Mirror*.

Augen werden somit die Emotionen der Charaktere dargestellt und als Leser*in kann man sich so besser in die Figur hineinfühlen. Abbildung 26 zeigt eine Collage der Hauptfigur des Mangas *Lonely Castle in the Mirror*. Durch die Darstellung der Augen und auch der Mimik werden die einzelnen Emotionen und Gefühlslagen der Figur ersichtlich. So wirkt die Person in der Abbildung beispielsweise erstaunt, entschlossen, ängstlich, traurig, verträumt oder freudig.

7.2 Darstellung von Bewegung

Mangazeichner*innen nutzen viele Gestaltungsmittel, um Bewegungsdarstellungen zu vermitteln und schöpfen diese „aus einem großen Repertoire an Möglichkeiten, die es

¹⁴⁶ Kasper: Manga für LeseanfängerInnen im Unterricht DaFZ. S. 266.

¹⁴⁷ Ebd. S. 266.

¹⁴⁸ Ebd. S. 267.

ihnen erlauben, kinetische Eindrücke festzuhalten und zu vermitteln.“¹⁴⁹ Drei spezielle visuelle Strategien, die häufig in Mangas vorkommen und typisch für dieses Medium sind, sind die Pose, die Bewegungslinien und die Subjektivierung.

7.2.1 Pose

Die Pose stellt eine Momentaufnahme dar, die vom Prozess der Bewegung isoliert betrachtet wird. Das bedeutet, dass ein Körper oder eine Bewegung zwischen den Panels als Stillstand gezeichnet wird und das „Davor und Danach wird durch die Vorstellungskraft des Betrachters ergänzt.“¹⁵⁰ Die Pose betont das Momenthafte und Mangazeichner*innen nutzen bewusst dieses stilistische Mittel, um die Kraft und Spannung der Bewegung zu verdeutlichen, was zur Folge hat, dass ein Spannungsaufbau entsteht.¹⁵¹ In der Mangaserie *Haikyuu!!* geht es um die Sportart Volleyball, was zur Folge hat, dass dort viel Bewegung dargestellt werden muss. Autor und Zeichner Haruichi Furudate greift dabei oft auf das Stilmittel der Pose zurück.



Abb. 27: Furudate: *Haikyuu!!* 1 S. 53.

¹⁴⁹ Brunner: Manga – Die Faszination der Bilder. S. 64.

¹⁵⁰ Ebd. S. 66.

¹⁵¹ Vgl. ebd. S. 68.

Häufig wird bei der Pose das stilistische Mittel der Übertreibung genutzt, „um die Kraft und Spannung der Bewegung zu verdeutlichen.“¹⁵² Bestimmte Körperteile werden dabei extrem überzeichnet dargestellt und können überlang gezeichnet sein. Ein Beispiel dafür ist in Abbildung 27 zu sehen. Ohne Hilfsmittel wie etwa Bewegungslinien wird eine Beweglichkeit nur durch den Stil der Pose vorgetäuscht. Die Haltung der Figur zeigt eine Bewegung des Laufens, jedoch wird erst durch die Überlänge des rechten Beines ein Bewegungsablauf beim Lesen simuliert. Auch in Abbildung 28 finden sich zwei Posen, wobei beim untersten Panel wiederum die Deformierung und



Abb. 28: Furudate: Haikyu!! 1 S. 124.



Abb. 29: Furudate: Haikyu!! 1 S. 45.

Überlänge der Hand, die gerade einen Ball abwendet, auf eine typisch stilistische Übertreibung hindeutet und somit erneut, obwohl sich das Bild nicht bewegt, Bewegung und Dynamik im Bild erzeugt. Abbildung 29 zeigt ebenfalls eine Pose, hier wird aber zusätzlich mit Bewegungslinien gearbeitet. Durch die Anordnung der Bewegungslinien, die sich nur in der unteren Hälfte am Rand des Panels befinden, wird eine Art von Subjektivierung erzeugt und zudem auch zeichnerisch dargestellt, in welche Richtung sich der Ball bewegt.

¹⁵² Brunner: Manga – Die Faszination der Bilder. S. 68.

7.2.2 Linie

Die wohl bekannteste Form der Bewegungsdarstellung ist die Bewegungslinie, die im englischsprachigen Raum auch *speedline* genannt wird. Brunner hebt hervor, dass die Bewegungslinie „zum vielleicht wichtigsten zeichnerischen Mittel der Bewegungsdarstellung im Manga avanciert“¹⁵³ ist. Bewegungslinien bieten die Möglichkeit, komplexe Bewegungsabläufe visuell darzustellen. Vor allem die Hintergründe der Panels beziehungsweise die Hintergründe einer Figur werden mit Linien ausgefüllt, um eine Bewegung zu verdeutlichen. Diese Linien sind „auch dazu geeignet, den Leser mit der subjektiven Perspektive der Figur zu konfrontieren“¹⁵⁴ und es kann durch die Veränderung des Panels mit Linien „eine Identifikation des Lesers mit der handelnden Figur unterstützt werden.“¹⁵⁵

In Mangas sind Hintergründe in Panels häufig mit Bewegungslinien ausgefüllt, weil Manga-Zeichner*innen bewusst die Identifikation des Lesers beziehungsweise der Leserin mit den Figuren erreichen wollen, um eine hohe emotionale Beteiligung zu erreichen.¹⁵⁶ Dort, wo eigentlich ein Hintergrund dargestellt werden soll, befinden sich nun Linien. Dies sorgt dafür, dass die Bewegung nicht mehr objektiv in Relation zu einem statischen Hintergrund, sondern aus Sicht der Hauptfigur subjektiv wahrgenommen wird.¹⁵⁷



Abb. 30: Yukimura: Vinland Saga 1. S. 111.

¹⁵³ Brunner: Manga – Die Faszination der Bilder. S. 73.

¹⁵⁴ Ebd. S. 78.

¹⁵⁵ Ebd. S. 78.

¹⁵⁶ Ebd. S. 79.

¹⁵⁷ Köhn, Stephan: Traditionen visuellen Erzählens in Japan. Eine paradigmatische Untersuchung vom Faltbildschirm zum narrativen Manga. Wiesbaden: Harassowitz 2005. S. 239.

Der Betrachter überträgt die durch die Speedlines verkörperte Bewegungsrichtung instinktiv auf die vorgeblendete Figur. Dieser Trick bewirkt, dass der Rezipient die Figur als bewegt empfindet [...]. Gerade für das Medium Manga, welches mit vielen Perspektivwechseln und Fokussierungen auf Details in Mimik und Gestik arbeitet, ist dies von großer Bedeutsamkeit. Lässt sich doch auf diese Weise eine hohe Erzählgeschwindigkeit mit großer Detailverliebtheit kombinieren.¹⁵⁸

Ein gutes Beispiel für Bewegungslinien findet sich auf einer Seite in der Mangaserie *Vinland Saga*, bei der sich Hauptprotagonist Thorfinn auf einen Rachepfad begibt, um die Mörder seines Vaters ausfindig zu machen. In der Mangaserie kommen viele Kämpfe vor, weshalb hier viel mit Bewegungslinien gearbeitet wird, um Dynamik und Bewegung zu veranschaulichen. In Abbildung 30 findet sich ein Ausschnitt solch eines Kampfes. Im Panel rechts oben wird die erste Bewegung von Thorfinn angedeutet, der sich in Richtung seines Gegners bewegt. Die verschwommene Zeichnung seiner Figur bringt zusätzlich mehr Dynamik ins Bild. In den weiteren Panels werden nur Ausschnitte von Gesichtern und Händen gezeigt. Die Bewegungslinien rundherum mal ausgeblendet, handelt es sich dabei nur um statische Bilder. Erst durch den Einsatz der Bewegungslinien entsteht Bewegung in den Köpfen der Leser*innen.

Weitere Beispiele, bei der Leser*innen eine Bewegung aufgrund von *speedlines* auf die Figur überträgt sind in Abbildung 31 und Abbildung 32 zu erkennen. Außerdem sind die Bewegungslinien im Hintergrund der Figur nicht symmetrisch und gleich dick gezeichnet, sondern haben unterschiedliche Abstände und sind mal dünn, mal dick gezeichnet. „Diese Unregelmäßigkeit von Mustern erzeugt ein Gefühl von Unruhe und Hektik, das sich auf den Leser überträgt.“¹⁵⁹



Abb. 31: Tabata: *Black Clover* 1. S. 36.



Abb. 32: Obata: *All You Need Is Kill* 1. S. 56.

¹⁵⁸ Brunner: *Manga – Die Faszination der Bilder*. S. 79.

¹⁵⁹ Ebd. S. 80.

Linien können aber nicht nur Bewegungen darstellen, sondern auch andere wahrnehmbare Reize wie Gerüche und Laute kenntlich machen.¹⁶⁰ Außerdem gibt es noch weitere Arten, wie Bewegung oder Dynamik in Panels erzeugt werden kann, zum Beispiel in Form einer Synthese oder Mischformen, in denen Darstellungsmittel kombiniert werden. Um Bewegung innerhalb eines Panels festzuhalten, damit die Bewegungsabläufe nicht in mehrere Einzelpanels zerlegt werden muss, müssen nur Eckpunkte der jeweiligen Bewegung festgehalten werden. Mehrere Bewegungen in einem Panel erzeugen einen Zeitraffer-Effekt, bei dem Leser*innen automatisch in den dazwischen liegenden Abläufen ein hohes Maß an Geschwindigkeit errechnet, das zeitgleich mit den Augen erfasst wird.¹⁶¹

Die Umrisslinien scheinen in manchen Punkten miteinander zu verschmelzen. Auf diese Weise wird das fließende Ineinanderübergehen von einer Haltung in die andere visualisiert, die auch der Wahrnehmung des Auges weitgehend entspricht. Bei rapiden Bewegungsabläufen ‚verschwimmen‘ die Konturen so sehr, dass einzelne Umrisslinien nicht mehr klar abgegrenzt werden können.¹⁶²

Abbildung 34 zeigt so eine fließende Überlappung in Form von Fausthieben, die von der Person rechts unten im Panel ausgeht. Zudem werden auch die Ausweichmanöver des Gegenübers als Bewegungsabläufe wahrgenommen. Ergänzende Bewegungslinien, die die Richtung der Schläge angeben und die Unschärfe der Umgebung unterstreichen die Dynamik der Szenerie. Abbildung 33 und 35 zeigen ebenfalls kombinierte Bewegungsstile. In Abbildung 35 wirft die Figur einen Gegenstand und die Wurfbewegung wird durch eine Verdopplung der Figur visualisiert. Zusätzliche Linien bei der Kleidung und die Bewegungslinien im Hintergrund unterstreichen den Eindruck von Tempo. Eine weitere Form solch einer Verdopplung der Figur ist in Abbildung 33 ersichtlich, wo die Bewegung eines Ausweichmanövers festgehalten wird. Der Verlauf der Klinge wird durch eine einheitliche Bewegungslinie dargestellt und die Verzerrung der rechten Figur erzeugt eine dynamische Bewegung.

¹⁶⁰ Vgl. Brunner: Manga – Die Faszination der Bilder. S. 72.

¹⁶¹ Vgl. ebd. S. 88.

¹⁶² Ebd. S. 88.



Abb. 34: Obata: All You Need Is Kill 1. S. 166.

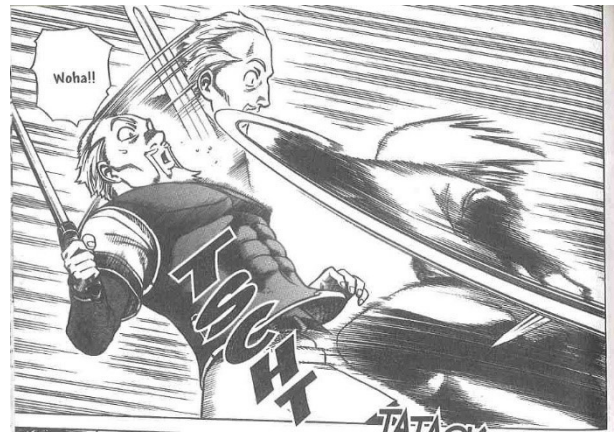


Abb. 33: Yukimura: Vinland Saga 1. S. 103.



Abb. 35: Tabata: Black Clover 1. S. 15.

7.3 Subjektivierung

Scott McCloud gibt an, dass das Konzept der subjektiven Bewegung ein Phänomen sei, das erstmals seit den 60er Jahren in Mangas Verwendung fand und somit eine Erfindung des Mangas sei.¹⁶³ Durch diese Technik erleben Leser*innen eine Ich-Perspektive und erleben das Geschehene aus Sicht einer Figur oder eines Objektes.¹⁶⁴ „Die ‚Subjektive Bewegung‘ lässt den Betrachter die dargestellte Bewegungserfahrung intensiver erleben, da sie durch die Sicht auf das Geschehene eine direkte Teilhabe suggeriert.“¹⁶⁵ Die visuelle Geschichte wirkt dabei für Leser*innen mitreißender und es wird ein Gefühl vermittelt, selbst an Ort und Stelle zu sein.¹⁶⁶ Der Effekt wird zudem dadurch verstärkt, dass die Umgebung oftmals unscharf

¹⁶³ Vgl. McCloud: Comics richtig lesen. S. 122.

¹⁶⁴ Vgl. Brunner: Manga. S. 106.

¹⁶⁵ Ebd. S. 107.

¹⁶⁶ Vgl. ebd. S. 107.

gezeichnet wird oder mittels Bewegungslinien rund um das Panel, um die Geschwindigkeit zu einem bestimmten Ziel nochmals zu verdeutlichen.



Abb. 36: Yukimura: *Vinland Saga* 1. S. 58.

Ein Beispiel für solch eine Ich-Perspektive ist in Abbildung 36 zu sehen. Im rechten Panel sieht man einen kleinen Ausschnitt von Thorfinn, der Hauptfigur der Geschichte, die Anlauf nimmt und den Soldaten im Visier hat. Als Leser*innen wird somit ein Perspektivenwechsel aus Sicht des Protagonisten eingenommen. Die Bewegungslinien rund um den Soldaten erzeugen eine Dynamik, dass Leser*innen es so wahrnehmen, dass die Figur auf ihn losstürmt. Durch die Reihenfolge der weiteren Panels, wo der Soldat immer größer erscheint, wird nochmals die schnelle Bewegung in seine Richtung veranschaulicht.

Obwohl es sich bei allen gezeichneten Bildern um statische Bilder handelt, die sich nicht bewegen, wird im Gehirn trotzdem ein Eindruck von Dynamik simuliert. Studien und Forschungen haben sich mit dieser Frage auseinandergesetzt und unter anderem erforscht, was im Gehirn eines Menschen geschieht, wenn er solche Bilder betrachtet.¹⁶⁷ Dabei haben die Forscher zwar keine Bilder aus Mangas erforscht, aber dennoch Bilder gezeigt, die auch in Mangas anzutreffen sind.¹⁶⁸ Miriam Brunner leitet die Ergebnisse der Forschungen für den Mangabereich ab und kommt zu folgender Schlussfolgerung:

Angewendet auf den Mangabereich führen die Ergebnisse der Forscher zu interessanten Rückschlüssen auf die Wirkungsweise von Manga. Wenn bei der Anschauung gemalter oder gezeichneter Bewegung auch diejenigen Hirnareale aktiviert werden, die für die reale Bewegungserkennung wichtig sind, müsste eine gezeichnete Bewegung den Betrachter sehr nahe ins Geschehen einbinden können. Der Eindruck von aktivem Miterleben würde um ein Vielfaches verstärkt.¹⁶⁹

¹⁶⁷ Vgl. Brunner: *Manga*. S. 98.

¹⁶⁸ Vgl. ebd. S. 99.

¹⁶⁹ Ebd. S. 99.

Aufgrund der vielen unterschiedlichen Arten, wie Bewegung in Mangas dargestellt werden kann, ist der „Manga besonders geeignet, den Leser in ihren Bann zu ziehen, weil sie die bewegte Aktion hautnah erfahrbar macht.“¹⁷⁰

7.4 Leserichtung und schwarz-weiß-Optik

Ein weiterer großer Unterschied zu westlichen Comics stellt die Leserichtung dar, die sich an die japanische Leserichtung von rechts nach links hält. Zudem werden Mangas auch von hinten nach vorne gelesen, was „bei ungeübten Lesenden [...] zunächst Irritation aus[löst], weshalb viele übersetzte Manga auf der ‚ersten‘ Seite einen entsprechenden Hinweis verzeichnen.“¹⁷¹ (Siehe Abbildung 37)

Früher hatten die Verlage noch weniger Vertrauen in ihre Leser*innen und wollten die Mangas an den westlichen Markt anpassen und brachten gespiegelte Versionen der japanischen Mangas auf den Markt, die in der westlichen Lesart und von vorne nach hinten gelesen werden konnten. Erst 1996 erschien die erste ungespiegelte Fassung vom Manga *Dragonball* auf den deutschen Märkten.¹⁷² Die Reaktion der

Leser*innen auf die neue Lesart wurde vom Carlsen-Verlag gespannt beobachtet und erwies sich „als Glücksgriff, denn die Original-Leserichtung wird gerade von jungen Lesern sehr positiv aufgenommen.“¹⁷³ Seitdem erscheinen die meisten Mangas in originaler japanischer Leserichtung. Brunner nennt mehrere Motive für diese Entscheidung: Zum einen wird dadurch „die Herkunft des Mediums aus dem japanischen Kulturkreis betont“¹⁷⁴ und „wird so als authentischer und als originaler



Abb. 37: Erste Seite nach westlicher Leserichtung. In: Taketomi: *Lonely Castle in the Mirror* 1. S. 224.

¹⁷⁰ Vgl. Brunner: Manga. S. 99.

¹⁷¹ Kasper: Manga für LeseanfängerInnen im Unterricht DaFZ. S. 270.

¹⁷² Vgl. Brunner: Manga. S. 64.

¹⁷³ Ebd. S. 71.

¹⁷⁴ Ebd. S. 71.

wahrgenommen.“¹⁷⁵ Zum anderen sorgt die Leserichtung für eine klare Unterscheidung und Abgrenzung zum westlichen Comic.¹⁷⁶

Eine weitere klare Abgrenzung zum westlichen Comic stellt die Farbgebung von Mangas dar, denn Mangas bestehen grundsätzlich aus schwarzen und weißen Farben. Die schwarz-weiß-Optik von Mangas hat ursprünglich einen wirtschaftlichen Hintergrund, denn dadurch können in Japan Kosten eingespart werden. Manga-Leser*innen sehen aber die schwarz-weiß-Optik als Vorteil, „um ihre eigene Fantasie beim Lesen spielen lassen zu können.“¹⁷⁷ Weiters hat die besondere Darstellung in schwarz-weiß zur Folge, dass spezielle Techniken von Manga-Zeichner*innen angewandt werden müssen, was zur Folge hat, dass mehr mit Schattierungen und räumlichen Darstellungen gearbeitet wird.¹⁷⁸

8 Intermediale Didaktik

Um über Intermedialität sprechen zu können, bedarf es vorerst einen Überblick und eine Präzisierung, was unter dem Begriff Medien verstanden werden kann. So werden Medien, je nach Ansatz und Theorie, unter anderem als bloße „Träger und Übermittler von Daten“¹⁷⁹ oder nach McLuhans Auffassung als „Extensions of Man“¹⁸⁰, also „als Ausweitung der psychischen oder physischen Person von Stimme und Kleidung bis zu Fernsehen und Waffen“¹⁸¹ bezeichnet. In Bezug auf die Didaktik sind solche technischen Medienbegriffe unzureichend, da sie ausblenden, „dass mit Medien ,auch Sozialisationsinstanzen vorliegen, die das Selbst- und Weltbild der Individuen beeinflussen“¹⁸², woraus resultiert, dass der Medienbegriff laut Wolf „technische, semiotische und kulturelle/soziale Aspekte beinhalten“¹⁸³ soll. Ausgehend von diesen Überlegungen entwarf Schmidt einen für didaktische Zwecke nützlichen Medienbegriff. Nach Schmidts Typologie lassen sich folgende Bereiche als Medien bezeichnen:

¹⁷⁵ Brunner: Manga. S. 71.

¹⁷⁶ Vgl. ebd. S. 71.

¹⁷⁷ Kasper: Manga für LeseanfängerInnen im Unterricht DaFZ. S. 270.

¹⁷⁸ Vgl. ebd. S. 270.

¹⁷⁹ Maiwald, Klaus: Intermedialität – zur Einführung in das Thema. In: Intermedialität. Formen – Diskurse – Didaktik. Hrsg. von Klaus Maiwald. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2019. S. 7.

¹⁸⁰ Ebd. S. 7.

¹⁸¹ Ebd. S. 7.

¹⁸² Ebd. S. 7.

¹⁸³ Ebd. S. 7.

- Kommunikationsmittel – z.B. gesprochene Sprache, Schrift, Bilder, Töne
- Medienangebote – z.B. Höhlenzeichnungen, Bücher, Bilderbücher, Filme, Computerspiele, Apps
- Techniken bzw. Techniken zur Herstellung von Medienangeboten – z.B. Papyrus, Schreibmaschinen, Faxgeräte, Software, Kameras, Smartphones
- Institutionen und Organisationen, durch die Medienangebote produziert und vertrieben werden – z.B. Verlage, Fernsehsender, Amazon, Google, Kunstausstellungen¹⁸⁴

Diese Form des Medienbegriffs eignet sich besonders zur Unterscheidung intermedialer Phänomene. So kann der Manga als Medienangebot verstanden werden, der sich aus einer Kombination zweier Kommunikationsmittel (Schrift und Bild) zusammensetzt. Weiters kann ein Medienwechsel durch Übertragung eines Medienangebots in ein anderes (Wechsel vom Manga zum Anime) oder Verweise eines Medienangebots auf andere Medienangebote gezeigt werden, die als intermediale Bezüge verstanden werden. Medien als Form der Institution und Organisation „kommen etwa bei der Bestimmung von Medienverbünden ins Spiel“¹⁸⁵, die auch zur Popularität von Mangas beigetragen haben und eine nicht unwichtige Rolle spielen. Gemessen an Schmidts Typologie kann also sowohl der Manga als Medium verstanden werden, als auch Bild und Text als zwei distinkte Medien.

Eine intermediale Perspektive eröffnet durch ihren integrativen Charakter „der Deutschdidaktik wichtige Anschlussstellen an den allgemeinen Mediendiskurs und einen neuen Blickwinkel auf ‚die Medien‘.“¹⁸⁶ So geht es bei der Intermedialitätsforschung nach Bönninghausen und Rösch

darum, Literaturformen vom Bilderbuch bis zu Theaterinszenierungen vor dem Hintergrund ihrer multimedialen Produktion und ihres intermedialen Potenzials genauer zu betrachten. Es geht um Grenzüberschreitungen im Medien-Wechsel, um das ‚Dazwischen‘ zwischen den Künsten [...]. Bei der Überführung von verschiedenen

¹⁸⁴ Vgl. Maiwald: Intermedialität – zur Einführung in das Thema. S. 8.

¹⁸⁵ Ebd. S. 8.

¹⁸⁶ Staiger, Michael: Medienbegriffe Mediendiskurse Medienkonzepte. Bausteine einer Deutschdidaktik als Medienkulturdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2007. S. 251.

medialen Elementen [...] entstehen ästhetische Brüche und Übergänge, die neue Erfahrungen ermöglichen.¹⁸⁷

Es geht also nicht nur darum, unterschiedliche Medien in den Deutschunterricht zu integrieren und das Wechselspiel beispielsweise zwischen Buch und Film zu betrachten. Das allein reicht nicht aus, sondern es geht um eine genaue Betrachtungsweise, welche die Brüche und Übergänge der Medien eröffnet. Wichtig erscheinen in dieser Betrachtungsweise die Erfahrungen, welche die Rezipient*innen in Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Medien machen. Diese Erfahrungen entstehen durch die intermediale Auseinandersetzung, die Brüche und Übergänge erzeugt, wenn beispielsweise Text-Bild-Kombinationen innerhalb eines Mediums oder ein Medienwechsel von Buch zu Film genauestens untersucht werden. An solchen Schnittstellen, wie Bönnighausen und Rösch die Brüche und Übergänge benennen, „können sich die Rezipienten der spezifischen Charakteristika der Künste bewusst werden.“¹⁸⁸ Die intermediale Verflochtenheit unterschiedlicher Medien ist den Schüler*innen nicht fremd, denn sie sind durch die Vielzahl an unterschiedlichen Medienangeboten täglich mit solchen Medien konfrontiert. Egal ob es der Film, ein Hörbuch, ein Theater, ein Comic oder Manga ist, all diese intermedialen Medien werden von Kindern in der Freizeit konsumiert. Auf diese Medienerfahrungen kann angeknüpft werden und somit

sind bei Schülern bereits die grundlegenden Voraussetzungen gegeben, um mit ihnen ausgehend von diesen Erfahrungen das grundlegende Prinzip der Intertextualität und Intermedialität von Medienangeboten [...] zu erarbeiten und die Verweisstrukturen [...] zu reflektieren.¹⁸⁹

Es geht also darum, Schüler*innen im Unterricht mittels verschiedenen Medienangeboten das Prinzip der Intermedialität aufzuzeigen, unterschiedliche Aspekte daran zu erarbeiten und sie so zu einem Reflexionsprozess zu leiten. Im Mittelpunkt stehen also die Rezipient*innen beziehungsweise Schüler*innen, die die Schnittstellen wahrnehmen und so eine „Verarbeitung und Reflexion von Künsten und Medien“¹⁹⁰ umsetzen sowie „an den Übergängen ihre spezifische Ästhetik“¹⁹¹

¹⁸⁷ Bönnighausen, Marion und Heidi Rösch (Hrsg.): Intermedialität im Deutschunterricht. Baltmannweiler: Schneider 2004. S. 2.

¹⁸⁸ Ebd. S. 2.

¹⁸⁹ Staiger: Medienbegriffe Mediendiskurse Medienkonzepte. S. 251.

¹⁹⁰ Bönnighausen: Intermedialität im Deutschunterricht. S. 2.

¹⁹¹ Ebd. S. 2.

offenbaren können. Auch Marci-Boehncke hebt hervor, dass sich Intermedialität erst „durch den Rezipienten [konstituiert]“¹⁹². Sie fasst es mit folgenden Worten trefflich zusammen:

Medien, verstanden als Zeichensystem, unterliegen der Deutung der Rezipienten. Bedeutung wird überhaupt nur in Bezug auf den Rezipienten relevant. Bedeutung ist keine Wesenseigenschaft, sondern Ergebnis eines Interpretationsprozesses. Diese Interpretation ist abhängig von der Zeichenpräsentation, die im jeweiligen Medium möglich ist. Intermedial ist eine solche Präsentation, wenn im Zeichensystem des Mediums ein anderes Medium oder ein Medienprodukt eines anderen Mediensystems in irgendeiner Weise präsent ist.¹⁹³

Michael Staiger hebt die Notwendigkeit einer intermedialen Perspektive im Deutschunterricht hervor und begründet diese durch drei Aspekte.

Das Konzept der Intermedialität bietet erstens „eine *adäquate medientheoretische Basis* für die [...] Handlungsfelder einer Deutschdidaktik als Medienkulturdidaktik [...].“¹⁹⁴ Diese Handlungsfelder setzen sich aus Reflexion von Medialität und Medienkultur und der Analyse und Produktion von Texten in verschiedenen Medien zusammen.¹⁹⁵

Zweitens wird durch eine intermediale Perspektive im Deutschunterricht „an das *alltägliche Medienhandeln von Kindern und Jugendlichen* angeknüpft.“¹⁹⁶ Aufgrund der Fortschreitung der Hybridisierung der Medien führt dies bei Schüler*innen durch mediensozialisatorische Prozesse zu veränderten Konzepten von Medien, was einer intermedialen Reflexion bedarf.¹⁹⁷

Drittens wird eine adäquate Herangehensweise an neuere Medienästhetiken ermöglicht. Dabei nennt Staiger Musikvideo-Clips, die Werbung oder das Kino als intermediale Beispiele, die erst durch eine angemessene Auseinandersetzung „ihren ästhetischen Eigenwert offenbaren.“¹⁹⁸ Medien werden zwar von Schüler*innen konsumiert, aber eine „elaborierte Rezeption solcher Medienangebote ist nur möglich,

¹⁹² Marci-Boehncke, Gudrun: Intermedialität als perspektivierter Prozess – Von der Wiederentdeckung des Rezipienten in einem vorläufigen Diskurs. In: Mediengeschichte, Intermedialität und Literaturdidaktik. Hrsg. von Bodo Lecke. Frankfurt am Main: Peter Lang 2008. S. 89.

¹⁹³ Ebd. S. 87.

¹⁹⁴ Staiger: Medienbegriffe Mediendiskurse Medienkonzepte. S. 251.

¹⁹⁵ Vgl. ebd. S. 251.

¹⁹⁶ Ebd. S. 252.

¹⁹⁷ Vgl. ebd. 252.

¹⁹⁸ Ebd. S. 252.

wenn entsprechende Verweise erkannt und die Bezüge [...] hergestellt werden können.“¹⁹⁹

Ausgehend von diesen drei Begründungen wird deutlich, warum eine intermediale Perspektive im Deutschunterricht Einzug erhalten sollte. Auch Marci-Boehncke hebt hervor, dass sich „für die Arbeit mit diesem Begriff [Intermedialität, Anm. MI] besondere Chancen in der Deutschdidaktik“²⁰⁰ ergeben. Sie legt dabei den Fokus auf die Rezipient*innen, also die Schüler*innen, die die Bedeutung der Intermedialität aus der eigenen Rezeptionsbetrachtung erfahren.²⁰¹ Diese Betrachtungsweise deckt sich mit dem dritten Aspekt von Staiger, der oben erwähnt wurde.

Nun braucht es aber auch eine nachvollziehbare Systematisierung des Begriffs der Intermedialität, damit sie im Deutschunterricht Fuß fassen kann. Hierbei kann auf den Intermedialitätsbegriff von Rajewsky zurückgegriffen werden, die das Phänomen der Intermedialität in drei Bereiche unterteilt. Staiger erwähnt, dass sich diese Differenzierung „für eine Weiterführung im Rahmen deutschdidaktischer Überlegungen in besonderem Maße anbietet.“²⁰² Diese drei Bereiche der Intermedialität, die Rajewsky als Medienkombination, Medienwechsel und intermediale Bezüge bezeichnet, werden nun im Folgenden näher erläutert.

Unter Medienkombination wird das Zusammenspiel mehrerer medialen Formen verstanden.

Die Qualität des Intermedialen betrifft im Falle der Medienkombination die Konstellation des medialen Produkts, d. h. die Kombination bzw. das Resultat der Kombination mindestens zweier, konventionell als distinkt wahrgenommener Medien, die in ihren materiellen Manifestationsformen präsent sind und jeweils auf ihre eigene, medienspezifische Weise zur (Bedeutungs-)Konstitution des Gesamtprodukts beitragen.²⁰³

Entscheidend ist, dass die Medienkombination „auf der Addition mindestens zweier medialer Systeme beruht.“²⁰⁴ Beispiele solcher Medienkombinationen sind unter anderem der Film, das Theater, die Oper, Lieder, Hörbücher oder Comics, die sich aus zwei oder mehreren Medien zusammensetzen. Auch der Manga als Comic-Varietät

¹⁹⁹ Staiger: Medienbegriffe Mediendiskurse Medienkonzepte. S. 252.

²⁰⁰ Marci-Boehncke: Intermedialität als perspektivierter Prozess. S. 90.

²⁰¹ Vgl. ebd. S. 90.

²⁰² Staiger: Medienbegriffe Mediendiskurse Medienkonzepte. S. 253.

²⁰³ Rajewsky, Irina: Intermedialität – eine Begriffsbestimmung. In: Intermedialität im Deutschunterricht. Hrsg. von Marion Bönninghausen und Heidi Rösch. Baltmannsweiler: Schneider 2004. S. 15.

²⁰⁴ Ebd. S. 15.

fällt unter diese Kategorie. Er setzt sich aus den beiden Medien Schrift und Bild zusammen und kombiniert somit zwei mediale Systeme. Hinsichtlich „des Kriteriums medialer Dominanzbildung“²⁰⁵ kann in diesem Bereich noch differenziert werden. Nach Wolf gibt es somit intermediale Formen ohne klare Dominanz, wie ein Lied (bei dem die zwei Medien Text und Musik eine gleichwertige Stellung haben) und solche, in denen die Dominanz eines Mediums gegenüber eines anderen hervorsticht, wie beispielsweise Illustrationen in einem Roman.²⁰⁶ Wird dieses Kriterium an den Manga herangezogen, kristallisiert sich heraus, dass die zwei intermedialen Formen keine klare Dominanz aufweisen, da Bild und Text ebenbürtig zusammenspielen und sich gegenseitig unterstützen.

Der Medienwechsel wird oft als Medientransfer oder Medientransformation bezeichnet, wobei das häufigste genannte Beispiel hierfür die Literaturverfilmung beziehungsweise Adaption ist. Nach Rajewsky kann sich ein Medienwechsel „von allen Medien zu allen Medien vollziehen“²⁰⁷, somit ist es irrelevant, ob sich das Medium vom Buch zum Film, vom Film zum Buch oder vom Buch zum Hörspiel und umgekehrt gewandelt hat. „Die Qualität des Intermedialen betrifft hier den Produktionsprozess des medialen Produkts, also den Prozess der Transformation eines medienspezifisch fixierten Prä'textes' [...] in ein anderes Medium.“²⁰⁸ Auch dieser Aspekt der Intermedialität ist in Bezug auf Mangas gegeben, vor allem in Hinblick auf den Begriff des Medienverbunds. Mangas besitzen sehr häufig Anime-Adaptionen, also eine Transformation in einen japanischen Zeichentrickfilm oder eine Realverfilmung. Des Weiteren gibt es auch Roman-Adaptionen von Manga-Geschichten. Je nachdem, welcher Manga als Analyseobjekt herangezogen wird, können unterschiedliche Phänomene des Medienwechsels untersucht und analysiert werden. Seit kurzem sind beispielsweise auch Manga-Adaptionen von Disneyfilmen populär und im Handel erhältlich.²⁰⁹ Einer Analyse von Mangas unter dem Gesichtspunkt des Medienwechsels sind also keine Grenzen gesetzt und es gibt hier ein deutlich vorhandenes Potential, unterschiedlichste Transformationsprozesse zu ergründen und zu reflektieren.

²⁰⁵ Rajewsky: Intermedialität – eine Begriffsbestimmung. S. 15.

²⁰⁶ Vgl. ebd. S. 15.

²⁰⁷ Ebd. S. 15.

²⁰⁸ Ebd. S. 15.

²⁰⁹ Vgl. <https://www.carlsen.de/disney#manga>

Der dritte Aspekt der Intermedialität nach Rajewsky sind die intermedialen Bezüge, die auf Bezüge innerhalb verschiedener Medien verweisen. Rajewsky nennt als Beispiel „die sogenannte ‚filmische Schreibweise‘ [...], die vom Leser in irgendeiner Weise als ‚filmische‘ wahrgenommen werden.“²¹⁰ Auch das Medium Manga weist solche intermedialen Bezüge auf, denn auch in diesem Medium wird auf filmische Gestaltungsverfahren zurückgegriffen und Begriffe der Filmwissenschaft zur Beschreibung dieser herangezogen.

9 Multimodalität

Wolfgang Hallet bezeichnet Multimodalität als kommunikatives Lernen und der Begriff ist als „das ganzheitliche Zusammenwirken verschiedener Modi in einem einzigen Kommunikationsakt [zu] verstehen.“²¹¹ Kress bezeichnet Multimodalität als „eine Theorie der vielen verschiedenen Kommunikations- und Ausdrucksformen im Alltag.“²¹² Multimodalität ist also als eine Theorie zu verstehen, in der die Kommunikation im Fokus steht. Neben der klassischen schriftlichen und mündlichen Kommunikationsform gibt es noch weitere Formen, die als sogenannte Modalitäten aufgefasst werden. Zentraler Begriff der Multimodalitätsforschung ist der Begriff der Modalität. Doch was wird darunter verstanden?

Mit ihm werden Einheiten in einem kommunikativen Artefakt bezeichnet, die innerhalb eines bestimmten Kontextes und in spezifischer Kombination mit anderen Zeichenmodalitäten eine Bedeutung tragen bzw. zu der Bedeutung des kommunikativen Artefaktes, die von den Rezipierenden erschlossen werden muss, beitragen.²¹³

Unter Modalitäten werden also all jene „Zeichen“ verstanden, die zur Sinnstiftung bei den Rezipient*innen beitragen. Wird ein Comic gelesen, so entsteht Kommunikation zwischen dem Medium und den Rezipient*innen und durch die einzelnen Modalitäten innerhalb des Comics wird ein Verstehensprozess eingeleitet und die Rezipient*innen müssen die Bedeutung entschlüsseln. Ein Comic besteht immerhin nicht nur aus Bildern und Texten, sondern aus vielen weiteren Zeichen, die als Modalitäten

²¹⁰ Rajewsky, Irina: Intermedialität – eine Begriffsbestimmung. S. 16.

²¹¹ Hallet, Wolfgang: Graphic Novels. Literarisches und multiliterales Lernen mit Comic-Romanen. In: Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 46 (2012). S. 5.

²¹² Eisenmann: Die Förderung visueller Kompetenz durch Comics. S. 62.

²¹³ Packard, Stephan u.a.: Comicanalyse. Eine Einführung. Stuttgart: J. B. Metzler 2019. S. 53.

verstanden werden, wie etwa Linien, Schriftgröße und -farbe, Farben, Sprechblasen, Onomatopoetika und „aufgrund der zahlreichen Kombinationsformen schriftlicher und bildlicher Zeichen handelt es sich beim Comic um ein multimodales, hybrides Medium, welches sein produktives Potenzial aus der Spannung bzw. aus dem vielschichtigen Wechselspiel verbaler und piktorialer Elemente bezieht.“²¹⁴ Durch diese Vielzahl an unterschiedlichen Zeichen, die die Rezipient*innen entschlüsseln müssen, stellt der Comic „hohe Anforderungen an die Verstehenskompetenz, weil im Leseprozess zahlreiche verschiedenartige Kenntnisse und Fähigkeiten aktiviert und synthetisiert werden müssen, damit die Lektüre gelingt.“²¹⁵ Dieser komplexe Leseprozess erfolgt nach Wallat nicht Neben- oder Nacheinander, sondern es werden gleichzeitig alle Kompetenzbereiche in einem Verstehens- und Kommunikationsakt aktiviert. Damit die Rezipient*innen also die Gesamtbedeutung, beispielsweise einer Comic-Seite, verstehen können, finden eine Vielzahl als *literacies* ihren Eingang.²¹⁶ Eisenmann spricht dabei von sogenannten *multiliteracies*.

9.1 Multiliteracies

Die heutige Kultur, in der wir leben, ist eine visuelle Kultur, in der sofort und universell kommuniziert wird.²¹⁷ Soziale Medien wie TikTok, Snapchat und Instagram kommen da sofort in den Sinn, da sie die heutige Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen dominieren und die Kommunikation durch Bilder, Videos und Texten, sowie Emojis und anderen visuellen Darstellungsformen vollzogen wird. Visualisierungen sind somit zur vorherrschenden Form der Kommunikation geworden. Kinder und Jugendliche leben „in einer visuell geprägten Welt, in der sie ständig mit Bildern konfrontiert sind, denen sie Bedeutung zuschreiben und – darauf aufbauend – Rückschlüsse ziehen müssen“²¹⁸, dabei fehlt es ihnen jedoch „oft an den notwendigen Fähigkeiten, um über die passive Aufnahme visueller Medienbotschaften hinauszugehen.“²¹⁹ Kinder und Jugendliche benötigen demnach vielerlei Kompetenzen und sollten zu *visual literate persons* erzogen werden, damit sie in der Lage sind „alle möglichen Kombinationen

²¹⁴ Backe, Hans-Joachim u.a. (Hrsg.): Ästhetik des Gemachten. Interdisziplinäre Beiträge zur Animations- und Comicforschung. Berlin: de Gruyter 2018. S. 3.

²¹⁵ Hallet: Graphic Novels. Literarisches und multiliterales Lernen mit Comic-Romanen. S. 7.

²¹⁶ Vgl. ebd. S. 7.

²¹⁷ Vgl. Eisenmann: Die Förderung visueller Kompetenz durch Comics. S. 59.

²¹⁸ Ebd. S. 59.

²¹⁹ Ebd. S. 59.

verschiedener semiotischer Systeme erfolgreich zu entschlüsseln, zu dekodieren und zu produzieren.“²²⁰ Neben dem klassischen Lesen und Schreiben lernen, ist also das Sehverstehen, auch *visual literacy* oder visuelle Kompetenz genannt, eine wesentliche Lernfähigkeit unserer Zeit. Die visuelle Kompetenz ist dabei aber nur eine von vielen Teilkompetenzen, die es zu erwerben gilt. Denn aufgrund der zunehmenden Multimodalität der Kommunikation, vor allem aufgrund der fortschreitenden Entwicklung von Technologie und der Globalisierung, wird im Bildungsbereich die Forderung nach *multiliteracies* laut.²²¹ Um von *multiliteracies* sprechen zu können, muss zuerst der Begriff der visuellen Kompetenz geklärt werden, da dieser eng mit dem der *multiliteracies* in Verbindung steht beziehungsweise eine wichtige Komponente davon darstellt. Weil Mangas und Comics stark bilddominiert sind, erfordert die Lektüre dieser Medien visuelle Kompetenz. „Darunter wird die Fähigkeit verstanden, die im Bild repräsentierte Welt mittels kultureller Codes zu ‚lesen‘, also die Aktionen und Interaktionen, soziale Konstellationen, die Funktion von Gegenständen usw. zu erkennen.“²²² Eine weitere Definition beschreibt visuelle Kompetenz „als ein Konglomerat von Fähigkeiten [...], visuelle Medien zu interpretieren, zu bewerten, zu nutzen und zu erstellen.“²²³ Bezogen auf Comics und Mangas geht es darum, die Bilder zu erfassen, zu interpretieren, zu verstehen und für sich nutzen zu können. Es geht nicht nur um das bloße Lesen und Verstehen und somit um eine passive Reizaufnahme, sondern um einen Prozess der Sinnstiftung und Bedeutungskonstruktion. Nun bestehen Manga aber nicht nur aus Bildern, sondern auch aus einem Text und weiteren medientypischen Darstellungsformen und Zeichen (also einer Vielzahl an Modalitäten). Dies bedeutet, dass das Lesen eines Mangas ein multiliteraler Akt ist, „in den lesendes Verstehen, das Bildverstehen, die Wahrnehmung von Formen, Farben und Layout sowie das Dekodieren der Comics-typischen Zeichensprache [...] und *panel*-Sequenzen [...] Eingang finden.“²²⁴ Nicht nur die visuelle Kompetenz ist also notwendig, sondern auch weitere Kompetenzbereiche müssen dabei berücksichtigt werden. Eisenmann führt beispielsweise an, dass zu den

²²⁰ Eisenmann: Die Förderung visueller Kompetenz durch Comics. S. 59.

²²¹ Vgl. ebd. S. 60.

²²² Hallet: Graphic Novels. Literarisches und multiliterales Lernen mit Comic-Romanen. S. 7.

²²³ Eisenmann: Die Förderung visueller Kompetenz durch Comics. S. 59.

²²⁴ Hallet, Wolfgang: Literarisches und multiliterales Lernen mit graphic novels im Fremdsprachunterricht. In: Kolloquium Fremdsprachenunterricht 52. Hrsg. von Küster, Lutz u. a. Frankfurt am Main: Lang 2015. S. 197.

multiliteracies die Medienkompetenz, visuelle und technologische Kompetenz sowie Informationskompetenz gehören.²²⁵

10 Transmedialität

Unter Transmedialität werden Phänomene bezeichnet, „die von einem in ein anderes Medium übertragen und dort mit den dem Medium eigenen Mitteln ohne Bezug zum Ursprungsmedium (z.B.: Vertonung, Verfilmung) umgesetzt werden.“²²⁶ Dabei hängt dieses Phänomen eng mit Intermedialität zusammen und der Übergang zur Intermedialität ist fließend, „wenn statt einer schlichten Transformation ein bewusster Medienwechsel z.B. in Form einer Literaturadaption (statt bloßer Verfilmung) stattfindet [...]“.²²⁷ Auch wenn der Übergang fließend sein kann, ist Transmedialität ein eigenständiges Konzept, dass in Hinblick auf Intermedialität abzugrenzen ist. Es handelt sich also um einen Begriff, „der in enger Verwandtschaft und gleichzeitiger Abgrenzung zu diesen steht.“²²⁸ Worin zeichnen sich nun transmediale Phänomene aus? Nach Rajewsky sind dies „medienunspezifische Phänomene – Phänomene also, die sich jenseits von Mediengrenzen bzw. >über Mediengrenzen hinweg< manifestieren.“²²⁹ Solche medienunspezifischen Phänomene können konkret Themen, Motive, Strukturen, Stoffe oder Figuren, Welten und Erzählungen sein, die vom Ursprungsmedium losgelöst und in ein neues Narrativ eingestreut werden.²³⁰ Bekannte Beispiele transmedialer Phänomene sind unter anderem das Harry Potter-Universum oder das Star Wars- oder Marvel-Franchise. In diesen drei Beispielen ist es vor allem die Welt, die transmedial erweitert wird. Exemplarisch deutlich wird das beispielsweise bei Harry Potter, dessen Welt durch das Drama *The Cursed Child*, das Film-Franchise *Fantastic Beasts* oder der Website *Pottermore* transmedial erweitert wird, ohne das Ursprungsmedium des Buches zu adaptieren, sondern durch andere Medien weiter- und auszuerzählen.²³¹ Dies wird gemeinhin auch als *transmedial storytelling* oder transmediales Erzählen bezeichnet. Wie bereits oben erwähnt,

²²⁵ Vgl. Eisenmann: Die Förderung visueller Kompetenz durch Comics. S. 61.

²²⁶ Rösch, Heidi: Interkulturelle und intermediale Ästhetik. In: Intermedialität im Deutschunterricht. Band 15. Hrsg. von Marion Bönninghausen und Heidi Rösch. Baltmannsweiler: Schneider 2004. S. 71.

²²⁷ Ebd. S. 71.

²²⁸ Schmerheim, Philipp und Tobias Kurwinkel (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendliteratur. Berlin: Springer-Verlag 2020. S. 317.

²²⁹ Ebd. S. 317f. (zitiert nach Rajewsky)

²³⁰ Vgl. ebd. S. 318.

²³¹ Vgl. ebd. S. 319.

können mehrere Aspekte des Ursprungsmediums in neue Medien transferiert werden. Im Harry Potter-Beispiel ist es die Welt, es kann aber auch eine Figur sein, die transmedial angelegt ist, „insofern sie gleichermaßen in Romanen, Filmen, Comics oder auch Videospielen zur Anwendung kommen.“²³² Solche transmediale Figuren

[h]alten die sekundärverwertenden Eingriffe der Fans [...] aus, ebenso wie den Wechsel ihrer Trägermedien. Ob sie in Manga, Anime oder Games auftauchen – entscheidend ist nicht ihre Verbundenheit mit einem ganz bestimmten Kontext, sondern ihre Wiederverwendbarkeit über verschiedene Texte und Kontexte hinweg.²³³

Wichtig ist bei der transmedialen Figur ihre Wiedererkennbarkeit. Wilde erwähnt dabei als Beispiel Hello Kitty, die als Merchandise-Figur in unterschiedlichsten Kontexten vorkommt und aufgrund ihrer ästhetischen Darstellung einen hohen Wiedererkennungswert hat.²³⁴ In Japan ist es nicht unüblich, dass Figuren aus Mangas und Animes häufig auf Werbeträgern abgebildet sind. Weltweit, und auch im deutschsprachigen Raum, werden Figuren aus Mangas vor allem im Bereich Cosplay, Fan-Arts und Fan-Fictions transferiert und transmedial erweitert. Dabei erfreut sich der Bereich Cosplay immer größerer Beliebtheit und auf vielen unterschiedlichen Conventions treffen sich Fans mit ihren selbstständig hergestellten Kostümen ihrer Lieblingsfiguren aus japanischen Medien.

10.1 Cosplay, Fan-Fiction und Fan-Art

Wie bereits erwähnt sind in der Manga- und Anime-Szene transmediale Phänomene wie Fan-Fiction, Fan-Art und Cosplay sehr populär. „Sprechen wir über das Verhältnis von Manga und Fanaktivitäten, bilden Fan-Fiction als im engeren Sinn literarisches Werkschaffen [...] und Fan Art als bildliches Werkschaffen einen Zusammenhang.“²³⁵ Dabei geht es bei Fan-Fiction darum,

den Ursprungstext zu erweitern. So werden, um nur einige Beispiele zu nennen, Geschichten nach dem Happy End eines konventionellen Stoffes weitergeschrieben, [...] oder es wird das Geschehen des Ursprungstextes aufgegriffen, aber aus der Sicht

²³² Backe: Ästhetik des Gemachten. S. 116.

²³³ Ebd. S. 114.

²³⁴ Vgl. ebd. S. 109ff.

²³⁵ Hoffmann, Dagmar und Wolfgang Reißmann: Comics anders sehen, lesen und erzählen: Faszination Manga und Fan-Fiction. In: Comics. Interdisziplinäre Perspektiven und Praxis auf ein Stiefkind der Medienpädagogik. Hrsg. von Dallmann u.a. München: kopaed 2018. S. 110.

eines anderen Charakters erzählt oder ein „OC“ („own character“/eigener Charakter) integriert.²³⁶

Die Gründe, wieso Menschen Fan-Fictions schreiben, sind vielfältig. Dennoch werden in der medien- und kulturwissenschaftlichen Literatur zwei Aspekte genannt, die immer wieder in Erscheinung treten: „[Z]um einen die Auseinandersetzung mit Identitätskonstruktionen und das Experimentieren mit Rollen sowie zum anderen die Möglichkeiten der Vergemeinschaftung sowie die zugehörige Erfahrung von gegenseitiger Unterstützung.“²³⁷ Diese gegenseitige Unterstützung vollzieht sich meist online, denn dort veröffentlichen Autor*innen ihre Fan-Fictions und teilen sie mit anderen Fans. Neben den Fan-Fiction-Schreiber*innen „gibt es u.a. Reviewerinnen und Reviewer sowie Beta-Readerinnen und -Reader, die Hilfestellung leisten, sprachliche und dramaturgische Tipps geben und Texte mitunter korrigieren.“²³⁸ Werden diese Aspekte mit einem schulischen Kontext verknüpft, lassen sich einige deutschdidaktische Bereiche abdecken, denn im Deutschunterricht ist Kreatives Schreiben ein Thema, in dem es mitunter auch darum gehen kann, vorhandene Geschichten umzuschreiben oder kreativ zu erweitern. Auch der Prozess des kollaborativen Schreibens sei hierbei zu nennen, bei dem mehrere Schüler*innen gemeinsam an einem Text arbeiten. Dies kann sowohl synchron als auch asynchron geschehen. Schüler*innen müssen dabei in unterschiedliche Rollen schlüpfen und Texte auch überarbeiten, kommentieren oder Korrektur lesen. Das Phänomen Fan-Fiction bildet also für den Deutschunterricht einiges an Potential und ließe sich in den Unterricht integrieren.

Interessant sind laut einer Studie auch die Kommentare der Personen, wieso sie Fan-Fiction schreiben. Ein 17-jähriges Mädchen gab an, dass es ihr gefalle, mit Leuten in Kontakt zu kommen, deren Kommentare zu lesen, Bestätigung zu bekommen und mit Leuten in Kontakt zu kommen, die das Gleiche gut finden.²³⁹ Auch erwähnt sie: „Es bietet einem ne [sic!] Möglichkeit, auf unprofessionelle Art und Weise Autor zu sein.“²⁴⁰ Die Autor*innen schlussfolgern, dass es bei Fan-Fiction

vor allem das Schreiben selbst [ist], das Entwickeln (und Spüren) von Schreibfähigkeiten und einer „Identität“ als Autorin oder Autor, das Ausprobieren und

²³⁶ Hoffmann: Comics anders sehen, lesen und erzählen. S. 110.

²³⁷ Ebd. S. 114.

²³⁸ Ebd. S. 114.

²³⁹ Vgl. ebd. S. 115.

²⁴⁰ Ebd. S. 115.

Finden von adäquaten Stilen und Artikulationsformen, die die von uns Interviewten als Kern ihrer Beschäftigung mit Fan-Fiction ausmachen.²⁴¹

Weiters ist die Voraussetzung für das eigene schöpferische Tun „die Freude am Rollenspiel. Man muss sich in die Figuren hineinversetzen, ihre Handlungen nachvollziehen, ihre Gedanken ‚lesen‘ und aus ihrer Position agieren können.“²⁴² Wird Fan-Fiction als kreative Schreibaufgabe in den Deutschunterricht integriert, können dadurch auch einige Aspekte literarischen Lernens nach Spinner entwickelt werden, wie etwa „Beim Lesen und Hören Vorstellungen entwickeln“, „Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen“, „Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen“, „Narrative und dramaturgische Handlungslogik verstehen“, „Mit Fiktionalität bewusst umgehen“ sowie „Prototypische Vorstellungen von Gattungen/Genres entwickeln“ und „Literaturhistorisches Bewusstsein entwickeln“. Fan-Fiction ist demnach ein Feld, „in dem Autorinnen und Autoren zahlreiche Kompetenzen und Fähigkeiten einüben sowie theoretisches und praktisches Wissen erwerben.“²⁴³

Neben den Fan-Fictions, die geschrieben werden, gibt es noch zwei Bereiche, die sich mit der visuellen Kunst auseinandersetzen. Zum einen wären das Fan-Arts, bei denen es sich um gezeichnete Werke von Fans handelt. Fan-Arts sind zumeist einzelne Bilder, dessen Motiv Charaktere aus Manga- und Animegeschichten sind. Der visuelle Gegensatz zu Fan-Fiction nennt sich in der Fachsprache Dōjinshi. „Leserinnen und Leser lassen sich von konventionellen Manga und Anime zu eigenen Bildern und Bildgeschichten inspirieren und kreieren als nicht professionelle Zeichnerinnen und Zeichner eigene Werke.“²⁴⁴ Dōjinshi sind eigens erschaffene Manga-Geschichten, die sowohl kurz als auch lang sein können, und von Fans für Fans produziert werden und dabei „teilweise sehr kunstfertig ausgeführt sein können und den professionell vermarkteten Manga in nichts nachstehen.“²⁴⁵ Die ist auch für den Deutschunterricht relevant, denn Grünewald schreibt in einem Artikel, dass in einem offenen Literaturunterricht Schüler*innen motiviert werden sollten, selbst Bildgeschichten zu

²⁴¹ Dagmar: Comics anders sehen, lesen und erzählen. S. 115.

²⁴² Ebd. S. 115.

²⁴³ Ebd. S. 117.

²⁴⁴ Ebd. S. 110.

²⁴⁵ Ebd. S. 110.

konzipieren und zu realisieren.²⁴⁶ Mittlerweile gibt es viele Bücher, die Anleitungen beinhalten, wie Mangafiguren leicht zu zeichnen sind. Diese Anleitungen könnten dabei behilflich sein, Schüler*innen die nötige Hilfestellung zu bieten, um eigene Mangageschichten oder Fan-Arts von beispielsweise ihrer Lieblingsanimeserie oder ihrem Lieblingsmanga zu realisieren. Ebenfalls interessant wäre der Ansatz, Figuren aus Film und Fernsehen oder auch ein Portrait von sich selbst als Mangafigur zu zeichnen und zu gestalten, damit Schüler*innen die manga-typische Zeichenkonvention erfahren können und selbst realisieren müssen. Eine Bildgeschichte zu gestalten, stellt dabei auch eine hohe Anforderung dar, da viele Aspekte vorher zu beachten sind, dazu zählen unter anderem „Fragen nach dem Handlungsort, der Darstellung von Tages- und Jahreszeiten, von Stimmungen, der visuellen Charakterisierung der Akteure [...], ihrer Körpersprache“²⁴⁷ und auch welche Bildfolge narrativ sinnvoll ist, die Frage der Perspektive oder wo und welcher Text oder Soundwords integriert werden sollen.²⁴⁸

Zuletzt wäre noch das Phänomen Cosplay (Zusammensetzung aus *costume play*) zu nennen, „eine Fanpraxis, die in den letzten zehn Jahren vor allem durch Anime und Manga ins Blickfeld der Öffentlichkeit geraten ist.“²⁴⁹ Beim Cosplay verkleiden sich Fans als fiktive Figuren aus Anime und Manga und schlüpfen dadurch in die jeweilige Rolle der Figur. Der Bereich umfasst „die Anfertigung oder das Zusammenstellen von Kostümen, das Sich-Verkleiden und öffentliche Auftreten als Figur aus einem fiktionalen, populären Text.“²⁵⁰ Unterschiedliche Messen und Convention, die mit Film, Comic, Anime oder Videospiele zu tun haben, werden dabei genutzt, um das selbsterstellte Kostüm zu präsentieren. „Fan-Conventions sollen einen geschützten Raum bieten, in dem die Inszenierungen der Cosplayer [...] zum positiven Erlebnis der Fan-Community beitragen.“²⁵¹ Ein wichtiger Aspekt ist auch der Austausch mit Gleichgesinnten, entweder mit realen Treffen auf Conventions oder in Online-Communities und Social Media. Des Weiteren gibt es auf Conventions Bühnenauftritte und Kostümwettbewerbe, bei denen unter anderem der handwerkliche Aspekt

²⁴⁶ Vgl. Grünewald, Dietrich: Transfer Comics nach Textliteratur. In: Medien im Deutschunterricht 2009. Hrsg. von Frederking u.a. München: kopaed 2010. S. 61.

²⁴⁷ Grünewald: Transfer Comics nach Textliteratur. S. 62.

²⁴⁸ Vgl. ebd. S. 62.

²⁴⁹ Heinrich, Karen: Kostümwechsel. Weibliche Rollendarstellungen im Cosplay. In: Japanische Populärkultur und Gender. Hrsg. Von Michiko Mae u.a. Wiesbaden: Springer VS 2016. S. 238.

²⁵⁰ Ebd. S. 238.

²⁵¹ Ebd. S. 237.

gewürdigt werden kann oder es folgt eine Darstellungsleistung oder ein Sketch, der vor dem Publikum dargeboten wird.²⁵²

Als Solo-Künstler oder in der Gruppe spielen sie eine Szene aus einem populären Text nach, erfinden selbst eine Handlung für ihre Figuren, bieten eine Parodie oder einen Sketch dar [...]. Mit ihrer Darstellung bringen die Cosplayer eigene Interpretationen eines populären Textes zum Ausdruck [...]. Ein gelungener Cosplay-Auftritt – ob auf der Bühne oder auf dem Parkett der Convention – spricht das versammelte Fanpublikum an und liefert Unterhaltung und Gesprächsstoff für kostümierte wie nicht-kostümierte Fans.²⁵³

Diese Art der Darstellung hat deutliche Anleihen an das darstellende Spiel oder des szenischen Spiels, die Kaspar Spinner im Umgang mit literarischen Texten und als Methoden des Deutschunterrichts angibt.²⁵⁴ Auch wenn darstellendes Spiel in Schulen oft ein eigenes Unterrichtsfach, eine unverbindliche Übung oder ein Freigegegenstand ist, kann ein fächerübergreifender Unterricht mit dem Fach Deutsch sinnvoll erscheinen. Eindeutig literaturdidaktisch und somit dem Deutschunterricht zuzuordnen, ist aber laut Kaspar Spinner die szenische Interpretation. Ein konkretes Verfahren der szenischen Interpretation, das im Deutschunterricht eingesetzt werden kann, wäre unter anderem das Standbild, bei dem ein Text als unbewegtes, stummes Foto nachgestellt wird.²⁵⁵ Bezogen auf Mangas könnten beispielsweise einzelne Panels herangezogen werden, welche die Schüler*innen mittels einem Standbild nachahmen. Auch das Verfahren „Haltungen und Bewegungen von Figuren erproben“ wäre noch zu nennen, bei dem Schüler*innen Bewegungen und Haltungen von Figuren aus der Literatur erproben. Dadurch „gewinnen sie einen Zugang zur Interpretation der Figuren; zugleich aktivieren sie dadurch, dass sie mit ihrem Körper der Figur Ausdruck verleihen, eigene Gefühle, die zur Figur passen.“²⁵⁶ Die Standbilder beziehungsweise die Panels des Mangas werden durch dieses Verfahren beweglich. Auch das Verfahren „Sprechweisen erproben“ erscheint in diesem Zusammenhang sinnhaft, bei dem eine Annäherung an Figuren durch Erprobung ihrer Sprechweise erfolgt.²⁵⁷ In diesem Verfahren könnte den Figuren des Mangas eine

²⁵² Vgl. Heinrich: Kostümwechsel. Weibliche Rollendarstellungen im Cosplay. S. 238.

²⁵³ Ebd. S. 238f.

²⁵⁴ Vgl. Kämper-van den Boogaart, Michael & Kaspar Spinner (Hrsg.): Lese- und Literaturunterricht Teil 2. Kompetenzen und Unterrichtsziele. Methoden und Unterrichtsmaterialien. Gegenwärtiger Stand der empirischen Unterrichtsforschung. 2. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag. S. 230.

²⁵⁵ Vgl. ebd. S. 232.

²⁵⁶ Ebd. S. 233.

²⁵⁷ Vgl. ebd. S. 233.

Stimme gegeben werden und Sprechblasen-Texte von Schüler*innen laut vorgetragen werden. Weitergedacht wäre es auch möglich, die Soundwords, also die Geräusche, lautmalerisch wiederzugeben und somit einem stillen Panel eine Geräuschkulisse zu verleihen. Weil Sprechblasen immer auch unterschiedlich dargestellt werden, um zu verdeutlichen, ob etwas beispielsweise gemurmelt, leise gesagt oder gerufen wird, kann dies ebenfalls durch die Schüler*innen imitiert werden, denn es „kann auch erhellend sein, die Unterschiede in der Art und Weise, wie eine Figur zu verschiedenen anderen Figuren spricht, zu erproben.“²⁵⁸ Denkbar wäre auch eine Vermischung dieser drei Verfahren, beginnend mit einem stillen Standbild einer Szene aus einem Manga, mit anschließender Bewegung der Figuren und darauf folgenden Stimmen der Figuren und Geräusche der Umgebung. Soll das Cosplay selbst, also die Herstellung eines Kostüms im Fokus des Unterrichts stehen, wäre erneut ein fächerübergreifender Unterricht mit Werken beziehungsweise Technik und Design denkbar, bei dem Schüler*innen ein eigenes Cosplay zu einer Figur aus einem Manga entwickeln und entwerfen. Was aufgrund des enormen Zeitaufwandes erstmal unrealistisch klingt, könnte aber, vor allem in Kombination mit einem Fach wie darstellendes Spiel, Realität werden. Denn wäre das Ziel, eine oder mehrere Szenen vor einem bestimmten Publikum szenisch darzustellen, würde es sich für Schüler*innen und Lehrpersonen auszahlen, Zeit für die Herstellung eines eigenen Cosplays zu investieren und etwa im Deutschunterricht das darstellende Spiel oder Sprechrollen zu üben. Digitaler gedacht wäre eine weitere Möglichkeit, dass Schüler*innen eigene Kurzvideos drehen, bei denen sie Szenen nachspielen und Rollen übernehmen müssen. Erneut ist hier ein fächerübergreifender Unterricht möglich, bei dem sie im Fach Digitale Grundbildung oder Informatik in einem Videoschnittprogramm ihre selbst gefilmten Szenen zu einem Kurzfilm zusammenschneiden und mit verschiedenen Computereffekten bearbeiten.

Markus Engels und Ulrike Preußner bezeichnen Cosplay, Fan-Art und Fan-Fiction als „wahre Jahrmärkte der Intermedialität“²⁵⁹, die ein „bisher wenig beachtetes Potential der Comickultur im Unterricht bieten.“²⁶⁰

²⁵⁸ Kämper-van den Boogaart: Lese- und Literaturunterricht. S. 233.

²⁵⁹ Engels: Vom Beiwerk zum Mehrwert: Comics im Deutschunterricht. S. 146.

²⁶⁰ Ebd. S. 146.

11 Handlungs- und produktionsorientierter Ansatz

Die Handlungs- und Produktionsorientierung wird als Abgrenzung gegenüber dem rationalen, textanalytischen Verfahren angesehen und hat sich seit den 1980er Jahren als ganzheitliches und schüleraktivierendes Konzept etabliert.²⁶¹ Handlungs- und Produktionsorientierung als methodisches Paradigma stellt die Ganzheitlichkeit des Lernprozesses in den Vordergrund. Während die Handlungsorientierung bestrebt ist, den ganzen Menschen und nicht nur seine geistigen Fähigkeiten in den Lernprozess zu integrieren, hat die Produktionsorientierung die Kreativitätsförderung als Ziel.²⁶² Somit sollen durch handlungs- und produktionsorientierte Methoden die Imagination, die Kreativität und auch die Lesemotivation von Schüler*innen gefördert werden, sowie das Selbst- und Fremdverstehen befördern und auch zur ästhetischen Bildung beitragen.²⁶³ Wie sehen nun konkrete Methoden dazu aus? Haas, Menzel und Spinner haben dazu 1994 einen Artikel über ein Auswahlverzeichnis der wichtigsten Verfahrensweisen geschrieben. Dazu zählen unter anderem neben textproduktiven Verfahren (z.B. eine Fortsetzung schreiben) und szenische Gestaltungen (z.B. ein Standbild anfertigen) auch visuelle und akustische Gestaltungsmöglichkeiten (z.B. ein Bild zum Text malen oder einen Text vertonen).²⁶⁴

Hauptziel des handlungsorientierten Unterrichts ist die Produktorientierung, die darauf abzielt, sprachliche und materielle Handlungsergebnisse hervorzubringen, wobei kognitive, sinnenhafte und affektive Zugänge miteinander verknüpft werden sollen. Handlungsorientierte Methoden öffnen einen ästhetisch-künstlerischen Zugang zu Texten und Medien und haben somit einen gestalterischen und spielerischen Ansatz.²⁶⁵ Im produktionsorientierten Unterricht liegt der Fokus auf eigene, kreative Schöpfungen.²⁶⁶ Dabei „handelt es sich also um schreiorientierte Verfahren mit einem Schwerpunkt auf dem produktiven Erzeugen von (neuen) Texten, Textteilen oder -varianten beziehungsweise um das Umgestalten, Ergänzen oder Umsetzen von Texten in andere Medien.“²⁶⁷ Eine strikte Trennung zwischen handlungsorientierten

²⁶¹ Eisenmann, Maria: Dramatische Texte im Literaturunterricht. In: Grundthemen der Literaturwissenschaft: Literaturdidaktik. Hrsg. von Christiane Lütge. Berlin: de Gruyter 2019. S. 280.

²⁶² Dawidowski, Christian: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Paderborn: Ferdinand Schöningh 2016. S. 196.

²⁶³ Vgl. ebd. S. 197.

²⁶⁴ Vgl. ebd. S. 197.

²⁶⁵ Vgl. ebd. S. 280f.

²⁶⁶ Vgl. ebd. S. 280.

²⁶⁷ Ebd. S. 280.

und produktionsorientierten Verfahren „ist dabei kaum möglich, weil sie im Unterrichtsalltag häufig in Kombination auftreten und ihre Übergänge fließend sind.“²⁶⁸ Was beide aber miteinander gemein haben, ist laut Eisenmann, dass es sich bei beiden Verfahren im engeren Sinn um zwei schüleraktivierende Grundformen handelt.²⁶⁹

Folgende Tabelle soll beispielhaft zeigen, inwiefern sich einzelne Methoden der Handlungs- und der Produktionsorientierung zuordnen lassen:²⁷⁰

Handlungsorientierte Verfahren	Produktionsorientierte Verfahren
Visuelle Ansätze: - Collagen - Grafiken - Illustrationen - Zeichnungen - Akustische Zugangsformen: - Vertonungen - Musikalische Untermalungen - Unterschiedliche Vortragsweisen Szenische Ansätze: - Standbilder - Pantomime - Innere Monologe - Puppenspiele	Textproduktive Verfahren: - Texte entflechten - Text erweitern - Variante eines Textes verfassen - Vorgeschichte oder Fortsetzung schreiben - Brief oder Tagebucheintrag einer Figur verfassen - Sich selbst in Text hineindichten - Text in anderem Stil erzählen

Sowohl bei literarischen als auch bei anderen medialen Texten sollen handlungs- und produktionsorientierte Ansätze zum Einsatz kommen, damit Schüler*innen aktiv und selbstbestimmt mit Medien umgehen lernen.²⁷¹ Eine Übersicht soll nun zeigen, inwiefern solche handlungs- und produktionsorientierten Verfahren und Methoden im Manga-Bereich Anwendung finden können.

²⁶⁸ Eisenmann: Dramatische Texte im Literaturunterricht. S. 280.

²⁶⁹ Ebd. S. 281.

²⁷⁰ Vgl. ebd. S. 281.

²⁷¹ Vgl. Dawidowski, Christian: Literaturdidaktik Deutsch. 2. Auflage. Paderborn: Schöningh 2025. S. 265.

11.1 Textanalyse

Strukturalistische Analyse	Der Manga und seine Panels werden auf ihre Figuren, Räume, Symbole, Orte, Themen, usw. untersucht.
Erzählanalyse	Erzählperspektive, zeitliche Gestaltung und Handlungsorte werden analysiert.
Figurencharakterisierung	Anhand von Bildern, Aussagen und Handlungen von Figuren eines Mangas, können verschiedene Figuren charakterisiert werden.

11.2 Textanalyse im weiteren Sinn

Autorenbiografie	Auch wenn Spinner schreibt, dass ein „literarischer Text [...] seinen ästhetischen Status gerade dadurch [gewinne], dass er sich von der Biographie seines Autors oder seiner Autorin abgelöst habe“ ²⁷² , ist es für ihn dennoch für den Unterricht wichtig, dass Schüler*innen zu Autor*innen recherchieren, „weil sie erkennen, dass hinter dem Werk ein Mensch mit seinem Engagement, mit seinen Leid-Erfahrungen und seinen Sehnsüchten steckt.“ ²⁷³ Wird bei Mangas zu Autor*innen recherchiert, ist vor allem interessant, ob ein/eine Manga-Autor*in zugleich Zeichner*in ist, oder ob Story und Zeichnung von zwei unterschiedlichen Personen stammen.
Gesellschaftshistorischer Kontext	Hierbei kann Schüler*innen „deutlich werden, wie Literatur durch sozialgeschichtliche Umstände und Entwicklungen beeinflusst ist, [...] und wie sie auch gesellschaftspolitische Wirkung entfalten kann.“ ²⁷⁴ So

²⁷² Spinner, Kaspar H.: Methoden des Literaturunterrichts. In: Lese- und Literaturunterricht. Teil 2. Hrsg. von Michael Kämpfer-van den Boogaart und Kaspar H. Spinner. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2016. S. 213.

²⁷³ Ebd. S. 240.

²⁷⁴ Ebd. S. 214.

	wäre es angebracht, Schüler*innen die Geschichte des Mangas näherzubringen und sie recherchieren zu lassen, wie der Manga nach Deutschland/Österreich gekommen ist und warum das Medium erfolgreich wurde.
--	--

11.3 Textvergleich

Ein Vergleich von Texten und Medien „ist ein vielfältig genutztes Verfahren im Deutschunterricht [...]; er schärft den analytischen Blick und erleichtert nachvollziehbare Argumentation.“²⁷⁵ Ein Vergleich sollte dabei immer in Hinblick auf bestimmte Aspekte stattfinden, da Schüler*innen laut Spinner hilflos seien, „wenn sie keinen fokussierenden Blick auf den Text entfalten.“²⁷⁶ Aus diesem Grund kann der Aspekt vorgegeben werden, „es ist aber durchaus sinnvoll, wenn die Schülerinnen und Schüler schrittweise lernen, selber ergiebige Gesichtspunkte und Vergleichsaspekte zu finden.“²⁷⁷

Adaptionsvergleich	Da viele Mangas entweder eine Anime-Adaption oder auch eine Literatur-Adaption vorweisen können, wäre hier ein Vergleich angebracht, der vor allem die medienspezifischen Unterschiede in den Blick nimmt und untersucht. Solch ein Adaptionsvergleich eignet sich besonders, um Schüler*innen „für die unterschiedlichen ästhetischen Potenziale der verschiedenen Medien zu sensibilisieren.“ ²⁷⁸ Abraham und Kepser merken an, dass in der Fachliteratur bei diesem Verfahren oft auch der Begriff intermedialer Vergleich benutzt wird. Näheres zu Intermedialität und einer intermedialen Analyse ist in Kapitel 8 und 13 zu finden.
---------------------------	--

²⁷⁵ Spinner: Methoden des Literaturunterrichts. S. 215.

²⁷⁶ Ebd. S. 215.

²⁷⁷ Ebd. S. 215.

²⁷⁸ Abraham, Ulf und Matthis Kepser: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt Verlag 2009. S. 244f.

Übersetzungsvergleich	Mangas aus Japan sind immer Übersetzungen ins Deutsche. Oftmals bleiben aber japanische Zeichen als Soundwords in Mangas enthalten, die mit einem deutschen Soundword ergänzt werden. Mittlerweile gibt es bereits auf Smartphones die Funktion, Übersetzungen anhand eines Bildes anzeigen zu lassen. Auch wäre ein Ansatz, den Titel eines Mangas zu vergleichen und die Frage zu klären: Wie heißt der Manga, der hierzulande erschienen ist, und wie lautet eine Übersetzung des japanischen Originaltitels? Durch so einen Vergleich „kann deutlich werden, dass Übersetzungen immer auch Interpretationen und Aneignung, manchmal [...] sogar Neuschöpfung sind.“²⁷⁹ Eine weitere Möglichkeit wäre, ganze Seiten eines Mangas (im japanischen Original und in seiner deutschen Übersetzung) zu vergleichen und mittels Übersetzungstools selbst zu analysieren.
------------------------------	---

11.4 Operative Verfahren

Bei den operativen Verfahren geht es vor allem darum,

dass Schülerinnen und Schüler nicht nur lesen und über die Texte reden, sondern dass sie den Produktionsprozess ein Stück weit selber durchführen [...] oder nach Wörtern suchen, wie es auch ein Autor oder eine Autorin macht.²⁸⁰

Dadurch fördern sie vor allem die Fähigkeit der Textanalyse und der Textinterpretation.

Wörter/Text einsetzen	Eine Möglichkeit dieses Verfahrens wäre es, wenn bestimmte Seiten eines Mangas herangezogen und der Inhalt der Sprechblasen entfernt wird. Wahlweise könnten alle Sprechblasen oder nur ein Teil der Sprechblasen leer bleiben. Diese müssen dann von den Schüler*innen sinnvoll mit einem Text gefüllt werden. Ausgehend von den Bildern, die dargestellt werden, werden die Schüler*innen angeregt, die
------------------------------	--

²⁷⁹ Spinner: Methoden des Literaturunterrichts. S. 218.

²⁸⁰ Ebd. S. 222.

	Lücken sinnstiftend zu füllen. Dieses Verfahren ist laut Spinner vor allem dann interessant, wenn von Schüler*innen verschiedene Vorschläge kommen und diese dann zur Diskussion beitragen. ²⁸¹
Reihenfolge (wieder)herstellen	Bei diesem Verfahren müssen Schüler*innen einen zerschnittenen Text wieder in seine richtige Reihenfolge bringen, was den Blick auf die Textkohärenz und die Textstruktur richtet. ²⁸² Beim Arbeiten mit Mangas wäre beispielsweise denkbar, dass die Panels einer Seite ausgeschnitten und von den Schüler*innen wieder in eine sinnvolle Reihenfolge gebracht werden müssen. In diesem Verfahren sind mehrere Lösungsvarianten möglich, da die Panels auch in einer westlichen Leserichtung angeordnet werden können oder von den Schüler*innen andere Reihenfolgen als im Original entstehen. Dabei ist die Frage interessant, inwiefern die unterschiedlichen Anordnungen der Panels Auswirkungen auf den Inhalt des Panels haben und welche Unterschiede sich im Vergleich zum Original ergeben.

Eine Mangaseite zu zerschneiden und richtig anzuordnen oder Sprechblasen mit eigenen Texten zu füllen, ist laut Engelns und Preußner vor allem bei Kindern sinnvoll, die weniger Erfahrung mit literarischen Gegenständen haben.²⁸³ Außerdem sorgen diese operativen Verfahren, dass Schüler*innen „Kompetenzen im Umgang mit dem Handlungsaufbau, der bildlichen Darstellung, der Sequenzialität und den Darstellungsmitteln von Comics“²⁸⁴ erwerben.

11.5 Textproduktive Verfahren

Diese Form der handlungs- und produktionsorientierten Verfahren fordern laut Spinner mehr noch als operative Verfahren die Kreativität heraus und „fördern die

²⁸¹ Vgl. Spinner: Methoden des Literaturunterrichts. S. 221.

²⁸² Vgl. ebd. S. 222.

²⁸³ Engelns: Vom Beiwerk zum Mehrwert: Comics im Deutschunterricht. S. 145.

²⁸⁴ Ebd. S. 146.

Vorstellungsbildung und tragen zu einer lebendigen Auseinandersetzung mit literarischen Texten bei.“²⁸⁵ Auch wenn es eine Vielzahl an unterschiedlichen textproduktiven Verfahren gibt, sollen die folgenden vier Möglichkeiten einen kleinen Einblick geben, inwiefern mit Mangas textproduktiv gearbeitet werden kann.

Fortsetzung schreiben	Da Manga-Geschichten häufig nicht mit einem Band auserzählt sind und sich eine Geschichte über mehrere Bände hinweg erstreckt, gibt es nach dem ersten Band ein offenes Ende, welches in Folgebänden fortgesetzt wird. So bietet es sich an, dass Schüler*innen nach der Lektüre eines ersten Bandes eines Mangas die Geschichte nach ihren Vorstellungen als schriftlichen Text weiterschreiben.
Text in eine andere Textsorte umschreiben	Die Text-Bild-Kombination eines Mangas in einen schriftlichen Text, etwa in eine Kurzgeschichte zu umschreiben, wäre eine weitere Möglichkeit, bei der Schüler*innen „Einsicht in strukturelle und stilistische Aspekte von Texten“ ²⁸⁶ erhalten.
Einen inneren Monolog einer Figur schreiben	Um einen inneren Monolog einer Figur schreiben zu können, müssen Schüler*innen Einfühlvermögen besitzen und antizipieren, was die Figur gerade denkt und fühlt. Hierbei sollten vor allem Stellen aus einem Manga herangezogen werden, „bei denen sich eine Figur in einer Entscheidungssituation befindet.“ ²⁸⁷ Dieses Verfahren ähnelt dem eines Tagebucheintrags, bei dem Schüler*innen ebenfalls die Figurenperspektive einnehmen müssen und in der Ich-Perspektive über Geschehenes und Gedachtes schreiben.
Fan-Fiction	Siehe Kapitel 10.1

²⁸⁵ Spinner: Methoden des Literaturunterrichts. S. 222.

²⁸⁶ Ebd. S. 224.

²⁸⁷ Ebd. S. 226.

Plakate zu Figuren erstellen	Eine eher künstlerisch-gestalterische Herangehensweise ist das Anfertigen eines Plakates zu einer Figur. Hierbei werden sachliche Informationen zu einer bestimmten Figur der Geschichte gesammelt und Wichtiges auf ein Plakat notiert. Zusätzlich soll der „Text auf dem Plakat [...] durch bildliche Elemente ergänzt [werden], z.B. durch Zeichnungen der Figur oder der Requisiten, die für sie typisch sind.“ ²⁸⁸
------------------------------	--

11.6 Bildnerisches Gestalten

Durch bildnerische Gestaltung und kreative Zugänge zu Texten „ergeben sich fächerübergreifende Bezüge und es wird deutlich, dass Literaturunterricht Teil einer umfassenden ästhetischen Bildung sein kann.“²⁸⁹ Abraham und Kepser führen an, dass diese Verfahren besonders im Bereich der Primarstufe eine seit langem akzeptierte Interpretationsmethode darstellen und in der Sekundarstufe eher selten anzutreffen ist.²⁹⁰ Anhand der nun vorgestellten Methoden wird aber sichtbar, dass sie komplexe Verfahren darstellen, die auch in der Sekundarstufe 1 und 2 anwendbar sind. Bildnerische beziehungsweise visuelle Verfahren tragen zudem zur Imaginationsfähigkeit bei und auch Spinners Aspekt der Vorstellungsbildung spielt eine essenzielle Rolle.²⁹¹ Werden aber selbst Comics erstellt, so bedarf es nicht nur einer Vorstellungsbildung, sondern Schüler*innen müssen sich mit den spezifischen Darstellungskonventionen des Mediums vertraut machen, sich in Personen hineinversetzen können und die Handlungslogik verstehen, was zur Folge hat, dass hierbei mehrere Aspekte des literarischen Lernens nach Spinner abgedeckt werden.

Fotos, Videos und computergestützte Visualisierungen	Heutzutage gibt es viele digitale Möglichkeiten, um Texte und Bilder computergestützt zu visualisieren. Eine Möglichkeit wäre, die Panels eines Mangas „lebendig“ zu machen, indem die einzelnen Panels einer Seite nacheinander in einem Videoprogramm angeordnet und
---	--

²⁸⁸ Spinner: Methoden des Literaturunterrichts. S. 227.

²⁸⁹ Ebd. S. 228.

²⁹⁰ Vgl. Abraham: Literaturdidaktik Deutsch. S. 235f.

²⁹¹ Vgl. ebd. S. 235.

	dann als Video abgespielt werden. Sprechblasen und Soundwords könnten als Effekte ergänzend animiert werden. Das Resultat wäre ein selbstgeschaffener digitaler Comic-Film. Abraham und Kepser verweisen hierbei auf Präsentationsprogramme wie etwa MS Powerpoint, mit denen audio-visuelle Produkte erstellt sowie Bewegung ins Bild kommen kann. ²⁹²
Comic/Manga erstellen	Einen eigenen Comic zu erstellen, gehört laut Spinner zu den aufwendigeren Gestaltungsaufgaben. ²⁹³ Als geeignetes Tool, um selbst Comics herzustellen, ohne von Schüler*innen zeichnerische Höchstleistungen zu verlangen, bietet sich beispielsweise Canva an. ²⁹⁴
Fan-Arts	Siehe Kapitel 10.1

11.7 Darstellendes Spiel und szenische Interpretation

Szenische Verfahren ermöglichen einen kreativen und spielerischen Umgang mit Literatur und fördern dabei Fantasie und Interaktionsfähigkeit.²⁹⁵ Einerseits können diese Methoden dafür sorgen, dass Schüler*innen ihren subjektiven Fantasien und Erfahrungen Ausdruck geben, andererseits erfolgt auch eine Auseinandersetzung und Interpretation des jeweiligen Mediums.²⁹⁶ Szenische Gestaltung wird von Abraham und Kepser als wichtigste Verfahrensweise eines handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts angesehen, denn sie sind textbezogen und Schüler*innen müssen sich intensiv mit dem literarischen Text befassen, zudem sind sie auch handlungsbezogen, da die Deutung über die Gestaltung von Bildern und Szenen erfolgt.²⁹⁷

²⁹² Vgl. Abraham: Literaturdidaktik Deutsch. S. 236.

²⁹³ Vgl. Spinner: Methoden des Literaturunterrichts. S. 229.

²⁹⁴ Vgl. Dawidowski: Literaturdidaktik Deutsch. S. 287.

²⁹⁵ Vgl. Abraham: Literaturdidaktik Deutsch. S. 223.

²⁹⁶ Vgl. Spinner, Kaspar H.: Methoden des Literaturunterrichts. In: Lese- und Literaturunterricht. Teil 2. 3. Auflage. Hrsg. von Michael Kämpfer-van den Boogaart und Kaspar H. Spinner. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2019. S. 260.

²⁹⁷ Vgl. Abraham: Literaturdidaktik Deutsch. S. 234f.

Standbilder	Bei diesem Verfahren soll der Text als unbewegtes, stummes Bild nachgestellt werden, wobei in diesem Zusammenhang von lebenden Bildern gesprochen werden kann.²⁹⁸ Diese Bezeichnung ähnelt in gewisser Weise der ursprünglichen Bedeutung des Wortes Manga, das von Kahl als spontane, impulsive Bilder übersetzt wurde.²⁹⁹ Bei dieser Methode könnten Schüler*innen versuchen, handlungsrelevante Panels eines Mangas als Standbild umzusetzen. Da Mangas mit dem Stilmittel der Pose arbeiten, also mit überzeichneten Körperdarstellungen, ist das Standbild eine gute Möglichkeit, diese Stilmittel am eigenen Körper zu erfahren. Außerdem ergab eine qualitative Interviewstudie, „dass die Methode Standbild die Selbstständigkeit und das Leseverständnis der Schüler*innen in hohem Maß fördert und motiviert, sowie eine hohe subjektive Involviertheit generiert.“³⁰⁰ Eine weitere Gestaltungsmöglichkeit ist, dass mehrere Standbilder fotografiert und in chronologischer Reihenfolge präsentiert werden,³⁰¹ die dann als lebendige Umsetzung der Manga-Panels fungieren, wobei auch ein Vergleich zwischen den einzelnen Panels und der selbsterstellten Standbild-Bilder stattfinden kann.
Haltungen und Bewegungen von Figuren erproben	Werden Gesten und Haltungen von Figuren aus Texten von Schüler*innen erprobt, „gewinnen sie einen Zugang zur Interpretation der Figuren“³⁰² und emotionale Lern- und Erfahrungsprozesse werden in Gang gesetzt.³⁰³
Sprechweisen erproben	In Mangas und Comics wird durch die Gestaltung der Sprechblasen verdeutlicht, in welcher Art und Weise eine Figur spricht. Oftmals erfordert dies Interpretation, da nicht immer klar ist, ob eine Figur nun in normaler Lautstärke, laut oder leise

²⁹⁸ Vgl. Spinner: Methoden des Literaturunterrichts. S. 259.

²⁹⁹ Vgl. Kahl: Manga. Wirkungsvolle Bildgeschichten. S. 30.

³⁰⁰ Dannecker, Wiebke und Anke Schmitz (Hrsg.): Deutschunterricht auf dem Prüfstand. Empirisches Arbeiten im Master of Education. Wiesbaden: Springer VS 2019. S. 11.

³⁰¹ Vgl. Spinner: Methoden des Literaturunterrichts. S. 259.

³⁰² Ebd. S. 259.

³⁰³ Vgl. ebd. S. 259.

	spricht beziehungsweise in welcher konkreten Art und Weise sie spricht. Werden diese Sprech- und Gedankenblasen von Schüler*innen laut erprobt, „regt dies zum Interpretationsgespräch an.“ ³⁰⁴ Außerdem erfolgt eine subjektive Involviertheit und es wird auf die sprachliche Gestaltung von Mangas aufmerksam gemacht.
Cosplay	Siehe Kapitel 10.1

12 Literarisches Lernen nach Spinner

Die mittlerweile von elf auf zehn reduzierten Aspekte literarischen Lernens, die Kaspar H. Spinner erstmals 2006 in einem Beitrag zusammengestellt hat, werden in der Fachliteratur vielfach zitiert. Will man die Aspekte literaturtheoretisch verorten, so verweist Spinner auf die Tradition der Rezeptionsästhetik, die er als wichtigstes Bindeglied zwischen Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik ansieht.³⁰⁵ Konkret versteht man unter literarischem Lernen „den Erwerb der Fähigkeiten, die speziell für die Rezeption von literarischen Texten angeeignet werden.“³⁰⁶ Dabei ist aber nicht nur bloß die Lesekompetenz gemeint, die Leser*innen befähigt, einen literarischen Text zu verstehen, sondern literarisches Lernen geht über den Begriff der Lesekompetenz hinaus. Auch der Begriff der literarischen Texte ist nicht nur auf rein schriftliche Prosa zu reduzieren, sondern umfasst sowohl schriftliche wie auch nichtschriftliche Literatur.

Anerkannt ist mittlerweile ein weiterer Literaturbegriff, der neben geschriebenen / gedruckten Texten auch visuelle (z. B. Cartoons), auditive (z. B. Hörspiele) und audiovisuelle Text (z. B. Filme) als Gegenstände eines auch medienästhetischen literarischen Lernens begreift.³⁰⁷

³⁰⁴ Spinner: Methoden des Literaturunterrichts. S. 260.

³⁰⁵ Vgl. Spinner, Kaspar: Elf Aspekte auf dem Prüfstand. Verbirgt sich in den elf Aspekten literarischen Lernens eine Systematik. In: Leseräume 2 (2015). S. 188.

³⁰⁶ Kurwinkel: Handbuch Kinder- und Jugendliteratur. S. 405.

³⁰⁷ Maiwald: Literarisches Lernen. S. 1.

<https://www.kinderundjugendmedien.de/images/fachlexikon/fachdidaktik/pdf/literarischeslernen.pdf>

Spinner weist in einem Beitrag darauf hin, dass literarisches Lernen bereits im frühen Kindesalter beginnt, wenn beispielsweise Lieder gehört und gesungen, Geschichten vorgelesen oder Fernsehsendungen angesehen werden.³⁰⁸ Unter diesen Beispielen wird der erweiterte Literaturbegriff sichtbar, der auch akustische, visuelle oder audiovisuelle Medien umfasst, die oben im Zitat genannt werden. So kann auch der Comic beziehungsweise Manga eingesetzt werden, um literarisches Lernen zu fördern. Spinner selbst erwähnt, „dass literarisches Lernen auch auf Bildgeschichten, Bilderbücher, Comics [...] bezogen wird. Hier geht es darum, Bild und Text in ihrer Wechselwirkung zu erfassen.“³⁰⁹ Während literarisches Lernen bereits vor dem Schriftspracherwerb im Frühkindesalter und später auch durch den Konsum von anderen Medien zuhause stattfindet, so wird „literarisches Lernen [in der Schule, Anm. Ml] dann gezielt unterstützt und weiterentwickelt.“³¹⁰

Eine weitere Definition von literarischem Lernen bietet Büber, die besonders für den schulischen Kontext von Bedeutung ist. Sie versteht darunter

schulische Lehr- und Lernprozesse zum Erwerb von Kenntnissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen, die nötig sind, um literarisch-ästhetische Texte in ihren verschiedenen Ausdrucksformen zu erschließen, zu genießen und mit Hilfe eines produktiven und kommunikativen Auseinandersetzungsprozesses zu verstehen. Neben der Rezeption umfasst das literarische Lernen auch die produktiven Versuche, eigene literarische Texte hervorzubringen.³¹¹

In dieser Definition wird neben der Rezeption als Erschließen, Genießen und Verstehen eines literarischen Textes auch auf die Produktion hingewiesen. Auch Spinner selbst nennt ergänzend, dass die literästästhetische Produktionskompetenz zum literarischen Lernen gezählt werden kann, die er als Fähigkeit beschreibt, literarische Texte selbst schreiben zu können.³¹²

Um ein ergiebiges literarisches Lernen bei Kindern und Jugendlichen zu ermöglichen, erfordert dies Medien, die inhaltlich und formal dafür zweckdienlich sind und eine

³⁰⁸ Vgl. Kaspar H. Spinner: Literarisches Lernen mit Kinder- und Jugendliteratur. In: KinderundJugendmedien.de. Erstveröffentlichung: 16.01.2019. (aufgerufen am 30.04.2024). <https://www.kinderundjugendmedien.de/index.php/fachdidaktik/153-unterrichtskonzepte-undmethoden/2646-literarisches-lernen-mit-kinder-und-jugendliteratur>

³⁰⁹ Spinner, Kaspar: Literarisches Lernen in Verbindung mit literarischen Kompetenzen. In: Handbuch des Deutschunterrichts. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens. Seelze: Kallmeyer 2017. S. 145.

³¹⁰ Kurwinkel: Handbuch Kinder- und Jugendliteratur. S. 405.

³¹¹ Maiwald: Literarisches Lernen. S. 1.

³¹² Vgl. Spinner: Literarisches Lernen in Verbindung mit literarischen Kompetenzen. S. 145.

mediale Vielfalt abbilden. Literarisches Lernen soll sich also nicht auf reine Schriftliteratur beschränken, welche zur Norm erklärt wird und andere mediale Erscheinungen herabwürdigt. Es solle vielmehr die Eigenheiten diverser Medien aufgegriffen und angemessen damit umgegangen werden.³¹³ Oder von Klaus Maiwald pointiert ausgedrückt: „Literarisches Lernen sollte medial so vielfältig sein wie die Welt, in der Kinder und Jugendliche heute leben.“³¹⁴ Es ist deshalb sinnvoll, Medien für den Unterricht zu wählen, die in der Deutschdidaktik bisher wenig beachtet wurden, aber dennoch von vielen Kindern und Jugendlichen konsumiert werden, wie eben der Manga.

Nachfolgend werden die zehn Aspekte literarischen Lernens erläutert, wobei ersichtlich werden soll, inwiefern Mangas zur Förderung der einzelnen Aspekte beitragen können.

Beim Lesen und Hören Vorstellungen entwickeln

Die Vorstellungsbildung sieht Spinner als „das grundlegendste Merkmal literarischer Rezeption.“³¹⁵ Es ist keineswegs selbstverständlich, dass Kinder automatisch die Fähigkeit erwerben, beim Lesen von Texten und Hören von Geschichten eigene Vorstellungen zu entwickeln. Diese Fähigkeit muss unterstützt werden, wobei vor allem Bilderbücher einen enormen Beitrag dazu leisten können. Denn „Bilderbücher unterstützen schon bei kleinen Kindern durch die Verbindung von Text und Bild die Vorstellungsbildung, wobei stimmungsmäßige Intensität von Bildern besonderes wirksam ist.“³¹⁶ In dieser Hinsicht können auch Mangas dazu beitragen, die Imaginationsfähigkeit anzukurbeln. Nicht nur, dass das Wechselspiel von Bild und Text besonders für Kinder eine Unterstützung darstellt, auch die bereits genannten Leerstellen und Panelübergänge in Mangas tragen enorm zur Vorstellungsbildung bei und erfordern unter anderem durch die Leerstellen zwischen Panelübergängen hohe Induktion. Zudem sorgen auch die gänzlich schwarz-weißen Bilder in Mangas, dass die eigene Fantasie beim Lesen angeregt wird.³¹⁷ Somit ist dieses Medium auch für Jugendliche und Erwachsene ein wichtiges Medium, die eigene Vorstellungskraft zu

³¹³ Vgl. Maiwald: Literarisches Lernen. S. 8.

³¹⁴ Ebd. S. 8.

³¹⁵ Spinner: Elf Aspekte auf dem Prüfstand. S. 189.

³¹⁶ Spinner: Literarisches Lernen mit Kinder- und Jugendliteratur.

³¹⁷ Vgl. Kasper: Manga für LeseanfängerInnen im Unterricht DaFZ. S. 270.

fordern und zu fördern. Aber nicht nur das Lesen und Hören von Texten spielt in diesem Aspekt eine Rolle, Spinner erwähnt, „dass auch beim Schreiben von Literatur die Entwicklung von Vorstellungen eine zentrale Rolle spiele.“³¹⁸ Unter diesem Aspekt wäre in die Gegenrichtung gedacht, ein Transfer vom Text zu Manga eine Herangehensweise, in der die Vorstellungskraft und Kreativität entfaltet werden kann.

Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen

In diesem Aspekt spielt das persönliche Angesprochensein im Wechselspiel mit der Textwahrnehmung eine zentrale Rolle. Im Vergleich zum ersten Aspekt, geht dieser Aspekt „über die Vorstellungsbildung hinaus, als er sich deutlicher auch auf affektives Angesprochensein und kognitives Erfassen bezieht.“³¹⁹ Es geht dabei um einen Prozess des Selbstverstehens und eine Auseinandersetzung mit den eigenen Wünschen, Emotionen oder Konflikten, aber auch darum, dass durch Irritation das Nachdenken angeregt wird. Vor allem diese Irritationen üben beim Lesen eine nachhaltige Wirkung aus und setzen ein aufmerksames Lesen voraus.³²⁰ Hierbei muss auf die manga-spezifische Darstellung der Subjektivierung verwiesen werden, die in Kapitel 7.3 erläutert wurde. Diese spezielle Darstellungsform, wie bereits oben erwähnt, sorgt dafür, dass Leser*innen eine Ich-Perspektive einnehmen, das Geschehene selbst wahrnehmbar macht und somit eine direkte Teilhabe suggeriert.

Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen

Im dritten Aspekt von Spinner geht es darum, dass Leser*innen durch das Lesen dazu eingeladen werden „Gefühle und Einstellungen von Figuren nachzuvollziehen, die über die eigenen Erfahrungen hinausreichen.“³²¹ Dieser dritte Aspekt ist eng mit den beiden vorherigen verknüpft beziehungsweise sind diese beiden die Grundlagen für einen Nachvollzug von fremden Figuren. Denn

[e]mpathisches Verstehen ist eng mit der Vorstellungsbildung verknüpft (1. Aspekt) und die Wahrnehmung von Andersheit, also der möglichen Alterität literarischer Figuren,

³¹⁸ Spinner: Elf Aspekte auf dem Prüfstand. S. 189.

³¹⁹ Ebd. S 190.

³²⁰ Vgl. Spinner: Literarisches Lernen mit Kinder- und Jugendliteratur.

³²¹ Ebd.

setzt die Verbindung subjektiver Involviertheit mit genauer Wahrnehmung (2. Aspekt) voraus.³²²

Im Prinzip sorgt jede Geschichte dafür, dass sich Leser*innen in die Charaktere einfühlen, ihre Perspektive einnehmen und diese mit dem eigenen Selbstverständnis in Verbindung bringen. Zwei Manga-Beispiele wären *Your Name* oder *Lonely Castle in the Mirror*.

Bei *Lonely Castle in the Mirror* geht es um die junge Kokoro, die sich nicht mehr in die Schule traut, da dort etwas Schlimmes vorgefallen ist. Ihr Leben wird aber auf den Kopf gestellt, als sie durch ihren Schlafzimmerspiegel in ein mysteriöses Schloss gelangt, zu dem sechs weitere Jugendliche gefunden haben. Gemeinsam müssen sie einen Schlüssel zu einem geheimen Raum finden, wobei nur einem von ihnen ein Wunsch erfüllt wird.

In *Your Name* stehen zwei Oberschüler im Mittelpunkt. Zum einen die Schülerin Mitsuha, die in einem kleinen Dorf in den Bergen lebt und sich nach einem aufregenden Leben in der Großstadt sehnt. Zum anderen der Schüler Taki, der in der Großstadt Tokio wohnt. Beide haben Träume – Mitsuha träumt, dass sie zu einem Jungen wird, der in der Stadt lebt und Taki träumt, dass er eine Schülerin sei und in einem Dorf in den Bergen lebt. Beide müssen herausfinden, was es mit den Träumen auf sich hat und welches Schicksal die beiden vereint.

Für den Schulkontext interessant und sowohl für Schülerinnen als auch für Schüler ansprechend, eignen sich beide Manga-Reihen, da sie Themen ansprechen, die für Schüler*innen relevant sind. Spinner merkt an, dass es auffällig ist,

dass in der neueren Kinderliteratur die psychologische Ebene immer mehr an Bedeutung gewonnen hat. Zentrale Themen sind in diesem Zusammenhang z.B. die Überwindung von Minderwertigkeitskomplexen, Mobbing, moralische Konflikte, Verarbeitung von Trauererfahrungen.³²³

Es sind genau diese und noch viel mehr solcher Themen wie Freundschaft, erste Liebe, schulische Konflikte und alternative Realitätswahrnehmung, die in *Your Name* und *Lonely Castle in the Mirror* vorkommen und somit einerseits dafür sorgen, dass sich das Eigene des Lesers beziehungsweise der Leserin in der Geschichte

³²² Spinner: Elf Aspekte auf dem Prüfstand. S. 190.

³²³ Spinner: Literarisches Lernen mit Kinder- und Jugendliteratur.

widerspiegelt, andererseits aber auch Alteritätserfahrungen erlebt werden. Sowohl Aspekt 2 als auch 3 kommen in beiden Manga-Geschichten deutlich zum Vorschein, weshalb sie sich für eine Auseinandersetzung in der Schule eignen würden.

Sprachliche Gestaltung aufmerksam wahrnehmen

Jede schriftliche wie auch nichtschriftliche Literaturform beruht auf einer eigenen sprachlichen Gestaltung. Der Grund, weshalb Spinner diesen Aspekt gewählt hat, ist der, „dass die sprachliche Gestaltung literarische Texte besonders auszeichnet und es deshalb sinnvoll ist, dies in einem eigenen Aspekt zu berücksichtigen und damit entsprechend zu gewichten.“³²⁴ Im Kapitel 6.1 wurde auf die spezielle sprachliche Konvention von Comics eingegangen und auch die typischen und spezifischen Darstellungsformen in Mangas erläutert. So kann auch dieser Aspekt mithilfe von Mangas abgedeckt werden.

Narrative und dramaturgische Handlungslogik verstehen

Ein weiterer wichtiger Aspekt literarischen Lernens ist das Verstehen einer narrativen Handlungslogik, dessen Grundmodell sich Kinder bereits im frühen Alter aneignen, wenn ihnen Geschichten erzählt und vorgelesen werden.³²⁵ Komplexere Handlungs- und Erzählstrukturen fordern heraus und fördern diesen Aspekt. So können lineare Handlungsabfolgen etwa durch Rückblenden unterbrochen werden, es finden Perspektivenwechsel statt oder eine Rahmengeschichte wird in eine Binnengeschichte eingefügt.³²⁶ Auch die verschiedenen Zeitebenen in einem Text spielen für Handlungslogik eine Rolle. In Hinblick auf das Medium Manga ist vor allem die Anordnung der Panels wichtig für das Verstehen der Handlung. So sind es auch die Leerstellen und die Übergänge von Panel zu Panel, die die Komplexität vorgeben und von einfachen bis sehr komplexen Handlungsstrukturen übergehen. Spinner ist dieser Aspekt in didaktischer Sicht besonders wichtig, „wie sich die Selbstreferenzialität literarischer Texte auf das Verstehen auswirkt, nämlich auf das Erkennen von

³²⁴ Spinner: Elf Aspekte auf dem Prüfstand. S. 190.

³²⁵ Vgl. Spinner: Literarisches Lernen mit Kinder- und Jugendliteratur.

³²⁶ Vgl. ebd.

Zusammenhängen innerhalb des Textes und der dadurch sich ergebenden Inferenzbildung.“³²⁷

Mit Fiktionalität bewusst umgehen

Filme, Hörbücher, Comics, Mangas oder andere Formen der Literatur sind fiktionale Werke, „die einerseits in vielfältiger Weise auf Wirklichkeit bezogen, andererseits aber nicht dem Anspruch auf korrekte Wirklichkeitswiedergabe verpflichtet.“³²⁸ Literarisches Lernen funktioniert demzufolge nicht mit Sachbüchern oder Ratgeber-Literatur und ist von dieser Art von Literatur abzugrenzen. Literarisches Lernen bezieht sich auf eine literarische Leseweise, „die sich abgrenzt z.B. von einem informationsentnehmenden Lesen.“³²⁹ Jedoch wird diskutiert, dass auch Sachtexte wie Literatur gelesen werden könne, weshalb beide Leseweisen, also die literarische und die informationsentnehmende bei Sachtexten möglich sei.³³⁰ Zentral bei diesem Aspekt ist, dass das Verhältnis von Literatur und Wirklichkeit bewusst gemacht wird und Schüler*innen mit der Fiktionalität bewusst umgehen. In Zeiten von Fake News und Deepfakes ist dieser Aspekt besonders wichtig, da die Kluft zwischen Fakt und Fiktion durch soziale Medien und die Popularität von Verschwörungstheorien immer dünner wird.

Metaphorische und symbolische Ausdrucksweise verstehen

„Mit dem Fiktionscharakter von Literatur hängt ihre Symbol- und Bildhaftigkeit zusammen“³³¹, was „eine besondere Herausforderung für das literarische Lernen“³³² darstellt. Im Grund könnte dieser Aspekt bereits im dritten Aspekt „Sprachliche Gestaltung aufmerksam wahrnehmen“ enthalten sein, denn auch Symbole und Metaphern sind sprachliche Gestaltungsweisen. Auch Spinner stellt sich dieser Frage und erörtert, dass dies stimmen würde, „wenn hier nur das Verstehen von Metaphern und Symbolen als Stilfiguren gemeint wäre.“³³³ Er argumentiert weiter, dass

³²⁷ Spinner: Elf Aspekte auf dem Prüfstand. S. 191.

³²⁸ Vgl. Spinner: Literarisches Lernen mit Kinder- und Jugendliteratur.

³²⁹ Spinner: Literarisches Lernen in Verbindung mit literarischen Kompetenzen. S. 145.

³³⁰ Vgl. ebd. S. 145.

³³¹ Spinner: Literarisches Lernen mit Kinder- und Jugendliteratur.

³³² Ebd.

³³³ Spinner: Elf Aspekte auf dem Prüfstand. S. 191.

Metaphorik und Symbolik in literarischen Texten weit darüber hinaus gehen würden, wobei er auch die Parabolik zu diesem Aspekt miteinbezieht.³³⁴ Metaphorische und symbolische Ausdrucksweise verstehen, kann schon dann geschehen, wenn Kinder beispielsweise darüber nachdenken, welche Bedeutung Gegenstände oder Orte für eine Figur haben. Als konkretes Beispiel wird in Spinners Ausführung die Bedeutung des Waldes als Ort der Angst und der Bewährung im Märchen genannt.³³⁵ Auch Mangas arbeiten mit symbolischen Ausdrucksweisen, die von Leser*innen interpretiert werden müssen. Wenn beispielsweise ein Panel nur aus schwarzer Farbe besteht, steht dies meist für die innere Gefühlswelt der Figuren. Ein weiteres Beispiel wäre, dass, wenn der Hintergrund von Panels komplett in schwarz gefärbt ist, dass diese Erzählung dann etwas Vergangenes erzählt oder eine für die Hauptfigur schlimmes Ereignis geschieht, was durch den schwarzen Hintergrund, also die symbolische Kraft der Farbe Schwarz, verdeutlicht wird.



Abb. 38: *Taketomi: Lonely Castle in the Mirror* 1. S. 185-186.

³³⁴ Vgl. Spinner: *Elf Aspekte auf dem Prüfstand*. S. 191.

³³⁵ Vgl. Spinner: *Literarisches Lernen mit Kinder- und Jugendliteratur*.



Abb. 39: Taketomi: *Lonely Castle in the Mirror* 1. S. 189.

In Abbildung 38 und 39 wird dies beispielhaft sichtbar. Der schwarze Hintergrund der Panels ist zum einen ein Hinweis darauf, dass hier gerade etwas Vergangenes geschildert wird, zum anderen kann dadurch aber auch die Gefühlswelt der Hauptfigur unterstrichen werden, die in dieser Szene Angst und Verzweiflung fühlt. Deutlich wird dies außerdem durch den Gesichtsausdruck und die Emotionen, die vor allem durch die Darstellung der Augen vermittelt werden. Auch die Soundwords der Türklingel sind durchgehend präsent und prasseln wortwörtlich auf die Hauptfigur ein, was als Alarmsignal verstanden werden kann. Obwohl Mangas nur mit den Farben Schwarz und Weiß arbeiten, hat die

Farbwahl und künstlerische Gestaltung der Panels immer auch eine Bedeutung und ist von den jeweiligen Zeichner*innen und Autor*innen bewusst gewählt.

Sich auf die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses einlassen

Jeder literarische Text kann im Individuum unterschiedliche Empfindungen, Emotionen oder Gedanken auslösen. Diese Mehrdeutigkeit und die unterschiedlichen Sichtweisen auf einen Text sollen von Schüler*innen diskutiert und als gleichberechtigt zugelassen werden.³³⁶ Weiters bedeutet das für Schüler*innen, „dass sie sich von Rätselhaftigkeit und Mehrdeutigkeit nicht abschrecken lassen sollen, sondern darin vielmehr die Chance sehen, dass man einen Text immer neu erfahren kann.“³³⁷ Wichtig für den Unterricht ist, dass solche Offenheit und Mehrdeutigkeit akzeptiert und unterstützt wird. Dies gelingt vor allem etwa durch ein literarisches Gespräch, in dem die Fähigkeit erworben wird, „sich ,mit anderen über Texterfahrungen angemessen

³³⁶ Wrobel, Dieter: Literarische Sozialisation und literarisches Lernen. In: Grundthemen der Literaturwissenschaft. Literaturdidaktik. Hrsg. Von Christiane Lütge. Berlin: de Gruyter 2019. S. 159.

³³⁷ Spinner: Literarisches Lernen mit Kinder- und Jugendliteratur.

austauschen zu können‘ und dabei verschiedenen Deutungsmöglichkeiten nachzugehen.“³³⁸ Das literarische Gespräch war früher ein einzelner Aspekt, jedoch wurde er von Spinner nachträglich in diesen Aspekt integriert. Das ist darin begründet, „dass das Reden über Literatur der Unabschließbarkeit der Sinnbildung gerecht werden soll.“³³⁹

Prototypische Vorstellungen von Gattungen/Genres entwickeln

Bei diesem Aspekt geht es nicht darum, Schüler*innen Informationen über Gattungs- und Genredefinitionen zu vermitteln, sondern dass sie Beispiele kennen und diese den unterschiedlichen Gattungen und Genres zuordnen können. Wissen Schüler*innen beispielsweise um Merkmale eines Märchens, können sie anhand eines Textes eruieren, ob es sich nun um ein Märchen oder eine andere Gattung handelt. Ebenso ist damit das Entwickeln von Vorstellungen von unterschiedlichen Genres wie Thriller, Horror, Fantasy oder Science-Fiction gemeint. Werden Mangas im Unterricht eingesetzt, sorgt das nicht nur dafür, dass Schüler*innen diese spezielle Comic-Gattung kennenlernen, sondern auch die Merkmale und speziellen Darstellungsformen beim Lesen erfahren und somit neue Vorstellungen entwickeln können.

Literaturhistorisches Bewusstsein entwickeln

„Die Entwicklung eines literaturhistorischen Bewusstseins [...] zielt nicht auf historische Inhalte, sondern darauf, dass Literatur selbst eine Geschichte hat.“³⁴⁰ Es geht dabei nicht um das Aneignen historischen Wissens, sondern um das Bilden von eigenen „Vorstellungen von Epochen und Strömungen der Literatur in Vergangenheit und Gegenwart“³⁴¹, sodass sich Schüler*innen „zu bestimmten Epochen kommunikativ verhalten (Interesse, Ablehnung usw. bekunden) können.“³⁴² Spinner weist dabei auf die Wichtigkeit der Intertextualität in der gegenwärtigen Kinder- und Jugendliteratur, in der beispielsweise bei modernen Märchen auf Motive der grimmschen Märchen Bezug

³³⁸ Kammler, Clemens: Literarische Kompetenz(en). In: Medien im Deutschunterricht 2006. Hrsg. von Volker Frederking u.a. München: kopaed 2006. S. 178.

³³⁹ Spinner: Elf Aspekte auf dem Prüfstand. S. 192.

³⁴⁰ Kurwinkel: Handbuch Kinder- und Jugendliteratur. S. 406.

³⁴¹ Wrobel: Literarische Sozialisation und literarisches Lernen. S. 160.

³⁴² Ebd. S. 160.

genommen wird. Eine weite Möglichkeit besteht beim Vergleich von neuen und alten Verfilmungen, was ebenfalls zur Entwicklung eines historischen Bewusstseins dient.³⁴³ Auch in der bereits erwähnten Manga-Reihe *Lonely Castle in the Mirror* finden sich einige intertextuelle Bezüge zu grimmschen Märchen oder Motiven, wie beispielsweise ein magischer Spiegel, eine Figur mit einer Wolfsmaske und auch das Märchen *Der Wolf und die sieben Geißlein* wird in die Geschichte hineinverwoben. Das Lesen dieses Mangas bewirkt unter anderem, dass sich Schüler*innen mit der Gattungs- und Genrefrage auseinandersetzen (Aspekt 9), da die anfangs realistische Geschichte einen Wandel zum Märchenhaften und Übernatürlichen vollzieht und somit eine Genre-Mischung darstellt. Außerdem wäre es auch wichtig, dass vor der Lektüre Wissen um bestimmte Märchen und deren Motive angeeignet wird, um der Handlungslogik besser folgen zu können. Alternativ wäre ein literarisches Gespräch eine angemessene Methode, um über genau diese Themen und Stoffe und deren Mehrdeutigkeit zu sprechen.

Alle zehn Aspekte, so gibt Spinner in einem Beitrag an, beziehen sich „auf die Erziehung zur Literatur, nicht auf die Erziehung durch Literatur.“³⁴⁴ Es handelt sich dabei um „Fähigkeiten, die für ein angemessenes Verstehen von literarischen Texten wichtig sind.“³⁴⁵ Er gibt aber weiter an, dass man von literarischem Lernen im engeren Sinne und von literarischem Lernen im weiteren Sinne sprechen kann. Literarisches Lernen im engeren Sinne beziehe sich auf seine zehn Aspekte, während literarisches Lernen im weiteren Sinne auch die Folgefunktionen umfassen würde.³⁴⁶ Aspekte der Folgefunktionen, die durch das Lernen durch Literatur geschehen, sind: Identitätsbildung, Psychologisches Verstehen, Moralische Urteilskraft, Fantasie und Vorstellungsfähigkeit, Erweiterung des Weltwissens und Ästhetische Wahrnehmungsfähigkeit.³⁴⁷

Wie bereits angeführt, erwähnt Spinner, dass literarisches Lernen auch auf Bilderbücher und Comics bezogen werden kann. Das Kapitel zeigt, dass sich die zehn Aspekte auch auf Mangas übertragen lassen. Spinner hebt aber hervor, dass es bei Comics und Bilderbüchern besonders darum geht, Bild und Text in ihrer

³⁴³ Vgl. Spinner: Literarisches Lernen mit Kinder- und Jugendliteratur.

³⁴⁴ Spinner: Elf Aspekte auf dem Prüfstand. S. 189.

³⁴⁵ Spinner: Literarisches Lernen mit Kinder- und Jugendliteratur.

³⁴⁶ Vgl. Spinner: Elf Aspekte auf dem Prüfstand. S. 189.

³⁴⁷ Vgl. Spinner: Literarisches Lernen in Verbindung mit literarischen Kompetenzen. S. 144f.

Wechselwirkung zu erfassen.³⁴⁸ Somit verweist er auf die Intermedialität, weshalb es Sinn macht, nachfolgend das Medium Manga intermedial zu untersuchen und zu analysieren.

13 Intermediale Analyse am Beispiel des Mangas „Lonely Castle in the Mirror“

Marion Bönninghausen und Heidi Rösch waren maßgeblich dafür verantwortlich, dass die Konzeption eines intermedialen Deutschunterrichts innerhalb der Deutschdidaktik Einzug gefunden hat.³⁴⁹ Klaus Maiwald verweist in seinem Artikel „Intermedialität in der Literaturdidaktik“ auf Bönninghausens Konzept der „Analyse intermedialer Übergänge und Brüche zwischen den Künsten“, die der Frage nachgeht „wie einzelne Kunstformen mittels ihrer Trägermedialität ästhetische Wahrnehmung und ästhetisches Kommunizieren gestalten und inszenieren.“³⁵⁰ Rösch und Bönninghausen beziehen sich dabei auf das Konzept von Rajewsky, deren drei Aspekte der Intermedialität bereits oben erläutert wurden. Ein intermedial ausgerichteter Unterricht vereint laut Bönninghausen die Analyse intermedialer Medien mit einer sinnlichen Erfahrung.³⁵¹ Eine intermediale Kompetenz wird von Schüler*innen dann erworben, indem sie

sich mit poetologischen Fragestellungen auseinandersetzen, Wissen über spezifische Medialität der einzelnen Künste erwerben, Erfahrungen mit [deren] Schnittstellen [...] machen oder das Imaginationsvermögen der Künste über eine Schulung ihres Wahrnehmungsvermögens nachvollziehen.³⁵²

Ziel ist demnach, dass sich Schüler*innen mit intermedialen Kunstformen auseinandersetzen, diese analysieren und erforschen, damit sie besser für die heutige, multimediale Lebenswelt gerüstet sind. Dabei ist für Bönninghausen bei einem

³⁴⁸ Vgl. Spinner: Literarisches Lernen in Verbindung mit literarischen Kompetenzen. S. 145.

³⁴⁹ Vgl. Frederking, Volker u.a.: Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung. 3. Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag 2018. S. 95.

³⁵⁰ Maiwald, Klaus: Intermedialität in der Literaturdidaktik. In: Grundthemen der Literaturwissenschaft. Literaturdidaktik. Hrsg. von Christiane Lütge. Berlin: de Gruyter 2019. S. 387.

³⁵¹ Vgl. Bönninghausen, Marion: An den Schnittstellen der Künste. Vorschläge für einen intermedialen Deutschunterricht. In: Themen-Schwerpunkt Filmdidaktik und Filmästhetik. Hrsg. von Volker Frederking. München: kopaed 2006. S. 191.

³⁵² Maiwald: Intermedialität in der Literaturdidaktik. S. 387.

intermedial ausgerichteten Unterricht auch die ästhetische Wahrnehmung von bedeutender Rolle:

Im Mittelpunkt eines intermedial konzipierten Unterrichts, der die Aufmerksamkeit für die Wechselbeziehung der Künste auch als eine Grundlage für die Auseinandersetzung mit digitalen Medien begreift, steht die Fragestellung, wie einzelne Kunstformen vermittels ihrer spezifischen Trägermaterialität ästhetische Wahrnehmung und ästhetisches Kommunizieren gestalten und inszenieren.³⁵³

Zusammengefasst lässt sich deshalb sagen, dass sich nach Bönninghausen intermedial ausgerichteter Unterricht auf die Analyse intermedialer Werke, die Wechselbeziehung zwischen den Künsten (also beispielsweise Text-Bild-Kombinationen) und auf die ästhetische Wahrnehmung spezifischer Medienkomplexe fokussiert. Ein bestimmtes Medium, wie etwa ein Comic oder Manga, dient dabei als Ausgangspunkt und wird dahingehend genauer untersucht, analysiert und reflektiert. Da sich Bönninghausen auf die drei Formen der Intermedialität nach Rajewsky bezieht, soll nun ein konkreter Manga, nämlich *Lonely Castle in the Mirror*, in Hinblick auf die drei Intermedialitätsformen genauer analysiert werden.

13.1 Medienkombination

In vielen fachdidaktischen Beiträgen wird auf die Text-Bild-Kombinationen Bezug genommen. So schreibt etwa Ulf Abraham, dass Bild-Text-Symbiosen hervorragende Lerngelegenheiten seien und verweist auf die „ästhetische Bildung im Sinn einer genauen Wahrnehmung bedeutungstragender Elemente“³⁵⁴ und nennt in diesem Zug auch die *visual literacy* als Aufgabe des Deutschunterrichts.³⁵⁵ Rajewskys Medienkombination besteht aus einem Zusammenspiel unterschiedlicher Medien, im Falle des Medium Mangas eben aus Bild und Text, weshalb aus didaktischer Sicht eine Analyse der Text-Bild-Kombinationen in Mangas ein mögliches Anwendungsgebiet für den Deutschunterricht darstellt.

Ausgehend von Scott McClouds Typologie von Text-Bild-Kombinationen haben Stephanie Hoppeler, Lukas Etter und Gabriele Rippl eigenständige Kategorien

³⁵³ Bönninghausen: An den Schnittstellen der Künste. S. 192.

³⁵⁴ Abraham, Ulf: Bild und Text. In: Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens. Hrsg. von Jürgen Baurmann u.a. Seelze: Kallmeyer 2017. S. 223.

³⁵⁵ Vgl. ebd. S. 223.

entwickelt, mit denen sich Bild-Text-Kombinationen von Comics analysieren lassen und auch auf Mangas angewendet werden können. Sie unterscheiden zwischen folgenden fünf Text-Bild-Kombinationen:

1. Wortspezifische Kombinationen
2. Wechselspezifische Kombinationen
3. Montage
4. Parallele Kombinationen
5. Bildspezifische Kombinationen³⁵⁶

Folgend werden die fünf Kategorien näher erläutert und anhand des Mangas *Lonely Castle in the Mirror* verdeutlicht.

Wortspezifische Kombinationen

Unter wortspezifischen Kombinationen werden Panels verstanden, die rein aus Texten bestehen und nicht bebildert sind. Sie „finden sich meist dort, wo ausdrucksstarke Bilder nicht nötig sind, da der Text in sich genügend narratives Potential vorweist.“³⁵⁷ Das heißt, dass seitens der Leser*innen nur eine minimale Beteiligung hinsichtlich der deduktiven Anstrengung nötig ist, um die Erzählung zu verstehen.³⁵⁸ In Mangas kommen reine Text-Panels eher selten vor und wenn, dann handelt es sich meist um schwarzgefarbte Panels mit weißem Text, wie in Abbildung 40 und 41.

³⁵⁶ Vgl. Hoppeler, Stephanie, Lukas Etter u. a.: Intermedialität in Comics. Neil Geimans The Sandman. In: Comics. Zur Geschichte und Theorie eines populärkulturellen Mediums. Hrsg. Von Stephen Ditschke. Bielefeld: transcript 2009. S. 65.

³⁵⁷ Ebd. S. 66.

³⁵⁸ Vgl. ebd. S. 66.



Abb. 41: Taketomi: *Lonely Castle in the Mirror* 1. S. 16.



Abb. 40: Taketomi: *Lonely Castle in the Mirror* 1. S. 35.

Dieses Stilmittel von schwarzen Panels mit weißem Text wird von Manga-Zeichner*innen häufig genutzt, um die Gedanken von Figuren zu verdeutlichen. Auch in den beiden Abbildungen stellen die wortspezifischen Kombinationen die Gedankenwelt der Protagonistin dar.

Wechselspezifische Kombination

Diese Art von Kombination tritt dann auf, wenn Bild und Text gemeinsam auftauchen und sich innerhalb der Erzählung abwechseln. Dabei kann es aber vorkommen, dass mal das Textmedium oder das Bildmedium überwiegt, „weshalb der wechselspezifischen Kombination ein flexibler Spielraum eingeräumt werden muss.“³⁵⁹ Die Beispielseite in Abbildung 44 zeigt diese wechselseitige Kombinationsart, die typisch für das Medium Manga ist. Während runde Sprechblasen mit Text eine laute Aussprache beziehungsweise eine Diskussion darstellen, stellen eckige Sprechblasen die Gedankenwelt der Protagonistin dar, und zeigt den Leser*innen, was sie denkt. Die grafische Gestaltung der Panelrahmen erfüllt also einen bestimmten Zweck und vermittelt unterschiedliche Informationen. Weiters kann die Ausgestaltung der Sprechblasen auch Gefühle und Emotionen unterstreichen. Abbildung 43 zeigt, wie sich die ovale Sprechblase zu einer unförmigen Sprechblase verändert. Ausgehend vom Text und von der Bebilderung der Hauptfigur werden somit die negativen Emotionen und eine emotionale Belastung lesbar. Eine weitere

³⁵⁹ Hoppeler: *Intermedialität in Comics*. S. 66.

besondere Ausgestaltung einer Sprechblase zeigt Abbildung 42, die etwa typisch für Aussagen sind, die von Radios oder Fernseher stammen. Auch Soundwords, also Wörter, die als Geräuschkulisse dienen, stellen Texte dar, die für die Geräuschkulisse verantwortlich sind. Solche grafischen Stilmittel, wie beispielsweise unterschiedliche Ausgestaltungen von Sprechblasen, die innerhalb wechelspezifischer Bild-Text-Kombinationen auftreten, verdeutlichen, „welche Interpretationsspielräume Text und Bild den Lesern eröffnen.“³⁶⁰



Abb. 43: Taketomi: *Lonely Castle in the Mirror* 1. S. 30.

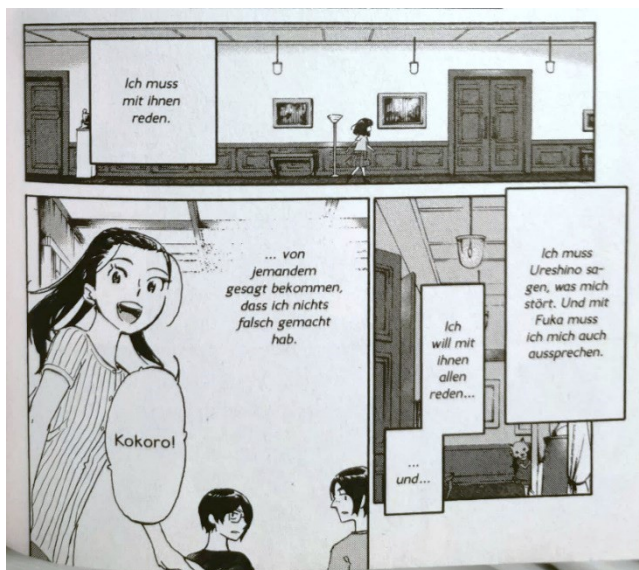


Abb. 44: Taketomi: *Lonely Castle in the Mirror* 1. S. 168.



Abb. 42: Taketomi: *Lonely Castle in the Mirror* 1. S. 18.

³⁶⁰ Hoppeler: *Intermedialität in Comics*. S. 68.

Montage

Eine weitere Art der Text-Bild-Beziehung ist die Montage, wobei der Text zum Bildelement wird, „d.h. er wird vornehmlich in seiner ikonischen Erscheinungsart wahrgenommen, also primär *betrachtet* anstatt *gelesen*.“³⁶¹ Die Autoren geben aber an, dass der Text in bestimmten Fällen immer noch in seiner semantischen Funktion wahrgenommen werden kann. Durch die Montage soll offenkundig werden, „dass Comics die Grenzen zwischen Schrift und Bild in Frage zu stellen vermögen.“³⁶² Diese Form findet sich selten bis gar nicht in Mangas. Da aber häufig die Soundwords in Mangas in ihrer japanischen Schreibweise beibehalten werden und neben dem japanischen Schriftzug eine deutsche Übersetzung erfolgt, könnte die japanische Schrift, die im Bild eingewoben wird, als Montage angesehen werden. Die westlichen Leser*innen, sofern sie der japanischen Sprache nicht mächtig sind, betrachten dann primär diese japanischen Zeichen als dass sie sie lesen. Zudem haben die japanischen Soundwords immer auch den Anspruch, eine Ähnlichkeit zum dargestellten Sound aufzuweisen und verschwimmen mit ihm. Deutlich wird das in Abbildung 46 beim Heulen des Wolfsschatten, bei dem die japanischen, wie auch die deutschen Lautmalereien der Silhouette annähern und es den Anschein erwecken soll, als würden Bild und Text verschwimmen. Abbildung 45 zeigt ein subtiles japanisches Soundword, welches mit den Strichen der Regentropfen zu verschwimmen scheint.



Abb. 45: Taketomi: *Lonely Castle in the Mirror* 1. S. 83.



Abb. 46: Taketomi: *Lonely Castle in the Mirror* 1. S. 68.

³⁶¹ Hoppeler: *Intermedialität in Comics*. S. 68.

³⁶² Ebd. S. 68.

Parallele Kombination

Charakteristisch für eine parallele Kombination ist die divergierende Erzählebene zwischen Bild und Text. Auf den ersten Blick erscheint also zwischen einem Text und dem darauffolgenden Bild kein Sinnzusammenhang. Bei solchen Kombinationen ist eine hohe Rezeptionsleistung seitens der Leser*innen erforderlich, um zwischen Text und Bild einen Sinn herzustellen. Solche Zusammenführung, so schreiben die Autor*innen in ihrem Beitrag, findet sich in Comics eher selten.³⁶³ In Mangas ist dies aber keine Seltenheit. Wie bereits im Kapitel 6.2 verdeutlicht wurde, herrschen in Mangas komplexe Übergänge zwischen Panels, die eine hohe Induktion erfordern. McCloud bezog sich bei den Übergängen aber rein auf bildliche Abfolgen. Es kommt aber häufig auch vor, dass ein reines Textpanel auf ein Bildpanel folgt und umgekehrt oder dass Texte in Bilder verwoben werden, die augenscheinlich nichts mit dem Text zu tun haben beziehungsweise die Atmosphäre unterstreichen sollen.

Abbildung 47 zeigt eine eher untypische Bild-Text-Kombination, die eine parallele Kombination darstellt. Die Sinnhaftigkeit des Textes und der vereinzelt Bilder ist auf den ersten Blick nicht ersichtlich. In der Doppelseite steckt einiges an Interpretationsspielraum.



Abb. 47: Taketomi: *Lonely Castle in the Mirror* 1. S. 4-5.

³⁶³ Vgl. Hoppeler: *Intermedialität in Comics*. S. 69.

Bildspezifische Kombination

Im Gegensatz zu wortspezifischen Kombinationen stehen die bildspezifischen Kombinationen, die sich dadurch auszeichnen, dass einzelne Panels oder auch Panel-Abfolgen rein aus Bildern bestehen und kein Text beigefügt ist. Diese Kombination tritt in Mangas häufig auf. Abbildung 48 und 49 wären zwei Beispielseiten, in denen komplette Seiten ohne Texteinblendungen auskommen. Längere textfreie Panel-Sequenzen „verlangen eine höhere rezipientenseitige Narrativierung als das bildspezifische Einzelpanel.“³⁶⁴ Dadurch, dass durch solche bildspezifischen Kombinationen ein Sprachentzug erfolgt, hat diese „den Effekt, dass sich die Leser der fehlenden Sprache bewusst werden und dass von ihnen oft >eine höhere Kombinations- und Deduktions-Leistung< verlangt wird.“³⁶⁵ Dies deckt sich auch mit der Ausführung von McCloud, der den Manga ebenfalls als Comic-Form ansieht, der sich durch die speziellen Panelübergänge vom amerikanischen und europäischen Comic unterscheidet.



Abb. 49: *Taketomi: Lonely Castle in the Mirror* 1. S. 17.



Abb. 48: *Taketomi: Lonely Castle in the Mirror* 1. S. 193.

³⁶⁴ Hoppeler: *Intermedialität in Comics*. S. 70.

³⁶⁵ Ebd. S. 70.

13.2 Medientransfer und Medienverbund

Der Medientransfer, oft als Medienwechsel oder Medientransformation bezeichnet, ist laut Bönninghausen in Bezug zu Bilderbüchern „die von Kindern und Jugendlichen am häufigsten wahrgenommene Form von Intermedialität.“³⁶⁶ Wenn von Medientransfer gesprochen wird, muss auch der Begriff des Medienverbundes miteinbezogen werden, denn nach Maiwald ist jeder Unterricht, „in dem systematische Medienvergleiche angestellt werden oder in dem ‚Texte‘ (im weiteren Sinne) auf ihre intermedialen Kontaktaufnahmen und Zusammenhänge‘ [...] hin untersucht werden, [...] Literaturunterricht im Medienverbund.“³⁶⁷ Ein Medienverbund ist nach Annemarie Niklas dadurch gekennzeichnet, „dass ein fiktionaler Stoff in unterschiedlichen medialen Formmöglichkeiten“³⁶⁸ vorliegt, was zur Folge hat, dass zum gleichen Stoff mehrere, verschiedene Medienangebote vorhanden sind, wie z.B. als Buch, Film, Hörbeispiel, Comic oder Manga. Besonders in Hinsicht der Medien Manga und Anime ist die Form des Medienverbundes sehr bedeutsam. Charis Goer und Michael Hofmann empfehlen für einen zeitgemäßen Deutschunterricht, dass Medien nicht mehr isoliert, sondern im Medienverbund zu analysieren und zu behandeln seien. Dabei betonen sie, dass es wichtig ist, dass „die verschiedenen medialen Versionen als unterschiedliche Interpretationen eines Ausgangstextes verstanden werden.“³⁶⁹ Der Ausgangstext beziehungsweise das literarische Original steht somit nicht über dessen Adaptionen, sondern muss als gleichbedeutend wahrgenommen werden.

Manga sind in ihrem Herkunftsland eingebunden in ein populärkulturelles Medienverbundsystem, das in seiner Funktion und Wirkungsweise auf die gleichen Vermarktungsmechanismen und Synergieeffekte abgestellt ist, wie die in der westlichen Welt vorherrschenden Verbundsysteme. In seiner konkreten Gestalt unterscheidet sich der japanische Medienverbund jedoch von diesem. Das Printmedium Manga steht hier gewöhnlich am Beginn einer [...] Produktentwicklungsstrategie, die neue Angebote [...] im Fall der Akzeptanz durch das Publikum in kostspieligere mediale Transformationen investiert.³⁷⁰

³⁶⁶ Bönninghausen, Marion: Transmediales Erzählen im Bilderbuch. In: Intermedialität. Formen – Diskurse – Didaktik. Hrsg. von Klaus Maiwald. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2019. S. 134.

³⁶⁷ Niklas, Annemarie: Elvic und Shaun: zwei intermediale Angebote für den literarischen Anfangsunterricht im Vergleich. In: Intermedialität. Formen – Diskurse – Didaktik. Hrsg. von Klaus Maiwald. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2019. S. 78.

³⁶⁸ Ebd. S. 77.

³⁶⁹ Goer, Charis, Michael Hofmann: Mediendidaktik und Deutschunterricht. In: Fachdidaktik Deutsch. Grundzüge der Sprach und Literaturdidaktik. 4. Auflage. Hrsg. von Charis Goer und Katharina Köller. Paderborn: Brill Fink 2023. S. 285.

³⁷⁰ Dolle-Weinkauff, Bernd: Manga im Medienverbund: Ryo Miznos Record of Lodoss War. In: Comics Intermedial. Hrsg. von Christian Bachmann u.a. Essen: Bachmann 2012. S. 80.

Einzelne Kapitel von Mangas werden in Japan zuerst in Zeitschriften publiziert und bei einem Erfolgsfall als Taschenbuchausgaben herausgegeben, welche in dieser Form dann auch im Westen zum Kauf angeboten werden. Meist wird im Anschluss aus der Manga-Geschichte ein Animationsfilm (Anime) erstellt oder auch eine TV-Anime-Serie produziert. Weitere mögliche Medienangebote sind Buch- oder Light Novel-Adaptionen, Videospiele oder „die Vermarktung von Charakteren und Motiven in diversen Merchandising-Artikeln, die weiter über das Feld der narrativen Medienangebote hinausreichen.“³⁷¹ Der populärste und einflussreichste japanische Medienverbund ist das Franchise *Pokémon*, welches gegenwärtig immer noch hohe Popularität genießt, vor allem in Hinblick auf Sammelkarten. An diesem Franchise sind der Medienverbund und die crossmediale Vermarktung sehr gut sichtbar, denn es gibt neben mehreren Kinofilmen, der TV-Anime-Serie und diverse Manga-Adaptionen auch Plüschtiguren, Videospiele, Sammelkarten und weitere Merchandise-Artikel.³⁷² Dolle-Weinkauff gibt an, dass in Japan vor allem der Manga Ausgangspunkt solcher Medienverbünde und crossmedialen Systeme ist, wobei animierte Adaptionen häufig das erste Folgemedium des Leitmediums Manga darstellen.³⁷³ Im deutschsprachigen Raum sind es häufig die Anime-Serien, mit denen Kinder und Jugendliche als Erstes konfrontiert werden, wobei ausgehend davon zur Manga-Literatur gegriffen wird.

Auch *Lonely Castle in the Mirror* stellt einen Medienverbund dar, denn die Geschichte wurde als Buch, Manga, Animefilm und Hörspiel herausgebracht. Während in Japan zuerst das Buch erschienen ist, anschließend eine Manga-Adaption und zuletzt eine Anime-Adaption erfolgte, erschienen in Deutschland und Österreich die Übersetzungen von Manga und Buch zum gleichen Zeitpunkt vom Verlag Hayabusa/Carlsen. Der Animefilm in deutscher Synchronisation erfolgte erst ein Jahr später.

Bönnighausen betont die Wichtigkeit eines Medienverbundes, denn der

Medienverbund als populärste Ausprägung des Medienwechsels macht deutlich, in welcher Weise ein inhaltlicher Stoff von einem Medium in ein anderes transformiert wird, indem er an die ästhetischen, technischen oder organisatorischen Strukturen und Konventionen des Zielmediums angepasst wird. Durch einen solchen Wechsel von

³⁷¹ Dolle-Weinkauff: Manga im Medienverbund. S. 80.

³⁷² Vgl. Eckstein, Kristin: Boys' Love im Medienverbund. Maki Murakamis Manga-Serie Gravitation und ihre Transformation in Anime, Light Novel und Hörspiel. In: Kinder- und Jugendliteratur in Medienkontexten. Hrsg. von Gina Weinkauff u.a. Frankfurt am Main: Peter Lang 2014. S. 163.

³⁷³ Vgl. ebd. S. 163.

einem Ausgangs- in ein Zielmedium lassen sich die jeweils spezifischen Gestaltungsmittel der einzelnen Medien beobachten.³⁷⁴

Es geht also darum, Veränderungen zwischen den einzelnen Transformationen zu erkennen und dabei verstehen lernen, auf welche speziellen Gestaltungsmittel die einzelnen Medien zurückgreifen, die im Prinzip dieselbe Geschichte erzählen. Dabei wird auch deutlich, dass das Zielmedium bestimmten Grenzen unterliegt, was zur Folge haben kann, dass etwa die Handlung gestrafft wird oder Figuren gestrichen werden.³⁷⁵ Iris Kruse sieht in Medienverbünden ein hohes didaktisches Potential, denn die

Komplexität eines Medienverbundangebots [...] bietet für die Vielfalt individueller Wahrnehmungsmuster strukturell sehr unterschiedliche Möglichkeiten des Zugriffs. Neben den verschiedenen Modi des Erzählens [...] gibt es auch verschiedene inhaltliche Muster, die die narrativen Schwerpunkte unterschiedlich arrangieren, ausdehnen und perspektivieren. Dies wiederum geschieht auf der Basis verschiedener erzählerischer Stile und unterschiedlich ausgeprägter ästhetischer Komplexität.³⁷⁶

Als erste Annäherung zum Medienverbund von *Lonely Castle in the Mirror* böte sich für den Deutschunterricht ein Cover-Vergleich an. Sowohl ein Buch- als auch ein Manga-Cover ist meist so gestaltet, dass es Interesse weckt und auch passend zum Inhalt gestaltet ist. Bevor die Schüler*innen also mit der Handlung in Berührung kommen, könnten die unterschiedlichen Cover von Manga, Buch und Film miteinander verglichen werden. Welche Personen, Wesen, Objekte oder Szenerien befinden sich am Cover? In welcher Verbindung könnten die Personen stehen? Wer ist die Hauptfigur? Was lässt sich zum Handlungsort oder zur Handlung selbst sagen? Solche antizipatorischen Fragestellungen regen das Denken der Schüler*innen an und es findet gleichzeitig ein Vergleich der unterschiedlichen Medienangebote statt. Wie in Abbildung 50³⁷⁷ zu sehen ist, unterscheiden sich alle drei Cover untereinander, jedoch wählen Manga und Roman eine ähnliche Ästhetik und zeigen vorwiegend die Protagonistin Kokoro und das Wolfsmädchen, während das Cover der Blu-Ray eine

³⁷⁴ Bönninghausen: Transmediales Erzählen im Bilderbuch. S. 134f.

³⁷⁵ Vgl. Bönninghausen: Intermedialität im Deutschunterricht. S. 22.

³⁷⁶ Kruse, Iris: Intermediale Lektüre(n). Ein Konzept für Zu- und Übergänge intermedialen Lehr- und Lernarrangements. In: Kinder- und Jugendliteratur in Medienkontexten. Hrsg. von Gina Weinkauff u.a.. Frankfurt am Main: Peter Lang 2014. S. 181.

³⁷⁷ <https://www.thalia.at/shop/home/artikeldetails/A1068206133>

<https://www.thalia.at/shop/home/artikeldetails/A1072141699>

<https://www.thalia.at/shop/home/artikeldetails/A1068206103>



Abb. 50: Manga-, Roman- und Anime-Cover von *Lonely Castle in the Mirror*.

ganz andere Farbgebung aufweist und bereits alle wichtigen Charaktere der Geschichte preisgibt. Solche Auseinandersetzung mit Covern findet auch in der Filmdidaktik beziehungsweise Filmbildung Anwendung, wenn filmbegleitendes Material wie Filmplakate oder Trailer verglichen und analysiert werden. Auf diese Weise kann der Film auch „im weiten Handlungsfeld seiner Produktion, Distribution und Rezeption erfahrbar werden.“³⁷⁸

In weiterer Folge kann der Klappentext der drei Medienangebote gelesen und verglichen werden, damit die Schüler*innen nun konkrete Handlungselemente erfahren. Damit kann dann von den Schüler*innen bereits ein Bezug zu den vorher im Brainstorming gesammelten Gedanken zur Handlung, nur aufgrund des Covers, gesetzt werden und eruiert werden, inwiefern die eigene Vorstellung mit der eigentlichen Handlung des Klappentexts zusammenhängt. Ein konkreter Medienvergleich kann dann erfolgen, wenn einzelne Sequenzen zwischen den drei unterschiedlichen Medien untersucht und verglichen werden. Laut Bönnighausen sind vor allem Fragen wie „Wie sind Parallelen oder genetische Bezüge gestaltet? Wie hat sich die Transformation vollzogen, mit welchen Auswirkungen?“³⁷⁹ relevant. Zwei Szenen im Buch, zum einen der Anfang und auch die Spiegelszene, sollen die Unterschiede und eigenen Ästhetiken der unterschiedlichen Medien verdeutlichen.

³⁷⁸ Kammerer, Ingo und Klaus Maiwald: *Filmdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag 2021. S. 159.

³⁷⁹ Bönnighausen, Marion: *Intermediale Kompetenz*. In: *Kompetenzen im Deutschunterricht*. Hrsg. von Heidi Rösch. Frankfurt am Main: Peter Lang 2005. S. 53f.



Abb. 52: Taketomi: Lonely Castle in the Mirror 1. S. 8-9.

Abb. 51: Taketomi: Lonely Castle in the Mirror 1. S. 7.

Durch das Fenster mit seinen geschlossenen Vorhängen hörte Kokoro, wie der mobile Supermarkt um die Ecke bog.

Überall auf der Welt, ja, in jedem Land

Wird gelacht und geweint und gehofft und gebangt.

Doch wir reichen uns die Hände und dann sind wir eins.

Unsre Welt ist ja so klein!

Das Lied von Kokoros Lieblingsattraktion im Disneyland, *It's a small world*, erschallte aus den großen Lautsprechern des Wagens. Seit Kokoro klein war, hatte sich diese Melodie nicht geändert. Eine Stimme unterbrach das Lied. >Guten Tag zusammen! Hier ist der rollende Mikawa-Markt. Bei uns bekommen Sie frische Lebensmittel, Milchprodukte, Brot und Reis!< [...] Sobald die Melodie ertönte, kamen alte Leute und Mütter mit Kindern aus den Häusern, um ihre Einkäufe zu tätigen. [...] Kokoro empfand den Wagen nicht als Lärm, doch wenn sie die vertrauten Klänge vernahm, wurde ihr schmerzhaft bewusst, dass es Mittag war. An einem Wochentag. Kinderlachen erschallte. Erst seit Kokoro nicht mehr zur Schule ging, wusste sie, was hier unter der Woche um elf Uhr vormittags geschah. [...] Kokoro öffnete die Vorhänge ein kleines Stück. Wenn sie selbst die Mittagszeit noch in dem fahlen Orange verbrachte, das entstand, wenn die Sonne durch den Stoff der Vorhänge schien, machten sich langsam Schuldgefühle in ihr breit. [...] Anfangs hatte Kokoro sich im halbdunklen Zimmer noch wohlgefühlt. Doch mit der Zeit kam ihr dieser Zustand einfach falsch vor, obwohl ihr niemand Vorwürfe gemacht hatte. Ungeschriebene Regeln waren schließlich ungeschriebene Regeln, weil es gute Gründe dafür gab. Regeln wie: >Die Vorhänge werden morgens aufgezogen.< Oder: >Alle Kinder müssen zur Schule gehen.<

[...] Kokoro hatte wirklich vorgehabt, von heute an in die freie Schule zu gehen, die sie sich vorgestern mit ihrer Mutter angesehen hatte. [...] Wie jedes Mal hatte sie Bauchschmerzen – keine vorgetäuschten, sondern echte Schmerzen.³⁸⁰

³⁸⁰ Tsujimura, Mizuki: Lonely Castle in the Mirror. Hamburg: Carlsen Verlag 2023. S. 11ff.

Ein direkter Vergleich zwischen den drei Seiten des Mangas und der ersten Seiten im Roman zeigt, wie nah Manga-Adaption und Buchvorlage zueinander stehen. In beiden Fällen wird Kokoro von der Melodie von *It's a small world* geweckt und auch die Durchsage des rollenden Marktwagens sowie die Menschen, die ihre Einkäufe betätigen, wurden im Manga visuell umgesetzt. Während sich Gedanken, Aussagen und Beschreibungen der Umgebung zwischen Manga und Roman ähneln, ist ein Vorteil des Romans, dass die Gefühlswelt der Protagonistin näher beschrieben wird. Diese Gefühlswelt beziehungsweise das Innenleben der Protagonisten ist visuell schwieriger umzusetzen. Im Roman wird beispielsweise beschrieben, dass es ihr schmerzhaft bewusst wird, dass Mittag war und sich in ihr Schuldgefühle breit machten. Der Manga muss diese Gefühlswelt anders darstellen, da er dies nicht einfach so als Textauszug integrieren kann. In Abbildung 52 auf Seite 8 im Manga kann der deprimierende Gemütszustand von Kokoro anhand des verdunkelnden Zimmers und ihre Körperhaltung auf dem Bett interpretiert werden, sowie an der Darstellung ihrer Augen. Auf Seite 9 in Abbildung 52 ist immer noch zu sehen, wie Kokoro auf ihrem Bett kauert und den Kopf in ihr Kissen steckt. Eine Szenerie, die im Buch nicht beschrieben wird, aber für den Manga notwendig ist, um die Emotionen und Gefühle von Kokoro sichtbar zu machen, damit die Leser*innen erkennen, dass es ihr in diesem Moment nicht gut geht. Wird nun der Anfang des Animefilms als Vergleich hinzugezogen, fällt auf, dass diese Szene gar nicht im Film vorkommt. Außerdem beginnt der Film mit Szenen, die im Manga und Buch erst später beschrieben werden und man sieht lediglich, wie Kokoro gleich die Stufen runtergeht und bei ihrer Mutter über Bauchschmerzen klagt.

Spiegelszene im Manga



Abb. 53: Taketomi: Lonely Castle in the Mirror 1. S 30-34.

Spiegelszene im Buch

Ein grelles Licht schien Kokoro ins Gesicht und blendete sie. Als sie den Fernseher ausschalten wollte und nichts ahnend aufblickte, verschlug es ihr die Sprache. Der Fernseher war gar nicht eingeschaltet. [...] Das Licht kam nicht von dort, sondern vom großen Spiegel neben ihrer Zimmertür. Verwundert stand Kokoro auf und bewegte sich darauf zu, ohne weiter nachzudenken. Das Licht schien aus dem Inneren des Spiegels zu kommen und war so gleißend, dass sie die Augen zukneifen musste. Ein Spiegelbild war nicht mehr zu erkennen. Sie streckte die Hand aus und rechnete damit, Hitze zu spüren, doch die Oberfläche des Spiegels war kühl wie eh und je. Dann drückte sie die Hand leicht dagegen und schrie auf. Ihre Hand war ohne Widerstand im Spiegel verschwunden, als hätte sie sie in Wasser getaucht. Sie fiel nach vorne. Was auch immer auf der anderen Seite des Spiegels war, es zog sie zu sich. >Hilfe!<, schrie Kokoro in Gedanken, als das Licht ihren Körper verschlang. [...] >Hey, steh auf.< Kokoro spürte den kalten Boden an ihrer rechten Wange. Ihr Kopf pochte schmerzhaft, ihr Mund und ihre Kehle waren staubtrocken. [...] >Hey, jetzt steh endlich auf!< Es war die Stimme eines jungen Mädchens, vermutlich keine zehn Jahre alt. [...] Dann stieß sie einen schrillen Schrei aus. [...] Sie blickte in das Gesicht eines Wolfes.³⁸¹

Spiegelszene im Film



Abb. 54: Auszüge aus der Animeverfilmung *Lonely Castle in the Mirror* [05:50 – 07:13]

³⁸¹ Tsujimura: *Lonely Castle in the Mirror*. S. 28ff.

Die Szene, in der Kokoro durch einen Spiegel in eine andere Welt gezogen wird, ist in gewisser Weise selbst eine Art Medienwechsel für sich, da ein Ortswechsel vollzogen wird und sich auch das Genre in eine Fantasy-Erzählung wandelt.

Wird diese handlungsrelevante Szene in den unterschiedlichen Medienformen verglichen, zeigen sich die Unterschiede, aber auch Gemeinsamkeiten, die sich im Medienwechsel vollzogen haben. Der Manga arbeitet viel mit Emotionen und Gefühlen, die durch das Gesicht und die Haltung von Kokoro zum Ausdruck gebracht werden. Zudem wird viel mit Schattierungen gearbeitet, da der Manga ohne Farbe auskommen muss. Im untersten Panel der ersten Seite in Abbildung 53 wird das durch den hellen Strahl des Spiegels sehr deutlich. Die unterschiedlichen Größen und auch die kreativen Aneinanderreihungen der Panels erzeugen eine dynamische Lesart und erfordern hohes Rezeptionsvermögen.

Der Film hingegen erzeugt ein passives Sehen und erfordert weniger deduktives Denken. Eine Besonderheit des Films ist aber, dass mit akustischen Mitteln gearbeitet wird, sodass nicht nur Geräusche und Gespräche gehört werden können, sondern auch ein Soundtrack die Szenen musikalisch untermalt und dadurch bestimmte Gefühle und Emotionen unterstreichen kann. Der Vergleich zwischen Anime und Manga zeigt auch, dass sich Kameraeinstellungen und Perspektiven nicht ähneln und komplett unterschiedlich ausfallen. Die Subjektivität als besonderes Merkmal des Mangas wird in einigen Panels deutlich, da für die Leserin beziehungsweise dem Leser der Eindruck erzeugt wird, also würde man durch die Augen von Kokoro blicken. Diese Subjektivität ist in Abbildung 53 ersichtlich, wenn in den Spiegel geblickt wird oder die Konfrontation mit dem Wolfsmädchen ansteht. Die Subjektivität findet sich aber auch im Anime wieder, da auch hier die Konfrontation mit dem Wolfsmädchen aus Sicht von Kokoro erfolgt, was in Abbildung 54 links unten sichtbar wird.

Da das Buch auf visuelle und akustische Darstellungen verzichten muss, liegt seine Stärke in der Beschreibung der Emotionen, die vor allem körperlich betont sind, wenn beispielsweise beschrieben wird, dass sie die Kälte des Bodes im Gesicht oder die kühle Oberfläche des Spiegels fühlt. Das sind Eindrücke, die weder in der Anime-, noch in der Manga-Adaption eine Rolle spielen, wobei in der Szene, der die Kälte des Bodes im Gesicht gespürt wird, wiederum die Ähnlichkeit zwischen Buch und Anime deutlich wird, da diese Szene in beiden vorkommt, während es im Manga den Anschein erweckt, als würde das Wolfsmädchen Kokoro aus dem Spiegel ziehen und

es keine Szene gibt, in der sie auf dem Boden liegt, aufwacht und in die Wolfsmaske blickt.

Unterschiede zwischen Manga und Anime ergeben sich also hinsichtlich der Darstellung von Emotionen. Der Manga arbeitet verstärkt mit dem Gesichtsausdruck, den Körperhaltungen und der Gestaltung der Panels, um Emotionen und Gefühle visuell darzustellen, was eine höhere deduktive Denkleistung erfordert als die eher passive Rezeption des Anime. Was dem Manga und dem Buch aber fehlt, ist die auditive Komponente, die wiederum den Film auszeichnet. Außerdem bietet der Anime bewegte Bilder in Farbe und kann die Welt und die Personen darin farblich darstellen, während der Manga auf eine schwarz-weiße Visualisierung zurückgreifen und mit Schattierungen arbeiten muss. Der Roman hingegen fordert die Leser*innen dazu auf, eigene Vorstellungen und Bilder im Kopf zu entwickeln, da visuelle und auditive Darstellungsformen fehlen.

Für den Deutschunterricht ergeben sich aus diesen Analysen einige didaktische Möglichkeiten. Es könnten drei Gruppen gebildet werden, welche diese Spiegelszene in den jeweiligen medialen Ausformungen untersuchen und analysieren. Konkrete Aufgabenstellungen wie „Beschreibe die Gefühle und Emotionen von Kokoro in dieser Szene“ oder „Beschreibe ihr Zimmer, den Spiegel und wie das Wolfsmädchen aussieht“ können im Anschluss präsentiert, verglichen und reflektiert werden. Im Vergleich soll deutlich werden, dass jedes Medium auf seine eigenen Darstellungskonventionen zurückgreifen muss. Solch eine Auseinandersetzung des Medienwechsels im Unterricht „richtet die Aufmerksamkeit auf die Grenzbereiche und auf die Spezifika der einzelnen Medien bzw. Künste“³⁸², wobei diese erst in ihrer Kontrastierung wahrgenommen werden können.³⁸³ Dadurch können wichtige Kompetenzen für Schüler*innen im Umgang mit Medien geschult werden, nämlich „die Wahrnehmung der spezifischen Besonderheiten, die die einzelnen Künste bzw. Medien bestimmen.“³⁸⁴ Durch einen Vergleich zwischen Manga, Buch und Anime – oder auch nur der Vergleich zwischen zwei Medien – können Grenzen und Eigenheiten der jeweiligen Medien beobachtet, erkannt und analysiert werden. An den Schnittstellen und Übergängen, die entstehen, wenn eine Kunstform in eine andere

³⁸² Bönninghausen: Intermediale Kompetenz. S. 55.

³⁸³ Vgl. ebd. S. 55.

³⁸⁴ Ebd. S. 55.

übergeht, zeigt sich die spezifische Ästhetik und Schüler*innen können sich dieser bewusst werden.³⁸⁵

Weitere Möglichkeiten, um im Unterricht einen Vergleich sichtbar zu machen, wäre der Vergleich der Darstellung der sieben Kinder im Schloss oder das Schloss selbst. Während das Schloss im Manga (Abbildung 53) und im Anime (Abbildung 54) visuell unterschiedlich dargestellt wird, wird es im Roman lediglich als „[e]s war ein Schloss wie aus einer Fantasiewelt und ähnelte dem von Cinderella im Disneyland“³⁸⁶ beschrieben. Hierbei benötigt es weitere Rechercheaufgaben, damit Schüler*innen in Erfahrung bringen können, wie das Schloss von Cinderella im Disneyland überhaupt aussieht. Im Anime hingegen vermittelt das Schloss den Eindruck einer mittelalterlichen Burg, die auf einem einsamen Berg inmitten eines Ozeans steht, während das Schloss im Manga nie in seiner vollen Gänze gezeigt wird (siehe Abbildung 53).

Eine weitere Möglichkeit besteht nach Iris Kruse, dass die unterschiedlichen Medien „nicht als Ganzes, sondern in jeweiligen Auszügen rezipiert, die so miteinander verbunden (montiert) werden, dass sich daraus eine kohärent erzählte Geschichte auf Basis intermedial verwobener Rezeptionseindrücke ergibt.“³⁸⁷ Da der Manga aus fünf Bänden besteht, der Roman knapp 450 Seiten hat und der Film eine knappe Laufzeit von zwei Stunden aufweist, würde sich diese Möglichkeit der intermedial-verbundenen Geschichte gut eignen, da es für den Deutschunterricht zeitlich unmöglich erscheint, jedem Medium zu seiner Gänze gerecht zu werden. So könnte der erste Band des Mangas gemeinsam mit den Schüler*innen gelesen und daraufhin oder währenddessen Auszüge aus dem Buch herangezogen werden und im Anschluss der Film gezeigt werden, damit Schüler*innen die Möglichkeit gegeben wird, die komplette Geschichte zu erfahren. Durch diese Methode nehmen Schüler*innen ebenfalls Unterschiede zwischen den Medien wahr, und dass der Film nicht die komplette Handlung abdecken kann und Straffungen vorgenommen werden, um die Laufzeit von zwei Stunden nicht überschreiten zu müssen. Auf diese Straffungen, Auslassungen und Veränderungen kann aber im Anschluss eingegangen werden und sie können als Reflexion dienen und ebenso zu einer intermedialen Auseinandersetzung beitragen.

³⁸⁵ Vgl. Bönnighausen: Intermedialität im Deutschunterricht. S. 2.

³⁸⁶ Tsujimura: Lonely Castle in the Mirror. S. 31.

³⁸⁷ Kruse: Intermediale Lektüre(n). S. 189.

13.3 Intermediale Bezüge

Im Medienverbund *Lonely Castle in the Mirror* gibt es einige intermediale und intertextuelle Bezüge, vor allem in Bezug zu Märchen. In der Geschichte gibt es einen magischen Spiegel, der Kokoro in eine andere Welt eintauchen lässt, in der ein Mädchen mit rotem Umhang und einer Wolfsmaske als Herrscherin der Anderswelt fungiert. Der magische Spiegel stellt dabei ein intermediales Objekt dar, das auch in anderen Geschichten eine große Rolle spielt. Eine Aufgabe- und Fragestellung für Schüler*innen wäre hierbei, in welchen anderen Märchen oder Geschichten ein magischer Spiegel vorkommt und welche Funktion der Spiegel in der jeweiligen Geschichte hat. So gibt es etwa im Märchen *Schneewittchen und die sieben Zwerge* einen magischen Spiegel, der aber nicht als Portal fungiert, sondern als Quelle der Wahrheit. Eine Ähnlichkeit ließe sich aber mit Cornelia Funkes *Reckless*-Trilogie herstellen, bei der ebenfalls ein Spiegel als Portal dient und die Protagonisten in eine magische Welt führt. Auch in Lewis Carrolls Buch *Alice hinter den Spiegeln* hat der Spiegel eine Funktion, die titelgebende Figur in eine andere Welt zu teleportieren. Eine ähnliche Funktion hat auch der Wandschrank in C. S. Lewis *Chroniken von Narnia*, der im Roman *Lonely Castle in the Mirror* sogar namentlich erwähnt wird. Allgemein gibt es in der Romanadaption einige Verweise auf andere Geschichten aus Büchern und Filmen:

„Plötzlich erinnerte sie sich an Die Chroniken von Narnia, die berühmte Fantasygeschichte, bei der die Kinder im Wandschrank einen Eingang in eine andere Welt finden“³⁸⁸

Da Kokoro in der anderen Welt von einem Wolfsmädchen begrüßt wird, denkt sie sich im Buch „*Hätte es nicht ein Kaninchen wie bei Alice im Wunderland sein können?*“³⁸⁹

>Irgendwo in den Tiefen dieses Schlosses befindet sich ein sogenannten Wunschzimmer, da für euch alle verschlossen ist. Nur einer von euch wird es betreten und sich einen Wunsch erfüllen können, mein kleines Rotkäppchen.<
>R...Rotkäppchen?<, fragte Kokoro leicht entrüstet. [...] >Ihr seid doch alle verirrte kleine Rotkäppchen<, fuhr sie fort.³⁹⁰

³⁸⁸ Tsujimura: *Lonely Castle in the Mirror*. S. 38.

³⁸⁹ Ebd. S. 39.

³⁹⁰ Ebd. S. 43.

Kokoro stößt in der Anderswelt auf sechs weitere Jugendliche, wobei ein Junge so beschrieben wird: „Er war schlaksig und machte einen ruhigen Eindruck. Seine helle Haut und seine Sommersprossen um die Nase herum erinnerten Kokoro an Ron aus *Harry Potter*.“³⁹¹

Im Roman gibt es also deutliche Verweise auf andere Werke (wie etwa *Rotkäppchen*, *Harry Potter*, *Cinderella*, *Chroniken von Narnia* und *Alice im Wunderland*), vor allem auf jene, die dem Fantasy-Genre oder Märchen zuzuordnen sind, die zum Teil auch im Manga und Anime namentlich erwähnt werden.

Ein weiterer medialer Bezug wäre die Figur des Wolfsmädchens. Sowohl am Cover des Romans als auch auf dem Manga und der Anime-Verfilmung ist das Wolfsmädchen mit einer Wolfsmaske und einem roten Kleid beziehungsweise Umhang dargestellt. Diese Figur vereint durch ihre äußerlichen Merkmale zwei Figuren aus einem bekannten Märchen, nämlich Rotkäppchen. Zum einen symbolisiert die Wolfsmaske den Wolf, zum anderen verweist die rote Farbe der Kleidung auf das Rotkäppchen. Die Figur vereint also sowohl das Gute als auch das Böse, was sie zu einer ambivalenten Figur macht. Auch in der Geschichte bleibt das Wolfsmädchen mysteriös und unberechenbar, denn einerseits erscheint sie durch die kleine Gestalt und ihr Aussehen unschuldig wie das Rotkäppchen, aber sie verweist darauf, dass, wenn die Kinder in der Spiegelwelt sich nicht an die Regeln halten, sie von einem Wolf gefressen werden. Die Wolfsmaske beziehungsweise der Wolf verweist aber auch auf ein weiteres Märchen, nämlich auf *Der Wolf und die sieben Geißlein*, das im späteren Verlauf der Geschichte noch relevant wird.

In *Lonely Castle in the Mirror* ist auch die Zahl 7 handlungstechnisch relevant, da es sieben Kinder sind, die von magischen Spiegeln in eine Anderswelt geführt werden. Dies kann ebenfalls als medialer Verweis aufgefasst werden, da die Zahl 7 im Märchenkontext eine magische Zahl ist und in vielen Märchen vorkommt. Auch hier könnten Rechercheaufgaben dazu anleiten, Schüler*innen Wissen über diese Zahl im Märchenkontext näherzubringen.

³⁹¹ Tsujimura: *Lonely Castle in the Mirror*. S. 45.

14 Lernszenarien

Der Begriff der Lernszenarien geht auf Ulf Abraham und Hubert Sowa zurück und

speist sich aus einem Verständnis von Lernen, das nicht auf isolier- und steuerbare Fertigkeiten und (in diesem Sinne) ‚Kompetenzen‘ zielt, sondern auf ein relationales, systemisches und dynamisches Gefüge, das sich zwischen Sachen und Personen bildet.³⁹²

Es geht ihnen also nicht darum, dass Schüler*innen bestimmte, isolierte Kompetenzen erwerben, sondern um einen Erwerb von Wissen und Können in Hinblick auf Sach- und Weltbezügen.³⁹³ Konkret veranschaulichen die Autoren dies anhand von Aufgabenstellungen, denn konkrete Aufgaben müssen von Schüler*innen erarbeitet werden und führen zu Ergebnissen. Solche Aufgabenstellungen können sich von geschlossen (Einzelunterricht, Aufgaben sind individuell zu erledigen) bis hin zu offen (Partner- und Gruppenarbeiten, Aufgaben im Klassenverband) erstrecken. Lernszenarien sind aber nicht nur als bloße Aufgabenstellungen zu verstehen, sondern der Begriff reicht weiter und „schließt auch Konstellationen des informellen, natürlichen und alltäglichen Lernens ein.“³⁹⁴ Als Beispiele werden etwa genannt, wenn Eltern mit ihrem Kind ein Bilderbuch betrachten und darüber sprechen oder wenn jemand eine Zeitung liest und auf einem Bild neben dem Text etwas nachsieht, wobei „sich sein Verständnis von Text-Bild-Zusammenhängen vertieft und stabilisiert.“³⁹⁵

Nach Abraham und Sowa sind Lernszenarien beides:

- formelle, aufgabenzentrierte Lernszenen
- offene, informelle Lernszenen

Beide können sich gegenseitig ergänzen und wirken aufeinander ein. Während offene, informelle Lernszenen vor allem zuhause im Elternhaus oder im Privatem vor sich gehen, sind formelle, aufgabenzentrierte Lernszenen vor allem im Feld des schulischen Lernens angesiedelt und sollen dazu dienen, ein integrales Text-Bild-Verständnis zu fördern.

³⁹² Abraham, Ulf und Hubert Sowa: Bild und Text im Unterricht. Grundlagen, Lernszenarien, Praxisbeispiele. Seelze: Klett / Kallmeyer 2016. S. 64.

³⁹³ Vgl. ebd. S. 64.

³⁹⁴ Vgl. ebd. S. 64.

³⁹⁵ Vgl. ebd. S. 64.

14.1 Kompetenzorientierter Unterricht und ästhetische Bildung

Laut Abraham und Sowa haben sich in den letzten Jahrzehnten in der Deutschdidaktik zwei Gegensätze etabliert: Zum einen didaktische Theorien und Methoden unter dem Begriff des Kompetenzerwerbs, zum anderen das Programm einer ästhetischen Bildung. Beide stehen in gewisser Weise konträr zueinander, denn hinsichtlich des Kompetenzerwerbs wird versucht „Lernprozesse pragmatisch herunterzubrechen auf unterscheidbare ‚Teilkompetenzen‘, die [...] separat definiert, auf verschiedenen Niveaustufen nachweisbar und entsprechend vermittelbar“³⁹⁶ zu machen. Ästhetische Bildung dagegen versteht sich als ganzheitliches, fächerübergreifendes Konzept. Deutschdidaktisch gibt es dabei das Konzept des literarischen Lernens als produktionsästhetische Tätigkeit, das „einen ungeteilten erlebnishaften, affektiven und vor allem auf autonome ‚ästhetische Erfahrung‘ zentrierten Zugang zu Kunst und Literatur in Aussicht“³⁹⁷ stellt. Von anderen didaktischen Vertreter*innen wird jedoch auch im Konzept der ästhetischen Bildung versucht, diese „kompetenzdidaktisch zu zerlegen und neu zu formulieren.“³⁹⁸

Der Begriff der literarischen Bildung und des literarischen Lernens wendet sich gegen die Auffassung, dass „Literatur als Exerzierfeld für Kompetenzen“³⁹⁹ erhalten soll, sondern hat das Ziel, literaturbezogene Fähigkeiten zu erwerben. Zwar schließt dies den Erwerb von bestimmten Kompetenzen nicht aus, denn zum Beispiel werden Analyse- und Interpretationskompetenzen gefordert, aber es „geht auch um eine Einstellung zum literarischen Lesen, die das Unerwartete und Irritierende in literarischen Texten zulässt und solange aushält, bis Verstehen gelingt.“⁴⁰⁰ Dies kann durch Kompetenzen nicht abgedeckt werden, denn „ästhetische Wahrnehmung lässt sich in Kompetenzbegriffen kaum beschreiben.“⁴⁰¹ Eine komplette Abkehr der Kompetenzen und reine Fokussierung auf ästhetische Bildung wird aber von den Autoren ebenfalls als schlechte Alternative bezeichnet, da der Begriff der ästhetischen Erfahrung sehr vage sei.⁴⁰²

So ist es sinnvoll, das Lernen und Können im Bereich von Bildern und Texten nicht strikt analytisch zu zerlegen, sondern es als wohl operationalisierbares und klar

³⁹⁶ Vgl. Abraham: Bild und Text im Unterricht. S. 65.

³⁹⁷ Ebd. S. 66.

³⁹⁸ Ebd. S. 66.

³⁹⁹ Ebd. S. 66.

⁴⁰⁰ Ebd. S. 66.

⁴⁰¹ Ebd. S. 66.

⁴⁰² Vgl. ebd. S. 67.

strukturierbares, aber doch primär in szenischen Handlungskomplexen verankerten Geschehen zu verstehen und es entsprechend zu inszenieren: nämlich in komplexen Lernszenarien, die in darstellungsbezogenen Aufgabenstellungen zentriert sind.⁴⁰³

Nach Abraham und Sowa sollen Text-Bild-Komponenten also nicht nur analysiert werden, sondern durch konkrete Aufgabenstellungen verschiedene Aspekte von Text-Bild-Lernen gelehrt und gelernt werden und Können und Wissen gefordert und gefördert werden. Als Beispiel wird etwa die Aufgabe genannt, einen Text künstlerisch zu illustrieren. Würden hier nur Kompetenzen ins Spiel kommen, könnte gesagt werden, dass beispielsweise in so einer Aufgabe die Lesekompetenz, Bildkompetenz, literarische Kompetenz und Übersetzungskompetenz gefördert wird. Eine reine Fokussierung auf Kompetenzen deckt aber das Wissen und Können der Schüler*innen nicht ab und greift somit zu kurz. Mit Wissens- und Könnensstrukturen kann dies viel präziser und konkreter ausformuliert werden, da beispielsweise bei der gleichen Aufgabe „zeichnerisches Können und Gestaltungskönnen, Textverständnis, Kenntnis der Sachen und Handlungszusammenhänge, biografische und Welt-Erfahrung, Witz und Imaginationsfähigkeit, Wahrnehmungsfähigkeit, feinmotorische Fertigkeiten, kommunikative Fähigkeiten usw.“⁴⁰⁴ gefördert werden. Lernszenarien beziehungsweise Aufgabenstellungen schließen Kompetenzen per se nicht aus, können durchaus berücksichtigt und miteinbezogen werden, konzentrieren sich aber stärker „auf klar erlenbares Wissen und Können [...] ohne sich dabei in der kompetenzdidaktischen Falle zu verfangen.“⁴⁰⁵

15 Fazit und Ausblick

Obwohl Comics bereits in den 1970er Jahren als Unterrichtsgegenstände fungierten, das didaktische Interesse seit den 1990er Jahren zurückging, aber vor allem in den letzten Jahren wieder etwas an Zuspruch gewann, ist die Forschungslage bezüglich Mangas in der Deutschdidaktik noch dünn. Aus diesem Grund hat sich die vorliegende Arbeit diesem speziellen Medium gewidmet und aufgezeigt, welche didaktischen Möglichkeiten es in Bezug zu Mangas gibt, was die Besonderheit dieses Mediums ist,

⁴⁰³ Abraham: Bild und Text im Unterricht. S. 68.

⁴⁰⁴ Ebd. S. 69.

⁴⁰⁵ Ebd. S. 67.

und welche Ansätze und Modelle genutzt werden können, um Mangas im Deutschunterricht sinnvoll einsetzen zu können.

Wie gezeigt wurde, ist der Manga nicht nur ein Comic, sondern eine spezielle Gattung des Comics mit eigenen Charakteristiken und Merkmalen, die ihn vom westlichen Comic deutlich unterscheiden. Es sind zudem vor allem die Leerstellen, die den Comic zu einem wertvollen Medium machen und da der Manga mit Panelübergängen arbeitet, die hohe Deduktion erfordern, fordert er seine Leser*innen im besonderen Maße heraus. Weil der Medienverbund Manga-Anime fest in der heutigen Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen verankert ist und durch sein transmediales Storytelling in vielen unterschiedlichen Bereichen der Marketingwelt zu finden ist, stellt der Manga beziehungsweise der Medienverbund ein didaktisch wertvolles Medium dar, das Einzug in den Deutschunterricht erhalten sollte. Mittlerweise haben viele starke Marken und Franchises das Medium Manga für sich entdeckt, sodass in den letzten Jahren beispielsweise Mangas zu *Star Wars* oder Disney-Charakteren erschienen sind. Außerdem bekommen auch in der Kinowelt Anime immer mehr an Zuspruch. 2025 erschienen beispielsweise auch zwei Anime-Filme zu den Serien *Chainsaw Man* und *Demon Slayer* im Kino, die beide auf Manga-Adaptionen basieren und einen internationalen Erfolg aufweisen.⁴⁰⁶ Zudem zeigt auch der Manga-Day, der seit 2022 jährlich von Buchläden gefeiert wird, dass dieses Medium kein Nischenprodukt mehr darstellt, sondern im Mainstream angekommen ist und viele Menschen anspricht. Die steigenden Verkaufszahlen seitens der Buchhandlungen verdeutlichen diesen Aspekt.

Werden Mangas im Deutschunterricht behandelt, sorgt dies nicht nur für mehr Motivation, sondern es bietet auch enormes Potential, unterschiedliche Kompetenzen zu fördern. Besonders in der Didaktik der Intermedialität und Transmedialität eröffnen sich viele Möglichkeiten, wie der Vergleich im Medienverbund, Analyse der Text-Bild-Kombinationen oder Cosplay, Fan-Fiction und Fan-Arts, die als intermedialer Jahrmarkt bezeichnet werden und besonders in der Anime- und Mangawelt zu verorten sind. Durch die Auseinandersetzung mit Mangas lassen sich multiliteracies ausbilden, das heißt visuelle Kompetenz (visual literacy), Medienkompetenz und Lesekompetenz fördern, die in der bilddominierten Medienwelt notwendig sind, um sich zurechtzufinden. Denn das Lesen von Mangas ist ein multiliteraler Akt, bei dem all diese Kompetenzbereiche abgedeckt werden. Zusätzlich erwerben Schüler*innen

⁴⁰⁶ <https://www.insidekino.de/BO/Global2025.htm> (aufgerufen am 30.10.2025)

eine intermediale Kompetenz, indem sie Wissen über die spezifischen Medien erwerben oder Erfahrungen mit Schnittstellen im Bereich der Text-Bild-Kombination und des Medienwechsels machen.

Der Verweis auf die Lernszenarien nach Abraham und Sowa soll zudem zeigen, dass der Deutschunterricht nicht immer auf den Erwerb von Kompetenzen fokussiert werden soll, sondern dass es auch wichtig wäre, Wissens- und Könnensstrukturen zu formulieren, um präziser und konkreter auszuformulieren, was Schüler*innen können und wissen sollen. Die Autoren weisen aber darauf hin, dass Kompetenzen nicht komplett auszuschließen sind, sondern sie auch in den Lernszenarien Einzug finden können.

Einige ausgewählte handlungs- und produktionsorientierte Verfahren zeigen, wie Mangas konkret im Unterricht eingesetzt werden können, wobei auch literarisches Lernen ermöglicht wird. Solche handlungs- und produktionsorientierte Methoden lockern nicht nur den Deutschunterricht auf, sorgen für Methodenvielfalt und Motivation der Schüler*innen, sondern haben auch den Zweck, dass sich Schüler*innen intensiv mit dem Medium auseinandersetzen, die besonderen Gestaltungsmerkmale und Darstellungskonventionen erkennen und analysieren und in weiterer Folge selbst kreativ umsetzen, anwenden und reflektieren können.

Kann der Manga im (Literatur)-Unterricht nun aber mehr als ein herkömmlicher westlicher Comic? Diese Frage kann nicht klar mit einem „Ja“ beantwortet werden, denn Verfahren und Modelle der Comicdidaktik lassen sich auch auf den westlichen Comic übertragen beziehungsweise sind für diesen ausgelegt. Was den Manga aber besonders macht, ist seine Eigenheit und sind seine Unterschiede zum Comic, wodurch auch ein literaturhistorisches Bewusstsein entwickelt wird. Und obwohl er ein populäres Kinder- und Jugendmedium ist und fest in der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen verankert ist, ist es erstaunlich, dass sich die Deutschdidaktik noch nicht intensiver mit diesem Medium beschäftigt hat.

In der vorliegenden Arbeit konnte das didaktische Potential des Mangas aufgezeigt werden, jedoch gibt es noch Bereiche, die eine nähere Untersuchung erfordern. So wäre beispielsweise die Gender-Thematik in Hinblick auf die Deutschdidaktik interessant, da das Medium auch zu queeren Themen viel zu bieten hat und es allgemein im Bezug zur Genderthematik viele fachwissenschaftlichen Beiträge zu Mangas gibt, im Hinblick auf die Didaktik aber noch unerkannt blieb. Ein weiteres

Forschungsfeld wäre der Bereich der Interkulturalität, der in der vorliegenden Arbeit ausgelassen wurde, um den Rahmen nicht zu sprengen. Auch wurde auf den Aspekt der ökonomischen Bildung in Hinblick auf Vermarktung und globale Entwicklungen nicht näher eingegangen.

Was braucht es nun? Mutige Lehrpersonen, die gewillt sind, Mangas in ihrem Unterricht zu integrieren, denn wie und ob Medien im Unterricht integriert werden, hängt stark von der Haltung der Lehrpersonen ab und ist laut Staiger in Hinblick auf Comics, Graphic Novels, Bilderbücher (und Mangas, die bei ihm nicht erwähnt werden) ambivalent.⁴⁰⁷ Staiger nennt einige Gründe, warum visuelle Medium im Deutschunterricht bis heute eine marginale Rolle spielen. Einerseits haben viele Deutschlehrer*innen kaum oder keinen Bezug zum Medium Comic, weshalb sie sich für eine Auseinandersetzung im Unterricht nicht qualifiziert genug fühlen. Andererseits ist die Comicanalyse und Comicdidaktik im Lehramtstudium nicht fest verankert und nur wenige Lehrveranstaltungen nehmen sich dieser Thematik an.⁴⁰⁸ Bereits 1973 plädierte Jutta Wermke, dass der Deutschunterricht das Ziel verfolgen sollte, rezeptive wie produktive Kommunikationsfähigkeiten zu fördern, „unter Berücksichtigung verschiedener Zeichensysteme (vor allem des graphischen, photographischen, typographischen).“⁴⁰⁹ Für Staiger gilt dies noch heute und grafische Literatur wie Mangas können, wie die vorliegende Arbeit gezeigt hat, einen wichtigen Beitrag für den Deutschunterricht leisten.

⁴⁰⁷ Vgl. Staiger: Wozu grafische Literatur im Deutschunterricht gut ist! S. 23.

⁴⁰⁸ Vgl. ebd. S. 31f.

⁴⁰⁹ Ebd. S. 34.

16 Bibliografie

Primärliteratur:

Hara, Keiichi: Lonely Castle in the Mirror. Plaion Pictures 2024

Kotone, Ranmaru: your name. 1 Berlin: Egmont Manga 2021.

Oima, Yoshitoki: A Silent Voice. Berlin: Egmont Manga 2018.

Tabata, Yuki: Black Clover 1. Der Schwur des Jünglings. Hamburg: Tokyopop 2017.

Taketomi, Tomo: Loney Castle in the Mirror. Hamburg: Carlsen 2023.

Tsujimura, Mizuki: Lonely Castle in the Mirror. Hamburg: Carlsen 2023.

Yukimura, Makoto: Vinland Saga 1. Hamburg: Carlsen 2012.

Sekundärliteratur:

Abraham, Ulf: Bild und Text. In: Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens. Hrsg. von Jürgen Baumann u.a. Seelze: Kallmeyer 2017. S. 222-225.

Abraham, Ulf und Hubert Sowa: Bild und Text im Unterricht. Grundlagen, Lernszenarien, Praxisbeispiele. Seelze: Klett / Kallmeyer 2016.

Abraham, Ulf und Matthis Kepser: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. 3. Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag 2009.

Barsch, Achim: Mediendidaktik Deutsch. Paderborn: Ferdinand Schöningh 2006

Backe, Hans-Joachim u.a. (Hrsg.): Ästhetik des Gemachten. Interdisziplinäre Beiträge zur Animations- und Comicforschung. Berlin: de Gruyter 2018.

Baumann, Jürgen, Clemens Kammler u.a. (Hrsg.): Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens. Seelze: Klett Kallmeyer 2017.

Bönnighausen, Marion und Heidi Rösch (Hrsg.): Intermedialität im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider 2004.

Bönnighausen, Marion: An den Schnittstellen der Künste. Vorschläge für einen intermedialen Deutschunterricht. In: Themen-Schwerpunkt Filmdidaktik und

- Filmästhetik. Hrsg. von Volker Frederking. München: kopaed 2006. S. 191-203.
- Bönnighausen, Marion: Intermediale Kompetenz. In: Kompetenzen im Deutschunterricht. Hrsg. von Heidi Rösch. Frankfurt am Main: Peter Lang 2005. S. 51-70.
- Bönnighausen, Marion: Transmediales Erzählen im Bilderbuch. In: Intermedialität. Formen – Diskurse – Didaktik. Hrsg. von Klaus Maiwald. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2019. S. 131-152.
- Brunner, Miriam: Manga. Paderborn: Wilhelm Fink 2010.
- Brunner, Miriam: Manga – Die Faszination der Bilder. München: Wilhelm Fink 2009.
- Dannecker, Wiebke und Anke Schmitz (Hrsg.): Deutschunterricht auf dem Prüfstand. Empirisches Arbeiten im Master of Education. Wiesbaden: Springer VS 2019.
- Dawidowski, Christian: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Paderborn: Ferdinand Schöningh 2016.
- Dawidowski, Christian: Literaturdidaktik Deutsch. 2. Auflage. Paderborn: Schöningh 2025.
- Dolle-Weinkauff, Bernd: Manga – eine Literatur der Globalisierung? In: Kinder- und Jugendliteraturforschung 2004/2005. Hrsg. vom Institut für Jugendbuchforschung. Frankfurt am Main: Peter Lang 2005. S. 99-110.
- Dolle-Weinkauff, Bernd: Manga und ihr Einfluss auf junge Leser in Deutschland. In: Quo vadis Kinderbuch? Gegenwart und Zukunft der Literatur für junge Leser. Hrsg. von Christine Haug und Anke Vogel. Wiesbaden: Harrassowitz Verlag 2011. S. 121-141.
- Dolle-Weinkauff, Bernd: Manga im Medienverbund: Ryo Miznos Record of Lodoss War. In: Comics Intermedial. Hrsg. von Christian Bachmann u.a. Essen: Bachmann 2012. S. 75-85.
- Eckstein, Kristin: Shojo Manga. Text-Bild-Verhältnisse und Narrationsstrategien im japanischen und deutschen Manga für Mädchen. Heidelberg: Universitätsverlag Winter 2016.

- Eckstein, Kristin: Boys' Love im Medienverbund. Maki Murakamis Manga-Serie Gravitation und ihre Transformation in Anime, Light Novel und Hörspiel. In: Kinder- und Jugendliteratur in Medienkontexten. Hrsg. von Gina Weinkauff u.a. Frankfurt am Main: Peter Lang 2014. S. 163-178.
- Eisenmann, Maria: Die Förderung visueller Kompetenz durch Comics. In: Was kann der Comic für den Unterricht leisten? Fachdidaktische Perspektiven auf ein subversives Erzählmedium. Hrsg. von Henrich Ammerer und Markus Oppolzer. Münster: Waxmann 2022. S. 57-78.
- Eisenmann, Maria: Dramatische Texte im Literaturunterricht. In: Grundthemen der Literaturwissenschaft: Literaturdidaktik. Hrsg. von Christiane Lütge. Berlin: de Gruyter 2019. S. 261-283.
- Engels, Markus und Ulrike Preußner: Vom Beiwerk zum Mehrwert: Comics im Deutschunterricht. In: Was kann der Comic für den Unterricht leisten? Fachdidaktische Perspektiven auf ein subversives Erzählmedium. Hrsg. von Henrich Ammerer und Markus Oppolzer. Münster: Waxmann 2022. S. 143-158.
- Engels, Markus: Comic und Graphic Novel. In: Einführung in die Kinder- und Jugendmedien. Band 2: Didaktik. Hrsg. von Tobias Kurwinkel und Michael Ritter. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag 2025. S. 191-210.
- Frederking, Volker u.a.: Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung. 3. Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag 2018.
- Goer, Charis, Michael Hofmann: Mediendidaktik und Deutschunterricht. In: Fachdidaktik Deutsch. Grundzüge der Sprach und Literaturdidaktik. 4. Auflage. Hrsg. von Charis Goer und Katharina Köller. Paderborn: Brill Fink 2023. S. 274-290.
- Grünwald, Dietrich: Transfer Comics nach Textliteratur. In: Medien im Deutschunterricht 2009. Hrsg. von Frederking u.a. München: kopaed 2010. S. 50-65.
- Hallet, Wolfgang: Graphic Novels. Literarisches und multiliterales Lernen mit Comic-Romanen. In: Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 46 (2012). S. 2-8.

- Hallet, Wolfgang: Literarisches und multiliterales Lernen mit graphic novels im Fremdsprachunterricht. In: Kolloquium Fremdsprachenunterricht 52. Hrsg. von Küster, Lutz u.a. Frankfurt am Main: Lang 2015. S. 193-207.
- Heinrich, Karen: Kostümwechsel. Weibliche Rollendarstellungen im Cosplay. In: Japanische Populärkultur und Gender. Hrsg. Von Michiko Mae u.a. Wiesbaden: Springer VS 2016. S. 237-271.
- Hoffmann, Dagmar und Wolfgang Reißmann: Comics anders sehen, lesen und erzählen: Faszination Manga und Fan-Fiction. In: Comics. Interdisziplinäre Perspektiven und Praxis auf ein Stiefkind der Medienpädagogik. Hrsg. von Dallmann u.a. München: kopaed 2018. S. 103-122.
- Hoppeler, Stephanie, Lukas Etter u.a.: Intermedialität in Comics. Neil Gaimans The Sandman. In: Comics. Zur Geschichte und Theorie eines populärkulturellen Mediums. Hrsg. von Stephen Ditschke. Bielefeld: transcript 2009. S. 53-80.
- Kahl, Ramona: Manga. Wirkungsvolle Bildergeschichten. Baden-Baden: Tectum 2017.
- Kammerer, Ingo und Klaus Maiwald: Filmdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt Verlag 2021.
- Kammler, Clemens: Literarische Kompetenz(en). In: Medien im Deutschunterricht 2006. Hrsg. von Volker Frederking u.a. München: kopaed 2006. S. 173-181.
- Kasper, Björn: Manga für LeseanfängerInnen im Unterricht DaFZ. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 24/2 (2019). S. 261-302.
- Kämper-van den Boogaart, Michael und Kaspar Spinner (Hrsg.): Lese- und Literaturunterricht Teil 2. Kompetenzen und Unterrichtsziele. Methoden und Unterrichtsmaterialien. Gegenwärtiger Stand der empirischen Unterrichtsforschung. 2. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Kepser, Matthis und Ulf Abraham: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. 4. Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag 2016.
- Kruse, Iris: Intermediale Lektüre(n). Ein Konzept für Zu- und Übergänge intermedialen Lehr- und Lernarrangements. In: Kinder- und Jugendliteratur in Medienkontexten. Hrsg. von Gina Weinkauff u.a.. Frankfurt am Main: Peter Lang 2014. S. 179-198.

- Kurwinkel, Tobias und Philipp Schmerheim (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendliteratur. Berlin: Springer-Verlag 2020.
- Kuzminykh, Ksenia: Comics und graphic novels im multikulturellen Deutschunterricht. In: Glottodidactica 41 (2014), S. 75-86.
- Mae, Michiko u.a. (Hrsg.): Japanische Populärkultur und Gender. Ein Studienbuch. Wiesbaden: Springer VS 2016.
- Maiwald, Klaus: Intermedialität – zur Einführung in das Thema. In: Intermedialität. Formen – Diskurse – Didaktik. Hrsg. von Klaus Maiwald. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2019. S. 1-23.
- Maiwald, Klaus: Intermedialität in der Literaturdidaktik. In: Grundthemen der Literaturwissenschaft. Literaturdidaktik. Hrsg. von Christiane Lütge. Berlin: de Gruyter 2019. S. 373-394.
- Maiwald, Klaus: Literarisches Lernen.
<https://www.kinderundjugendmedien.de/images/fachlexikon/fachdidaktik/pdf/literarischeslernen.pdf>
- Marci-Boehncke, Gudrun: Intermedialität als perspektivierter Prozess – Von der Wiederentdeckung des Rezipienten in einem vorläufigen Diskurs. In: Mediengeschichte, Intermedialität und Literaturdidaktik. Hrsg. von Bodo Lecke. Frankfurt am Main: Peter Lang 2008. S. 79-94.
- Marquardt, Manfred: Handbuch Kinder- und Jugendliteratur. Troisdorf: Bildungsv Verlag EINS 2010.
- McCloud, Scott: Comics richtig lesen. Die unsichtbare Kunst. Hamburg: Carlsen 2001.
- Niklas, Annemarie: Elvic und Shaun: zwei intermediale Angebote für den literarischen Anfangsunterricht im Vergleich. In: Intermedialität. Formen – Diskurse – Didaktik. Hrsg. von Klaus Maiwald. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2019. S. 77-89.
- Packard, Stephan u.a.: Comicanalyse. Eine Einführung. Stuttgart: J. B. Metzler 2019.
- Pohl-Otto, Karoline: Comics in Schule und Religionsunterricht. Vielfalt adressieren, Kompetenzen fördern, Unterricht verbessern. Göttingen: V&R unipress 2022.

- Rajewsky, Irina: Intermedialität – eine Begriffsbestimmung. In: Intermedialität im Deutschunterricht. Hrsg. von Marion Bönninghausen und Heidi Rösch. Baltmannsweiler: Schneider 2004. S. 8-30.
- Rösch, Heidi: Interkulturelle und intermediale Ästhetik. In: Intermedialität im Deutschunterricht. Band 15. Hrsg. von Marion Bönninghausen und Heidi Rösch. Baltmannsweiler: Schneider 2004. S. 64-82.
- Ruser, Luisa: Comics im Deutschunterricht. Aspekte eines Curriculums für die Förderung comicbezogener Kompetenzen. (Masterarbeit / Fachdidaktik Deutsch 2021). <https://media.suub.uni-bremen.de/entities/publication/c035bd41-5b7f-408a-b4ab-ee72ef3db72b>
- Schikowski, Klaus: Der Comic. Geschichte Stile Künstler. Ditzingen: Reclam 2018.
- Spinner, Kaspar H.: Methoden des Literaturunterrichts. In: Lese- und Literaturunterricht. Teil 2. 2. Auflage. Hrsg. von Michael Kämpfer-van den Boogaart und Kaspar H. Spinner. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2016. S. 190-242.
- Spinner, Kaspar H.: Methoden des Literaturunterrichts. In: Lese- und Literaturunterricht. Teil 2. 3. Auflage. Hrsg. von Michael Kämpfer-van den Boogaart und Kaspar H. Spinner. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2019. S. 217-268.
- Spinner, Kaspar H.: Literarisches Lernen mit Kinder- und Jugendliteratur. In: KinderundJugendmedien.de. Erstveröffentlichung: 16.01.2019. <https://www.kinderundjugendmedien.de/index.php/fachdidaktik/153-unterrichtskonzepte-undmethoden/2646-literarisches-lernen-mit-kinder-und-jugendliteratur>
- Spinner, Kaspar: Elf Aspekte auf dem Prüfstand. Verbirgt sich in den elf Aspekten literarischen Lernens eine Systematik. In: Leseräume 2 (2015). S. 188-194.
- Spinner, Kaspar: Literarisches Lernen in Verbindung mit literarischen Kompetenzen. In: Handbuch des Deutschunterrichts. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens. Seelze: Kallmeyer 2017. S. 143-146.

Staiger, Michael: Medienbegriffe Mediendiskurse Medienkonzepte. Bausteine einer Deutschdidaktik als Medienkulturdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2007.

Staiger, Michael: Wozu grafische Literatur im Deutschunterricht gut ist! In: Comics in der Schule. Hrsg. von Markus Engelns u.a. Berlin: Christian A. Bachmann Verlag 2020. S. 23-35.

Wrobel, Dieter: Literarische Sozialisation und literarisches Lernen. In: Grundthemen der Literaturwissenschaft. Literaturdidaktik. Hrsg. von Christiane Lütge. Berlin: de Gruyter 2019. S. 135-160.

17 Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: KIM-Studie 2022.....	4
Abb. 2: JIM-Studie 2023	5
Abb. 3: Übersicht der Kompetenz-Potentiale nach Kuzminykh.....	9
Abb. 4: Kompetenzmodell nach Engelns und Preußner	10
Abb. 5: Kompetenzbereiche nach Ruser	12
Abb. 6: McCloud: Comics richtig lesen. S. 36.....	26
Abb. 7: McCloud: Comics richtig lesen. S. 37.....	26
Abb. 8: McCloud: Comics richtig lesen. S. 39.....	27
Abb. 9: Tabata: Black Clover 1. S. 13.....	28
Abb. 10: Kotone: your name. 1. S. 138.....	28
Abb. 11: Oima: A Silent Voice 1. S. 109.	29
Abb. 12: Kotone: your name. 1. S. 88.....	29
Abb. 13: Tabata: Black Clover 1. S. 105.....	30
Abb. 14: McCloud: Comics richtig lesen. S. 75.....	31
Abb. 15: McCloud: Comics richtig lesen. S. 74.....	31
Abb. 16: McCloud: Comics richtig lesen. S. 82.....	32
Abb. 17: McCloud: Comics richtig lesen. S. 83.....	33
Abb. 18: McCloud: Comics richtig lesen. S. 84.....	33
Abb. 19: McCloud: Comics richtig lesen. S. 88.....	34
Abb. 20: Oima: A Silent Voice 1. S. 45.	35

Abb. 21: Kotone: your name. 1. S. 138.....	35
Abb. 22: Kotone: your name. 1. S. 2.....	36
Abb. 23: Taketomi: Lonely Castle in the Mirror 1. S. 42-43.	38
Abb. 24: McCloud: Comics richtig lesen. S. 107.....	39
Abb. 25: McCloud: Comics richtig lesen. S. 109.....	39
Abb. 26: Darstellung der Augen in Lonely Castle in the Mirror.	41
Abb. 27: Furudate: Haikyu!! 1 S. 53.....	42
Abb. 28: Furudate: Haikyu!! 1 S. 124.....	43
Abb. 29: Furudate: Haikyu!! 1 S. 45.....	43
Abb. 30: Yukimura: Vinland Saga 1. S. 111.....	44
Abb. 31: Tabata: Black Clover 1. S. 36.....	45
Abb. 32: Obata: All You Need Is Kill 1. S. 56.....	45
Abb. 33: Yukimura: Vinland Saga 1. S. 103.....	47
Abb. 34: Obata: All You Need Is Kill 1. S. 166.....	47
.....	47
Abb. 35: Tabata: Black Clover 1. S. 15.....	47
Abb. 36: Yukimura: Vinland Saga 1. S. 58.....	48
Abb. 37: Erste Seite nach westlicher Leserichtung. In: Taketomi: Lonely Castle in the Mirror 1. S. 224.....	49
Abb. 38: Taketomi: Lonely Castle in the Mirror 1. S. 185-186.	83
Abb. 39: Taketomi: Lonely Castle in the Mirror 1. S. 189.....	84
Abb. 40: Taketomi: Lonely Castle in the Mirror 1. S. 35.	90
Abb. 41: Taketomi: Lonely Castle in the Mirror 1. S. 16.	90
Abb. 42: Taketomi: Lonely Castle in the Mirror 1. S. 18.	91
Abb. 43: Taketomi: Lonely Castle in the Mirror 1. S. 30.	91
Abb. 44: Taketomi: Lonely Castle in the Mirror 1. S. 168.....	91
Abb. 45: Taketomi: Lonely Castle in the Mirror 1. S. 83.	92
Abb. 46: Taketomi: Lonely Castle in the Mirror 1. S. 68.	92
Abb. 47: Taketomi: Lonely Castle in the Mirror 1. S. 4-5.	93
Abb. 48: Taketomi: Lonely Castle in the Mirror 1. S. 193.....	94
Abb. 49: Taketomi: Lonely Castle in the Mirror 1. S. 17.	94
Abb. 50: Manga-, Roman- und Anime-Cover von Lonely Castle in the Mirror.	98
Abb. 51: Taketomi: Lonely Castle in the Mirror 1. S. 7.	99
Abb. 52: Taketomi: Lonely Castle in the Mirror 1. S. 8-9.	99

Abb. 53: Taketomi: Lonely Castle in the Mirror 1. S 30-34.	101
Abb. 54: Auszüge aus der Animeverfilmung Lonely Castle in the Mirror [05:50 – 07:13]	102

Abstract

Mangas sind japanische Comics, die in den letzten Jahrzehnten einen enormen populären Zuwachs verzeichnen konnten und fest in der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen verankert sind. Trotz der Popularität dieses Mediums, ist der Manga immer noch ein wenig erforschtes Medium innerhalb der Deutschdidaktik. Die vorliegende Masterarbeit untersucht daher das Potential, das Mangas für den Deutschunterricht bieten. Aufgrund ihrer spezifischen Darstellungskonventionen und Charakteristika unterscheidet sich der Manga vom westlichen Comic und kann als eigene Comic-Varietät aufgefasst werden. Ausgangspunkt der Untersuchung ergeben sich aus comic-, literatur- und mediendidaktischen Perspektiven und knüpfen an die Konzepte der Intermedialität, Transmedialität und Multimodalität an. Diese theoretischen Zugänge dienen dazu, den Manga hinsichtlich dieser drei fachdidaktischen Bereiche zu analysieren. Des Weiteren zeigen handlungs- und produktionsorientierte Verfahren, inwiefern der Manga konkret im Unterricht eingesetzt werden kann, wobei die Aspekte des literarischen Lernens nach Spinner berücksichtigt werden. Eine intermediale Analyse des Mangas „Lonely Castle in the Mirror“ verdeutlicht die Besonderheiten der Text-Bild-Kombinationen, die Schnittstellen und ästhetischen Brüche im Medienwechsel und Medienverbund sowie die intermedialen Bezüge. Die Auseinandersetzung mit dem Manga fördert *multiliteracies* sowie Lese-, Medien- und visuelle Kompetenz und eröffnet vielfältige didaktische Möglichkeiten für den Deutschunterricht.