



Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

MehrSprachen Lernen und Lehren

Jahrgang 24, Nummer 2 (Oktober 2019), ISSN 1205-6545

Themenschwerpunkt:

Bildende Künste im Fremdsprachenunterricht

Manga für LeseanfängerInnen im Unterricht DaFZ

Björn Kasper

Abstract: Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit der Frage, welches Potenzial das Medium Manga im Unterricht Deutsch als Fremd- und Zweitsprache haben kann. Der Schwerpunkt der Betrachtung liegt dabei auf der *Visual Literacy* bzw. dem kulturellen Sehen als Teil ästhetischen Lernens im Bereich der Bildenden Künste und auf der Frage, wie insbesondere Leseanfänger von dieser Form der Literacy mittels Manga-typischer Charakteristika profitieren können. Nach der Präsentation notwendiger fachspezifischer Konzeptionen werden Unterrichts Anregungen angeführt, die den Zugang zur *Visual Literacy* durch Manga im DaFZ-Unterricht vorstellen. Zusätzliche Beispiele, die aufgrund ihres Inhalts insbesondere Potenzial für fortgeschrittene Lerner und kulturbezogenes Lernen haben, runden den Beitrag ab.

This contribution explores the potential of the medium “manga” for the GFL classroom. The main focus is on visual literacy as a part of aesthetic learning in the Fine Arts and on how reading novices in particular can benefit from this form of literacy by means of typical manga characteristics. After presenting necessary subject-specific concepts, the contribution provides some lesson suggestions showcasing the approach to visual literacy through the use of manga in the GFL classroom. The contribution concludes with some additional examples which have particular potential for advanced learners and cultural learning due to their storyline.

Schlagwörter: Kulturelles Sehen, ästhetisches Lernen, kulturbezogenes Lernen, Manga, Lesekompetenz; visual literacy, aesthetic learning, cultural learning, manga, reading literacy.

1 Einleitung

Manga sind mittlerweile auch in Deutschland ein populäres Medium, das gemeinhin vielleicht als ‚japanische Comics‘ wahrgenommen wird und als solches der breiten Allgemeinheit bekannt sein dürfte. Obwohl der Manga-Trend spätestens in den 1990er Jahren in Deutschland aufkeimte und nach wie vor boomt, scheint sich das fachliche Interesse im Fremdsprachenbereich noch im Larvenstadium zu befinden. Dabei haben sich *Manga Studies* neben *Game Studies* schon als Zweig der Japanologie, bzw. sogar als eigene wissenschaftliche Disziplin herausgebildet und Universitäten bieten eigenständige Studiengänge an, wie etwa das Master- und PhD-Programm der School of Manga an der Kyoto Seika University (vgl. kyoto-seika.ac.jp). In der Szene als bekannte *Mangaka* (MangazeichnerIn) angesehen ist u.a. Christina Plaka als erste deutsche Absolventin. Wer jedoch der Ansicht ist, dass wissenschaftliches Interesse an Manga lediglich im Selbstzweck besteht, der irrt. Längst hat das „hybride Medium“ (Brunner 2010: 100) Manga das Interesse verschiedenster Fachrichtungen geweckt, darunter Soziologie, Medien- und Kulturwissenschaften. Als aktuell bedeutend in deutschsprachigen Kreisen sind etwa die Arbeiten von Brunner (2010), Cohn (2013, 2016), Drazen (2014), Eckstein (2016), Heinze (2013), Kahl (2017), McCloud (2001), Nielsen (2009), Schodt (1983, 2005) und Sturm & Teich (2006) zu nennen. Tatsächlich ist die Forschung bereits derart vorangeschritten, dass in diesem Artikel nur ein grober Überblick geboten werden kann.

Daher komme ich gleich zur Kernfrage: Warum sollte sich nach den genannten Disziplinen nun auch das Fach DaFZ mit Manga auseinandersetzen? Der alleinige Umstand, dass Manga sich mittlerweile in der Popkultur etabliert haben und somit fester Bestandteil der Lebenswelt (noch) junger Lernender sind, ruft die Maxime des anwendungsorientierten Fachs DaFZ auf den Plan, sich an eben dieser Lebenswelt zu orientieren und den Unterricht danach auszurichten. Das Fach sollte dazu aufgefordert sein, sich wissenschaftlich mit Manga zu beschäftigen, allen voran der Zweig der Cultural Studies DaFZ. Die Möglichkeiten oder besser Notwendigkeiten, Manga zum Gegenstand des Fachs zu machen, könnten mannigfaltiger kaum sein. Andere Fremdsprachen machen es bereits vor: So berichtet Fukunaga (2011) in seinem bezeichnenden Artikel *Those anime students* beispielsweise von eben genau dieser Manga-affinen Klientel und wie der Einsatz von Manga und Anime ihm dazu verhilft, Japanisch als Fremdsprache zu lehren. Promnitz-Hayashi (2016) berichtet hingegen von einem praktischen Einsatz im Englischunterricht für japanische MuttersprachlerInnen. Zugegeben, es drängt sich der Gedanke ein wenig auf, dass der Einsatz von Manga bei Studierenden der Japanologie bzw. japanischen Fremdsprachenlernern vielleicht ad hoc umsetzbarer und daher naheliegender scheint. Da Manga aber ein weitaus größeres Publikum ansprechen, ist m.E. auch das Fach

DaFZ gefragt, wie es auf diesen Zug aufspringen kann, um den Trend nicht zu verpassen. Dass es neben der Popularität auch fachspezifische Argumente für den Einsatz von Manga gibt, wird in diesem Artikel erörtert.

Es ist daher das Anliegen dieses Beitrags, für das fachliche Interesse an Manga zu werben, was jedoch eben aufgrund der genannten Mannigfaltigkeit lediglich anhand ausgewählter Ausschnitte exemplarisch hier vollzogen wird. Unter der Überschrift *Bildende Künste im Fremdsprachunterricht* dieses Themenhefts sollen daher das Genre Manga und seine spezifischen Charakteristika als Ausprägung Bildender Künste vorgestellt und in diesem Zusammenhang der Aspekt der *Visual Literacy* – oder genauer *Manga Literacy* (Nakazawa 2016; Pasfield-Neofitou 2016: 8) – und dessen Potenzial für DaFZ-Lernende, mit besonderem Fokus auf LeseanfängerInnen bzw. schwache LeserInnen, aber auch darüber hinaus diskutiert werden.

2 Was sind Manga?

Es existiert vermutlich eine hinlängliche Vorstellung darüber, was Manga sind. Der Blick in die Fachliteratur verrät jedoch, dass es durchaus eine differenzierte Begriffsdebatte (u.a. Brunner 2010; Kahl 2017) gibt, die zuweilen nicht selten mit ästhetischem Empfinden, was Manga ausmachen, konkurriert. Ebenso wird diskutiert, dass Manga in japanischsprachigen Diskursen anders definiert werden, als in anderssprachigen. An anderer Stelle werden Manga als Unterkategorie von Comics gehandelt, was jedoch nicht mehr aktuell sein dürfte, zumal Manga eine separate, wenn auch in Wechselwirkung mit Comics stehende Entwicklungsgeschichte haben (vgl. Platthaus 2008). Ein weiterer Begriff ist der der *Graphic Novel*, der eine qualitative Aufwertung und adulte Neuorientierung im Vergleich zu lange als ‚Schundliteratur‘ abgewerteten allgemeinen Comics verspricht, von denen Manga allerdings ebenfalls stilistisch abzugrenzen sind. Nun ist hier nicht der Platz, diese Debatte ausladend aufzufächern; da Manga jedoch bislang eher weniger Gegenstand eines Fachbereichs sind, in dem sich dieser Beitrag verorten möchte, scheint zumindest der Versuch, einen groben Überblick zu skizzieren, nicht unangebracht.

Nakazawa definiert Manga wie folgt:

Manga are Japanese comics, defined as ‘media expressing humor, irony, and a story by one or many successive abbreviated, exaggerated and deformed pictures, with words, sound-effects, or notations in panels‘. (Nakazawa 2000: 316, Herv.i.O.)

The Chinese characters (*kanji*) to spell out *manga* are ‘漫画’. ‘漫 (*man*)‘ means funny, comical and varied, and ‘画 (*ga*)‘ means picture. Thus, *manga*

signifies something that is not only funny but also a variety of stories based on succession of pictures. (Nakazawa 2016: 158, Herv. i. O.)

Der Begriff *Manga* bedeutet also frei übersetzt etwa „lustiges Bild“ und wir sehen in dieser Definition bereits die Reichhaltigkeit seiner verschiedenen Darstellungsformen. Auch der Aspekt der *Bildfolge*, also einer gewissen Prozesshaftigkeit, zeigt einen von sich aus aktiven Charakter eines vermeintlich passiven Bildmediums und damit ein besonderes Merkmal an. Obwohl die heutigen Manga stark von amerikanischen Comics (コミックス, *komikkusu*) geprägt sind (und umgekehrt), geht der Begriff Manga auf den japanischen Künstler Katsushika Hokusai und dessen Holzschnitte des 19. Jahrhunderts zurück. Obendrein werden in Japan für Dinge mit westlichem Einfluss oder westlicher Herkunft meist Lehnwörter kreiert (etwa *Anime* [アニメ, *anime*] für Animation/ Zeichentrick), jedoch wollte man bei Manga trotz des westlichen Einflusses den einheimischen Namen beibehalten, um seine ursprüngliche Herkunft zu wahren (vgl. Platthaus 2008: 89–90). Mittlerweile werden Manga aber längst nicht mehr exklusiv in Japan und von japanischen Manga-Zeichnern und -zeichnerinnen, den sogenannten Mangaka, kreiert und von Verlagen übersetzt. Sie werden weltweit und in verschiedenen Sprachen produziert, darunter auch die sogenannten Germanga oder auch D-Manga, also „Manga made in Germany“ (tokyopop.de), die in regelmäßigen Wettbewerben wie *Comics in Leipzig* oder *Mangamagic* gekürt werden und deren Autoren, wie Natalie Wormsbecher, Anike Hage, Nana Yaa oder David Füleki, wohl zu den bekanntesten *Germangaka* zählen. Allerdings bilden sie auch heute nach wie vor nur einen kleinen Teil des Manga-Booms.

2005 war der Manga-Sektor mit einem Bruttoumsatz von 70 Millionen Euro der am stärksten wachsende Bereich des deutschen Buchmarktes und machte damit bereits damals etwa 75–80 % des Comic-Marktes aus (vgl. Sturm/Teich 2006: 53). In den 10 Jahren zuvor konnten führende Verlage wie Carlson und EMA ihre Umsätze um ein 40-faches vervielfachen und auch 10 Jahre danach hält der Manga-Boom noch an. Dies zeigen Zahlen der Frankfurter und Leipziger Buchmessen, auf denen Manga eigene Messebereiche anbietet:

Mangas liegen weiter im Trend: Was auf der Leipziger Buchmesse sichtbar wurde, bestätigen auch aktuelle Zahlen aus dem Handel und aus den Verlagen. Laut einer Besucherumfrage der Leipziger Buchmesse interessierten sich fast ein Drittel aller Besucher der Veranstaltung für Comics und insbesondere für Mangas. (buchreport.de: 2013)

Auch aktuelle Reporte zeugen vom stabilen Manga-Trend:

Manga-Bände gehören in den Comic-Abteilungen im Buchhandel zu den Brotartikeln. In den Bestsellerlisten trumpfen eingeführte Reihen auf. Zeichentrick-Adaptionen von erfolgreichen Mangas im TV locken auch neue Leserinnen und Leser an die Regale.

Wachstumsimpulse durch die Erweiterung des Kernsortiments: Der Comic-Markt in Deutschland ist im Aufwind und viele Buchhandlungen sichern sich mittlerweile ihr Stück vom Kuchen. Zu den Produkten mit einer treuen Zielgruppe gehören die fernöstlichen Manga-Reihen. „Die Leserinnen und Leser wachsen nach, es gibt nach wie vor viele Neueinsteiger“, konstatiert Kai-Steffen Schwarz, beim Hamburger Carlsen Verlag als Programmleiter Kapitän für die Manga-Sparte. (buchreport.de 2019)

Zur Begründung des Erfolgs von Manga in Deutschland vermutet Platthaus, dass sie „[...] für ihre Fans genau das bieten, was immer Grundlage für Modeströmungen unter Jugendlichen gewesen ist: etwas Neues, das die Eltern nicht verstehen“ (Platthaus 2008: 98). Es gibt nach Platthaus zwei weitere Gründe für den Erfolg: Zum einen die Tatsache, dass die deutschen Manga-LeserInnen immer jünger würden, aber die ersten Fans im 1980er-Jahrgang ihre Affinität zu Manga weiter aufrechterhielten (was im Übrigen auch dafür spräche, Manga im erwachsenen Fremdsprachenunterricht einzusetzen); zum Anderen, dass Manga durch ihre eleganten Linien und androgyne Darstellung männlicher Charaktere besonders das weibliche Publikum ansprächen. Im Gegensatz zur männlich dominierten westlichen Comic-Szene sei der Anteil der Manga-Fangemeinde größtenteils weiblich (vgl. Platthaus 2008: 99-100). Sicherlich sind es allerdings nicht nur die Darstellungskonventionen, sondern auch inhaltliche Konzeptionen, die die zielgruppenspezifischen Unterkategorien von Manga bedingen: *kodomo* (für Kinder), *shōnen & shōjo* (für Jungen bzw. Mädchen zwischen ca. 12 und 15 Jahren), *seinen & josei* (für Männer bzw. Frauen ab ca. 16 Jahren). Hinzu kommen die unzähligen genrespezifischen Unterschiede, darunter spezielle Genres wie *yaoi/yuri* (homosexuelle Beziehungen), *mecha* (futu-ristische Kampfroboter) *ninja/samurai*, *ecchi* (erotisch), *hentai* (pornografisch) usw., neben herkömmlichen Genres wie Horror, Sci-Fi, Drama, Action, Adventure usw., um nur einige wenige zu nennen. Manga selbst als Genre bezeichnet nichts anderes als den japanischen Namen für Comic, wenngleich außerhalb Japans damit ein „[...] spezifisches Verständnis von Bildergeschichten, das sich zwar nicht technisch von westlichen Comics unterscheidet [...], aber ästhetisch“ gemeint ist (Platthaus 2008: 88). Die „Ästhetik der Ergänzung“ (ebd. 89) der japanischen Bild- und Erzähltradition – welche ihren Ursprung in besagten Holzschnittfolgen findet – beschreibt einen anderen Umgang mit Zeit und Raum als westliche Comics. Starke

Verlangsamungen durch mehrere Einzelbilder sollen Nebenaspekte der eigentlichen Erzählung für den Betrachter besonders anregend gestalten. Textfreie „stumme Bilder“ (ebd. 89) erzeugen Stimmungen und beschreiben das Umfeld der handelnden Figur. Umgekehrt sind lange Bildstrecken, die wie eine Zeitlupe eine sehr kurze Handlungssequenz darstellen, ebenso charakteristisch. Weniger inhärent funktionell als eher global pragmatisch findet sich eine andere Definition bei Dolle-Weinkauff:

Manga adaptieren und integrieren fremde Alltagsphänomene aller Art ebenso wie kulturelle, sprachliche, literarische, ökonomische und soziale Erscheinungen. Sie erweisen sich damit in gewissem Sinne als eine Literatur der Globalisierung, d.h. dem Umstand ihrer mittlerweile weltweiten Rezeption entspricht eine strukturelle und inhaltliche Ausformung, die ohne Rückgriff auf die zahllosen fremd-kulturellen Topoi nicht denkbar wäre. (Dolle-Weinkauff 2005, zitiert nach Kahl 2017: 15)

Allein durch die terminologischen Abgrenzungen kündigen sich bereits Unterschiede zwischen Manga und Comics bzw. Graphic Novel an, die im weiteren Verlauf als Manga-spezifische Charakteristika im Detail diskutiert werden. Auf diese Weise soll einem Verständnis von Manga-bezogener *Visual Literacy* zugearbeitet werden.

3 Spezifische Charakteristika von Manga

Nielsen (2009) untersucht das für den Laien wohl bekannteste Merkmal der übertrieben groß gezeichneten **Augen** (Abb. 1) und stellt fest, dass es nicht der Verniedlichung (er führt den Begriff des „Kindchen-schemas“ an) oder Europäisierung diene, wie gemeinhin angenommen. Ebenso wenig liege dem ein vermeintliches asiatisches Schönheitsideal, welches in der realen Welt sogar mit chirurgischen Eingriffen verfolgt werde, zugrunde. Vielmehr dienen sie selbstreferenziellen Botschaften: „Die Augen sollen den Blick in die Tiefe zulassen, sie sollen das Publikum einladen, in die ‚Seele‘ der gezeichneten Figur zu schauen“ (Nielsen 2009: 351). Ähnlich wie Platthaus sieht auch er eine Unterscheidung zum westlichen Comic im Wesentlichen durch die Organisation von Raum und Zeit fundiert. Comics besäßen eine lineare Ausrichtung in Form einer bildergalerieartigen Anordnung, die von einem aussagekräftigen Panel („fruchtbare Augenblicke“ – Nielsen 2009: 351) zum nächsten voranschreite, während sich Manga vergleichsweise auf der Achse Betrachter–Figur–Geschehen–Gefühl bewegten und mit wenigen „visuellen Indizes“ (ebd.) auskommen würden – die Geschichte der „Blickführerfigur“ (ebd. 349) „[...] wird viel bewusster, in den Kopf des Betrachters‘ verlagert [...]“ (ebd. 351). Auch Schodt sieht dies ähnlich und beschreibt die Manga-Augen als „[...] a

window on the soul, and one of the first places emotions are physically manifested“ (Schodt 1983: 92, zitiert nach Sturm/Teich 2006: 28).



Abb. 1: Ishiyama, Kei (2006): Rotkäppchen. In: *Grimms Manga*. Hamburg: Tokyopop, 158.

Die genannten ausbleibenden visuellen Indizes beziehen sich auf das für Manga gleichfalls charakteristische Merkmal der „**gesehenen Leere**“ (Nielsen 2009: 345). Diese entspringe der sogenannten „Kultur der Stille“ bzw. „Kultur des Unsichtbaren“ (ebd.) und diene der Vermittlung eines Gefühls, welches in der oben genannten Achse angeführt wurde, etwa eines langen Weges (Abb. 2) oder der vergehenden Zeit (Uhr in Abb. 3).

So ist es zudem Absicht des Manga, allein durch bestimmte **Gestaltungs- und Ordnungsprinzipien** der Panels eine narrative Absicht zu verfolgen. So wird der Weg in Abb. 2 auf einer Doppelseite dargestellt, um ihn besonders ausladend zu präsentieren. In Abb. 3 zeigen die (fast) leeren Panels durch ihre auffällige Anordnung, dass lange Zeit nichts Erzählenswertes geschieht. Eine Besonderheit dieser Ordnungsprinzipien ist beispielsweise ein sogenannter spannungserzeugender Cliffhanger, bei dem die Anordnung der Panels so gewählt ist, dass der Leser bzw. die Leserin weiterblättern muss, um ein handlungsentscheidendes Momentum der Geschichte zu erfahren. Ein anderes Beispiel ist die Versetzung des/der Mangaka in die Geschichte selbst. So werden etwa Panels von Dialogen ohne Sprechblasen gezeigt, als wenn man vor Ort wäre, aber nicht mehr hören könne, was gesagt werde. Es solle zeigen, dass Zeit vergehe, aber nichts Zeigbares mehr statffinde, oder sich der/die Mangaka ebenso wie die Lesenden in der Geschichte verträumen könne (vgl. Nielsen 2009: 346).

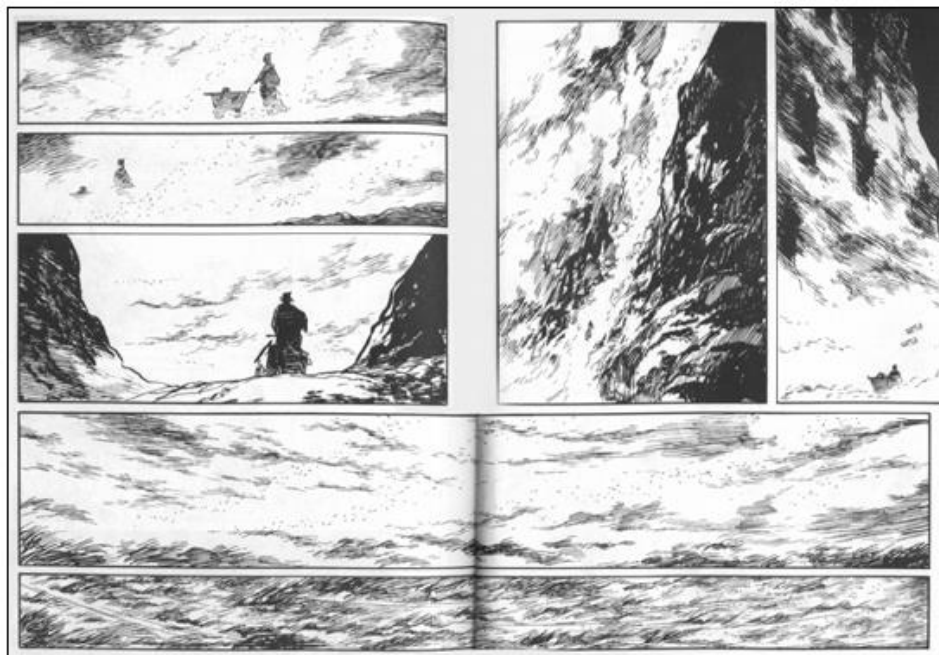


Abb. 2 und 3: Nielsen (2009: 346, 348): Beispiele für „gesehene Leere“ in Manga.

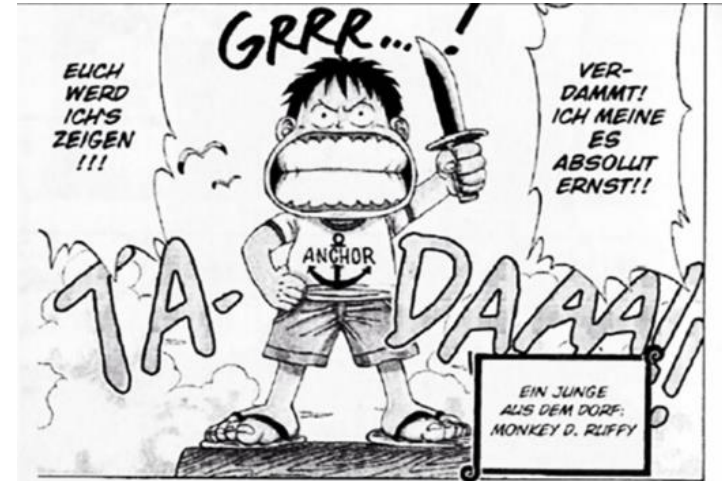
Ein sehr auffälliges Merkmal ist die **Leserichtung**. Die Leserichtung der japanischen Schrift von rechts nach links und oben nach unten wird in der Regel bei den westlichen Übersetzungen bis auf wenige Ausnahmen nicht übernommen. Da die japanische Lesart aber auch verantwortlich für die Art des Buchdrucks ist, werden Manga üblicherweise von hinten nach vorn gelesen. Bei den Übersetzungen wird diese Druckweise aus Authentizitäts- und Kostengründen beibehalten und löst bei ungeübten westlichen Lesenden (und insbesondere LeseanfängerInnen) zunächst Irritation aus, weshalb viele übersetzte Manga auf der ‚ersten‘ Seite einen entsprechenden Hinweis verzeichnen. Ebenfalls sehr auffällig ist die Tatsache, dass Manga im Gegensatz zu ihren Anime-Adaptionen und Comics in erster Linie **schwarz-weiß** gehalten sind. Einerseits ist die Begründung dafür in den niedrigen Kosten zu verorten, während andererseits so auch an der traditionellen Herkunft der Manga festgehalten wird. Japanische Manga-Fans sehen dies als Vorteil, um ihre eigene Fantasie beim Lesen spielen lassen zu können, und sie sind regelrecht enttäuscht, wenn die kolorierte Anime-Version nicht ihren Vorstellungen entspricht; sie verbinden also eine gewisse Ästhetik mit dieser Darstellung. Ferner wird durch diese Technik mehr mit Schattierungen und räumlichen Darstellungen gearbeitet, als es bei den vollflächigen, farbigen Darstellungen der westlichen Comics getan wird (vgl. Sturm & Teich 2006: 22). Ein weiteres Merkmal der Manga (abgesehen von den in Deutschland produzierten sogenannten *Germanga*) ist die **japanische Schrift**. In Übersetzungen wird sie in den Sprechblasen und Randbemerkungen durch lateinische Schrift ersetzt, in den Bildern als eingefügte Onomatopoeika je nach Verlagsentscheidungen jedoch unverändert beibehalten (vgl. englische und deutsche Verlagsentscheidungen in Abb. 4, Abb. 5), oder mit Übersetzungen ergänzt (Abb. 7, Abb. 8).



links

Abb. 4: Oda, Eiichiro (1997): One Piece. Vol. 1. Chap.1 : *Romance Dawn*. San Francisco, CA: VIZ Media, 5.

(englischsprachig)



rechts

Abb. 5: Oda, Eiichiro (2001): One Piece, Bd. 1 , Kap. 1: *Das Abenteuer beginnt*. Hamburg: Carlsen Comics, 5.

(deutschsprachig)



Bildende Künste zeichnen sich unter anderem dadurch aus, dass sie u.a. als unbewegte Bilder existieren und insofern zählen Manga durchaus dazu, doch obwohl sie physisch unbewegt sind, werden sie dank spezieller cineastischer Techniken in der **Darstellung von Bewegung** von den Lesenden nicht so wahrgenommen und unterscheiden sich dadurch erheblich vom Comic: „Vor dem geistigen Auge eines geübten Lesers läuft die Mangahandlung tatsächlich wie ein Film ab“ (Brunner 2010: 9). Allerdings ist es – anders als im Film – hier den Lesenden selbst überlassen, wie schnell das Gesehene ablaufen soll: Ein versierter Manga-Fan braucht durchschnittlich tatsächlich gerade einmal 3,75 Sekunden pro Seite (Schodt 2005: 26). Manga sind ganz bewusst so gestaltet, um hohe Rezeptionszeiten zu erreichen. Wenn also ein Objekt oder Onomatopoeikum von einem Panel ins nächste hineinragt, wird das lesende Auge regelrecht verführt, schneller voranzuschreiten. Solche Techniken werden von Brunner (2010) im Einzelnen als Überblendung, Bewegungslinie, Pose und subjektive Bewegung angeführt. Eine **Überblendung** wäre beispielsweise die überlappende Darstellung mehrerer geballter Fäuste, um so eine sehr rasche Schlagfolge darzustellen und letzten Endes Tempo in nur einem Panel zu suggerieren. Ähnlich deuten Überblendungen energetische Zustände an, die allerdings auch real unsichtbare Phänomene anzeigen können. So zeigt ein geschwungenes Schwert seine Bewegung in entsprechend ausgerichteten **Linien** an, aber ebenso werden nicht-optische Reize wie Gerüche oder Musik metaphorisch durch solche Linien dargestellt. Die **Pose** einer Figur, etwa wenn sie sich in einer instabilen Haltung befindet, dient als zeitliches Indiz für das unmittelbare Davor und Danach (z.B. Ursprung und Ziel einer Bewegung), welches in der Gesamtheit im Kopf des Lesenden konstruiert wird. Gleichzeitig werden etwa durch quasi spürbare Körperanspannungen der Figur identifikationsstiftende Momente geschaffen, die die Lesenden stärker in die Handlung einbeziehen. Letzterer Effekt wird weiterhin besonders stark durch eine „genuine Erfindung des Manga“ erreicht: Die **subjektive Bewegung** (McCloud 2001: 22, hier nach Brunner 2010: 106). Dabei handelt es sich um eine Form der Ich-Perspektive, die Bewegungsunterschiede zwischen Objekten aus der eigenen Wahrnehmung darstellt, beispielsweise durch die unscharfe Darstellung einer Landschaft, wenn man in einem Auto an ihr vorbeifährt. Wie zuvor bei Platthaus angedeutet, sind es solche speziellen Organisationen in der zeitlichen und räumlichen Darstellung, die den Manga vom Comic unterscheiden und den Lesenden viel stärker in das Geschehen einbeziehen, was letzten Endes eine deutliche Wertsteigerung im Sinne eines ästhetischen Empfindens evoziert.

Eine weitere Methode von Manga, hohe Rezeptionszeiten zu erreichen, ist neben allgemeinverständlichen Gesichtsausdrücken die Verwendung spezieller **Zeichen-**

codes (Abb. 6) in der Darstellung von Emotionen und Beziehungen. Solche Symbole sind besonders prominent an den Köpfen der Charaktere und zusätzlich zur entsprechenden Mimik zu lesen. So zeigt eine Blase an der Nase Schlaf oder Verlangen an; ist an der Stirn ein Doppelkreuz angebracht, bedeutet dies Ärger oder Wut, senkrechte Striche stehen für Niedergeschlagenheit, eine Träne für Verwirrung oder Peinlichkeit, ebenso wie spiralförmige Augen usw. Diese Codes dienen nicht nur einer schnelleren Rezeption, sondern, ähnlich wie die Bewegungslinien, auch der Darstellung unsichtbarer Phänomene, die dem Leser aber auf irgendeine Weise zugänglich gemacht werden müssen.

Emotionen sind dabei von besonders essenzieller Bedeutung und so gibt es neben diesen vergleichsweise abstrakten Symbolen weitere Manga-spezifische Darstellungsformen, die weiterhin für eine erhöhte Leserempathie sorgen.

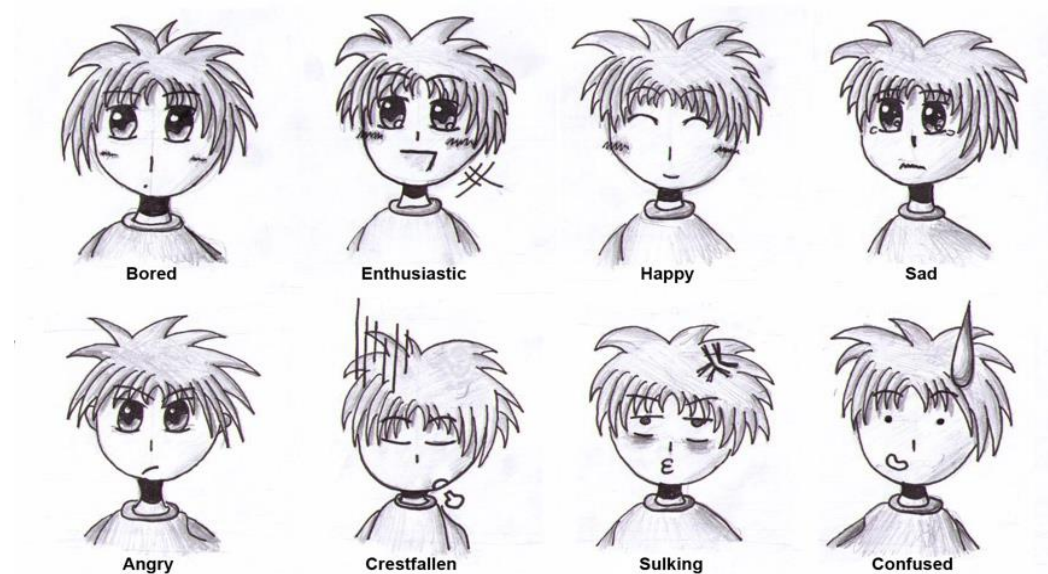


Abb. 6: Beispiele für emotionale Zeichencodes in Manga, https://de.wikipedia.org/wiki/Datei:Manga_emotions-EN.jpg#file (02.03.2019).

Erwähnenswert ist hier ein besonderer Zeichenmodus, der sogenannte *Super-Deformed*- oder *chibi*-Modus (vgl. u.a. Brunner 2010: 107; Cohn & Ehly 2016: 27; Drazen 2014; Abb. 7, wolkige Markierung im Vergleich). Hier sollen durch vereinfachte, aber übertriebene Darstellung von Mimik und unverhältnismäßigen Proportionen von Kopf und Körper Emotionen besonders ausdrücklich betont werden. Vorbild dabei ist die unverfälschte Reaktion (und entsprechende Darstellung) eines Kindes, wie es anstelle des eigentlichen, beherrschten (erwachsenen) Charakters reagieren würde.

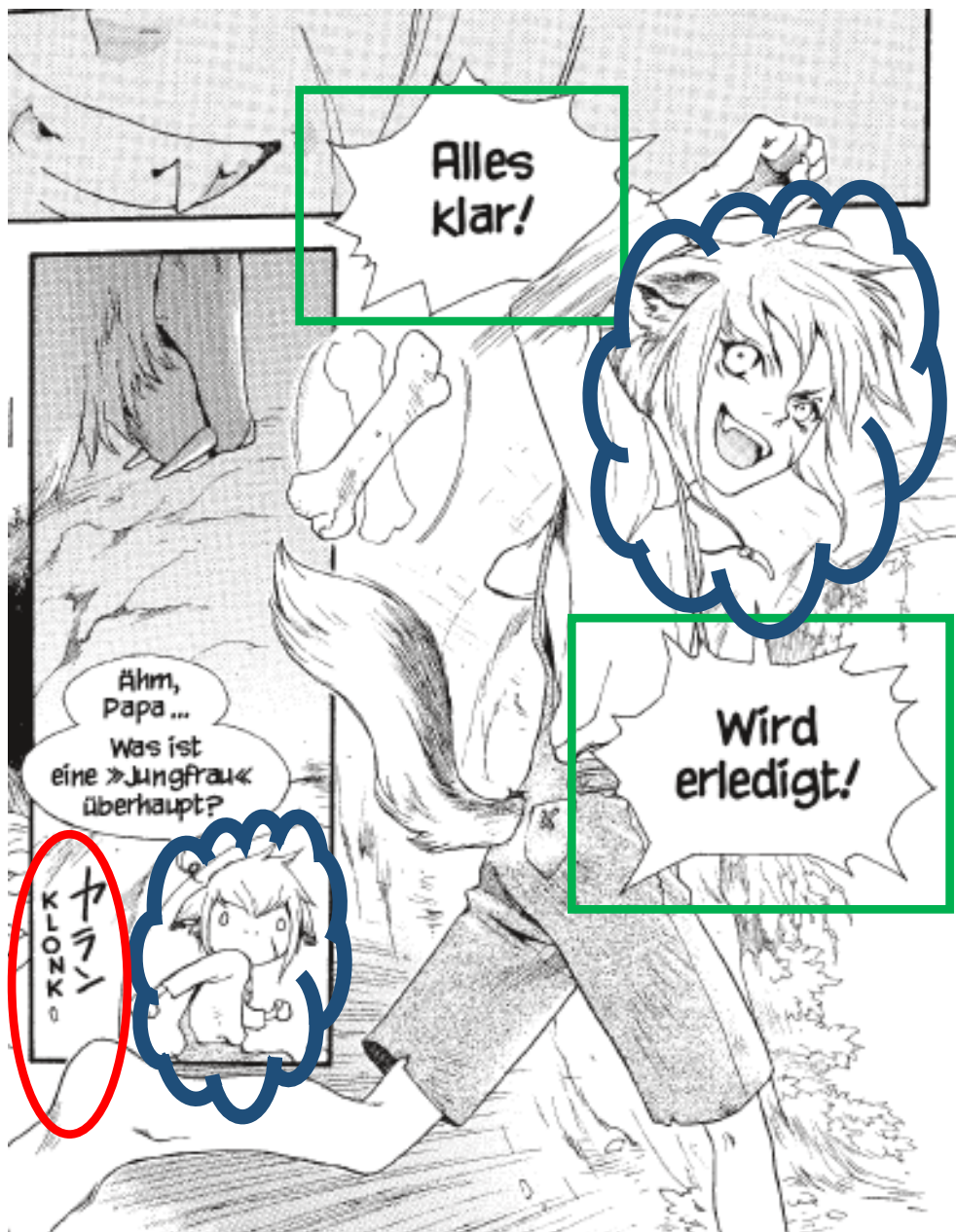


Abb. 7: Ishiyama, Kei (2006): Rotkäppchen. In: Grimms Manga. Hamburg: Tokyopop, 161.

Eine andere Technik ist die Formung der **Sprechblasen**. Eine Wolkenform stellt bekanntermaßen einen Denkprozess des Charakters dar, aber auch andere Formen haben kontextabhängige Bedeutungen, wie etwa eine Strahlenkranzblase als Ausdruck heiteren Gemüts und Freude, eine zackige Form für Wut, Angst oder starke Überzeugung (Abb. 7). Diese Mittel erzeugen bereits eine gewisse Stimmung in den Geschichten, zusätzlich zu konkreten bildlichen Darstellungen. Ebenfalls wichtig für Manga sind die **Geräuschworte**, welche Übersetzende und Lesende gleichermaßen vor ein Problem stellen. Diese Geräuschworte oder *Soundwords* werden in den japanischen Originalen oft in einer gestalterischen Art und Weise als Teil der Szene in ein Bild integriert, dass sowohl ästhetisch, leserlich als auch drucktechnisch entschieden werden muss, wie damit umzugehen ist. Zuweilen werden die Originale unverändert beibehalten oder sie werden übersetzt und dann entweder komplett ersetzt oder unvertitelt (Abb. 7 und 8, ovale Markierungen), jedoch üblicherweise in einem Werk durchgängig konsequent (s.o. zu ‚japanische Schrift‘). Zusätzlich problematisch wird es, wenn Onomatopoeitika verwendet werden, die sprachkulturell anders besetzt sein können. So macht etwa ein Schwein auf Deutsch ‚oink, oink‘, aber auf Japanisch ‚bu, bu, bu‘, und das verlangt von den Übersetzern zusätzliche Entscheidungen ab (Abb. 8, eckige Markierung). In Extremfällen, wie bei der japanischen Lautmalerei für Stille (し〜〜ん [*shi--n*]), oder anderen, die es im Deutschen nicht gibt, gehen Detailbedeutungen möglicherweise ganz verloren. Auch die Position solcher Wörter ist kein Zufall. So zeigt ein ‚Rauuuusch-hhhhhhhh‘ über den Rand eines Panels hinaus eventuell den Verlauf eines Flusses an, der abrupt in einen Wasserfall mündet und so eine weitere deiktische Funktion erfüllt (etwa beim Umblättern eines Cliffhangers, s.o. ‚Darstellung von Bewegung‘). Da die japanische Sprache allgemein nicht selten auf オノマトペ (*onomatope*) zurückgreift und daraus durchaus satztaugliche, alltägliche Worte geformt werden, ist die Lautmalerei sowohl bildlich als auch sprachästhetisch fester Bestandteil in Manga und sollte als solcher als Teil des Gesamtkunstwerks beachtet werden.

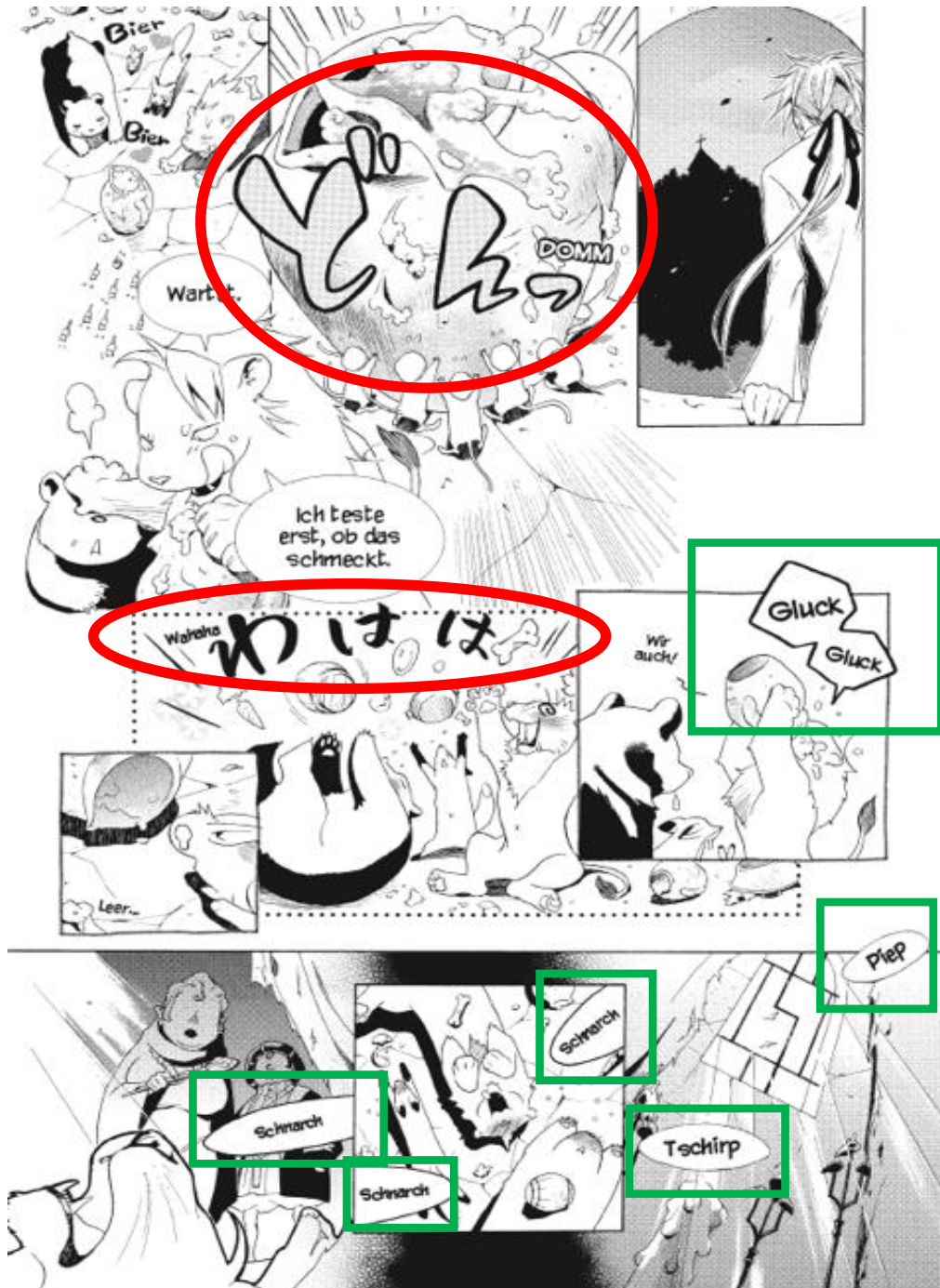


Abb. 8: Ishiyama, Kei (2006): Die zwei Brüder. Teil 2. In: Grimms Manga. Hamburg: Tokyopop, 21.

Es gibt also eine ganze Reihe an einzigartigen Charakteristika, die Manga als eine eigene Kunstform ausmachen und dem Publikum eine gewisse Kompetenz abverlangen, sie richtig zu verstehen und zu deuten. Aufgrund der bildlichen Natur von Manga ist diese Kompetenz folgerichtig visueller Natur. Derartige visuelle Kompetenz wird auch unabhängig vom Lesen eines Mangas gemeinhin als *Visual Lite-*

racy bezeichnet. So definieren beispielsweise Kress & van Leeuwen (2006) in diesem Zusammenhang eine ausgefeilte visuelle Grammatik und ganz spezielle Elemente, die für jedes erdenkliche bildliche Material, auch Manga, geltend untersucht werden können. Hinsichtlich der Bedeutsamkeit von *Visual Literacy* konstatieren sie:

Last, and maybe at bottom at the root of much of this change [shift to visual language controlled by mass media, B.K.], is 'globalization', which maybe nearly paradoxically – demands that the cultural specificities of semiotic, social, epistemological and rhetorical effects of visual communication must be understood everywhere, since semiotic entities from anywhere now appear and are 'consumed' everywhere. (Kress & van Leeuwen 2006: 14)

In Anbetracht der Tatsache, dass wir es also mit global agierender, allzeit gegenwärtiger Kommunikation zu tun haben, sind es allen voran die Fremdsprachen, die dazu aufgerufen sind, sich mit *Visual Literacy* zu beschäftigen. Ich möchte mich bei aller Bedeutung dieses gewichtigen Urteils jedoch bei meinen Überlegungen auf die Manga-spezifischen Charakteristika beschränken, da sie es sind, die m.E. das besondere Interesse der Fangemeinde bzw. der Lernenden wecken. Nachfolgend möchte ich nun nachzeichnen, wie sich *Visual Literacy* im Feld DaFZ verortet.

4 *Visual Literacy* in DaFZ

Visual Literacy ist ein Forschungsfeld, das zu groß ist, um es hier eingehend zu diskutieren. Daher werde ich mich darauf beschränken, wie hier *Visual Literacy* zunächst im Fremdsprachenunterricht allgemein verstanden werden soll, um dann spezifisch auf seine Verbindung zu den Bildenden Künsten einzugehen.

Bevor der Begriff *Visual Literacy*, wie er in der Fremdsprachendidaktik und schließlich auch im Sinne dieses Beitrags verstanden werden will, konkret herangezogen wird, ist es notwendig, zu spezifizieren, wie er sich im Kontext des Titelthemas *Bildende Künste im Fremdsprachenunterricht* verorten möchte und wieso es nach meiner Ansicht zwingend erscheint, das Thema *Visual Literacy* in diesem Themenheft anzuführen. Ziel des vorliegenden Sonderheftes ist es u.a., darzulegen, wie mit künstlerischen Bildmedien sprachliches Lernen gleichermaßen unterstützt und gefördert wird und wie Lernende dazu angeregt und befähigt werden können, über kulturelle Aspekte zu reflektieren, zu diskutieren und sich mit ästhetischen Fragen auseinanderzusetzen. Um dies zu können, ist es m.E. zunächst notwendig, *ästhetisches Lernen* überhaupt erst zu ermöglichen. In Anlehnung an Chen (2014) verstehe ich ästhetisches Lernen hier mit einem offenen Begriff von Ästhetik als die Schulung sinnlicher Wahrnehmung und somit als zentralen Bestandteil

ganzheitlichen, erfahrungsbasierten Lernens (vgl. Chen 2014: 262–263). Der Hörsinn ist in der Fremdsprachendidaktik nachvollziehbarerweise von zentraler Bedeutung, während das Sehen vornehmlich für die Kulturtechniken Lesen und Schreiben interessant scheint. Allerdings ist eine gezielte Schulung des Sehens Grundlage des kulturbezogenen Lernens und Verstehens, denn der Aufenthalt in einem fremden Land – eine realistische Situation für Fremdsprachenlernende – setzt sie einer ganzen Flut neuer Symbolsysteme, Sozialpraktiken und anderweitig zunächst versteckter Sinnzuschreibungen aus, die sie buchstäblich ‚auf den ersten Blick‘ erst einmal sehend wahrnehmen und dann erst hörend und vielleicht lesend. Aber man muss nicht einmal in ein fremdes Land reisen, um dies zu erfahren, sondern man kann auch in seiner Heimat, im Museum, Klassenraum und an allen Formen von Medien ästhetisch lernen und anhand von Bildern und Objekten dieses *kulturelle Sehen*, die *Visual Literacy*, schärfen (vgl. Chen 2014: 262). Hallet versteht kulturelles Sehen genauer als eine Fähigkeit, „[...] die im Alltag auf der Kenntnis kultureller Codes beruht, auf die wir beim ‚Lesen‘ visueller Wahrnehmungen beständig zugreifen und mit deren Hilfe wir allem Wahrgenommenen Bedeutung verleihen.“ (Hallet 2013: 220). Diese Codes seien die Grundlage für jegliche Handlung kultureller Interpretation und Zuordnung, welche auch bei dem Betrachten von Bildern im Unterricht evoziert werden sollen. Weiterhin trügen diese Codes dazu bei, dass Bilder bereits bis zu einem gewissen Punkt verstanden werden könnten, dieser Prozess der Wahrnehmung jedoch bewusster gemacht werden müsse bzw. ein gewisses Werkzeug für die Lerner zur Verfügung gestellt werden solle. Dieses Werkzeug diene einem „bildästhetischen Sehen“ (ebd. 221) und solle die Lernenden dazu befähigen, die „ästhetischkompositorische Dimension von Bildern“ (ebd.) begreifbar zu machen. Hallet gibt für diese Analyse Kategorien vor, welche im Unterricht zum Thema gemacht werden können. Dazu zählen: „[...] locations, setting, surroundings, [...] background, colour and lighting, focus [...]“ (ebd.) sowie an anderer Stelle „[...] central figures, ethnicity, social class, gender, [...] facial expression [...]“ (Hallet 2008: 175). Werden diese Kategorien auf den Prozess des Bildverstehens angewendet, kann auf diese Art und Weise *Visual Literacy* im Fremdsprachenunterricht ausgebildet werden (vgl. Hallet 2013: 222). Die *Visual Literacy* – die Fähigkeit, Bilder kompetent zu lesen und zu verstehen – hat unter diesen Vorzeichen besonders in der jüngeren Zeit verstärkt Einzug in die Fremdsprachendidaktik gehalten, da erkannt wurde, dass Bilder eine „ganz eigene kommunikative Qualität“ (Chen 2014: 264) mitbringen. Chen geht noch weiter und verortet die *Visual Literacy* als Zugang zum Verstehen von Kultur, indem sie unter Berufung auf Bisanz (2011) Bilder als „Medien der Erzeugung von kultureller Kommunikation, von Gedächtnis und Weltwahrnehmung“ (Bisanz 2011: 185, zitiert nach Chen ebd.) versteht. Mit anderen Worten handelt es sich bei Bildern um verdichtete, manifestierte Symboliken der Aushandlung diskursiver Sinnzuschreibungen, deren kompetentes Verstehen als

kulturelles Sehen und damit „als Bildungsziel und als Leitziel des Fremdsprachenunterrichts“ (Hallet 2013: 220, zitiert nach Chen ebd.) gefordert wird, das über die reine Vermittlung sprachlicher, kommunikativer Kompetenz hinausgeht. Chen und Hallet gehen damit Hand in Hand in ihrer Forderung nach Diskursfähigkeit von Fremdsprachenlernenden in einem Verständnis der Kulturwissenschaften DaFZ nach Altmayer/Hamann/Magosch/Mempel/Vondran/Zabel (2016).

Chen fasst wie folgt zusammen:

Es geht also bei der *Visual Literacy* nicht mehr allein um die Frage, was Bilder jeweils leisten können, um *unmittelbar* verbales Verstehen und die Sprachproduktion der Lernenden zu unterstützen, [...] Bilder sind für die Fremdsprachendidaktik jetzt auch von Interesse aufgrund ihrer Zeichenhaftigkeit und ihres kulturellen Gehalts, aufgrund ihrer Fähigkeit, Kultur zu speichern und zu veranschaulichen. [...] Ästhetische Lernprozesse können angestoßen werden, indem ein Bild als Auslöser jenes Staunens fungiert, von dem aus eine neue Perspektive auf die Dinge möglich ist und das den Impuls dafür gibt, sich über die Neuentdeckungen auszutauschen. (Chen 2014: 265, Herv. i. O.)

Somit bildet die *Visual Literacy*, respektive das kulturelle Sehen, gleichermaßen Grundlage wie Ziel für ästhetisches und damit ganzheitliches Lernen im Umgang mit Bildern und so auch für Manga. Doch haben Manga auch linguistisch-textuelle Komponenten, die es zu berücksichtigen gilt. Sie sind nicht als isoliertes Mittel zum Zweck für verbales Verstehen und Sprachproduktion zu verstehen, wie Chen bei ihren Ausführungen zu Recht warnt, sondern als Teil des Gesamtkunstwerks und müssen als solche, wie in Kap. 2 geschildert, berücksichtigt und – ganz im Sinne der Ästhetik und ästhetischen Lernens – wahrgenommen werden. Die in fachwissenschaftlichen Kreisen sogenannte *Manga Literacy* (Nakazawa 2016; Pasfield-Neofitou 2016: 8) mit der Kompetenz, die in Kap. 2 dargestellten Charakteristika verstehen zu können, stellt so gesehen eine neue Dimension, eine genrespezifische Neuausrichtung der *Visual Literacy* dar. Sehr treffend formuliert dies Machiko Satonaka, eine bekannte japanische Mangaka. Sie bezeichnet Manga als „gesehenes Wort, gelesenes Bild“ (Berndt 1995: 91).

Es liegt auf der Hand, dass die zu lesenden linguistisch-textuellen Komponenten von Manga insbesondere für das Fremdsprachenlernen einen nicht zu ignorierenden Mehrwert darstellen. Gerade weil sie nicht aus ihrem ästhetischen Gesamtgefüge zu trennen sind, gilt es, ihnen besondere Aufmerksamkeit zu schenken. Dies muss für den DaFZ-Unterricht auf fachgerechter Basis geschehen. Diese Basis wird im Folgenden skizziert.

5 Lesekompetenz, Leseschwierigkeiten und Merkmale schwacher Leser

Der Leseprozess beginnt auf der graphophonischen Ebene, auf der eine visuelle Mustererkennung der vorliegenden Symbole und deren entsprechende phonologische Rekodierung stattfindet. Mit anderen Worten wird alphabetische Schrift in gesprochene Sprache umgesetzt, wobei die zentralen Verarbeitungseinheiten Buchstaben, Phoneme, Morpheme, Silben und Wörter sind. In einem nächsten Schritt findet die Worterkennung statt. Den rekodierten Lautfolgen werden Wörter und Wortbedeutungen zugeordnet, wobei die zentralen Verarbeitungseinheiten Morpheme, Silben, Wörter und Sätze sind. Es erfolgt ein lexikalischer Zugriff auf eine Wortform im mentalen Lexikon, bei dem Wörter in einem passenden Kontext schneller erkannt werden als isolierte Wörter. Grund dafür ist das sogenannte *priming*, bei dem ein ganzes Netzwerk während des Zugriffs auf die Wortrepräsentation aktiviert wird. Es folgt die syntaktische Verarbeitung, das Satzverstehen, bei der den Wortfolgen Bedeutungen zugeordnet werden. Die zentralen Verarbeitungseinheiten sind Silben, Wörter und Sätze. Schließlich erfolgt die semantische Verarbeitung, also das eigentliche Textverstehen, bei der den Satzfolgen Bedeutungen zugeordnet werden. Die zentralen Verarbeitungseinheiten sind Sätze, Textteile und ganze Texte. Das Textverständnis entsteht aus einer Interaktion der Ergebnisse der Dekodierprozesse mit inhaltlichem Vorwissen und erfordert Aufmerksamkeit; das Vorwissen des Lesers unterstützt das Antizipieren und Einordnen der Informationen. Hinsichtlich der Verarbeitungstypen des Leseprozesses muss zwischen automatischen und bewussten Typen unterschieden werden. Der automatische Verarbeitungstyp zeichnet sich durch Schnelligkeit aus. Den Lesenden gelingt es ohne Anstrengung bzw. Kapazitätsbeschränkung, mehrere Prozesse parallel laufen zu lassen. Im Gegensatz dazu erfordert der bewusste Typ viel Aufmerksamkeit und Anstrengung, um neue, respektive unerwartete Informationen verarbeiten zu können (vgl. Lutjeharms 2010: 977–980).

Bezüglich der für den kompetenten Leser notwendigen Lesestrategien ist eine Unterscheidung mit Bezug auf die Persönlichkeit der Lernenden notwendig. Folgende Hauptkategorien sind zu nennen (vgl. Lutjeharms 2010: 981; Westhoff 1997: 73–74):

- suchendes/selektives Lesen
- orientierendes/globales Lesen
- detailliertes/totales Lesen
- argumentatives Lesen.

Die Nutzung dieser Strategien wird durchgängig in der Fachliteratur als zwingende Voraussetzung für eine effektive Informationsverarbeitung angeführt. Wenn auch

nicht explizit erwähnt, ist anzunehmen, dass sich entsprechende Argumentationen zum Erwerb dieser Lesestrategien eher auf komplexe Fließtexte beziehen. Dennoch ist es vorstellbar, dass in der Arbeit mit Manga über den Umweg der *Visual Literacy* der Erwerb dieser Techniken entsprechend angebahnt werden kann.

Es gibt noch weitere, nicht weniger wichtige Strategien, wie kontextuelles Raten, Inferieren und Antizipieren, sowie das Lenken der Aufmerksamkeit auf bereits Verstandenes. Diese Strategien könnten durch die Text-Bild-Beziehung in Manga ebenfalls schrittweise aufgebaut werden, bevor sie auf rein textuelles Lesen übertragen werden. Als weitere Strategien im Lesererwerb ist zudem das Ausnutzen der Textstruktur und das Unterstreichen der wichtigsten Inhaltswörter zu nennen. Grundsätzlich ist es wichtig, Lernende auf diese Strategien aufmerksam zu machen, um sie gezielt zu vermitteln und üben zu können.

Die Lesefertigkeit ist Voraussetzung für erfolgreiches Leseverstehen, jedoch sind bei Anfängern „[...] grundlegende Fertigkeiten wie Techniken des visuellen Erfassens von Textelementen, unterstützt durch Konzentrationsvermögen und Gedächtnisleistung, noch nicht automatisiert“ (Henseler/Surkamp 2010: 91). Schwache LeserInnen bzw. LeseanfängerInnen neigen ferner dazu, langsam, d.h. Buchstabe für Buchstabe und Wort für Wort, zu lesen und sie besitzen daher keine ausgeprägte Leseflüssigkeit auf der Wort- und Satzebene. Um zu höheren Verstehensleistungen zu kommen, müssen diese lesetechnischen Fähigkeiten jedoch verbessert werden. Geübtes Lesen hingegen läuft selektiv, interaktiv und automatisiert ab (vgl. 91; Wember 1999: 21).

Das Lesen ist einerseits Mittel zum Erwerb von Sprachkenntnissen, andererseits ist Spracherwerb die wichtigste Vorbedingung zum Lesen einer Fremdsprache (vgl. Lutjeharms 2010: 980). Grundsätzlich aber gilt, dass der phonologische Code für den lexikalischen Zugriff in der mentalen Repräsentation absolut notwendig ist. Lautes Lesen ist anfangs sinnvoll, da es das Einprägen der Laute und Wörter unterstützt, allerdings keine sinnvolle Lesestrategie im Allgemeinen, da das Umsetzen der Laute Gedächtniskapazität beansprucht und daher die Sinnentnahme erschwert. Hier könnten Manga ein nützliches Lernmittel darstellen. Durch den überwiegend parataktischen Satzbau in übersichtlichen Sprechblasen bieten sie LeseanfängerInnen eine gute Chance, sich durch lautes Lesen Laute und Worte einzuprägen und dennoch leichter sinnentnehmend lesen, als es bei einem Fließtext der Fall wäre. Sie können sich von Sprechblase zu Sprechblase vorwagen und kleinschrittige Erfolge erarbeiten. Dies stellt einen wichtigen Grundbaustein für den Erwerb der oben genannten vergleichsweise komplexeren Lesestrategien dar. Der Aspekt der kleinschrittigen Motivation kann besonders für Lernende mit Migrationshintergrund interessant sein. Ein bekanntes Problem dieser Klientel ist, dass sie durch die Anhäu-

fung von Misserfolgserlebnissen im Bereich des Lesens eine niedrige Frustrationstoleranz haben (vgl. Ohm/Kuhn/Funk 2007: 33–35). Zudem liegt zuweilen bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund die Situation vor, dass sie im elterlichen Haushalt vorwiegend in ihrer Muttersprache kommunizieren, aber außerhalb dessen die Zielsprache vorwiegend mündlich gebrauchen. Nicht nur der sich von der mündlichen Sprache unterscheidende Wortschatz und die Grammatik der Schriftsprache, sondern auch je nach Migrationshintergrund und Bildungsniveau ein fremdes Schriftbild können eine große Hürde darstellen – je nachdem, welches Schriftbild die Muttersprache hat und ob bereits eine Fremdsprache mit lateinischen Lettern erlernt wurde. Dies hat zur Folge, dass die Kluft zwischen den schriftlichen und mündlichen Fertigkeiten größer ist als etwa bei gleichaltrigen MuttersprachlerInnen – ein Effekt, der insbesondere im direkten schulischen Vergleich zu weiterer Frustration führen kann. Um automatisierte Worterkennung zu ermöglichen, sind Wortschatzübungen am Text nötig, die einen wiederholten lexikalischen Zugriff bewirken. Dementsprechend ist wiederholendes Lesen sinnvoll sowie unterschiedliche, abwechslungsreiche Aufgaben zum Text zugunsten der Motivation; ebenso eine Fehleranalyse zur Eliminierung von Vermeidungsstrategien (vgl. Lutjeharms 2010: 980). Gerade hinsichtlich Abwechslungsreichtum und alternativer Herangehensweisen an Texte bieten die kombinatorischen Elemente der *Manga Literacy* hohes Potenzial. Allgemein können folgende Merkmale und Ursachen für schwache Lesende festgelegt werden (vgl. Ohm et al. 2007: 34):

- Ihre Lesekompetenz entwickelt sich insgesamt langsamer.
- Ihre Lesestrategien sind weniger gut ausgebildet.
- Ihre Leseschwächen erweisen sich als sehr stabil.
- Sie verbleiben noch lange nach Schuleintritt bei der phonologischen Rekodierung.
- Sie haben einen langsamen Zugriff auf das semantische Lexikon.
- Sie weisen eine schwache Kohärenzbildung auf.
- Sie haben eine allgemein weniger gut entwickelte sprachliche Kompetenz.
- Sie erbringen geringe Leistungen im verbalen Kurzzeitgedächtnis.
- Sie besitzen geringes lektürespezifisches Vorwissen und Wortschatz.

Im Gegensatz dazu kann behauptet werden, dass „Gutes Lesen“ bedeutet, die richtigen Erwartungen zu haben“ (Westhoff 1997: 51). Wie bereits angedeutet, ist das Arbeitsgedächtnis gerade bei LeseanfängerInnen sehr begrenzt. Eine Vorentlastung zugunsten besserer Antizipierung des Textes könnten die Zeichnungen der Manga liefern – insbesondere durch die Tatsache, dass sich Bild und Text immer aufeinander beziehen und synchron verlaufen. Je korrekter die Erwartung, desto besser die Leseleistung. Auch die Kohärenzbildung des Gesamtzusammenhangs ist aufgrund jener begrenzten Kapazität besonders bei Anfängern erschwert. Hier können die

Zeichnungen ebenfalls das Arbeitsgedächtnis beim Lesen entlasten. Des Weiteren überprüfen gute Lesende ihre Erwartungen; sie lesen risikobereit und entwickeln ein Gespür dafür, wann ihre berechnete Unsicherheit geprüft werden muss (vgl. ebd. 51). Es wurde bereits gesagt, dass AnfängerInnen dazu neigen, buchstäblich zu lesen, was im Umkehrschluss bedeutet, dass gute LeserInnen sinngemäß lesen und die Kenntnisse aus der eigenen Erfahrung zu nutzen vermögen. Insgesamt betrachtet, sollten gute LeserInnen so schnell wie möglich und so langsam wie nötig lesen.

Hinsichtlich der Ursachen für Leseschwierigkeiten beklagen Henseler & Surkamp, anders als Ohm et al. (2007), dass schulisches Lesen oft die Ausbildung fremdsprachlicher Lesekompetenz behindere (vgl. Henseler/Surkamp 2010: 88–89). Als Gründe dafür führen sie die im deutschen Bildungssystem übliche indirekte Leseförderung sowie die geringe Zeit für freies Lesen der Jugendlichen in der Schule an. Die Jugendlichen kämen nicht dazu, nach ihren Interessen zu lesen, sondern würden stattdessen mit inhaltlich bzw. sprachlich zu schwieriger Lektüre überfordert. Insbesondere die Lesemotivation stelle eine wichtige Basis für die Entwicklung der Lesekompetenz dar und es sei „[...] Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts, eine altersgemäße Lesekultur zu etablieren und Lesefreude in der Fremdsprache zu vermitteln. Um langfristig Lesemotivation aufzubauen, sollten Schüler durch interessante Texte und ansprechende Zugangsweisen zum extensiven Lesen fremdsprachiger Texte angeregt werden“ (ebd. 91). Der Einsatz von Manga könnte hier das notwendige Interesse der Jugendlichen mit angemessener textueller Schwierigkeit verknüpfen, um die geforderte Lesekultur und -freude zu etablieren. Im Umgang mit Lesetexten werden folgende Fehlerquellen aufgelistet (vgl. 88):

- 1) Texte werden sprachlich zu sehr vorentlastet (dies wirkt der Dekodierfähigkeit entgegen und fördert das zu vermeidende Wort-für-Wort-Verstehen).
- 2) Unbekannte Texte werden laut vorgelesen (dies verhindert die stille Informationsentnahme).
- 3) Texte werden gleichzeitig hörend und lesend aufgenommen (dies führt zu Kollisionen der kanalspezifischen Informationsverarbeitungsmodi).
- 4) Es werden keine Lesestrategien trainiert (dies verhindert die selbständige Erschließung von Texten).
- 5) Es werden Fragen zum Text statt sinnvolle Leseaufgaben gestellt (dies wirkt der Lesemotivation entgegen).

Da bei der Arbeit mit Manga die Vorentlastung auf der bildlichen Ebene stattfindet, verliert die Warnung des ersten Punktes ihre Gültigkeit, denn die Dekodierung wird durch den Zugang eines nicht-sprachlichen Sinneskanals sogar gefördert. Punkte 2 und 3 gilt es auch bei der Arbeit mit Manga durchaus zu berücksichtigen, da lautes

Vorlesen (insbesondere in einer Gruppe) dem/der LeserIn selbst, aber auch den Mitlesenden ein Zeitlimit aufzwingt, das entsprechende Panel zu betrachten. *Manga Literacy*-bezogene Strategien und Aufgabenstellungen bieten Möglichkeiten, den in den Punkten 4 und 5 angeführten Bemängelungen entgegenzutreten. Bezogen auf explizite Schwierigkeiten beim fremdsprachlichen Lesen kommen weitere Aspekte hinzu. So können semantische und syntaktische Unterschiede zwischen Mutter- und Fremdsprache negative Folgen für das fremdsprachliche Leseverstehen haben. Muttersprachlich geübte LeserInnen werden in der Fremdsprache zu schwachen Lesenden, da sie sich gegebenenfalls mit einer neuen Schrift auseinandersetzen müssen (dies kann insbesondere in Manga bei gezeichneten, vom Schriftbild stark variierenden Wörtern in den Panels problematisch werden). Solange es keine mentalen Repräsentationen gibt, kann kein lexikalischer Zugriff erfolgen und auf syntaktischer Ebene setzen anfänglich muttersprachlich verankerte Verarbeitungsstrategien ein, die sich jedoch sukzessive abbauen. Da muttersprachlich geübte Lesende an die unmittelbare Sinnentnahme aus einem Text gewöhnt sind, kommen bei ihnen verstärkt (Kompensations-) Strategien zum Einsatz, um die fehlende Aufmerksamkeit bei der semantischen Verarbeitung zugunsten der syntaktischen auszugleichen (vgl. Lutjeharms 2010: 979–980). Wie bereits zuvor angedeutet, könnten diese Strategien durch Bilder in Manga sehr gut unterstützt werden, um die Lesenden noch mehr zu entlasten als es beispielsweise bei rein textuellem Inferieren der Fall wäre.

Die hohe Belastung des Arbeitsgedächtnisses wurde als Hauptursache für schwache Lesende herausgestellt. Hier bietet die Arbeit mit Manga einen entscheidenden Vorteil: Durch die Verknüpfung von Bildern mit Text haben die Lesenden konkrete visuelle Repräsentationen von sprachlichen Abstrakta, beispielsweise wenn eine Figur über ein Objekt oder eine Situation spricht oder daran denkt und dies gleichzeitig bildlich und zuweilen auch deiktisch unterstützend dargestellt wird. Anstatt einen Chunk mit viel Aufwand des Kurzzeitgedächtnisses einer abstrakten Vorstellung zuzuordnen, haben sie eine konkrete Darstellung buchstäblich direkt vor Augen. Überdies entsteht durch die unauflösbare Einheit von Text und Bild in Manga nur wenig Spielraum für ‚Fehlinterpretation‘ und damit für ‚Fehlverknüpfungen‘. Auch die Aufteilung des Textes in übersichtliche, meist kurz gehaltene Sprechblasen ermöglichen den LeseanfängerInnen eine problemlose Orientierung bei der Lektüre, sowie rasche Erfolgserlebnisse beim Beenden des Lesens vollständiger Blasen, insbesondere, wenn längere Sätze auf mehrere Blasen aufgeteilt werden. Weiterhin gilt, dass schwache Lesende noch lange nach der Einschulung bei der phonologischen Rekodierung verbleiben. Eine vermehrte Wiederholung einzelner Sprechblasen oder Seiten bietet hier ein intensives Training. Auch der Zugriff auf das mentale semantische Lexikon wird so gefestigt, da die Verknüpfungen mit be-

deutungstragenden Bildern stets präsent sind. Da die Bilder in einem handlungstragenden Zusammenhang zueinanderstehen, findet auch eine Übertragung auf den *priming*-Effekt im mentalen Begriffsnetzwerk statt: Die Lernenden nehmen ein Wort wahr und verknüpfen dieses mit dem Panel, das sie damit in Verbindung bringen. Sie erinnern sich an ein zusammenhängendes Panel und den damit verbundenen nächsten Begriff usw., bis dieser Prozess automatisiert und von den Panels unabhängig wird. Das Vermeiden der für schwache Lesende bzw. LeseanfängerInnen typischen Gewohnheit, Buchstabe für Buchstabe lesen zu wollen, profitiert ebenso von einer wiederholenden Lesetätigkeit. Allerdings ist zu beachten, dass in Manga Wörter oft übernatürlich gedehnt werden, etwa bei langen Ausrufen. Dies kann Segen und Fluch zugleich sein, da einerseits derselbe Buchstabe schnell hintereinander gedrillt, aber andererseits die globale Leseflüssigkeit ausgebremst wird. Da die zu lesenden Abschnitte durch ansprechende Zeichnungen begleitet werden, wirkt sich eine solch wiederholende Vorgehensweise vermutlich weniger negativ auf die Motivation aus, als es eventuell bei einem herkömmlichen Fließtext der Fall wäre. Hinsichtlich der genannten weiteren Lesestrategien – kontextuelles Raten, Inferieren und Antizipieren, sowie die Lenkung der Aufmerksamkeit auf bereits Verstandenes – bieten Manga großes Potenzial. Bei der Arbeit mit ihnen werden diese dialogischen Strategien durch Text-Bild-Beziehungen und Panel-Panel-Beziehungen in ersten Schritten angebahnt, bevor sie etwa auf intratextuelle Beziehungen in Fließtexten übertragen werden. Die bildliche Darstellung der Handlung in den Panels gibt den Lesenden bereits erste Hinweise auf das Geschehen und kann sie für die weitere Lektüre Hypothesen bilden lassen und vorentlasten. Auch hinsichtlich der für schwache Lesende kennzeichnenden mangelnden Kohärenzbildung ist die Bild-Text-Beziehung ein Vorteil. An dieser Stelle sollte allerdings noch einmal die Warnung von Henseler & Surkamp (vgl. 2010: 88) angeführt werden, dass Texte nicht zu stark vorentlastet werden sollten. Hier obliegt es der Lehrperson, zu entscheiden, inwieweit Manga den enthaltenen Text durch ihr bildliches Material zu sehr vorentlasten oder nicht. Als besondere Herausforderung für Deutschlernende mit Migrationshintergrund im Schulalter wurde herausgestellt, dass ihnen der Übergang von ihren im Verhältnis deutlich überlegeneren mündlichen Fertigkeiten zur deutschen Schriftsprache schwerfallen und zu Frustrationserlebnissen führen kann, wenn sie außerhalb von Schule exklusiv von ihrer Muttersprache Gebrauch machen. Da in Manga oft Dialoge und damit Alltags- und Jugendsprache verschriftlicht vorliegen, bietet die Arbeit mit solchen Texten eine wertvolle Zwischenlösung für dieses Problem.

6 Unterrichts Anregungen

Nachdem nun das theoretische Grundgerüst zur *Visual Literacy* und zur Lesekompetenz gelegt wurde, stelle ich nachfolgend einige Unterrichts Anregungen zur Diskussion und zeige auf, wie die beiden Aspekte m.E. bei unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen zusammenwirken können. Ich werde dabei auf Beispiele aus verschiedenen zielgruppenspezifischen Manga (*shōjo*, *shōnen* und *seinen*) zurückgreifen, um eine gewisse Bandbreite zu präsentieren. Bei der methodischen Herangehensweise orientiere ich mich dabei am Ansatz des *Inquiry Teaching*, welchen Chen für die Förderung der *Visual Literacy* vorschlägt (Chen 2014). Sein Kernstück ist das Stellen von offenen Fragen, die „[...] an den Entdeckergeist und die persönliche Perspektive der Lernenden auf das Gesehene appellieren [...]“ (Chen 2014: 270), wobei Wörter wie „vermuten“, „glauben“, „könnte“, „würde“ und „warum“ „Indikatorenwörter für *Inquiry*-Fragen“ (ebd.) sind. Fragen wie „Was fällt dir noch dazu ein?“, „Was genau meinst du mit [...]?“, „Wie begründest du deine Antwort?“ vertiefen den Diskurs. Der fragend-entdeckende Aspekt dieser Vorgehensweise ist besonders zu unterstreichen, da er sich von einer „zu richtigen Antworten“ hinleitenden Befragungsmethode – „Osterhasenpädagogik“ (ebd.) –, die lediglich auf ein maßgebendes Wissen der Lehrperson abzielt, wesentlich unterscheidet. Wie zuvor diskutiert, haben insbesondere LeseanfängerInnen bzw. schwache Lesende nicht nur fremdsprachlich bedingte, sondern auch motivationale Probleme, weshalb die Förderung von *Visual Literacy* in Verbindung mit dem *Inquiry-Teaching* besonders fruchtbar erscheint:

Abgesehen von ihrer Zeichenhaftigkeit und von ihrem Potential für die Schulung des ästhetischen Lernens und der *Visual Literacy* weisen Bilder und Objekte weitere Merkmale auf, die sie im Vergleich zu geschriebenen Texten besonders geeignet machen für einen lernerzentrierten und kommunikationsfördernden Unterricht. Für Fremdsprachenlernende ist der erste Zugang zu ihnen erleichtert, weil sie für ihre Rezeption zunächst noch keine fremdsprachliche Kompetenz einfordern. [...] Bilder und Objekte sind darüber hinaus „unscharfe‘ Zeichen“ (Hahn 2005: 122). Sie laden zu einer Vielzahl von Deutungen ein; dabei gibt es keine absolut *richtigen* oder *falschen* Vermutungen, sondern nur leichter oder schwieriger nachvollziehbare Interpretationen. Wenn den Lernenden dies bewusst gemacht wird, werden sie zu einer aktiveren Teilnahme am Unterricht ermutigt, weil sie keine Angst haben müssen, Fehler zu machen. (Chen 2014: 267; Herv. i. O.)

Die Beispielanregungen selbst sind als separate Einheiten zu verstehen, die Reihenfolge kann dabei aber auch als Progression im Umgang mit Manga generell ver-

standen werden. Demnach ist das erste Beispiel mit Schwerpunkt auf *Visual Literacy* bei rein entdeckendem Bildverstehen angesiedelt, das zweite führt basales Leseverstehen, gestützt durch *Visual Literacy*, ein, während beim letzten Beispiel komplexere sprachbezogene Inhalte im Fokus stehen und *Visual Literacy* lediglich hilfestellend im Hintergrund wirkt. Auf allen Ebenen gilt es jedoch stets, die Lernenden auf den immerwährenden intentionalen Charakter hinzuweisen – Mangaka zeichnen nichts zufällig oder versehentlich; jedes Detail hat eine Bedeutung.

6.1 Beispiel 1: Skip Beat! *shōjo*-Manga

Schwerpunkt Visual Literacy anhand spezieller Mangaästhetik

Im ersten Beispiel (Abb. 9) ist eine Seite aus dem Manga *Skip Beat!* zu sehen. In der Anwendung im Unterricht werden die sprachlichen Äußerungen gelöscht, so dass sich die Lernenden ausschließlich auf das Bild konzentrieren. In dieser Episode geht es darum, dass die Protagonistin (Nahaufnahme) unbedingt das Poster eines Teenie-Schwarms haben möchte, welches sich im Besitz eines ihrer Klassenkameradinnen befindet. Die Hand, die für alle Figuren sichtbar aus dem Mund der Protagonistin kommt, unterstreicht das enorme Verlangen, das Poster zu besitzen. Dass sie das Poster nicht bekommt, wird erkenntlich aus ihrer Mimik und der Hand, die nun klein und schwach aus dem Mund baumelt. In dem folgenden Panel sitzt die Protagonistin scheinbar auf dem Grund des Meeres, eine Symbolik, die ihre momentanen Empfindungen – Verzweiflung, Niedergeschlagenheit und Ausweglosigkeit – beschreibt.

Mögliche Fragestellungen nach dem Ansatz des Inquiry-Teaching wären: Was siehst du? Welche Beziehung könnten die Figuren zueinander haben? Wie fühlen sie sich? Kannst du erkennen, worum es geht? Was kommt dem Mädchen aus dem Mund und was bedeutet das? Warum sind manche Panels schräg dargestellt? Was bedeuten die Meerestiere im Raum? Was könnten die Personen zueinander sagen? Beschreibe die Veränderung des Gesichts der Protagonistin (Panel 3 und 4, Super-Deformed-Modus). Was denkst du, möchte die Zeichnerin damit zeigen? Du siehst ein japanisches Geräuschwort im letzten Panel. Auch wenn du es nicht lesen kannst, welches Wort würdest du dafür verwenden und warum? Wie könnte die Geschichte weitergehen?

Es folgen ergänzende Aufgaben zur Hypothesenbildung und Interpretationsarbeit: Ausfüllen der Sprechblasen, Nachspielen der Szene, eigene Fortsetzung zeichnen.



Abb. 9: Nakamura, Yoshiki (2004): *Skip Beat!* Bd. 1. Kapp. 1. Hamburg: Carlsen Comics, 6.

6.2 Beispiel 2: One Piece, *shōnen*-Manga

Schwerpunkt Leseschwäche anhand aussagekräftiger Panelfolgen

Das zweite Beispiel veranschaulicht, wie Manga zur Wortschatzarbeit und zum Erwerb von Lesestrategien genutzt werden können. Am Beispiel folgender Szene kann ein Einstieg in das Thema Verabschiedung stattfinden. Den Lernenden wird, wie in Beispiel 1, zunächst der Abschnitt mit leeren Sprechblasen vorgelegt.

Mögliche Fragestellungen nach dem *Inquiry*-Teaching wären: Beschreibe, was du auf diesem Bild erkennen kannst. Welche Beziehung könnten die Figuren zueinander haben? Wie fühlen sie sich? Worum geht es hier vermutlich? Was könnten die gezackten Sprechblasen bedeuten? Warum ist Sanji in zwei Panels besonders dunkel gezeichnet? Warum sind alle Münder so groß; sind sonst in Manga nicht Augen immer groß? Was denkst du über die Form und Anordnung der Geräuschwörter? Was könnte die unterschiedliche Größe und Folge der Panels bedeuten? Wieso sind so viele Linien im Bild? Warum hat der Boden hier (Panel, in dem Sanji sich verbeugt) so eine krumme Form? Was könnte das bedeuten?

Dann beschreiben die Lernenden anhand der Panels, wie ihrer Meinung nach die Gefühlswelt der Figuren aussieht und stellen Hypothesen auf, was die Ursache dafür sein könnte; gegebenenfalls können die Lernenden schon einfache Aussagen formulieren und in die leeren Blasen schreiben. Anschließend wird dieselbe Sequenz mit den jetzt sichtbaren zentralen Aussagen – „Tschüss“ x2, „Bis bald (Jungs)“, „Mach’s gut“, „Ich vermiss dich (jetzt schon!)“, „Ich werd dir nie vergessen, [...]“, „Pass auf dich auf.“ und ggf. auch „Ciao“ und „Let’s go!“ – vorgestellt. Aus Sicht der *Visual Literacy* sieht die Anbahnung von Lesestrategien bei der Arbeit mit Manga so aus: Die Lesenden werden nach der Gefühlslage der Charaktere in der Szene befragt (globales Lesen), die sie dann anhand der gezeichneten Mimik, Form der Sprechblasen oder lautmalerischen Wörtern (z.B.: „Buuuu-huuu!“) festmachen (selektives Lesen). Im weiteren Verlauf wird nach Gründen für die Gefühlslage gefragt, die die Lesenden dann erst detailliert am Text in den Sprechblasen suchen (detailliertes und argumentatives Lesen). Kontextuelles Raten, Inferieren und Antizipieren ergeben sich vollkommen automatisch durch die prozesshaft angeordneten, bildlichen Darstellungen.



Abb. 10: Oda, Eiichiro (2001): One Piece. Bd. 8. Kap. 68: *Der vierte Mann*. Hamburg: Carlsen Comics, 120-121.



Abb. 11: Oda, Eiichiro (2001): One Piece. Bd. 8. Kap. 68: *Der vierte Mann*. Hamburg: Carlsen Comics, 122-123.

6.3 Beispiel 3: Goethes Faust & Co., seinen/josei-Manga

Die ersten beiden ausgewählten Unterrichts Anregungen zeigen schwerpunktmäßig, dass der bildgewaltige Anteil im Medium Manga unter Kombination von *Visual Literacy* und Lesekompetenz insbesondere für leseschwache Lernende eine Chance sein kann. Ich möchte hier jedoch die Gelegenheit nutzen und darauf aufmerksam machen, dass Manga neben einer ästhetischen Bebilderung auch inhaltlich attraktiv sein können, um sie im Unterricht einzusetzen. Dies kann jedoch im Rahmen dieses Beitrags nur selektiv skizziert werden.

Der universitäre DaF-Unterricht beispielsweise ist nicht selten an ein Studium in Germanistik oder German Studies gekoppelt, das oft literaturwissenschaftliche Schwerpunkte setzt. Nun klagen vielleicht manche Studierende, wenn sie sich mit literarischen Schwergewichten abmühen müssen, obwohl sie sich aus Interesse an der Alltagskultur und gesprochenen Sprache als solche für das Studium entschieden haben. Eventuell handelt es sich nur um punktuelle Erscheinungen, die sich mit Fragen institutioneller Entscheidungen und studienspezifischen Zielsetzungen reiben. Womöglich sind auch bereits curriculare/didaktische Umbrüche im Gange, doch Goethe & Co. werden niemals aus den Lehrplänen verschwinden. Und das sollen sie auch keinesfalls – ganz im Gegenteil. Meines Erachtens sollten die Studierenden nur da abgeholt werden, wo sie ihrem Interesse nach stehen, und da bietet das popkulturelle Medium Manga möglicherweise einen Kompromiss, der zu mehr Interesse an Literatur führen kann und den ich hier zur Diskussion stellen möchte.

In Anlehnungen an die oben geschilderten Ausführungen für LeseanfängerInnen könnten mittels Manga-Adaptionen literarische Klassiker bereits im frühen Deutschunterricht oder später parallel ergänzend behandelt und mit ihrer Hilfe zusätzlich zu sprachlicher und ästhetischer Bildung auch inhaltliche Vorentlastung geleistet werden. Aus Sicht eines Germanistikstudiums, aber auch für fachfremde Deutschstudierende, bieten sich je nach Fachrichtung beispielsweise Werke der *Manga de dokuha*-Reihe (*まんがで読破*, frei übersetzt „mit Manga durchblättern“) des East Press Verlags an, darunter Werke von Goethe (Abb. 12), Hesse, Nietzsche, Kant, Marx, Freud und Einstein. Auch Publikationen aus anderen Verlagen, wie verschiedene Adaptionen des *Tagebuchs der Anne Frank* bieten sich an, etwa für das Thema Vergangenheitsaufarbeitung.

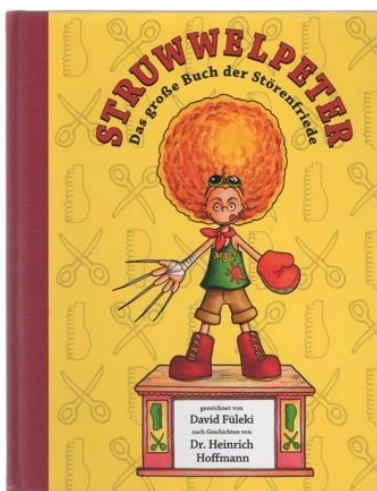


Abb. 12: Szene aus Goethes *Faust*: Faust und Mephisto begegnen sich.
Kimura, Kenichi (2013): *Faust*. Tokyo: East Press, 23–24.

Da diese Werke bislang nur in japanischer Sprache erschienen sind, ist es zugegebenermaßen nicht ganz einfach, sie ohne Japanischkenntnisse seitens der Lehrperson und/oder der Lernenden effizient im Unterricht einzusetzen; unmöglich ist es jedoch nicht, sondern im Gegenteil sehr lohnenswert. Beispielsweise ist die dialogische Struktur im Original von Goethes *Faust* ideal für die dialogischen Szenen in der Manga-Version. So könnte die Lehrperson Ausschnitte des Textes vorgeben und sie von den Lernenden den entsprechenden Sprechblasen zuordnen lassen, wahlweise je nach Niveau der Lernenden das Gesagte in alltagstaugliches bzw. modernes Deutsch abwandeln lassen, oder es selbst in vereinfachter Form vorgeben. Die Bildvorgaben könnten dann auch als Anregung für Rollenspiele dienen, um das Sprechen zu üben. Ein etwas unkonventioneller Ansatz könnte sein, die Schwächen von Online-Übersetzungstools auszunutzen: Liegt der Manga in digitaler Form vor (tatsächlich verfügen Online-Portale wie ebookjapan.jp über ganze Bibliotheken unterschiedlicher Manga, was gleichzeitig die Anschaffung extrem erleichtert), könnte das Japanische Sprechblase für Sprechblase per copy-paste übersetzt werden. Das nicht selten unzulänglich übersetzte Deutsch müsste von den Lernenden sinnvoll und korrekt umformuliert werden, etwa durch gruppenbasierte Fehleranalysen – unter ergänzender Informationsentnahme durch die szenische Bebilderung im Manga könnten so spielerisch puzzelnd sinnvolle, dialogische Texte entstehen. Beschäftigen sich mehrere Gruppen mit derselben Szene, könnte ein vergleichender Austausch über passende(re) Formulierungen der nächste Schritt sein. Oder einzelne Szenen werden durch die Methode des Gruppenpuzzles in andere

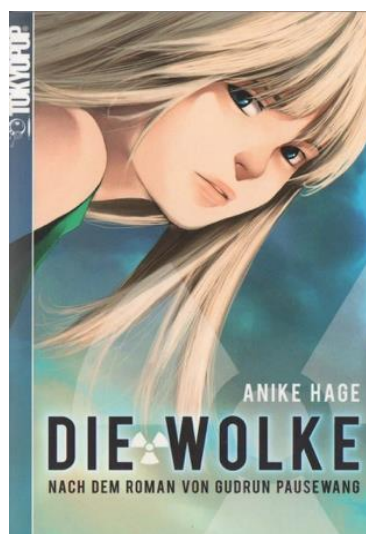
Gruppen weitergetragen, um so eine vollständige Handlungssequenz zu kompletieren. Der Meinungs austausch darüber, inwiefern bestimmte Bilder zur Rekonstruktion des Gesagten geholfen haben, böte weiteren Diskussionsanlass im Sinne einer *Visual Literacy*. Die Tatsache, dass Manga für Erwachsene (noch) keinen übersetzenswerten Trend in großem Stil für Verlage darstellen, da es aus Verleger-sicht noch kein großes Erwachsenenpublikum außerhalb von Japan gibt, reduziert die Auswahl an deutschsprachigen Manga im *seinen/josei*-Bereich, aber, wie gezeigt, ist es durchaus möglich, auch ohne Japanischkenntnisse japanischsprachige Manga im DaFZ-Unterricht einzusetzen. Hier ist die Kreativität der Lehrenden gefragt. Hinsichtlich Beschaffung sind Verlage wie Shueisha (株式会社集英社), Hakusensha (白泉社) und East Press (イースト・プレス) zu nennen, die in ihren Internetpräsenzen auf gängige Online-Versandportale wie Amazon oder Rakuten verweisen. Noch einfacher gestalten die ebenfalls angepriesenen Digitalversionen etwa für Apple Books, Amazon Kindle oder Ebookjapan den Erwerb.¹ Yesasia.com bietet eine unabhängige Alternative mit großem Angebot für den internationalen Versand. Nicht selten sind an den Universitäten auch Seminare zur Epoche der Romantik und Grimm'schen Märchen zu finden. Auch hier gibt es (ins Deutsche übersetzte) Manga-Versionen, wie die weltweit erfolgreiche Märchenadaption von Ishiyama Keis *Grimms Manga* (Abb. 1, 7 und 8).

Weiterhin sind Manga aus deutscher Feder im Kontext der (deutschsprachigen) Kinder- und Jugendliteratur (respektive *kodomo*- und *shōjo/shōnen*-Manga) zu nennen: etwa *Der Struwwelpeter* (Abb. 13) von David Füleki oder der preisgekrönte Manga *Die Wolke* von Anike Hage (Abb. 14) als Adaption von Gudrun Pausewangs gleichnamigem Jugendroman.



links

Abb. 13: Füleki, David (2009): *Struwwelpeter. Das große Buch der Störenfriede*. Hamburg: Tokyopop.



rechts

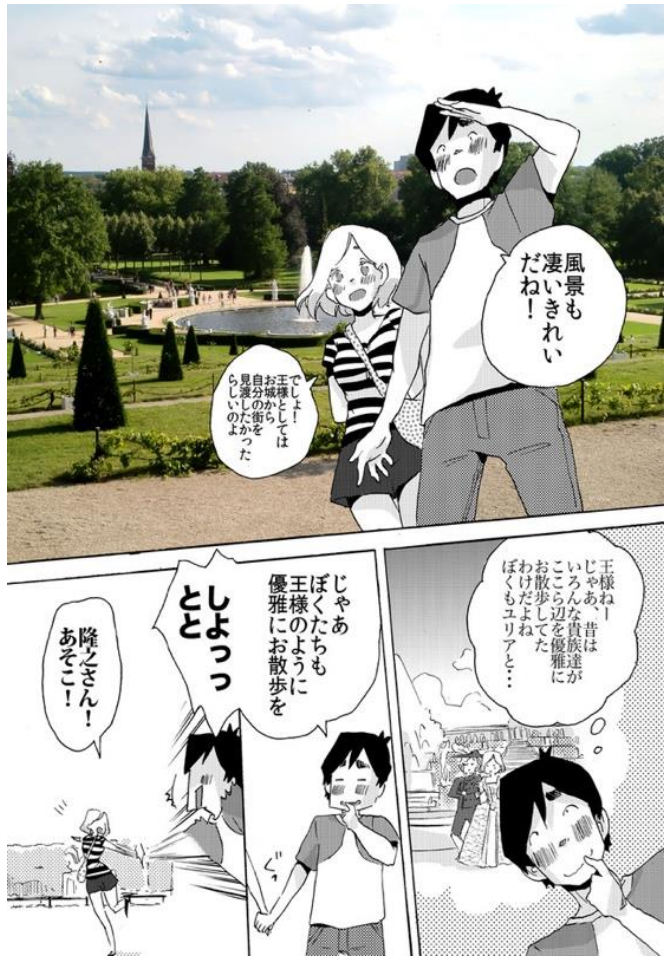
Abb. 14: Hage, Anike (2010): *Die Wolke*. Hamburg: Tokyopop.

¹ Beispiel für Informationen zu Beschaffungsmöglichkeiten des Shueisha-Verlags: <https://books.shueisha.co.jp/items/contents.html?isbn=978-4-08-881562-6> (26.02.2019).

Jenseits von Literaturadaptionen bieten Manga auch Chancen für kulturelles Lernen, etwa im Umgang mit Stereotypen. Die zweibändige Reihe 奥さま GutenTag (okusamaGutenTag; Meine Frau, Guten Tag) der in Japan sehr erfolgreichen, aus Potsdam stammenden Mangaka Carolin Eckhardt beschreibt in mehreren abgeschlossenen Kurzkapiteln den Alltag eines jungen Ehepaares in zwei Bänden – sie Deutsche, er Japaner. Der erste Band berichtet vom gemeinsamen Leben in Japan, der zweite spielt in Deutschland. Die Protagonistin Julia klärt ihren Mann Takashi über ‚typisch deutsche‘ Dinge, wie Wadenwickel, Pilze sammeln, Ostern und Weihnachten etc., auf und erklärt, wie sie als Deutsche über japanische Sitten und Gebräuche denkt. Teilweise werden die Panels mit realen Fotos unterlegt, um den selbst auferlegten Bildungsauftrag zu erfüllen (Abb. 15). Auf humorvolle Weise werden Faux-pas und Missverständnisse der beiden Protagonisten in gesellschaftlichen Gegebenheiten und allerlei unvertrauten Situationen im fremden Land erzählt, die nicht selten Gegenstand von deutsch-japanischen Stereotypen sind. Aus dem Off kommentiert die Mangaka gelegentlich die vermeintlich erklärungsbedürftigen Situationen, wie in diesem Beispiel: Das Ehepaar wird von einem Freund der Protagonistin besucht, zur Begrüßung umarmt und mit einer Flasche Rum beschenkt. Der japanische Ehemann reagiert geschockt über die ungewohnt-vertrauliche Art der Begrüßung. Am unteren Bildrand kommentiert „Julia“ die Szene. (Abb. 16).

In manchen Onlineforen kann man parallel zum Lesen der Onlineversion sehen, wie einzelne Szenen auf Japanisch diskutiert werden und wie die LeserInnen (nicht ausschließlich japanischer Herkunft) mit den Stereotypen umgehen.² Die Umstände, dass der Manga nur auf Japanisch existiert und die Stereotype auf national-kulturellen Vorstellungen ausschließlich zwischen Japan und Deutschland (zudem aus der Sicht einer Einzelperson) beruhen, mögen auf den ersten Blick abschrecken, doch gerade deshalb birgt 奥さま GutenTag m.E. durchaus Potenzial.

² <http://seiga.nicovideo.jp/comic/3584> (26.02.19). Ein Login ist erforderlich, neben dem Blog ist auch der Manga selbst lesbar.



links

Abb. 15: Szene am Schloss Sanssouci. Eckhardt, Carolin (2014): *奥さま GutenTag!*(2). Tokyo: Shueisha, 112.



rechts

Abb. 16.: Julius Freund zu Besuch. Eckhardt, Carolin (2013): *奥さま GutenTag!*(1). Tokyo: Shueisha, 89.

Wie zuvor bereits angeklungen, haben Manga-Fans weltweit nicht selten auch über Manga hinaus Gefallen an „Cool Japan“ (Nye 2004). Daher könnten Deutschlernende sogar in doppelter Hinsicht durch einen Einsatz dieses Manga profitieren, da sie sich im Deutschunterricht gleichzeitig mit ihrem Hobbygegenstand Japan auseinandersetzen können. Zentrales Anliegen des Unterrichts kann es dann eben sein, in der Arbeit kritisch reflektiert sowohl mit den deutschen, als auch mit den japanischen Stereotypen umzugehen. Die *Visual Literacy* knüpft hier unmittelbar an, gerade weil der Text nicht zu lesen ist, so z.B. zu Abb. 15: Was könnte hier geschehen? Wie interpretieren wir den Super-Deformed Modus von Takashi? Beschreibe Form und Position der Sprechblasen, des Textes, der Energielinien und des Geräuschworts. Was könnte das bedeuten? „Julia“ versorgt uns direkt mit weiteren Informationen am unteren Rand. Warum? Was könnte sie sagen?

Diese Szene alleine spiegelt noch nicht den interkulturellen, stereotypen Charakter des Gesamtwerks wider – es könnte sich ja schlicht um eine Eifersuchtsszene handeln. Daher wäre es sinnvoll, mehrere Szenen zu behandeln, bis die Lernenden dieses narrative Muster selbst entdecken, um es dann aus globaler Perspektive zum Thema zu machen.

An diesen nur skizzierten Beispielen konnte das Potenzial von Arbeit mit Manga unter Gesichtspunkten der *Visual Literacy* über die Anwendung für LeseanfängerInnen hinaus hinsichtlich eines literaturorientierten bzw. kulturwissenschaftlich orientierten Deutschunterrichts angedeutet werden. Abschließend werden die theoretischen Erörterungen und ihre Einbettung in praktische Unterrichtsvorschläge zusammengefasst.

7. Zusammenfassung und Ausblick

Bislang bezieht sich Forschung zu Manga außerhalb der *Manga Studies* meist noch auf das Genre selbst, etwa auf die künstlerische Gestaltung, hermeneutische Analysen, Marketingstrategien usw. Doch vereinzelte Studien in der unterrichtspraktischen Fremdsprachenforschung, beispielsweise bei japanischsprachigen Englischlernenden (Promnitz-Hayashi 2016) oder englischsprachigen JapanologiestudentInnen (Fukunaga 2011), sind bereits im Umlauf. Der Japanologie fällt weiterhin auch auf, dass es nicht selten Manga und die gesamte Peripherie mit *Cosplays*, Anime-Adaptionen, Videospiele usw. sind, die Studienbewerber dazu veranlassen, Japanologie zu studieren und/oder Japanisch zu lernen. Waren es in den 1980er Jahren vielleicht noch wirtschaftliche Interessen, ist heute „Cool Japan“³ (Nye

³ Mittlerweile auch in Fachkreisen der Cultural Studies in der Japanologie betitelte Form für die sogenannte „soft power“ (Nye 2004) aus Japan.

2004) der Grund, warum nach den Wirtschaftswissenschaftlern auch nicht mehr nur *Otaku*⁴, sondern viele junge Menschen sich dem Studium dessen widmen, was dahinter steckt: „Japan ist ‚in‘“ (Brunner 2010: 95). Vor ein-, zweihundert Jahren waren es vielleicht noch Grimm'sche Märchen oder allgemein die schöngeistigen Texte des ‚Dichter-und-Denker-Landes Deutschland‘, welche als Exportschlager den Erwerb der deutschen Sprache im Ausland neben naturwissenschaftlichen und philosophischen Texten förderte – „OldsCool Germany“ sozusagen. Es wird höchste Zeit, dass sich neben der Japanologie und EFL nun auch das Fach DaFZ wissenschaftlich ernsthaft und interdisziplinär mit Manga auseinandersetzt, wenn es den Anschluss nicht verlieren will.

Dieser Beitrag hat sich darum bemüht, erste Ideen für die Praxis anhand populärer, deutschsprachiger (und teils japanischsprachiger) Manga aufzuzeigen. Zugegeben sind leider viele vielversprechende ‚deutsche‘ Themen noch exklusiv in japanischsprachiger Hand bzw. eine Materialauswahl an die Vorselektion der Verlags- und Übersetzungsindustrie gebunden, aber es sind dennoch – und gerade bei vornehmlich visuell-ästhetisch orientierter Herangehensweise – Möglichkeiten gegeben. So helfen *Visual Literacy* und Manga sich gegenseitig und plädieren gemeinsam für den Einzug in den DaFZ-Unterricht, besonders für LeseanfängerInnen, aber auch darüber hinaus. Aufgrund ihrer anspruchsvollen, einzigartigen Darstellungstechniken und Rezeptionsweisen sind Manga definitiv in den Kanon der Bildenden Künste aufzunehmen und verdienen dementsprechend ernste Beachtung. Es darf keine Entschuldigung mehr geben, die noch oft als kindische Modecomics abgetanen Manga zu ignorieren oder gar vorsätzlich aus dem DaFZ-Unterricht zu verbannen, wenn das Fach auch weiterhin den Anspruch haben will, sich an der Lebenswelt gerade jugendlicher Lernender zu orientieren. Was Platthaus schon vor zehn Jahren vorhergesagt hat, ist gültiger denn je: „Der Rock'n Roll war gleichfalls keine Eintagsfliege, die sich nur an eine einzige Generation gerichtet hätte. Manga werden uns von nun an begleiten“ (Platthaus 2008: 99).

⁴ Früher eher Beleidigung für Sonderlinge mit übertriebener Neigung zu japanischer Unterhaltung; heute eher stilisierte, szene-elitäre Expertenbezeichnung.

Literatur

- Altmayer, Claus; Hamann, Eva; Magosch, Christiane Mempel, Caterina; Vondran, Björn & Zabel, Rebecca (2016): *Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: Klett.
- Berndt, Jaqueline (1995): *Phänomen Manga. Comic-Kultur in Japan*. Berlin: edition q im Quintessenz Verlag.
- Bisanz, Elize (2011): Kultur als symbolische Kommunikation. In: Treichel, Dietmar, Mayer Claude-Helene (Hrsg.): *Lehrbuch Kultur. Lehr- und Lernmaterialien zur Vermittlung kultureller Kompetenzen*. Münster u.a.: Waxmann, 185-189.
- Brunner, Miriam (2010): *Manga*. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Chen, Eva (2014): Die Sprache der Dinge: Ästhetisches Lernen und Visual Literacy in der Ausbildung von DaF-Lehrenden – Über die Arbeit mit Bildern und Objekten. In: Bernstein, Nils & Lerchner, Charlotte (Hrsg.): *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Literatur – Theater – Bildende Kunst – Musik – Film* (Materialien Deutsch als Fremdsprache, Bd. 93). Göttingen: Universitätsverlag, 261–279.
- Cohn, Neil (2013): *The Visual Language of Comics. Introduction to the Structure and Cognition of Sequential Images*. London/New York: Bloomsbury.
- Cohn, Neil & Ehly, Sean (2016): The vocabulary of manga: Visual morphology in dialects of Japanese Visual Language. *Journal of Pragmatics* 92, 17–29.
- Dolle-Weinkauff, Bernd (2005): Manga – Eine Literatur der Globalisierung. In: Dolle Weinkauff, Bernd; Ewers, Hans-Heino; Pohlmann, Carola (Hrsg.): *Kinder- und Jugendliteraturforschung 2004/05*. Frankfurt: Peter Lang, 99–109.
- Drazen, Patrick (2014): *Anime Explosion! – The What? Why? & Wow! of Japanese Animation*, Revised and Updated Edition. Berkeley, CA: Stone Bridge Press.
- Eckstein, Kristin (2016): *Shojo Manga. Text-Bild-Verhältnisse und Narrationsstrategien im japanischen und deutschen Manga für Mädchen*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Fukunaga, Natsuki (2011): “Those anime students“: Foreign language literacy development through Japanese popular culture. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 50: 3, 206–222.
- Hahn, Hans P. (2005): *Materielle Kultur. Eine Einführung*. Berlin: Dietrich Reimer.
- Hallet, Wolfgang (2008): Visual Culture, Multimodal Discourse und Tasks. Die bildkulturelle Dimension des Fremdsprachenlernens. In: Müller-Hartmann, Andreas & Schocker-von Dittfurth, Marita (Hrsg.): *Aufgabenorientiertes Lernen und Lehren mit Medien*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 67–183.

- Hallet, Wolfgang (2013): Die Visualisierung des Fremdsprachenlernens – Funktionen von Bildern und visual literacy im Fremdsprachenunterricht. In: Lieber, Gabriele (Hrsg.): *Lehren und Lernen mit Bildern. Ein Handbuch zur Bilddidaktik*. Hohengehren, Baltmannsweiler: Scheider Verlag, 212–223.
- Heinze, Ulrich (2013): *Japanische Blickwelten. Manga, Medien und Museen im Zeichen künstlicher Realität*. Bielefeld: transcript.
- Henseler, Rita & Surkamp, Carola (2010): Lesen und Leseverstehen. In: Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer, 87–91.
- Kahl, Ramona (2017): *Manga – Wirkungsvolle Bildergeschichten. Tiefenhermeneutische Interpretationen zu Death Note und Grimms Manga sowie zu adoleszenten Rezeptionsweisen*. Baden-Baden: Tectum.
- Kress, Gunther & van Leeuwen, Theo (2006): Introduction. In: Kress, Gunther & van Leeuwen, Theo (Hrsg.): *Reading Images: The Grammar of Visual Design*, 2. Aufl. London: Routledge, 1–15.
- Lutjeharms, Madeleine (2010): Vermittlung der Lesefertigkeit. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch*. Berlin: de Gruyter Mouton, 976–982.
- McCloud, Scott (2001): *Comics richtig lesen. Die unsichtbare Kunst*. 5. Auflage. Hamburg: Carlsen.
- Nakazawa, Jun (2000): Comics. In: Kuze, T. & Saitho, K. (Hrsg.): *Dictionary of Adolescent Psychology*. Tokyo: Fukumata Shuppan, 316.
- Nakazawa, Jun (2016): Manga Literacy and Manga Comprehension in Japanese Children. In: Cohn, Neil (Hrsg.): *The Visual Narrative Reader*. London/New York: Bloomsbury.
- Nielsen, Jens R. (2009): „Manga – Comics aus einer anderen Welt?“ In: Ditschke, Stephan; Kroucheva, Katerina & Stein, Daniel (Hrsg.): *Comics. Zur Geschichte und Theorie eines populärkulturellen Mediums*. Bielefeld: transcript, 335–358.
- Nye, Joseph, S. (2004): The Soft Power of Japan. *Gaiko Forum. Japanese Perspectives on Foreign Affairs*, 3–8.
- Ohm, Udo; Kuhn, Christina & Funk, Hermann (2007): *Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf: Fachtexte knacken – mit Fachsprache arbeiten*. Münster: Waxmann.
- Pasfield-Neofitou, Sarah (2016): Tuning in to Manga: Cultural and Communicative Perspectives. In: Pasfield-Neofitou, Sarah & Sell, Cathy (Hrsg.): *Manga Vision. Cultural and Communicative Perspectives*. Clayton, Australia: Monash University Publishing, 1–13.
- Platthaus, Andreas (2008): *Die 101 wichtigsten Fragen. Comics und Manga*. München: Verlag C.H. Beck oHG.

- Promnitz-Hayashi, Lara (2016): Manga in the English as a Foreign Language Classroom. In: Pasfield-Neofitou, Sarah & Sell, Cathy (Hrsg.): *Manga Vision. Cultural and Communicative Perspectives*. Clayton, Australia: Monash University Publishing, 194–209.
- Richter, Steffi (2006): Reading Manga. Personal Reflections by a Japanologist. In: Berndt, Jacqueline & Richter, Steffi (Hrsg.): *Reading Manga: Local and Global Perceptions of Japanese Comics*. Leipzig: Universitätsverlag, 205–215.
- Schodt, Frederik L. (1983): *Manga! Manga! The World of Japanese Comics*. Tokyo: Kodansha.
- Schodt, Frederik L. (2005): *Dreamland Japan. Writings on Modern Manga*. 4. Aufl., Berkeley, CA: Stone Bridge Press.
- Sturm, Michaela & Teich, Melanie (2006): *Faszination Manga und Anime: Der Erfolgskurs asiatischer Comics und Animationsfilme in Deutschland. Mit einer Umfrage zu Medien- und Interessensverbund*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Hochschule der Medien Stuttgart.
- Wember, Fritz (1999): *Besser lesen mit System. Ein Rahmenkonzept zur individuellen Förderung bei Lernschwierigkeiten*. Berlin: Luchterhand.
- Westhoff, Gerard (1997): *Fertigkeit Lesen* (Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache. Teilbereich Deutsch als Fremdsprache, Bd. 17). Berlin: Langenscheidt.

Online-Quellen

- buchreport.de (2013): *Der Manga-Boom hält an*.
<https://www.buchreport.de/2013/05/08/der-manga-boom-haelt-an/>
 (06.10.2018)
- buchreport.de (2019): *Manga-Helden punkten auch im Sortiment*.
<https://www.buchreport.de/news/manga-helden-punkten-auch-im-sortiment/>
 (07.08.2019)
- kyoto-seika.ac.jp: Master- und Ph.D.-Programm der School of Manga an der Kyoto Seika University. <http://www.kyoto-seika.ac.jp/eng/edu/graduate/manga/> (06.10.2018)
- tokyopop.de: *Manga made in Germany*. <https://www.tokyopop.de/unsere-deutschen-mangaka/>. (06.10.2018)

Manga

- Eckhardt, Carolin (2013): *Okusama, Guten Tag! (1)*. Tokyo: Shueisha.
- Eckhardt, Carolin (2014): *Okusama, Guten Tag! (2)*. Tokyo: Shueisha.
- Füleki, David (2009): *Struwelpeter. Das große Buch der Störenfriede*. Hamburg: Tokyopop.
- Hage, Anike (2010): *Die Wolke*. Hamburg: Tokyopop.
- Ishiyama, Kei (2006): *Grimms Manga*. Hamburg: Tokyopop.

Kimura, Kenichi (2013): *Faust*. Tokyo: East Press.

Nakamura, Yoshiki (2004): *Skip Beat!* Bd. 1. Hamburg: Carlsen Comics.

Oda, Eiichiro (1997): One Piece. Vol. 1. Chap.1 : *Romance Dawn*. San Francisco, CA: VIZ Media.

Oda, Eiichiro (2001): One Piece. Bd. 1 . Kap. 1: *Das Abenteuer beginnt*. Hamburg: Carlsen Comics.

Oda, Eiichiro (2001): One Piece. Bd. 8, Kap. 68: *Der vierte Mann*. Hamburg: Carlsen Comics.

Kurzbio:

Björn Kasper: 2013-2015 Masterstudium Auslandsgermanistik / Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Seit 2017 Doktorand im bilateralen Promotionsstudiengang Deutsch als Fremdsprache / Transcultural German Studies der Universität Leipzig und University of Arizona, USA. Seit September 2019 DAAD-Lektor an der University of Leeds. Forschungsschwerpunkte: Kulturstudien, Sinnzuschreibungen, Deutungsmuster, kulturbezogenes Lernen im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.

Anschrift: Björn Kasper

Universität Leipzig

E-Mail: bjoern.kasper@uni-leipzig.de

University of Arizona

E-Mail: bkasper@email.arizona.edu

University of Leeds

E-Mail: B.Kasper@leeds.ac.uk