

# MASTEROPPGAVE

## Fremdverstehen anhand von Kafka-Comics

### Ein Unterrichtskonzept zur Förderung ausgewählter Aspekte von Fremdverstehen im DaF-Unterricht

Utarbeidet av:

Sara Forster

Fag:

Fremmedspråk i skolen/tysk

Avdeling:

Avdeling for økonomi, språk og samfunnsfag



## **Vorwort**

Schon als Kind war ich von der Kombination von Text und Bild fasziniert. Mein Interesse für Bilderbücher, Comics und Bilder im Allgemeinen hat mich mein Leben lang geprägt und mich auch in meiner Berufstätigkeit beeinflusst. Als Lehrerin für Deutsch und Schwedisch in einem schwedischen Gymnasium greife ich bei der Vorbereitung des Unterrichts gerne zu Bildern, Comics und Graphic Novels, wenn ich die Möglichkeit dazu habe. Vielleicht kann dies dadurch erklärt werden, dass Bilder auch ohne umfassende fremdsprachliche Kenntnisse rezipiert und wahrgenommen werden können, die die Schüler aber trotzdem emotional anregen und für das Sprachlernen motivieren können. Das heißt allerdings nicht, dass das Lesen von Comics einfach ist. Im deutschsprachigen Raum gibt es viele Comics und Graphic Novels verschiedener Gattungen. Besonders im DaF-Unterricht bieten sich Graphic Novels als Hilfsmittel an, sich mit verschiedenen Themen zu befassen, die den Schülern sonst schwer zugänglich wären. Dazu gehören beispielsweise Literaturcomics, deren literarische Vorlagen selten im Unterricht thematisiert werden. Durch das Lesen von Literaturcomics können die Schüler kanonisierte Werke der deutschsprachigen Literatur kennenlernen, was verschiedenen Lernzielen dienen kann. In der vorliegenden Arbeit werden Aspekte von Fremdverstehen, das in unserer Welt von großer Bedeutung ist, untersucht.

Hier möchte ich auch einen herzlichen Dank an die Verlage Knesebeck und Reprodukt richten, die mir die Erlaubnis gegeben haben, eine große Zahl von Abbildungen in der vorliegenden Arbeit einzubinden.

München, im Mai 2015

Sara Forster

# Inhalt

1 Einleitung .....	5
2 Theoretischer Hintergrund .....	7
2.1 Interkulturelle Kompetenz.....	7
2.1 Begriffsdefinition .....	7
2.1.2 <i>Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen</i> und interkulturelle Kompetenz	8
2.1.3 Der schwedische Lehrplan und interkulturelle Kompetenz.....	8
2.2 Literatur im DaF-Unterricht .....	8
2.2.1 Warum Literatur im DaF-Unterricht?.....	8
2.2.2 <i>Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen</i> und Literatur .....	9
2.2.3 Der schwedische Lehrplan und Literatur.....	10
2.3 Literaturdidaktik.....	11
2.3.1 Allgemeine Literaturdidaktik .....	11
2.3.2 Fremdsprachliche Literaturdidaktik .....	12
2.3.3 Interkulturelle Literaturdidaktik .....	13
2.4 Literatur und Leser .....	14
2.4.1 Rezeptionsästhetischer Ansatz .....	14
2.4.2 Literarisches Lesen.....	15
2.4.3 Fremdverstehen .....	16
2.5 Graphic Novels.....	17
2.5.1 Merkmale von Graphic Novels .....	17
2.5.2 Graphic Novels im Unterricht .....	19
2.5.3 Kafka-Comics.....	21
3 Methode und Material .....	23
3.1 Methodisches Vorgehen .....	23
3.2 Auswahl und Beschreibung der Untersuchungsobjekte .....	24
3.3 Validität und Reliabilität .....	25
4 Didaktisches Potenzial .....	26
4.1 <i>Die Verwandlung nach Franz Kafka</i> (Corbeyran/Horne) .....	26
4.1.1 Über die Adaption und deren Verhältnis zur literarischen Vorlage .....	26
4.1.2 Fremdwahrnehmungen auf der Textebene .....	28
4.1.3 Fremdwahrnehmungen auf der Rezeptionsebene.....	40
4.2 <i>Die Verwandlung</i> (Mairowitz/Crumb) .....	42
4.2.1 Über die Adaption und deren Verhältnis zur literarischen Vorlage .....	42
4.2.2 Fremdwahrnehmungen auf der Textebene .....	44

4.2.3 Fremdwahrnehmungen auf der Rezeptionsebene.....	52
4.3 <i>Das Schloss nach Franz Kafka</i> (Mairowitz/Jaromír 99) .....	56
4.3.1 Über die Adaption und deren Verhältnis zur literarischen Vorlage .....	56
4.3.2 Fremdwahrnehmungen auf der Textebene .....	58
4.3.3 Fremdwahrnehmungen auf der Rezeptionsebene.....	66
4.4 <i>Das Schloss</i> (Mairowitz/Crumb) .....	70
4.4.1 Über die Adaption und deren Verhältnis zur literarischen Vorlage .....	70
4.4.2 Fremdwahrnehmungen auf der Textebene .....	72
4.4.3 Fremdwahrnehmungen auf der Rezeptionsebene.....	77
4.5 Zusammenfassung .....	79
5 Unterrichtskonzept zur Förderung von Fremdverstehen .....	85
5.1 Rahmenbedingungen .....	85
5.1.1 Lernziele .....	85
5.1.2 Beschreibung der Zielgruppe .....	86
5.1.3 Zeitplan.....	86
5.1.4 Rahmenbedingungen .....	87
5.2 Didaktisches Vorgehen.....	87
5.2.1 Allgemein .....	87
5.2.2 Stunde 1 .....	88
5.2.3 Stunde 2.....	89
5.2.4 Stunde 3.....	89
5.2.5 Stunde 4.....	90
5.2.6 Stunde 5.....	91
5.2.7 Stunde 6.....	92
5.2.8 Stunde 7 .....	92
5.2.9 Stunde 8.....	93
5.2.9 Stunde 9.....	93
5.3 Weitere Vorschläge für den Unterricht .....	93
5.4 Bewertung des Lernerfolgs .....	94
6 Diskussion und Ausblick.....	96
Literaturverzeichnis.....	101
Anhangsverzeichnis.....	106

## Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Corbeyran/Horne: Die Verwandlung, S. 5. ....	30
Abb. 2: Corbeyran/Horne: Die Verwandlung, S. 25 (Ausschnitt, Panel 4-6). ....	31
Abb. 3: Corbeyran/Horne: Die Verwandlung, S. 48 (Ausschnitt, Panel 5). ....	32
Abb. 4: Corbeyran/Horne: Die Verwandlung, S. 8. ....	35
Abb. 5: Corbeyran/Horne: Die Verwandlung, S. 11 (Ausschnitt, Panel 7). ....	36
Abb. 6: Corbeyran/Horne: Die Verwandlung, S. 24 (Ausschnitt, Panel 4-5). ....	38
Abb. 7: Corbeyran/Horne: Die Verwandlung, S. 15. ....	39
Abb. 8: Corbeyran/Horne: Die Verwandlung, S. 8 (Ausschnitt, Panel 1-2). ....	40
Abb. 9: Corbeyran/Horne: Die Verwandlung, Klappentext Innenseite. ....	41
Abb. 10: Mairowitz/Crumb: Kafka, S. 39. ....	44
Abb. 11: Mairowitz/Crumb: Kafka, S. 41. ....	46
Abb. 12: Mairowitz/Crumb: Kafka, links: S. 46; rechts: S. 50. ....	47
Abb. 13: Mairowitz/Crumb: Kafka, S. 41 (Ausschnitt, Panel 1). ....	48
Abb. 14: Mairowitz/Crumb: Kafka, S. 40 (Ausschnitt, Panel 1). ....	49
Abb. 15: Mairowitz/Crumb: Kafka, S. 47. ....	49
Abb. 16: Mairowitz/Crumb: Kafka, S. 42. ....	50
Abb. 17: Mairowitz/Crumb: Kafka, S. 48 (Ausschnitt, Panel 3). ....	50
Abb. 18: Mairowitz/Crumb: Kafka, S. 43. ....	54
Abb. 19: Mairowitz/Crumb: Kafka, links: S. 46 (Ausschnitt, Panel 1); rechts: S. 48 (Ausschnitt, Panel 3). ....	54
Abb. 20: Mairowitz/Jaromír 99: Das Schloss, S. 62. ....	60
Abb. 21: Mairowitz/Jaromír 99: Das Schloss, S. 28 (Ausschnitt, Panel 5). ....	62
Abb. 22: Mairowitz/Jaromír 99: Das Schloss, S. 38 (Ausschnitt, Panel 3). ....	63
Abb. 23: Mairowitz/Jaromír 99: Das Schloss, S. 57 (Ausschnitt, Panel 4). ....	63
Abb. 24: Mairowitz/Jaromír 99: Das Schloss, S. 143. ....	65
Abb. 25: Mairowitz/Jaromír 99: Das Schloss, S. 17 (Ausschnitt, Panel 2). ....	67
Abb. 26: Mairowitz/Crumb: Das Schloss, S. 79. ....	68
Abb. 27: Mairowitz/Jaromír 99: Das Schloss, S. 28 (Ausschnitt, Panel 1-4). ....	69
Abb. 28: Mairowitz/Crumb: Kafka, S. 125. ....	71
Abb. 29: Mairowitz/Crumb: Kafka, S. 120 (Ausschnitt, Panel 1). ....	73
Abb. 30: Mairowitz/Crumb: Kafka, S. 117. ....	74
Abb. 31: Mairowitz/Crumb: Kafka, S. 123 (Ausschnitt, Panel 2). ....	76
Abb. 32: Mairowitz/Crumb: Kafka, links: S. 120 (Ausschnitt, Panel 1); rechts: S. 125 (Ausschnitt, Panel 2). ....	77
Abb. 33: Links: Mairowitz/Crumb: Kafka, S. 110 (Ausschnitt, S. 110); Rechts: Mairowitz/Jaromír 99: Das Schloss, S. 5 (Ausschnitt, Tableau). ....	78
Abb. 34: Zeitplan. ....	87
Abb. 35: Bewertungsschema. ....	95

## 1 Einleitung

„The world told is a different world to the world shown“, meint Kress (2003: 1). Die heutige Welt ist eine Welt des Bildes. Die Bedeutung der Bilder in der Kommunikation wird eine zunehmende Rolle einnehmen (Kress 2003: 149). Es findet eine allgemeine Visualisierung und Mediatisierung aller Kommunikation sowie des Erzählens statt. *Storytelling* tritt in allen Medien auf; auch Bilder und Grafik finden den Weg in traditionell wortgebundene Gattungen wie den Roman. Dies könnte ein Grund sein, warum Graphic Novels immer mehr Leser bekommen (Hallet 2012: 2). Graphic Novels sind längere, umfangreiche Bildgeschichten, die oft in einer gebundenen Form publiziert werden (Schüwer 2008: 9). In der vorliegenden Arbeit wird die Möglichkeit untersucht, inwiefern das Lesen von Graphic Novels im DaF-Unterricht zur Förderung ausgewählter Aspekte des literarischen Lesens eingesetzt werden kann. Im Mittelpunkt stehen Fremdverstehen und Sensibilisierung für Fremdheit, was sowohl als Teil einer literarischen Kompetenz als auch als Teil einer interkulturellen Kompetenz verstanden werden kann. Beide Kompetenzen werden im schwedischen Lehrplan angeführt. Laut dem Lehrplan für Fremdsprachen des schwedischen Gymnasiums sollen die Schüler verschiedene literarische Texte, wie z.B. Comics, rezipieren<sup>1</sup> können. Sie sollen auch eine Neugier für die fremde Sprache und Kultur entwickeln<sup>2</sup> sowie die fremdsprachige Kultur mit der eigenen vergleichen können<sup>3</sup>. Weiter sollen die Schüler z.B. über menschliche Beziehungen und ethische Fragen kommunizieren können<sup>4</sup>. Es wird nicht weiter auf die interkulturelle Kompetenz eingegangen, was aber als Lernziel des übergeordneten Lehrplans des schwedischen Gymnasiums angeführt wird.

In der vorliegenden Arbeit werden zwei Graphic Novels und zwei Comics, denen zwei Texte Franz Kafkas zugrunde liegen und somit als Literaturcomics<sup>5</sup> zu bezeichnen sind, untersucht. Comic ist der Oberbegriff, zu dem Graphic Novels gehören (vgl. Schüwer 2008: 9). Die Fragestellung, der in dieser Arbeit nachgegangen wird, ist, inwiefern diese vier Kafka-

---

<sup>1</sup> Der Begriff „rezipieren“ wird weder im Lehrplan noch in den Erläuterungen zum Lehrplan näher beschrieben. Allerdings sollen die Schüler Texte lesen können, sowie Inhalte und Details der Texte beschreiben, diskutieren und kommentieren (Skolverket 2011a: 41-42).

<sup>2</sup> Eigene Übersetzung ins Deutsche. Im Original: ”Undervisningen ska stimulera elevernas nyfikenhet på språk och kultur” (Skolverket 2011a: 1).

<sup>3</sup> Eigene Übersetzung ins Deutsche. Im Original: ”Eleven diskuterar översiktligt några företeelser i olika sammanhang och områden där språket används, och gör då enkla jämförelser med egna erfarenheter och kunskaper.” (Skolverket 2011a: 42).

<sup>4</sup> Eigene Übersetzung ins Deutsche. Im Original: ”relationer och etiska frågor” (Skolverket 2011a: 41).

<sup>5</sup> Monika Schmitz-Emans (2012a) verwendet den Begriff Literaturcomics für verschiedene Comics, die von literarischen Vorlagen inspiriert worden sind. Im Kapitel 2.5.1 wird mehr darüber geschrieben.

Comics<sup>6</sup>, *Die Verwandlung nach Franz Kafka*, *Die Verwandlung*, *Das Schloss nach Franz Kafka* sowie *Das Schloss*, im DaF-Unterricht zur Förderung von Fremdverstehen eingesetzt werden können. Welche Eigenschaften haben sie, die ein Fremdverstehen ermöglichen können? Sind diese Literaturcomics aufgrund ihrer Form besonders dafür geeignet? Sind sie aufgrund des Inhalts besonders geeignet? Anhand der Ergebnisse möchte ich auch untersuchen, inwiefern sich ein didaktisches Konzept zur Förderung von Fremdverstehen mithilfe der ausgewählten Graphic Novels entwickeln lässt. In einem didaktischen Konzept können Methoden eingesetzt werden, die für die Förderung von Fremdverstehen besonders geeignet sind. Die Arbeit und das Unterrichtskonzept gehen von einem rezeptionsästhetischen Ansatz aus, was der Interaktion zwischen dem Leser und dem Text eine wichtige Rolle zuschreibt. Wie jene Interaktion aussehen kann, lässt sich jedoch im Rahmen dieser Arbeit nicht näher untersuchen. Allerdings bietet das Unterrichtskonzept mehrere Möglichkeiten zu einer näheren Beschäftigung mit den Texten sowie Literaturgespräche, in denen die Schüler über ihre Rezeption diskutieren können.

Die Arbeit ist folgendermaßen gegliedert: Zuerst wird der Frage nachgegangen, was interkulturelle Kompetenz ist. Anschließend wird die Frage diskutiert, warum Literatur im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden kann. Argumente dafür werden sowohl im *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* gesucht sowie im Lehrplan des Fremdsprachenunterrichts des schwedischen Gymnasiums. Danach folgt eine Einführung in die Literaturdidaktik und in die fremdsprachliche und interkulturelle Literaturdidaktik. Hier wird auf das Fremdverstehen eingegangen. Danach werden das Medium Comic und die Gattung Graphic Novel mitsamt ihren besonderen Merkmalen und Eigenschaften vorgestellt. Die Arbeit mit Graphic Novels im Unterricht wird ebenso erörtert wie eine kurze Beschreibung von Kafka-Comics als Literaturcomics. Danach wird das methodische Vorgehen präsentiert, woraufhin das didaktische Potenzial der ausgewählten Graphic Novels und Comics diskutiert wird. Danach folgt ein didaktisches Konzept, in dem die Förderung des Fremdverstehens erörtert und diskutiert wird. Am Ende der Arbeit werden die Ergebnisse zusammengefasst, diskutiert und einen Ausblick gegeben.

---

<sup>6</sup> Der Begriff „Kafka-Comic“ wird mit Bindestrich geschrieben, um den Autor Kafka zu betonen. Sonst werden alle Zusammensetzungen des Wortes Comics zusammengeschrieben.

## **2 Theoretischer Hintergrund**

### **2.1 Interkulturelle Kompetenz**

#### **2.1 Begriffsdefinition**

Interkulturelle Kompetenz ist vielfältig und komplex und lässt sich nicht einfach in einem Modell erklären. In dieser Arbeit gehe ich von einem dynamischen Modell der Kultur aus. Verwendet wird ein Modell interkultureller Kompetenz von Straub et al. (2010). Interkulturell kompetente Menschen sind, so Straub et al., Menschen, die in Kommunikationssituationen mit Akteuren anderer Kulturen angemessen und effektiv handeln können (Straub et al. 2010: 17). Straub, Nothnagel & Weidemann zeichnen ein Modell interkultureller Kompetenz auf, das aus drei Dimensionen besteht: der affektiven Dimension, der kognitiven Dimension und der handlungsbezogenen Dimension (ebd. 19). Zu der affektiven Dimension gehören z.B. Frustrationstoleranz, Selbstvertrauen, Empathie und Toleranz. Zu der kognitiven Dimension gehören z.B. Verständnis fremdkultureller Handlungszusammenhänge, Verständnis eigenkultureller Handlungszusammenhänge und Verständnis des Kulturphänomens in Bezug auf Wahrnehmung, Denken und Einstellungen. Zu der verhaltensbezogenen Dimension gehören z.B. Kommunikationsfähigkeit und soziale Kompetenz (Bolten 2006: 63, in Straub et al. 2010: 19).

Eng mit interkultureller Kompetenz verbunden ist die Wahrnehmung des Fremden. Fremdheit kann als Resonanzboden des Eigenen, als Gegenbild, als Ergänzung oder als Komplementarität gesehen werden (Hofmann 2006: 20-24). Mühr (2011) weist auf drei Verstehensmodelle des Fremden hin: Das Fremde ist das eigentlich Eigene, das Fremde ist das ganz andere sowie das Fremde entsteht erst durch das Eigene und umgekehrt. Mühr (2011) hält das Letztere für hermeneutisch tragfähig. Er betont auch, dass das Fremdverstehen ein kontinuierlicher Prozess ist, denn die eigene Identität ist stets wandelbar (Mühr 2011: 30-31). Fremdverstehen bedeutet, „eine andere Perspektive einzunehmen und eine Distanz zum Eigenen zu gewinnen“ (Bredella et al. 2000: XIII). Fremdverstehen hat Rückwirkungen auf das eigene Selbstverständnis, denn auch Bredella et al. betonen das Wechselspiel zwischen Eigenem und Fremden (ebd.: XIII). Koppensteiner & Schwarz (2012) betonen, dass Fremdverstehen nicht unbedingt bedeuten, eine „fremde“ Kultur zu verstehen, sondern eher die Bereitschaft, „die Perspektive zu wechseln, sich in andere Menschen hineinzudenken“ (Koppensteiner & Schwarz 2012: 23).

### **2.1.2 Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen und interkulturelle Kompetenz**

In dem *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* wird interkulturelle Kompetenz erwähnt, da die Sprachlerner interkulturelle Fertigkeiten, wie z.B. die Ausgangskultur und die fremde Kultur miteinander in Beziehung zu setzen, beherrschen sollen. Daneben wird die Entwicklung eines interkulturellen Bewusstseins erwähnt. Auch die Entwicklung einer kulturellen Sensibilität ist wünschenswert (Europarat 2001: 105-106). Fremdverstehen und andere Aspekte interkultureller Kompetenz werden nicht konkret beschrieben.

### **2.1.3 Der schwedische Lehrplan und interkulturelle Kompetenz**

In dem Lehrplan des Fremdsprachenunterrichts des schwedischen Gymnasiums wird festgelegt, dass die Schüler Ereignisse der fremden Kultur<sup>7</sup> beschreiben sollen, sowie die Eigen- und Fremdkultur vergleichen können (Skolverket 2011a: 41). Näher wird interkulturelle Kompetenz im Lehrplan des Fremdsprachenunterrichts nicht erklärt. In dem übergeordneten Lehrplan des Gymnasiums steht, dass der Unterricht das Verstehen anderer Menschen und die Empathiefähigkeit der Schüler fördern soll (Skolverket 2011b: 5). Die Schüler sollen sich in die Situation anderer Menschen hineinversetzen, sie verstehen können und eine Handlungsbereitschaft entwickeln, damit sie dies berücksichtigen<sup>8</sup> (ebd. 11). Der Begriff interkulturelle Kompetenz kommt also weder im Lehrplan des Fremdsprachenunterrichts noch im übergeordneten Lehrplan vor, aber Aspekte dessen können, meiner Meinung nach, in beiden Lehrplänen gefunden werden. Dazu zählt beispielsweise die Fähigkeit, Ereignisse der beiden Kulturen zu vergleichen (vgl. Bolten 2006: 63, in Straub et al. 2010: 19), das Verstehen für andere Menschen und Empathiefähigkeit (vgl. Straub et al 2010).

## **2.2 Literatur im DaF-Unterricht**

### **2.2.1 Warum Literatur im DaF-Unterricht?**

Literatur ist im Fremdsprachenunterricht (FSU) lange Zeit vernachlässigt worden; erst in den letzten Jahrzehnten hat sich eine Literaturdidaktik bezüglich Deutsch als Fremdsprache entwickelt (vgl. Esselborn 2010: 92; Dobstadt & Riedner 2014: 20). Literatur ist jetzt als legitimer Teil der Sprach- und Kulturvermittlung akzeptiert, was sich auch in den DaF-Lehrwerken widerspiegelt (Esselborn 2010: 17). Die Fähigkeit zu entwickeln,

---

<sup>7</sup> Eigene Übersetzung ins Deutsche. Im Original: "kulturella företeelser" (Skolverket 2011a: 41).

<sup>8</sup> Eigene Übersetzung ins Deutsche. Im Original: "kan leva sig in i och förstå andra människors situation och utvecklar en vilja att handla också med deras bästa för ögonen" (Skolverket 2011b: 11).

fremdsprachliche Texte lesen zu können, ist ein wichtiges Ziel des Fremdsprachenunterrichts. Hiermit ist sowohl die Lektüre von Sachtexten, wie auch von literarischen Texten gemeint. Selten wird aber hinterfragt, wie viel, was und wie die Schüler im DaF-Unterricht lesen (Schier 2014: 6). Empirische Studien zu Literatur im FSU, wie auch Studien über *visual literacy* im FSU, gibt es wenige (vgl. Schier 2014; Esselborn 2010; Vestli 2008: 4). Literatur dient oft als Mittel für das Erlangen sprachlicher Kompetenz und selten als Ziel an sich.

Literatur kann als Mittel gesehen werden, mit dem verschiedene Ziele im Fremdsprachenunterricht erreicht werden können, etwa interkulturelle Kompetenz, Lesekompetenz oder sprachliche Kompetenz. Literatur kann aber auch als Gegenstand an sich gesehen werden (vgl. Abraham & Kepser 2009). Sie kann neue Räume eröffnen (vgl. Schier 2014: 7) und die Leser für Fremdverstehen und Perspektivenwechsel sensibilisieren (vgl. Hofmann 2006; Abraham & Kepser 2009; Esselborn 2010; Schier 2014). Hofmann (2006) hebt Literatur als ein Schlüssel für fremdkulturelles Verstehen hervor (Hofmann 2006: 39). Um Literatur rezipieren<sup>9</sup> zu können, ist die Imaginationsfähigkeit des Lesers wichtig. Imaginationsfähigkeit kann mit Fremdverstehen verbunden werden, weil sich die Schüler durch die Lektüre andere Möglichkeiten oder Erklärungen von Welt vorstellen können. Fremdverstehen ist in unserer globalisierten Welt und Gesellschaft von großem Wert (Schier 2014: 7; Wintersteiner 2007, in Esselborn 2010: 42-43).

Literatur kann zur Individuation, Sozialisation und Enkulturation der Schüler beitragen (Abraham & Kepser 2009: 53). Dies ist auch für den Fremdsprachenunterricht relevant. Diese Begriffe werden im Kapitel 2.3.1 näher beschrieben. Alteritätserfahrungen, die die Schüler durch die Literatur machen können, können zur Identitätsbildung beitragen (Schier 2014: 9). Laut Langer (2011) kann das literarische Denken, das mit dem Lesen von Literatur geübt wird, helfen, persönlich, sozial und intellektuell zu wachsen. Literatur kann außerdem dazu beitragen, das menschliche Potenzial zu visualisieren (Langer 2011: 5-6).

### **2.2.2 Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen und Literatur**

Der *Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen* (GeR) erwähnt Literatur erst ab B2-Niveau (Europarat 2001)<sup>10</sup>. Der Fokus wird auf zeitgenössische Literatur gelegt. Im

---

<sup>9</sup> Mit „rezipieren“ ist hiermit eine Fähigkeit gemeint, die weit über das grundlegende Verstehen auf Wortebene gemeint ist. Leistungsfähigkeit, Intelligenz und Vertrautheit mit der Lesetechnik sind wichtige Faktoren bei der Rezeption (Paefgen 2006: 51).

<sup>10</sup> Im Bereich Verstehen: Lesen wird auf Niveau B2 folgendes erwähnt: „Ich kann zeitgenössische literarische Prosatexte verstehen“. Unter Niveau C1, Verstehen: Lesen: „Ich kann lange, komplexe Sachtexte und literarische Texte verstehen und Stilunterschiede wahrnehmen.“ Unter Niveau C2: „Ich kann praktisch jede Art

Allgemeinen werden affektive und ästhetische Aspekte im GeR kaum angemessen berücksichtigt (Rösler 2012: 269, in Schier 2014). Zwar kann Literatur immer als Mittel andere Kompetenzen zu erlangen betrachtet werden, und sich so auch auf niedrigen Niveaus einen gewissen Raum verdienen, aber die Fertigkeit, Literatur zu rezipieren, kommt wie schon erwähnt erst auf B2-Niveau vor. Rezeption wird im GeR als ein Prozess definiert, der aus vier Phasen besteht. Daran beteiligte Fertigkeiten sind z.B. Wahrnehmungsfertigkeiten, Dekodierfertigkeiten, Schlüsse ziehen, Vorhersagen machen, Vorstellungsvermögen sowie schnelles Überfliegen (Europarat 2001: 94). Zur Rezeption geschriebener Texte schlägt der GeR folgende Texte vor, die die Sprachlerner rezipieren können sollen: „Bücher, Literatur und einschließlich literarischer Zeitschriften“ sowie „Comics“ (Europarat 2001: 97). Esselborn (2010) erwähnt als Gefahr der neueren Sprachlehrwerke, die sich weitgehend an dem eher quantifizierenden Referenzrahmen orientieren: „Eine neue Hinwendung der Lesedidaktik zu Sachtexten und zu Lesestrategien reduziert das Lesen auf die Bedeutungsentnahme und entwertet die Literatur.“ (Esselborn 2010: 42).

### 2.2.3 Der schwedische Lehrplan und Literatur

Was Gegenstand des schwedischen Fremdsprachenunterrichts ist, wird im Lehrplan festgelegt. Der Inhalt ist in drei Bereiche eingeteilt: *Inhalt der Kommunikation, Rezeption und Produktion und Interaktion*. Der erste Bereich beschreibt die Inhalte, die unter Rezeption, Produktion und Interaktion behandelt werden sollen. Laut dem Lehrplan sollen die Schüler literarische Texte rezipieren können. In den Kursen Deutsch 1 bis 3 werden „Erzählungen und andere Fiktion“<sup>11</sup> erwähnt, daneben „Belletristik und andere Fiktion“<sup>12</sup> in Deutsch 4 und 5 sowie „Zeitgenössische und ältere Literatur, Gedichte, Drama und Lieder“<sup>13</sup> in Deutsch 6 und „Zeitgenössische und ältere Literatur und andere Fiktion in verschiedenen Gattungen, wie z.B. Drama“<sup>14</sup> in Deutsch 7. Laut dem Lehrplan sollen die Schüler also literarische Texte verschiedener Art rezipieren können. Was mit Rezeption aber gemeint ist wird nicht näher beschrieben. In den Erläuterungen des Lehrplans wird erwähnt, dass Comics<sup>15</sup> gelesen werden können (Skolverket 2014: 8). Der Lehrplan beschreibt zwar verschiedene Lesestrategien, um

---

von geschriebenen Texten mühelos lesen, auch wenn sie abstrakt oder inhaltlich und sprachlich komplex sind, z.B. Handbücher, Fachartikel und literarische Werke.“ (Europarat 2001: 36).

<sup>11</sup> Eigene Übersetzung ins Deutsche. Im Original: ”Berättelser och annan fiktion” (Skolverket 2011a: 32; 35; 38).

<sup>12</sup> Eigene Übersetzung ins Deutsche. Im Original: ”Skönlitteratur och annan fiktion” (Skolverket 2011a: 41; 44).

<sup>13</sup> Eigene Übersetzung ins Deutsche. Im Original: ”Samtida och äldre skönlitteratur, dikter, dramatik och sånger” (Skolverket 2011a: 47).

<sup>14</sup> Eigene Übersetzung ins Deutsche. Im Original: ”Samtida och äldre skönlitteratur och annan fiktion inom olika genrer, till exempel dramatik.” (Skolverket 2011a: 50).

<sup>15</sup> Eigene Übersetzung ins Deutsche. Im Original: ”tecknade serier” (Skolverket 2014: 8).

z.B. Details und Zusammenhang des Textes wahrzunehmen. Die Schüler sollen auch ihre Lesestrategien dem Text, je nach Form, Inhalt und Zweck<sup>16</sup> des Textes, anpassen können. In den Erläuterungen zum Lehrplan wird dies näher erläutert: Als Lehrer sei es wichtig, dass die Aufgabenstellung der Leseart und dem Zweck des Lesens angepasst wird. Es wird auch betont, dass das Aktivieren von Vorwissen das Rezipieren eines Textes erleichtern kann (Skolverket 2014: 6). Es bleibt dennoch weiterhin unklar, was genau die Schüler können sollen, wenn sie einen literarischen Text rezipieren.

Der schwedische Lehrplan des Fremdsprachenunterrichts ist deutlich vom GeR beeinflusst. Die Beschreibungen der verschiedenen Kompetenzstufen sind aber dem schwedischen Schulsystem und eher jüngeren Sprachlernern angepasst. Das vorliegende Unterrichtskonzept, das von mir entwickelt worden ist, ist für Schüler des Deutschkurses 4 im schwedischen Gymnasium gedacht, was dem B1.1-Niveau des GeRs entspricht. In dem übergeordneten Lehrplan des schwedischen Gymnasiums wird als Ziel erwähnt, dass die Schüler Sachliteratur, Belletristik und andere Kulturangebote als Quelle für Bildung, Selbsterkenntnis und Freude verwenden können sollen<sup>17</sup>. Hier werden auch ästhetische Erfahrungen hervorgehoben, was im GeR nicht der Fall ist.

## **2.3 Literaturdidaktik**

### **2.3.1 Allgemeine Literaturdidaktik**

In der Literaturdidaktik steht „Theorie des Lehrens und Lernens von Literatur in Lernkontexten“ im Mittelpunkt (Paefgen 2006: VII). Literatur kann eine individuelle, eine soziale und/oder eine kulturelle Bedeutsamkeit haben (Abraham & Kepser 2009: 13). Literatur kann z.B. für die Ich-Entwicklung des Lesers wichtig sein sowie auch das Fremdverstehen des Lesers fördern. Literatur kann auch als Teil einer Sozialisation eine Rolle spielen und als Teil des kulturellen Gedächtnisses wichtig sein (ebd. 13-14). Der Literaturunterricht kann also die Individuation, Sozialisation und Enkulturation unterstützen (ebd. 53). Langer (2011) meint, dass die Arbeit mit Literatur das literarische Denken der Schüler fördern kann, was weit außerhalb des Literaturklassenzimmers Gültigkeit hat (Langer 2011: 2). Sie betont, dass die Schüler verschiedene Vorstellungswelten (*envisions*) beim

---

<sup>16</sup> Was mit „Zweck des Textes“ gemeint ist, wird nicht im Lehrplan oder in den Erläuterungen festgelegt. Allerdings werden verschiedene Textgenres erwähnt, weshalb Zwecke wahrscheinlich z.B. informativ, argumentierend oder unterhaltsam sein können., je nach Textgenre.

<sup>17</sup> Eigene Übersetzung ins Deutsche. Im Original: ”kan söka sig till saklitteratur, skönlitteratur och övrigt kulturutbud som en källa till kunskap, självinsikt och glädje” (Skolverket 2011b: 9).

Lesen kreieren, die sich von Individuum zu Individuum unterscheiden (Langer 2011: 10). Langer hat fünf Haltungen konzipiert, die beim Lesen eines literarischen Textes relevant sind. Sie betont, dass sie nicht linear sind, und dass der Leser zwischen den verschiedenen Haltungen beim Lesen wechselt. Diese Haltungen sind „being outside and stepping into an envisionment“, „being inside and moving through an envisionment“, „stepping out and rethinking what you know“, „stepping out and objectifying the experience“ und „leaving the envisionment and going beyond“ (ebd. 18-21). Dies wird im vorliegenden Unterrichtskonzept aufgegriffen. Verstehen besteht laut Langer (2011) aus zwei Prozessen: „einen Bezugspunkt erhalten“ und „einen Horizont von Möglichkeiten zu entdecken“<sup>18</sup>. Beide sind für ein effizientes und intelligentes Denken relevant (ebd. 35). Effizienter Literaturunterricht ist laut Langer von folgendem geprägt: Das Denken und Entwicklung von Literacy<sup>19</sup> steht im Mittelpunkt, die Schüler nehmen Eigenverantwortung für ihre Rezeption und es gibt zahlreiche Möglichkeiten zu Gesprächen über ihr Verstehensprozess.

Student's thinking and literacy development are at the center of concern, students take ownership for their own growing interpretations, and there are many opportunities to engage in conversations about their growing understanding of how text, content, structure, language, and form all interact with the many layers of experiences students have with other literature, and with life, to bring them to their present interpretations. (Langer 2011: 5)

Grundlegende Aufgaben des Literaturunterrichts, neben Individuation, Sozialisation und Enkulturation, sind Leseförderung, literarische Bildung, literarisches Lernen, Sprach- und Medienreflexion (vgl. Abraham & Kepser 2009.) Auch Imaginationsfähigkeit, Empathie, Fremdverstehen und intersubjektive Verständigung sollen vermittelt werden (vgl. Esselborn 2010: 41).

### **2.3.2 Fremdsprachliche Literaturdidaktik**

Im Zentrum der Literaturdidaktik im Bereich DaF stehen der Bildungsaspekt von Literatur sowie ihr Beitrag zu Selbst- und Weltverständnis bzw. Verständnis von Eigen- und Fremdkultur (Esselborn 2010: 43). Wie schon erwähnt wurde, fehlen systematische empirische Forschungen über Literatur im DaF-Unterricht (ebd. 19). Das Verhältnis von muttersprachlicher und fremdsprachlicher Lesefähigkeit und der Fremdsprachenkompetenz ist noch ungeklärt. Lesen in der Fremdsprache ist aber etwas anderes als Lesen in der

---

<sup>18</sup> Eigene Übersetzung ins Deutsche. Im Original: „maintaining a point of reference and exploring a horizon of possibilities“ (Langer 2011: 35).

<sup>19</sup> Literacy umfasst mehr als nur grundlegende Lese- und Schreibfertigkeiten. „Literacy involves manipulation of the language and thought we engage in when we make sense and convey ideas in a variety of situations.“ (Langer 2011: 2). Darüber hinaus wird großen Wert auf das demokratische und tiefgreifende Potenzial von Literacy gelegt, indem es den Leser Kraft geben kann, sich selbst und ihre Welt zu verändern (ebd. 3).

Muttersprache. Der fremdsprachige Leseprozess hat seine eigene Dynamik und Verarbeitungsstrategien (ebd. 95). Lesen wird von verschiedenen Faktoren, wie z.B. Motivation und Interesse der Schüler sowie sprachlichen Kenntnissen beeinflusst. Beim fremdsprachlichen Lesen verfügen die Schüler über einen begrenzten Wortschatz, was zu einer reduzierten Rezeption im Vergleich zum Lesen in der Muttersprache führt (Ehlers 2007: 288). Die Fähigkeit, Inferenzen zu bilden, also über das Gegebene hinauszugehen und Zusammenhänge zu erschließen, beeinflusst die Lesekompetenz (ebd. 290). Fehlende Sprach- und Lesekompetenz sowie mangelndes Kulturwissen beschränkt die Freiheit des souveränen Lesers (Esselborn 2010: 96). Einige Leerstellen der literarischen Texte können deswegen ungefüllt bleiben. Im Kapitel 4.2 wird näher auf Leerstellen eingegangen. Literarische Kompetenz in der Fremdsprache kann als eine erweiterte Sprachkompetenz im Sinne von Kramersch (2006) aufgefasst werden, nämlich die Fähigkeit, „to understand the practice of meaning making itself“ (Kramersch 2006: 251, in Dobstadt & Riedner 2014: 25). Damit meinen Dobstadt & Riedner (2011), dass Sprache als ein vielschichtiger Bedeutungsprozess gesehen werden kann, in dem die Sprachbenutzer selbst involviert sind, die Sprache zu erkennen, zu begreifen und für die eigene kommunikative Zwecke zu nutzen (Dobstadt & Riedner 2011: 110). Die symbolische Kompetenz wird als eine Metakompetenz gesehen, die nicht als eine genuin literarische Kompetenz bestimmt ist. Allerdings hat Literatur ein großes Potenzial für die Ausbildung symbolischer Kompetenz (Kramersch 2006: 251, in Dobstadt & Riedner 2014: 27). Ähnlich beschreibt Kukkonen (2013) die Rolle der Literatur, indem sie „narrative as meaning making“ hervorhebt. Laut ihr sind die Art und Weise, wie wir unsere Erfahrungen von der Welt kommunizieren sowie wie unsere Kultur mit unserer Geschichte und der Gegenwart umgeht, von den Narrativen geprägt (Kukkonen 2013: 48). Erzählmuster ermöglichen uns, über unsere Welt zu reden (Kukkonen 2013: 49). Ich sehe hier eine Verbindung zwischen den Ansätzen von Kramersch (2006), Langer (2011) und Kukkonen (2013), die besonders bei der Arbeit mit Comics und Graphic Novels im Fremdsprachenunterricht fruchtbar sein kann.

### **2.3.3 Interkulturelle Literaturdidaktik**

Die interkulturelle Literaturdidaktik beschäftigt sich mit der Darstellung von kulturell fremden Welten und Kulturkontakten und ihren Folgen. Betont wird hier die Beziehung zwischen dem Fremden und dem Eigenen: Das Fremde ist nicht ohne das Eigene zu verstehen; kulturelle Fremdrelexion und kulturelle Selbstreflexion sind eng verbunden

(Koppensteiner & Schwarz 2012: 22). Auch in der interkulturellen Literaturdidaktik mangelt es an empirischen Studien über Theorie und Praxis.

Fremdsprachliche und interkulturelle Literaturdidaktik überschneiden sich. Interkulturelle Literatur kann als Bildungsinstrument gesehen werden, „das Welt- und Kulturwissen bereitstellt und zur Auseinandersetzung mit kulturellen Identitätsbildungsmustern auffordert“ (Wrobel 2008: 24). Literatur kann eingesetzt werden um fremdkulturelles Verstehen zu fördern, weil u.a. dadurch ein Perspektivenwechsel möglich ist (Hofmann 2006: 39). Literatur kann

in bestimmten Fällen aus Fremdheit Vertrautheit machen; sie kann aber auch das Fremde als Fremdes erfahrbar machen. Sie kann auf das Eigene im Fremdem und auf das Fremde im Eigenen aufmerksam machen; sie kann aber auch das Fremde als Fremdes erkennbar machen und so die Abgrenzung zwischen Eigenem und Fremdem verstärken – und sie kann schließlich eine Erfahrung von Differenzen vermitteln, bei der Verschiedenheit und Fremdheit zu Elementen eines Spiels werden, das seinen Reiz gerade in einer unendlichen Variation der Formen und der Inhalte besitzt. (Hofmann 2006: 55)

Laut Hofmann (2006) bietet Literatur vielerlei Möglichkeiten, Fremdwahrnehmungen zu machen. Er betont, dass es sich nicht um interkulturelle Literatur handeln muss. Ewert (2011) geht davon aus, dass Fremdheit als elementares Charakteristikum von Literatur gilt. Er meint, dass Literatur per se von inter- und transkultureller Natur ist (Ewert 2011: 18-19).

## **2.4 Literatur und Leser**

### **2.4.1 Rezeptionsästhetischer Ansatz**

Seit den 1960er Jahren widmet man sich in der Forschung der Rolle des Lesers im literarischen Prozess (Paefgen 2006: 44). Der Text bietet Raum für individuelle Vorstellungsbilder und Deutungen des Lesers (Abraham & Kepser 2009: 71). Lesen ist ein interaktiver Konstruktionsprozess, in dem externe Informationen aus dem Text mit internen Wissensbeständen des Lesers verknüpft werden (Raith 2014: 33). Leistungsfähigkeit, Intelligenz und Vertrautheit mit der Lesetechnik beeinflussen die Rezeption eines Textes (Paefgen 2006: 51). Auch Hintergrund, Interesse und Motivation des Lesers spielen eine Rolle bei der Rezeption (Ehlers 2007: 288). Die Rezeptionsdidaktik demokratisiert das literarische Lernen, weil alle Schüler voraussetzungslos an dem Literaturunterricht teilnehmen können (Paefgen 2006: 53). Die Leser werden aufgefordert, aktiv zu reagieren und selber nachzudenken, wenn sie auf Leerstellen stoßen, d.h. Stellen im Text, wo z.B. verschiedene Erzählperspektiven oder Erzählhaltungen aufeinanderstoßen (Iser 1976: 302). Es können auch Symbole oder Metaphern sein, die der Leser mit Inhalt füllen kann. Das Ausfüllen der

Leerstellen ist nicht komplett frei, meint Iser, sondern ist einigermaßen durch Anweisungen des Textes vorgegeben (Iser 1976: 7). Über die Funktion der Leerstellen in Graphic Novels wird im Kapitel 2.5.1 geschrieben.

#### **2.4.2 Literarisches Lesen**

Grundlegende Aufgaben des Literaturunterrichts sind laut Abraham & Kepser (2009) außer Individuation, Sozialisation und Enkulturation zu unterstützen, auch Leseförderung, literarische Bildung und literarisches Lernen (Abraham & Kepser 2009: 78-101). Literarische Bildung umfasst literaturtheoretische und –historische Kenntnisse und literarisches Lernen enthält Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten, die nötig sind, um Literatur zu rezipieren (ebd. 78, 98, 100). Ein Aspekt des literarischen Lernens ist die Entwicklung literarischer Imaginationsfähigkeit, was Fremdverstehen einschließt (ebd. 100). Esselborn (2010) zählt außer Imaginationsfähigkeit auch Empathie und Fremdverstehen zu den Zielen des literarischen Lernens (Esselborn 2010: 42). Langer (2011) erwähnt den Begriff literarisches Denken und betont, dass dies auch außerhalb des Literaturunterrichts eine wichtige Rolle spielt. Durch Literatur können Schüler verschiedene Möglichkeiten entdecken und Optionen überlegen, sie können Zusammenhänge erschließen und Verständnis entwickeln<sup>20</sup>, was lebenslang gültig ist (Langer 2011: 2). Ästhetische Bildung, zu der die Arbeit mit Literatur gehört, kann besonders für jugendliche Lernende eine große Rolle spielen, denn die Alteritätserfahrung, d.h. die Erfahrung von Andersartigkeit, kann nicht nur zum Nachdenken anregen, sondern auch für die Identitätsbildung wichtig sein. Subjektive Bedeutsamkeit wirkt in diesem Verständnis wie ein Filter (Schier 2014: 9). Schier betont auch, dass Irritation und Widerstand zur Rezeption literarischer Texte ebenso gehören wie Neugier und Interesse (ebd. 5-6). Wolk (2009) beschreibt die Rolle der Literatur beim Entwickeln sozialer Verantwortung im Unterricht. Laut ihm geht dies weit über das grundlegende Bürgersein<sup>21</sup> hinaus, und schließt das Entwickeln von Menschen mit einer intellektuellen Neugier, einem einfühlsamen Herzen und einem Glauben an das allgemeine Gute<sup>22</sup> ein. Er hebt die Arbeit mit Jugendliteratur im Unterricht hervor (Wolk 2009: 665). Laut ihm stoßen die Schüler in der

---

<sup>20</sup> Eigene Übersetzung ins Deutsche. Im Original: „explore possibilities and consider options [...] gain connectedness and seek vision“ (Langer 2011: 2).

<sup>21</sup> Wolk (2009) meint mit grundlegendem Bürgersein, eine Verantwortung des Bürgers für die Demokratie zu haben (Wolk 2009: 665). Weiter geht er nicht auf den Begriff ein.

<sup>22</sup> Eigene Übersetzung ins Deutsche. Im Original: „Social responsibility must go far beyond basic citizenship; it is about shaping human beings with intellectual curiosity, a caring heart, and a belief in the common good“ (Wolk 2009: 665).

Literatur auf moralische und ethische Probleme, was zur Entwicklung sozialer Verantwortung beitragen kann (ebd. 667).

### **2.4.3 Fremdverstehen**

Die Aufnahme von Fremdem in das Eigene sowie eine Offenheit für Fremdverstehen und Fremderfahrung sind als Schlüsselqualifikationen aller gegenwärtigen demokratischen Gesellschaften anzusehen. Das Fremde kann bedrohlich erscheinen, aber auch Faszination auslösen (Hofmann 2006: 18). Zur Identitätsentwicklung gehört die Auseinandersetzung mit Moral und ethischen Grundsätzen (Spinner 2012: 513). Ein wichtiger Aspekt moralischer Entwicklung ist die Förderung von Empathie und Fremdverstehen. Durch das Lesen literarischer Texte können die Leser sich in Figuren hineindenken, ihre Gefühle, Vorstellungen und Gedanken nachvollziehen (ebd. 514). Die Leser können dadurch Perspektivenübernahme und Perspektivenwechsel üben (Esselborn 2010: 93; Koppensteiner & Schwarz 2012: 22). Texte im Literaturunterricht können fremden Gedanken und Vorstellungen sprachliche Gestalt verleihen und damit kognitive Herausforderungen bilden sowie die Vorstellungsbildung fördern (Abraham & Kepser 2009: 114). Vestli (2008) hebt hervor, dass der Leser nicht nur andere kennenlernen können, sondern auch sich selbst (Vestli 2008: 6). Hofmann (2006) betont, dass Literatur Fremdheit in Vertrautheit verwandeln kann, aber auch das Fremde erfahrbar umwandeln kann. Sie kann auch auf das Eigene im Fremden und auf das Fremde im Eigenen aufmerksam machen (Hofmann 2006: 55).

Fremdheit kann als Resonanzboden des Eigenen, als Gegenbild, als Ergänzung oder als Komplementarität gesehen werden (Hofmann 2006: 20-24). In dieser Arbeit gehe ich von dem Verstehensmodell Mührs (2011) aus, das hervorhebt, dass das Fremde erst durch das Eigene entsteht. Laut Mühr (2011) können wir das Fremde erst wahrnehmen, nachdem es mit dem Eigenen polarisiert wird. Dies ist ein kontinuierlicher Prozess, der es möglich macht, die eigene Identität zu verändern aber auch ein Fremdverstehen zu ermöglichen (Mühr 2011: 31-32). Lingis betont die Fremdheit als Komplementarität, indem er feststellt, dass das Ich der Fremde ist, und dass der Fremde das Ich ist (Lingis 1994, in Hung 2013: 436). Sich um Fremde kümmern heißt bei ihm, sich um sich selbst zu kümmern. In der Forschungsliteratur über Fremdheit werden Kafkas Texte oft herangezogen. Nicht zuletzt das Werk *Die Verwandlung* von Franz Kafka thematisiert Fremdheit. Hung (2013) hat Kafkas Erzählung *Die Verwandlung* aus dieser Sichtweise analysiert, was in Kapitel 4.1.1 beschrieben wird.

Ewert (2011) geht von Fremdheit als grundlegendes Merkmal von Literatur aus (Ewert 2011: 19). Er erwähnt Kafkas Erzählung *Die Verwandlung*. Wenn Gregor Samsa eines Morgens aufwacht, denkt er nicht an seine neue Existenz als Ungeziefer, sondern fürchtet, zu spät zur Arbeit zu kommen. Laut Ewert hat das etwas zutiefst Verstörendes und Befremdendes für den Leser (ebd. 19). Mühr (2011) schreibt, dass Fremdwahrnehmung die Wahrnehmung ist, dass man etwas nicht wahrnehmen kann. Beim Rezipieren literarischer Texte können Fremdwahrnehmungen auf zwei Ebenen geschehen: die literarischen Texte können selbst Spuren von Fremdwahrnehmungen und ihrem Abgleichungsprozess aufweisen, sie können aber auch bei der Rezeption Fremdwahrnehmungen beim Leser auslösen. „Die Wahrnehmung, etwas nicht zu erkennen, etwas nicht zu verstehen, was man gerade liest, ist eine Fremdwahrnehmung im Rezipienten selbst.“ (Mühr 2011: 32). Mühr geht nicht darauf ein, ob dies beim Lesen fremdsprachlicher Texte öfters vorkommt, aber vermutlich verhält es sich so, da eine geringere Rezeption im Vergleich zum Lesen in der Muttersprache oft vorkommt (vgl. Ehlers 2007). Nünning (2000, in Koppensteiner & Schwarz 2012) geht nur auf die erste Ebene ein, wenn sie Texte, die für die Förderung Fremdverstehen mittels Literatur geeignet sind, beschreibt: z.B. Texte, in denen Fremdverstehen auf der Ebene der Figuren eine Rolle spielt oder Texte, die den Prozess des Fremdverstehens veranschaulichen. Auch multiperspektivistisch erzählte Texte, bei denen Fremdverstehen auf der Ebene der erzählerischen Vermittlung formal inszeniert wird, können herangezogen werden (Nünning 2000: 113-115, in Koppensteiner & Schwarz 2012: 55). In der folgenden Analyse werden beide Ebenen berücksichtigt, d.h. sowohl Fremdverstehen im Unterrichtskontext sowie Fremdverstehen in der Textanalyse.

## **2.5 Graphic Novels**

### **2.5.1 Merkmale von Graphic Novels**

Laut Palandt (2007) ist ein Comic „eine narrative Sequenz aus wenigstens zwei räumlich angeordneten Bildern“ (Palandt 2007: 86). Er meidet den Begriff Graphic Novel, da es laut ihm ein Vermarktungsetikett ist und nicht aus dem Bereich der Comicforschung kommt (ebd. 112). Im deutschen Sprachraum wird auch der Begriff Comic-Buch verwendet (vgl. Schmitz-Emans 2012b). Andere verwenden den Begriff Graphic Novel (vgl. Schüwer 2008; Hallet 2012; Kukkonen 2013; Elsner 2014). Ich gehe mit Schüwer und verwende im Folgenden den Begriff Graphic Novel. Graphic Novels sind längere, umfangreiche Bildgeschichten, die oft in einer gebundenen Form publiziert werden (Schüwer 2008: 9). Bei Graphic Novels geht es meistens um längere abgeschlossene Geschichten, im Vergleich zu Comichefte, die aus

kürzeren, nicht abgeschlossenen Geschichten bestehen. Graphic Novels gehören zu dem Oberbegriff Comic (ebd. 9). Comic ist ein Medium, das durch Bilder, Wörter und Sequenz<sup>23</sup> kommuniziert (Kukkonen 2013: 4). Der Umfang variiert. Comics stellen jedoch kein Genre dar, sondern ein Medium (Schüwer 2008: 11). Unter Comics werden Bildgeschichten verstanden, die aus starren Bildern bestehen, die die verbale Sprache in das Bild integrieren. Spezifisch für Comics ist „die Koordination der starren Bilder, der sogenannten Panels<sup>24</sup>, zu einer linearen Sequenz, aber auch zu simultan und insofern als Tableau wahrnehmbaren Comicseiten.“ (ebd. 10). Der Comic besteht also aus mehreren Tableaus, die aus Panels zusammengesetzt sind. Der Raum zwischen den Panels wird Gutter genannt. Der Leser muss diesen Raum mit Bedeutung füllen. Dies kann in Verbindung mit dem Begriff der Leerstelle (Iser 1976) gebracht werden. Der Leser füllt die Lücken zwischen den Panels mit Bedeutung ein, damit die Geschichte zusammengefügt werden kann (Hallet 2012: 5; Kukkonen 2013: 10; Elsner 2014: 6).

Der Comic zieht den Leser durch visuelle Strategien mit hinein (Hermann 2011: 36). Im Roman wird der Blick *beschrieben*, während er im Comic auch *gesehen* wird. Der Leser wird zum Betrachter, indem er die Hauptfiguren sieht, aber auch manchmal den Blick der Hauptfiguren übernimmt. Dieser Perspektivenwechsel vollzieht sich im Gutter zwischen den Panels. Der Leser wechselt damit ständig die Position, ohne sich dessen bewusst zu sein (Hermann 2011: 37). Es kann zu einer Verdoppelung des Blicks führen, was ich als Möglichkeit zur Alteritätserfahrungen und Fremdverstehen sehe. Mehr darüber wird im Kapitel 4 beschrieben.

Hinter einem Comic steht ein Szenarist, der den Text schreibt. Ein Zeichner setzt dann dieses Szenario im Bild um<sup>25</sup>. Meistens sind der Szenarist und der Zeichner dieselbe Person, aber nicht immer (Palandt 2007: 86). Schmitz-Emans (2012b) hebt hervor, dass Indizien dafür sprechen, dass der Comic sich als literarische Untergattung etabliert hat oder dabei ist, dies zu tun (Schmitz-Emans 2012b: 3). Die unterschiedlichen Werke des Mediums Comic können in verschiedenen Untergattungen eingeordnet werden, wie z.B. Autobiographien (vgl. Schüwer 2008) oder Literaturcomics (vgl. Schmitz-Emans 2012a). Literaturcomics sind Comics, in

---

<sup>23</sup> Mit Sequenz ist die Abfolge der Panels gemeint, die in gewissen Anordnungen an dem Tableau dargestellt werden kann (Hallet 2012: 4).

<sup>24</sup> Die Schreibweise der Wörter Panel, Sequenz, Tableau und Gutter lässt sich auf verschiedene Weise umsetzen. Ich gehe hier mit Hoffmann (2015) und schreibe somit die Begriffe groß.

<sup>25</sup> Es sind oft auch mehrere Personen bei der Produktion eines Comics beteiligt, z.B. eine Person, die die Handschrift visualisiert (*letterer/inker*) und eine, die die Farbsetzung umsetzt (*colorer*) (Kukkonen 2013: 5-6).

denen literarische Vorlagen in das Comicmedium adaptiert worden sind. Bei der Produktion eines Literaturcomics finden Rezeptionsprozesse statt, in deren Verlauf ein neues Werk entsteht. Es können dabei Verwandlungen, Verformungen oder Verfremdungen entstehen (Schmitz-Emans 2012a: 11). Bei einem Literaturcomic liegt sozusagen schon eine Rezeption des ursprünglichen literarischen Werkes vor, die an sich der Rezeption des Lesers eines Literaturcomics zugrunde liegt. Die Grundtypen der Beziehung des Comics zur literarischen Vorlage können in drei Typen kategorisiert werden: Vermittlung, Verwandlung und Vergleich. Bei der vermittelnden Funktion geht es um eine textbezogene Vermittlung über z.B. Inhalt und Thematik des literarischen Werks. Wenn die literarische Vorlage eher als Inspiration dient, wird von einer Verwandlung gesprochen, die den Intentionen des Bilderzählers<sup>26</sup> angepasst wird. Wenn im Comic implizit oder explizit zwischen Literatur und Bilderzählen verglichen wird, wird vom Vergleich gesprochen (Schmitz-Emans 2012a: 299-300). Die vermittelnden, verwandelnden und vergleichenden Intentionen schließen sich wechselseitig nicht aus (ebd. 300). Kukkonen (2013) betont, dass bei der Adaption einer literarischen Vorlage narrative Strategien aus der geschriebenen Sprache in Bilder, Wörter und Sequenz „übersetzt“ werden müssen (Kukkonen 2013: 75). Dabei tendieren Comicaadaptationen dazu, den Inhalt der literarischen Vorlage zu kondensieren (ebd. 80).

### 2.5.2 Graphic Novels im Unterricht

Im deutschsprachigen Raum ist wenig über Graphic Novels im Unterricht geschrieben worden. Einige praxisorientierte Artikel in Lehrerzeitschriften sind vorhanden, aber eine systematische Übersicht über Comics und Graphic Novels im Unterricht fehlt. Hallet (2012) hat über Graphic Novels und literarisches Lesen im fremdsprachlichen Englischunterricht geschrieben, womit auch Elsner (2014) sich beschäftigt hat. Im englischsprachigen Raum ist mehr über Graphic Novels publiziert worden. Monnin (2010) schreibt über den Einsatz von Graphic Novels im Literaturunterricht und hebt hervor, wie Graphic Novels das Leseverstehen und *media literacy* fördern kann (Monnin 2010: XVI, 118-119). Bakis (2012) betont, dass mit Graphic Novels verschiedene Lernzielen verfolgt werden können, z.B. die Förderung von *visual literacy*, Leseverstehen, Wortschatzerwerb und *critical literacy* (Bakis 2012: 16). Novak (2014) beschreibt, wie Graphic Novels zur Förderung von Literacy und Leseverstehen eingesetzt werden können. Er hebt vor allem die Tatsache hervor, dass die

---

<sup>26</sup> Schmitz-Emans (2012a) verwendet sowohl den Begriff „Zeichner“ als auch „Bilderzähler“. Meines Erachtens weist der letztere Begriff auf den narrativen Charakter des Bildes hin, was besonders bei Comics wichtig ist. In der Sekundärliteratur wird mehrmals darauf hingewiesen, dass es ohnehin nicht einfach ist, Comics und Graphic Novels zu rezipieren (vgl. Hallet 2012; Novak 2014; Cerri 2014).

Schüler heutzutage verstärkt visuelle Lerner sind, und dass die Kunst der Graphic Novel die Schüler emotional anregen können und dadurch das Interesse für das Lesen steigern kann (Novak 2014: 6). Auch Schier (2014) schreibt über die Bedeutung von Emotionen im Unterricht, und wie diese für die Förderung von Fremdverstehen wichtig ist (Schier 2014: 7). Er schreibt allerdings nicht spezifisch über Graphic Novels, aber meiner Meinung nach kann dies in Verbindung gesetzt werden. In dem Verstehensmodell interkultureller Kompetenz von Straub et al (2010) wird die affektive Dimension, zu der beispielsweise Frustrationstoleranz, Empathie und Toleranz gehören, erwähnt (Straub et al. 2010: 19). Literatur und Literaturgespräche können Emotionen wecken, die auch für die Förderung von Fremdverstehen relevant sein können. Botzakis (2013) hebt hervor, dass das Lesen von Comics den Leser dabei unterstützen kann, zu analysieren wie wir mit einander interagieren, wie wir lernen und wie wir uns als Menschen verhalten (Betzakis 2013: 70).

Hallet (2012) schreibt, dass Graphic Novels reduzierte verbalsprachliche Textanteile im Vergleich zu Romanen haben, was als Vorteil für den Fremdsprachenunterricht gilt. Er hebt auch hervor, dass Graphic Novels den Schülern komplexe und anspruchsvolle Inhalte zugänglich machen können: „Begegnung mit einer originären fremdsprachlichen Kunst- und kulturellen Ausdrucksform, wie sonst im Literaturunterricht nur schwer möglich ist.“ (Hallet 2012: 3). Er betont auch, dass Bilder zu einem gewissen Grad sogar sprachunabhängig und transkulturell verstanden werden. Hallet (2012) hat eine Aufgabentypologie zur Graphic Novels erstellt, in der verschiedene Leseaufgaben vorhanden sind: Leseunterstützende Aufgaben, Plot-rekonstruktionsaufgaben, Story-orientierte Aufgaben, thematische Aufgaben, narrative discourse-Aufgaben, aufmerksamkeitslenkende Aufgaben und produktionsorientierte Aufgaben (Hallet 2012: 7-8). Einige der Aufgabentypen werden in das von mir ausgearbeiteten Unterrichtskonzept aufgenommen. Elsner (2014) schlägt für die Arbeit mit Graphic Novels folgende Aktivitätsphasen vor: Vorbereitungsphase, Hauptlesephase und Nachbereitungsphase (Elsner 2014: 8), was ebenfalls in dem Unterrichtskonzept berücksichtigt wird.

Cerri (2014) weist darauf hin, dass Comics für den Fremdsprachenunterricht generell ein magisches, legendäres Potenzial zugewiesen wird, und erwähnt Folgendes: hoher Motivationsfaktor, erhöhte Rezeptionsfähigkeit der Lernenden und dass illustrierte Bildinhalte sich besser einprägen (Cerri 2014: 119-120). Sie betont aber, dass Comics kein Wundermittel sind. Mempel (2010) hat eine kleine Studie (insgesamt fünf Probanden) über den Einsatz von Graphic Novels im DaF-Unterricht durchgeführt. Sie betont, dass besonders die Leerstellen

den Lernenden Schwierigkeiten bereiteten (Mempel 2010, in Cerri 2014). Auch Kutch (2014) betont, dass Fremdsprachenlerner oft Schwierigkeiten haben, authentische Texte zu lesen (Kutch 2014: 57). Cerri schreibt, dass Comics Vorteile haben, indem sie aufgrund ihrer seltenen Verwendung im Unterricht eine gewisse Neugier bei dem Lernenden wecken können sowie zeitgeschichtliche Themen lebendig und personalisiert gestalten können (Cerri 2014: 120, 142). Über die Förderung von Fremdverstehen hat Ballis (2013) und Schröter & Herrmann (2012) geschrieben. Ballis erwähnt, dass die Arbeit mit der Graphic Novel *Die Verwandlung von Franz Kafka* die Schüler für Deutungsmöglichkeiten sowie Sensibilisierung für Fremdheit schulen kann (Ballis 2013: 20). Schröter & Herrmann (2012) schreiben über die Arbeit mit einer gewissen Graphic Novel, bei der ein Perspektivenwechsel geübt werden kann, sowie die Problematik des Fremden und die Bildsymbolik untersucht werden kann (Schröter & Herrmann 2012: 41-42).

### 2.5.3 Kafka-Comics

Mehrere Texte Kafkas sind als Comics adaptiert worden<sup>27</sup>. Es gibt umfangreiche epische Kafka-Adaptionen, aber auch kurze, minimalistische Comicversionen zu Kafka-Texten. Auch eine Biographie über den Autor und die Entstehung seiner Werke ist seit 1993 (1995 in deutscher Übersetzung) vorhanden (Schmitz-Emans 2012a: 176, 181). Das Letztere ist als Kultcomic bezeichnet (Hoffmann 2015: 53). In dieser Arbeit werden vier Comicadaptionen von *Die Verwandlung* und *Das Schloss* untersucht. Schmitz-Evans (2012a) meint, dass Kafkas Texte in vielfältigen und komplexen Beziehungen zur Welt der Bilder stehen (ebd.175). Darüber hinaus kann laut Schmitz-Emans (2012a) Kafkas Verschmelzung von Realistischem mit (Alp-)Traumhaften, sowie die Vieldeutigkeit der Bilder, zur Erkundigung neuer Formen des Bildererzählens provozieren (ebd. 181). Das ungeheure Ungeziefer in *Die Verwandlung* provoziert zu visuellen Darstellungen, meint sie. Das Ungeziefer und die Kurzerzählung *Die Verwandlung* haben viele bildende Künstler inspiriert (Kilcher 2008: 89). Über den Einsatz von Kafka-Comics im Fremdsprachenunterricht ist kaum geschrieben worden. Kutch (2014) schreibt über die Graphic Novel *Die Verwandlung nach Franz Kafka* im DaF-Unterricht und wie diese für literarisches Lesen im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden kann. Sie konzipiert eine Aufgabenstellung zu der Graphic Novel, die zuerst die Bilder analysiert, und dann den geschriebenen Text und wie Bild und Text zusammenspielen. Kutch (2014) hebt hervor, dass ihres Wissens nichts über Graphic Novels

---

<sup>27</sup> Auch Adaptionen anderer Art, wie z.B. Verfilmungen und Theaterinszenierungen sind vorhanden, was allerdings hier nicht berücksichtigt wird.

und die Förderung literarischer Kompetenz im FSU geschrieben worden ist. Im deutschsprachigen Raum liegen wie schon erwähnt einige Artikel vor (vgl. Hallet 2012; Ballis 2013; Elsner 2014).

Wintersteiger (2013) stellt heraus, dass die Unvollständigkeit Kafkas Texte die Arbeit mit und über Kafka spannend und schwierig zugleich macht. Der fragmentarische Text ist fragil und zerbrechlich, und ist auch laut Wintersteiger besonders für Interpretationen und Adaptionen anfällig, die versuchen, Lücken zu füllen und Widersprüchlichkeiten aufzuklären. (Wintersteiger 2013: 3). Hohlbaum (erscheint 2015) untersucht in seiner Dissertation den Transfer und die Transformation von Kafkas Erzählung *Die Verwandlung* und der Graphic Novel *Die Verwandlung nach Franz Kafka*. Blank (2011) hat die visuelle Fokalisierung in zwei Kafka-Comics analysiert. Mit Fokalisierung ist nach Genette (1972, in Blank 2011; Wintersteiger 2013; Kukkonen 2013) die Erzählperspektive gemeint, die in drei Typen eingeteilt werden kann: Nullfokalisierung, bei der der Erzähler mehr sagt, als die Figur weiß; interne Fokalisierung, bei der der Erzähler das sagt, was die Figur weiß; externe Fokalisierung, bei der der Erzähler weniger sagt, als die Figur weiß. Blank (2011) hebt hervor, dass auch im Bild eine Fokalisierung stattfinden kann. Sie betont, dass Comics aus Text und Bild bestehen, und dass diese sich gegenseitig ergänzen und beide auf ihre Weise zur Narration beitragen (Blank 2011: 2). Sie meint, dass sich Fokalisierung erst in der Sequenz erschließt, nicht aber im Panel (ebd. 5). Dies wird in der folgenden Analyse berücksichtigt.

## 3 Methode und Material

### 3.1 Methodisches Vorgehen

Die ausgewählten Graphic Novels werden im Hinblick auf Fremdwahrnehmung untersucht. Im Mittelpunkt stehen die Möglichkeiten der Texte zur Förderung von Fremdverstehen und Sensibilisierung für Fremdheit. Die Texte werden auf der Textebene sowie auf der Rezeptionsebene untersucht. Die Textebene umfasst sowohl Inhalt als auch Form. Welche Fremdwahrnehmungen spiegeln sich im Inhalt wieder? Wird der Prozess des Fremdverstehens von der Seite der Figuren thematisiert? (vgl. Nünning 2000, in Koppensteiner & Schwarz 2012). Auch die Form wird berücksichtigt. Zur Form zählt Narration, also Erzählstimme, und Fokalisierung. Dabei wird besonders die Verdoppelung des Blickes, die in Comics vorkommen kann, berücksichtigt (Hermann 2011). Durch die Eigenschaften der Comics wird es dem Leser möglich, sowohl die Hauptfigur zu betrachten – als auch aus deren Perspektive. Dieser Perspektivenwechsel vollzieht sich im Gutter (Hermann 2011: 37). Hermann schreibt nicht über Fremdverstehen, aber meiner Meinung nach könnte diese Verdoppelung des Blickes als eine Möglichkeit für Fremdverstehen gesehen werden. Sie betont, dass die Fokalisation im Comic durch formale Gestaltungselemente geschehen kann, nämlich durch Layout, Farbgebung und Panelform (ebd. 30-31). In dieser Arbeit wird deswegen untersucht, ob eine Verdoppelung des Blickes in den ausgewählten Graphic Novels vorkommt. Wie wird die Fokalisierung erfahrbar, d.h. durch Layout, Farbgebung oder Panelform? Kukkonen (2013) betont, dass im Comic die visuelle und die narrative Erzählperspektive nicht immer übereinstimmen. Sie hebt auch hervor dass Metanarration vorkommen kann, indem der Leser darauf aufmerksam gemacht wird, dass die Erzählwelt (*storyworld*) konstruiert ist, durch der Erzähler erzählt wird, und dass dadurch die Authentizität des Textes bedroht wird. Meiner Meinung nach könnte dies in Verbindung zum Fremdverstehen gesetzt werden, indem eine Möglichkeit entsteht, den Text aus einer anderen Perspektive zu betrachten. Kommt in den Graphic Novels Metanarration vor, die für das Fremdverstehen relevant sein könnte?

Mühr (2011) hebt hervor, dass auch Fremdwahrnehmungen auf der Ebene der Rezeption auftreten können. Dies lässt sich empirisch im Rahmen dieser Arbeit leider nicht untersuchen, aber hypothetische Fremdwahrnehmungen werden aufgestellt. Schier (2014) hebt das Literaturgespräch hervor, da dadurch verschiedene Lesarten der Schüler sowie nicht gefüllte Leerstellen diskutiert werden können und das Literaturgespräch als eine Möglichkeit für

Fremdverstehen gesehen werden kann. Deshalb werden auch Leerstellen in den ausgewählten Texten untersucht. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit können nicht sämtliche Leerstellen der ausgewählten Graphic Novels untersucht werden, sondern eine Auswahl deren, die für jugendliche Fremdsprachenlerner relevant sein könnten. Dies wird im Unterrichtskonzept berücksichtigt.

In Kürze sieht das methodische Verfahren folgendermaßen aus:

1. Welche Fremdwahrnehmungen treten auf der Ebene der Texte auf?
  - a) In Bezug auf Inhalt: Welche Fremderfahrungen werden von den Figuren gemacht? Inwiefern und wie wird Fremdverstehen als Prozess thematisiert?
  - b) In Bezug auf Form. Welche Fokalisierung kommt vor? Welcher Perspektivenwechsel kommt vor? Inwiefern und wie wird eine Verdoppelung des Blicks möglich? Wie wird die Fokalisierung erfahrbar?
    - a. Durch Layout?
    - b. Durch Farbgebung?
    - c. Durch Panelform?
  - c) Kommt Metanarration vor, die für das Fremdverstehen relevant sein könnte?
2. Welche Fremdwahrnehmungen könnten auf der Rezeptionsebene auftreten? Welche Leerstellen im Text gibt es, die für das Fremdverstehen und Sensibilisierung für Fremdheit relevant sein könnten?

### **3.2 Auswahl und Beschreibung der Untersuchungsobjekte**

Die Texte Franz Kafkas gehören zu der deutschsprachigen kanonisierten Literatur. Die Kafka-Forschung ist sehr umfangreich. Kafkas Texte wirken im muttersprachlichen Deutschunterricht den Schülern oft zu abstrakt und fremd (Völker 2013). Im fremdsprachlichen Deutschunterricht mögen seine Texte noch abstrakter und fremder wirken, da die Schüler selten über einen angemessenen Wortschatz verfügen (vgl. Ehlers 2007). Allerdings wird Kafka oft im muttersprachlichen Deutschunterricht gelesen, vor allem die Kurzerzählung *Die Verwandlung* (vgl. Ballis 2013). Inwiefern das gleiche auch für den DaF-Unterricht gilt, ist unklar, da es wenige Untersuchungen zur Rolle der kanonisierten Literatur im DaF-Unterricht gibt. Viele Kafka-Texte befassen sich mit allgemeinmenschlichen Themen wie Fremdheit und Isoliertheit (Kaul 2010). Aus diesem Grund, aber auch weil Kafka ein deutschsprachiger Autor war, der zur Weltliteratur gehört, kann seinen Texten einen Platz im DaF-Unterricht berechtigen. Laut dem schwedischen Lehrplan für Fremdsprachenunterricht

im Gymnasium sollen die Schüler literarische Texte, unter anderem z.B. Comics, lesen können. Sie sollen auch über menschlichen Beziehungen, ethische Fragen und Gefühle kommunizieren können (Skolverket 2014). In dem vorliegenden Unterrichtskonzept wird beschrieben, wie dies in der Praxis aussehen könnte.

Im deutschsprachigen Raum gibt es vom Knesebeck Verlag eine Reihe mit Comicadaptionen von Kafkas Texte. *Die Verwandlung*, *Der Prozess*, *Das Schloss*, *In der Strafkolonie* und *Das Urteil* sind alle als Graphic Novels vorhanden. Nur das letzte erschien erst auf Deutsch; alle andere sind aus dem Französischen oder Englischen ins Deutsche übersetzt worden. Es gibt auch eine Biographie über den Autor zugänglich. Comicadaptionen tendieren dazu, die literarischen Vorlagen zu kondensieren (Kukkonen 2013: 84). Wie es sich bei den untersuchten Graphic Novels verhält, wird im Kapitel 4 erläutert. Der genauere Umfang sowie das Verhältnis der Graphic Novel zur literarischen Vorlage werden ebenso in Kapitel 4 dargestellt. Die Graphic Novels, die untersucht werden, sind *Die Verwandlung nach Franz Kafka* (Corbeyran/Horne 2010), *Das Schloss nach Franz Kafka* (Mairowitz/Jaromír 99 2013) sowie die Comics *Die Verwandlung* und *Das Schloss* in der Biographie *Kafka* (Mairowitz/Crumb 2013).

### **3.3 Validität und Reliabilität**

Es wird in der vorliegenden Arbeit nichts über den faktischen Lernerfolg von Fremdverstehen gesagt, sondern nur über die Möglichkeiten, die die vier Graphic Novels und das Unterrichtskonzept dazu anbieten. Um den Lernerfolg zu untersuchen, ist empirisches Material in einem Unterrichtskontext erforderlich. Es ist zu diesem Zeitpunkt nicht vorhanden, aber könnte weiter untersucht werden. Die ausgewählte Graphic Novels sind nur einige, von vielen deutschsprachigen Graphic Novels. In der vorliegenden Arbeit geht es um die Eigenschaften, die diese ausgewählten Texte haben. Es kann sein, dass andere Graphic Novels andere Eigenschaften aufweisen und dementsprechend andere Möglichkeiten zur Förderung von Fremdverstehen anbieten. In der Untersuchung wird allerdings eine Methode verwendet, die weiterhin auf andere Graphic Novels übertragbar sein kann. Grundlegende Aspekte des Unterrichtskonzepts können ebenfalls für andere Graphic Novels relevant sein. Die Methode und die Analyse ist genau beschrieben worden, damit die Schlussfolgerungen nachvollziehbar sind. Hierdurch werden Validität und Reliabilität erreicht (vgl. McKay 2006: 12).

## 4 Didaktisches Potenzial

### 4.1 Die Verwandlung nach Franz Kafka (Corbeyran/Horne)

#### 4.1.1 Über die Adaption und deren Verhältnis zur literarischen Vorlage

Kafkas Erzählung *Die Verwandlung* wurde 1912 geschrieben und 1915 veröffentlicht. Im Jahr 2009 kam die französische Adaption des Werkes in einer Graphic Novel, geschrieben von Eric Corbeyran und gezeichnet von Richard Horne, heraus. Ein Jahr später erschien die deutsche Ausgabe, übersetzt von Kai Wilksen. Bei der Übersetzung hat sich Wilksen an der französischen Graphic Novel gehalten, aber auch den deutschen Originaltext herangezogen, indem er einige Passagen von Kafkas Text genommen hat und sie für die Graphic Novel adaptiert hat.<sup>28</sup>

*Die Verwandlung* handelt von Gregor Samsa, der eines Morgens als ein Ungeziefer aufwacht. Seine Familie, bei der er wohnt, reagiert unterschiedlich auf seine Verwandlung. Sie weisen Reaktionen wie Trauer, Wut und Ekel auf. Dadurch wird Gregor zunehmend isoliert und immer mehr wie ein Tier behandelt. Ein Zusammenleben ist schwierig. Nachdem Gregor von seinem Vater schwer verletzt wird, wird er immer schwächer; eines Nachts stirbt er. Inhaltlich ist die Geschichte rätselhaft, da die Frage, warum Gregor verwandelt ist, von keinem gestellt wird (Schmitz-Emans 2010: 173). Das Geschehen wird perspektivistisch geschildert, „aber nicht aus einem feststehenden, sondern aus einem beweglichen Blickwinkel – es ist der Gregors, der aber gleichsam abwechselnd über Boden, Wände und Decke kriecht.“ (vgl. Schmitz-Emans 2010: 172). Inwiefern es sich auch bei der Graphic Novel so verhält, wird im Kapitel 4.1.2.1 erläutert. Die Handlung wird größtenteils aus der Perspektive Gregors erzählt, indem seine Gedanken vermittelt werden, aber auch externe Gegenstände und Ereignisse, sofern sie in dessen Wahrnehmungshorizont liegen, vermittelt werden (Kaul 2010: 113).

Die Kafka-Forschung ist sehr umfangreich; auch zu *Die Verwandlung* gibt es äußerst umfassende Forschungsliteratur. Zentrale Ansätze sind z.B. biographische sowie psychoanalytische Deutungsansätze (vgl. Schmitz-Emans 2010: 178). Einige Interpreten deuten *Die Verwandlung* als Parabel über Entfremdung (ebd. 180). Laut Hung (2013) manifestiert *Die Verwandlung* „the cruelty of exclusion of the other, or the stranger“ (Hung 2013: 443). Darüber hinaus meint er, dass die Verwandlung die Natur des Lebens zeigt, indem das Leben stets mit dem Leben der Fremden verflochten ist (ebd. 445). Kafka hat nicht

---

<sup>28</sup> <http://www.badische-zeitung.de/literatur-1/extrem-einfach-aber-extrem-detailreich--36054980.html> (Abgerufen 10.03.2015).

nur über Fremdheit geschrieben, sondern auch Isoliertheit und Kampf gehören zu den Themen in Kafkas Werken (vgl. Kaul 2010: 42).

Die literarische Vorlage besteht aus 59 Seiten<sup>29</sup>. Die Graphic Novel hingegen besteht nur aus 48 Tableaus<sup>30</sup>, mit wenigen Textanteilen darauf. Die Graphic Novel *Die Verwandlung nach Franz Kafka* verhält sich der literarischen Vorlage ziemlich treu gegenüber und hat meiner Meinung nach eine vermittelnde Funktion (vgl. Schmitz-Emans 2012a). Auch der Titel der Graphic Novel deutet darauf hin, indem „nach Kafka“ angehängt ist. Die zentralsten Handlungselemente der Erzählung werden in der Graphic Novel vermittelt, sowie auch die kafkaeske Stimmung. Die Graphic Novel hat aber auch eine verwandelnde Funktion, denn aufgrund des Mediums gibt es Möglichkeiten, sprachlich Ausgesagtes visuell darzustellen, was der Zeichner nutzt. Das Layout von Text- und Bildelementen trägt zur Stimmung bei, indem die Erzählperspektive gewechselt wird und mit der Farbenkomposition gespielt wird. Mehr darüber wird weiter unten geschrieben.

Die Erzählung sowie die Graphic Novel fangen ähnlich an: „Als Gregor Samsa eines Morgens aus unruhigen Träumen erwachte, fand er sich in seinem Bett zu einem ungeheuren Ungeziefer verwandelt.“ (RV 5)<sup>31</sup>. In der Graphic Novel sind die Wörter „aus unruhigen Träumen“ weggelassen. Im Original wird nicht näher beschrieben, welches Ungeziefer gemeint ist. In der Comicaaption allerdings, wird an der Innenseite des Buchumschlags die Ordnung der Schaben beschrieben und illustriert. Corbeyran und Horne haben sich für Schaben als Ungeziefer entschieden. Auf der ersten Seite in der Graphic Novel sowie auch in der literarischen Vorlage, wird das Ungeziefer näher beschrieben. In der Graphic Novel heißt es: „Er lag auf seinem panzerartig harten Rücken. Sein von bogenförmigen Versteifungen geteilter Bauch war gewölbt und braun, und seine kläglich dünnen Beine flimmerten vor seinen Augen.“ (V 5)<sup>32</sup>. Im Originaltext steht Folgendes:

Er lag auf seinem panzerartig harten Rücken und sah, wenn er den Kopf ein wenig hob, seinen gewölbten, braunen, von bogenförmigen Versteifungen geteilten Bauch, auf dessen Höhe sich die Bettdecke, zum gänzlichen Niedergleiten bereit, kaum noch erhalten konnte. Seine vielen, im Vergleich zu seinem sonstigen Umfang kläglich dünnen Beine flimmerten ihm hilflos vor den Augen. (RV 5)

---

<sup>29</sup> Ich beziehe mich hier auf die Reclam-Ausgabe, die besonders für den Unterricht preislich geeignet ist.

<sup>30</sup> Die Seiten der Graphic Novel sind nicht paginiert, weshalb ich sie nummeriert habe. Der ersten Seite entspricht die erste Seite im Buch.

<sup>31</sup> Kafka, Franz. *Die Verwandlung*. Durchgesehene Ausgabe 2001. Reclam, Universal-Bibliothek. Im Folgenden zitiert mit der Sigle RV und Seitenzahl.

<sup>32</sup> Die Seitenzahlen entsprechen die jeweiligen Seiten in *Die Verwandlung nach Franz Kafka*. Im Folgenden zitiert mit der Sigle V und Seitenzahl.

Die Graphic Novel lässt aus natürlichen Gründen im Text einiges vom Originaltext aus; der Inhalt wird im Vergleich zum Original kondensiert (vgl. Kukkonen 2013: 80). Allerdings nutzt der Zeichner die Ausdrucksmöglichkeiten des Bildes und stellt Einiges des Originaltextes visuell dar. Dass *Die Verwandlung von Franz Kafka* als eine tatsächliche Verwandlung gesehen werden kann, wird vor allem in der Bildsprache deutlich. Die Bilder sind in schwarz-braunen Farbtönen mit roten Akzentpunkten gezeichnet, wie z.B. die Augen von Gregor und die Krawatte des Prokuristen. Am Ende der Graphic Novel tauchen plötzlich mehr Farben auf: Ein gelbes Licht im Schlafzimmer der Eltern, als Gregor gestorben ist, sowie ein blauer Himmel auf der darauffolgenden Seite. Auf der letzten Seite der Graphic Novel, als die Familie wieder ein wenig Erleichterung spürt, sitzt die Schwester in einem klarroten Kleid, was davor in der Geschichte nicht vorgekommen ist. Jetzt wenn Gregor weg ist, kann sie wieder aufblühen. Kurz zuvor sagt die Dienerin, dass sie sich um das „Zeug“ kümmern kann, was auch im Originaltext vorkommt. Bei Kafka wird aber ab dem Zeitpunkt Gregor Samsa nicht mehr erwähnt. In der Graphic Novel ist aber die tote Schabe draußen neben einer Mülltonne, mit einem neugierigen Hund als Betrachter, abgebildet. Corbeyran und Horne haben sozusagen die literarische Vorlage vermittelt aber auch verwandelt. Schmitz-Emans (2012a) hat Corbeyran/Hornes Comicaadaptation nicht analysiert. Allerdings weist Hoffmann (2015) auf die verwandelnde Funktion hin, als er über die „lustvolle Abgrenzung“ von der Graphic Novel zu Kafkas Text schreibt. Laut ihm wird vor allem die Körperdarstellung als Verwandlung gesehen, aber auch die paratextuelle Rahmung kann als Zeichen der Verwandlung gesehen werden (Hoffmann 2015: 59-60).

Im Original besteht der Text aus drei Teilen. In der Graphic Novel gibt es keine klare Kapiteleinteilung, aber drei Tableaus (V 5, V19, V33) können als Anfang der jeweiligen Teile angesehen werden. Auch der einleitende Text in der Caption ähnelt dem Originaltext. Die Bilder sind in dunklen Farben mit einigen Farbakzenten gezeichnet. Darüber wird in Kapitel 4.1.2.2 mehr geschrieben.

#### **4.1.2 Fremdwahrnehmungen auf der Textebene**

##### ***4.1.2.1 Inhalt***

Welche Fremderfahrungen werden von den Figuren gemacht? Inwiefern und wie wird Fremdverstehen als Prozess thematisiert?

Das Fremde kann bedrohlich erscheinen, aber auch Faszination auslösen (vgl. Hofmann 2006: 18). Eine Fremdwahrnehmung, d.h. eine Wahrnehmung, dass man etwas nicht wahrnehmen

kann (vgl. Mühr 2011) kann auf der Ebene des Inhalts auftreten. In der folgenden Analyse wird von Fremderfahrungen gesprochen, was sowohl Fremdwahrnehmungen wie auch Erfahrungen mit Fremdheit umfasst. Gregor Samsa findet sich eines Morgens verwandelt. „Was ist mit mir geschehen?“ (V 5) denkt Gregor als er aufwacht. Seine Verwunderung wird in einer Gedankenblase vermittelt. Allerdings scheint er nicht so viele Gedanken über seinen neuen Zustand zu machen, weshalb eine Fremderfahrung eigentlich nicht in Frage kommt (vgl. Hofmann 2006). Es löst nämlich bei ihm kaum eine Reaktion aus. Er bemerkt allerdings, dass seine Stimme nicht die seine ist, indem der Erzähler sagt, „Gregor erschrak, als er seine Stimme hörte“ (V 11). Er fühlt sich auch in seinem neuen Körper fremd – und versucht damit klar zu kommen. Nachdem er von seinem Vater körperlich verletzt worden ist, staunt er, dass die Verletzungen so schnell heilten (V 21), wie auch, dass er nach einer Weile „seinen Körper ganz anders in der Gewalt als früher“ hatte (V 25). Hier werden Fremdwahrnehmungen zum Ausdruck gebracht.

Gregor fühlt sich nach einer Zeit in seinem Zimmer fremd, denn das hohe freie Zimmer „ängstigte ihn plötzlich“ (V 20). Schmitz-Emans (2010) meint dass Gregors Raumgefühl das eines Käfers wird (Schmitz-Emans 2010: 174), was ebenfalls für die Graphic Novel zutrifft. Wir erfahren als Leser Gregors gestörte Wahrnehmung der Wirklichkeit, denn die Wohnung sieht wohl genauso aus, wie vor der Verwandlung, aber jetzt stört ihn sein Zimmer mit den hohen Wänden, was wohl mit dem veränderten Körper zu tun hat. Inhalt und Form der Graphic Novel sind nicht immer leicht zu trennen, denn sie sind manchmal ineinander verflochten, wie wenn z.B. Bild und Text sich ergänzen, indem die Wände im Bild unnatürlich hoch dargestellt sind (V 5). Gregors Raumgefühl wird sowohl textuell wie auch visuell dargestellt (Abb. 1).



Abb. 1: Corbeyran/Horne: Die Verwandlung, S. 5.

In dem mittleren Teil der Geschichte denkt Gregor über seinen Zustand nach: „Hatte er wirklich Lust, das gemütliche Zimmer in eine Höhle verwandeln zu lassen, in der er seine menschliche Vergangenheit schnell und gänzlich vergessen würde, um ungestört in alle Richtungen kriechen zu können?“ (V 27). Er erkennt, dass er nicht mehr ganz menschlich ist. Später kriecht er aber in seinem Zimmer überall herum und macht sich Vorwürfe, weil die Mutter nach seinem Anblick in Ohnmacht gefallen ist. Menschliche Gefühle wie Besorgnis und Verzweiflung plagten ihn (V 29). Wenn Grete gegen Ende der Geschichte Violine spielt, reflektiert Gregor erneut über seine Verwandlung und seinen Zustand: „War er ein Tier, da ihn Musik so ergriff?“ (V 38). Die Verwandlung nennt er „das Unglück“ (V 39). Er gibt jetzt zu, dass er nicht mehr zur Menschheit gehört. Alle Fremdwahrnehmungen Gregors sind eher verhalten. Er staunt über die Tatsache, dass er verwandelt worden ist, und fühlt sich am Anfang gestört, da er gerne den nächsten Zug nehmen würde, statt im Bett liegen zu bleiben (V 8). Allerdings fängt er schon im Bett an zu überlegen, ob er nicht alle „Narrheiten“ vergessen und weiterschlafen sollte (V 6). Am Ende der Geschichte, als er mitbekommt, dass

Grete wütend das unmögliche Zusammenleben mit ihm den Eltern erklärt, denkt er mit „Rührung und Liebe“ an seine Familie zurück, und akzeptiert, dass er „verschwinden müsse“ (V 43). Die Fremdwahrnehmung Gregors ist aus seiner Sicht sehr rational und somit kann er nur durch den Tod erlöst werden.

Sämtliche Protagonisten reagieren auf die Verwandlung Gregors. Die Reaktionen zeigen sich sowohl im Text als auch im Bild; manchmal stimmen diese nicht überein. Die Schwester reagiert am Anfang pragmatisch und hilft Gregor, indem sie ihm Essen gibt und sein Zimmer lüftet. Sie zeigt sich aber herzlos und reagiert mit Ekel, was jedoch nur im Bild sichtbar ist (V 22) (Abb. 2).



Abb. 2: Corbeyran/Horne: Die Verwandlung, S. 25 (Ausschnitt, Panel 4-6).

Ihre Fremdwahrnehmung und ihr Ekel nehmen mit der Geschichte zu; besonders im Bild wird dargestellt, dass sie ihr Bruder kaum mehr wahrnehmen kann, und sie sein Verhalten und Auftreten eklig findet. Die Mutter reagiert ebenfalls mit demselben Gefühl wie die Tochter, aber auch mit Schrecken, was vor allem in der Bildsprache wahrnehmbar ist. Einige Ausdrücke wie „Hilfe, um Gottes Willen, Hilfe“ (V 17) zeigen aber auch den Schrecken im Text. Laut Schmitz-Emans (2010) verhält sich die Mutter in der Erzählung mitleidslos und weicht dem Anblick aus (Schmitz-Emans 2010: 173), was auch auf die Graphic Novel zutrifft. Der Vater ekelt sich auch vor Gregor, reagiert jedoch auch mit Wut. Er ist der Einzige, der physische Gewalt an Gregor ausübt. Es ist auch eine Art mit dem Fremden umzugehen. Dies kann aber auch als eine autoritäre Erziehungsmaßnahme gesehen werden, denn der Vater-Sohn-Konflikt ist ein gewöhnliches Motiv bei Kafka. Die restlichen Protagonisten reagieren mit Ekel und Unverständnis, wie z.B. der Prokurist und die Zimmerherren. Der Prokurist versteht kein Wort, von dem was Gregor durch die Tür erzählt, und sagt „Haben Sie auch nur ein Wort verstanden? Das war eine Tierstimme!“ (V 15). Die

Zimmerherren meinen, als sie den Käfer sehen, dass es „wirklich unglaublich“ ist (V 40). Die Köchin ist „weniger empfindsam“ (V 23) und zeigt weder im Bild noch Text Interesse oder besondere Gefühle Gregor gegenüber. Erst als sie vermutet, dass er tot ist, läuft sie mit einem Besen in der Hand auf ihn zu und schlägt ihn auf den Rücken, was als Gewaltausdruck zu verstehen ist. Als sie den Tod Gregors mitteilt ist sie sachlich und verhalten: „Das Ding... Es liegt da auf dem Boden, kriecht wie eine Ratte.“ (V 46). Sie kann hier nichts Menschliches mehr an ihm erkennen. Auf der letzten Seite der Graphic Novel ist der tote Gregor abgebildet, als er draußen auf der Straße neben einer Mülltonne liegt. Ein Hund schaut ihn neugierig aber zurückhaltend an (V 48). Sogar das einzige Tier (außer Gregor) in der Geschichte reagiert auf Gregor und macht im Bild eine Art Fremdwahrnehmung (Abb.3). Die Augen sind aufgesperrt und der Hund nähert sich vorsichtig und langsam dem toten Käfer; hier wird deutlich, dass der Hund Gregor wahrnimmt, aber nicht ganz versteht, was er gerade wahrnimmt.



Abb. 3: Corbeyran/Horne: Die Verwandlung, S. 48 (Ausschnitt, Panel 5).

Fremdverstehen ist ein kontinuierlicher Prozess, da die Wahrnehmung des Fremden mit der Wahrnehmung des Eigenen zusammenhängt. Die eigene Identität, also das Eigene, ist stets wandelbar; dementsprechend wird auch Fremdverstehen als ein fortdauernder Prozess gesehen (Mühr 2011: 31). Texte, die den Prozess veranschaulichen, wie mit Fremdem umgegangen werden kann und wie Fremdverstehen entstehen kann, sind besonders im Unterricht verwendbar (vgl. Koppensteiner & Schwarz 2012). Fremdverstehen als Prozess wird allerdings nicht besonders ausführlich in der Graphic Novel thematisiert. Weder Gregor, noch die Familienmitglieder versuchen das Fremde mit dem Eigenen in Verbindung zu setzen. Die Mutter versucht allerdings am Anfang den Sohn in der fremden Gestalt zu sehen. Als sie Gregor erstmals sieht, fällt sie hin und schreit „Hilfe, um Gottes Willen, Hilfe!“ (V 17). Ihre Fremdwahrnehmung ist sehr stark; sie erkennt den Sohn in dem Körper des Ungeziefers nicht. Später schreit sie „Es ist ja mein unglücklicher Sohn! Begreift ihr es denn nicht?“ (V 24). Kurz darauf, als sie erneut Gregor betrachtet, erklärt der Erzähler „die Mutter

[...] fiel schreiend hin, ehe ihr eigentlich zum Bewusstsein kam“, dass das Ungeziefer Gregor war (V 27). Später, als der Vater nach Hause kommt, und physische Gewalt an Gregor ausüben will, bittet die Mutter, dass er Gregors Leben schonen soll (V 32). Die Mutter durchgeht also einigermaßen einem Fremdverstehensprozess, indem sie wenigstens versucht, die Gewalt des Vaters an Gregor zu verhindern, sowie den Sohn in der Käfergestalt wahrzunehmen. Dass Fremdverstehen als Prozess sonst nicht veranschaulicht wird, kann wohl damit zu tun haben, dass das Geschehene nur aus Gregors Blickwinkel gezeigt und erzählt wird. Die Familienmitglieder versuchen aber mit dem Fremdem (Gregor) umzugehen. Ob sie ihn dabei loswerden wollen, ist jedoch unklar. Die Schwester hilft ihm am Anfang, aber es fällt ihr nicht immer leicht, was vor allem in der Bildsprache sichtbar ist. Die Mutter ist ohnmächtig und weiß nicht, wie sie mit ihm umgehen soll. Der Vater wird gewalttätig. Gregor versucht seine Verwandlung eigentlich nicht zu verstehen, aber merkt allmählich, dass er fremd geworden ist, sowohl in der eigenen Familie wie sich selbst gegenüber. Er denkt aber nicht weiter darüber nach. Sie nimmt auch wahr, dass sie in der Käfergestalt zuerst den Sohn nicht erkennen kann, aber später wohl doch. Grete reagiert herzlos auf das fremde Wesen, aber erkennt den Bruder in ihm. Sie bringt ihm Essen, was allerdings nicht visuell dargestellt wird. Im Bild sehen wir nur, dass sie da gewesen ist, weil ein voller Napf mit Essen auf dem Boden steht. Als Grete Gregor zum ersten Mal sieht „erschrak sie so sehr, dass sie, ohne sich beherrschen zu können, die Tür von außen wieder zuschlug“ (V 21). Sie nimmt sich aber zusammen und tritt herein. Sie gibt ihm Speisereste, als ob sie ein Tier füttert, und ihr Gesichtsausdruck und ihre Körpersprache drücken deutlich Ekel aus (V 22). Kurz darauf merkt sie „die neue Unterhaltung“ Gregors, dass er an den Wänden herumkriecht (V 25). Im Bild wird Grete dargestellt, als sie die Wand berührt und Schleim an der Hand spürt. Ihr Gesicht drückt ekel aus. Später erklärt Grete den Eltern, dass sie nicht den Namen ihres Bruders „vor diesem Untier“ (V 41) aussprechen will sowie dass sie es versuchen müssen, „es loszuwerden“ und sich „von dem Gedanken befreien [müssen], dass es Gregor ist“ (V 41). Im Bild ist der Eifer Gretes sichtbar, da ihre Wangen rot sind. Ihre Fremdwahrnehmung nimmt im Laufe der Geschichte zu, denn am Ende kann sie wohl nicht den Menschen Gregor in der Käfergestalt erkennen, aber sie versucht nicht den Fremden zu verstehen, weshalb Fremdverstehen als Prozess nicht vorkommt.

Die Familie versucht mit dem Fremden auf ihre Weise umzugehen. Niemand wundert sich über die Verwandlung oder stellt sich die Frage, warum sie geschehen ist (vgl. Schmitz-Emans 2010). Ein Fremdverstehen als Prozess kommt deswegen nicht vor, aber die Mutter

versucht wenigstens den Sohn in der Käfergestalt zu erkennen. Der Erzähler schreibt: „denn da er nicht verstanden wurde, dachte niemand daran, dass er die anderen verstehen könne“ (V 22). Hung (2013) hebt hervor, dass Gregor aus dem Zusammenleben der Familie ausgeschlossen wird, wenn er nicht mehr sprachlich verstanden werden (Hung 2013: 439). Die Familie versucht aber sich dem Fremdem zu nähern, indem sie nach der Verschlimmerung von Gregors Zustand im mittleren Teil der Geschichte, sogar die Wohnzimmertür offen lässt, damit er das Familienleben mitbekommen kann (V 34). Es wird aber im Laufe der Geschichte klar, dass die Familie keinen anderen Ausweg sieht, als den Tod Gregors. Sogar Gregor ist damit einverstanden. Erst mit dem Tod des Ungeziefers ist der Fremde weg und die Familie blüht wieder auf. Zusammenfassend können die verschiedenen Reaktionen und die Art und Weise mit dem Fremden umzugehen folgendermaßen beschrieben werden: verhaltene Reaktion bzw. Staunen (Gregor), Wut und Gewalt (Vater, Bedienerin), Ekel (Mutter, Schwester, Prokurist, Zimmerherren), Schrecken (Mutter, Schwester, Prokurist), Mitleid (Mutter) sowie Neugier und Zurückhaltung (Hund). Fremdverstehen als Prozess wird nicht thematisiert, aber die Mutter versucht wenigstens, die Gewalt des Vaters zu verhindern, was als Mitleid gedeutet werden kann. Erst mit dem Tod Gregors ist aber der Fremde weg und die Familie kann ungestört weiterleben.

#### **4.1.2.2 Form**

Welche Fokalisierung kommt vor? Wie wird sie erfahrbar? Welcher Perspektivenwechsel kommt vor? Inwiefern und wie wird eine Verdoppelung des Blicks möglich?

Fremdverstehen kann auch auf der Ebene der Form ermöglicht werden, indem das Geschehene z.B. multiperspektivistisch dargestellt und dem Leser Möglichkeiten zum Perspektivenwechsel anbietet (vgl. Nünning 2000, in Koppensteiner & Schwarz 2012). Langer (2011) hebt das literarische Denken hervor, was ich hier als eine Möglichkeit zum Fremdverstehen sehe, indem die Leser z.B. den Perspektivenwechsel üben und dies im Leben außerhalb der Literatur anwenden können. Das Geschehene wird in der Graphic Novel perspektivistisch geschildert, was sowohl im Text als auch im Bild wahrnehmbar ist. In *Die Verwandlung* kommt interne Fokalisierung vor. Der Blickwinkel ist Gregors, allerdings wird das Geschehen in der dritten Person erzählt. Die Fokalisation, also die Erzählperspektive, ist sozusagen homodiegetisch, indem der Erzähler in der Handlung als Figur vorkommt. Das Geschehene wird in Sprechblasen, Gedankenblasen und Captions erzählt, aber auch visuell z.B. durch Layout, Panelform und Farben dargestellt. Direkte Rede kommt in Sprech- oder Gedankenblasen der Figuren vor. Die Gedanken Gregors werden entweder in Gedankenblasen

wahrnehmbar, oder in der dritten Person in Captions erzählt. Die Gedankenblasen schaffen meiner Meinung nach weniger Distanz zum Leser, als wenn die Gedanken in Captions vermittelt werden. Denn hier nehmen wir als Leser die Gedanken direkter wahr, im Vergleich zu den Gedanken in Captions, wo sie in der dritten Person erzählt werden. Auch der Dorn der Gedankenblase drückt eine Nähe zu Gregor aus. Perspektivenwechsel kommt im Text und Bild vor, wo Gregor am Anfang über seine Arbeit nachdenkt. Sonst wird in der dritten Person erzählt, aber hier wird direkt aus Gregors Erinnerungen erzählt: „Wenn ich zum Beispiel“ (V 8). Durch die Bilder werden Gregors Rückblicke an seine Arbeit visuell dargestellt. Gregor befindet sich als Mensch im Hintergrund des Panels, als er die Treppe hochläuft (Abb. 4).



Abb. 4: Corbeyran/Horne: Die Verwandlung, S. 8.

Hier ist eine Verdoppelung des Blicks insofern möglich, weil Gregor in dem Caption erzählt und gleichzeitig sichtbar ist und über die Seite hinausschaut, und dabei den Eindruck vermittelt, als würde er den Leser anschauen. Der Leser schaut also hier direkt auf Gregor und auf seine Rückblicke. Der Perspektivenwechsel vollzieht sich im Gutter, denn im nächsten Panel ist das Ungeziefer sichtbar und Gregors Reflexionen kommen in Gedankenblasen zur Sprache. In der Erzählung Kafkas kommen Perspektivenwechsel vor, als Grete den Entschluss fasst, die Möbel in Gregors Zimmer zu entfernen (vgl. Kaul 2010). In der Graphic Novel wird es ähnlich dargestellt. In dem Caption steht der Text: „Sie setzte es sich in den Kopf, ihm das Kriechen zu erleichtern.“ (V 25). Das Bild wird von oben gezeigt, was aus der Perspektive Gregors sein könnte. In den vorigen Panels kriecht er an den Wänden und an der Decke herum. Allerdings ist er aber nicht im Bild wahrnehmbar, als Grete die Möbel umstellt. Es wird in der Graphic Novel textuell und visuell dargestellt, was in Gregors

Wahrnehmungshorizont liegt, aber die Gedanken Gretes kann er wohl nicht wahrnehmen. Trotzdem werden sie in der Graphic Novel vermittelt, wodurch ein Perspektivenwechsel entsteht.

Eine Verdoppelung des Blicks (Hermann 2011) ist kaum vorhanden, da das Erzählte selten in erster Person erzählt wird oder das Geschehene aus seiner Perspektive dargestellt wird. Allerdings zeigen einige Panels das Geschehen aus dem Blickwinkel Gregors, wo er aber gleichzeitig visuell wahrnehmbar ist, meistens am Rand oder Eck des Panels (Abb. 5).

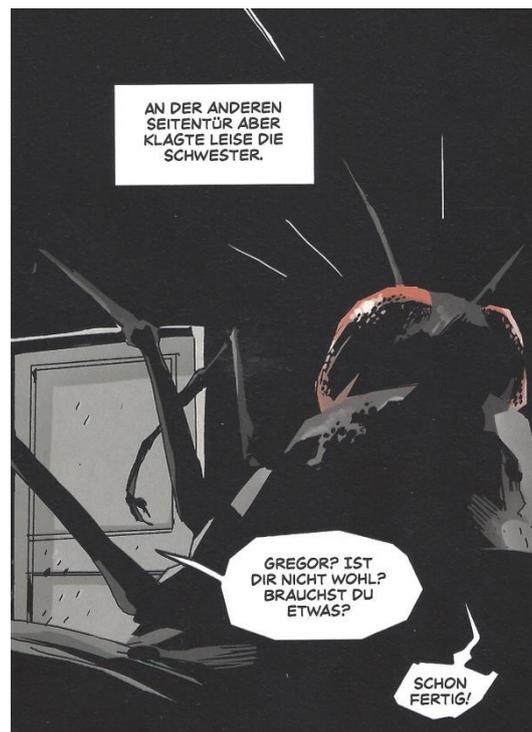


Abb. 5: Corbeyran/Horne: Die Verwandlung, S. 11 (Ausschnitt, Panel 7).

Der Leser blickt sozusagen über Gregors Schulter auf das Geschehene. Dies gilt als die tauglichste visuelle Möglichkeit, eine interne Fokalisierung im Comic umzusetzen (Schüwer 2008: 178). Der Beobachterstandpunkt wird implizit, aber auch manchmal explizit mit ins Bild gesetzt (vgl. Schmitz-Emans 2012a: 192), indem z.B. Gregor am unteren Rand des Panels abgebildet ist. Dies sehe ich als eine Art Verdoppelung des Blicks. Wie schon erwähnt worden ist, ist es nicht immer leicht zwischen Inhalt und Form der Graphic Novel zu unterscheiden, denn die kafkaeske Stimmung wird im Zusammenspiel zwischen Wort und Bild erzeugt. Gregors veränderte Wahrnehmung von dem Zimmer wird sowohl im Text als auch im Bild gezeigt, indem die Wände unnatürlich hoch dargestellt sind (V 5). Auch die

Tatsache, dass fast alles in schwarz-weiß gezeichnet ist, kann als Ausdruck einer Wahrnehmungsweise eines Käfers betrachtet werden kann.

Der Leser nimmt niemals die Perspektive Gregors ein. Der Gegensatz, wenn Gregor (oder andere Figuren) direkt über die Seite hinaus schaut, und dabei den Eindruck gibt, auf den Leser zu schauen, kommt ein paar Mal vor: „Warum habe ich bloß diesen anstrengenden Beruf gewählt?! Tagaus, tagein neue Reisen und neue Sorgen!“ (V 7), „Und jetzt?“ „Der nächste Zug geht um sieben. Wenn ich den einholen will, muss ich mich beeilen.“ (V 9), „Gregor erschrak als er seine Stimme hörte.“ (V 11), „Ohne Zweifel war er es, der da sprach. Es war unverkennbar seine frühere Stimme, in die sich aber, wie von unten her, ein nicht zu unterdrückendes, schmerzliches Piepsen mischte.“ (V 11). Sämtliche Beispiele sind Gregors. Hier wird eine Art Verdoppelung des Blicks erkennbar, indem der Leser Gregors Gedanken liest und sieht sowie direkt auf Gregor schaut, als er über die Seite hinaus blickt.

Der Eindruck entsteht, dass auch andere Figuren direkt den Leser anblicken. Eine direkte Leseransprache wird aber nie gemacht. Als der Prokurist in der Geschichte erzählt, dass Gregors Stimme eine Tierstimme ist (V 15) blickt er direkt über die Seite hinaus. Es ist hier unklar, wen der Prokurist anschaut. Auf jeden Fall kann sich der Leser hier angesprochen fühlen. Auch die Mutter, wenn sie zum ersten Mal Gregors Ungezieferkörper sieht, sagt „Oh Gott!“ und schaut direkt auf den Leser. In dem Panel ist aber Gregor links unten sichtbar, und die Mutter schaut sozusagen gleichzeitig Gregor wie auch den Leser an (V 17). Später in der Graphic Novel versucht sie die restlichen Familienmitglieder davon zu überzeugen, dass das Ungeziefer Gregor ist, wenn sie sagt „Er ist ja mein unglücklicher Sohn! Begreift ihr es denn nicht?!“ (V 24) und blickt direkt auf den Leser. Es kann hier als eine direkte Anrede an den Leser interpretiert werden, denn sowohl der Vater als auch die Schwester ist visuell abgebildet und halten die Mutter zurück (Abb. 6).

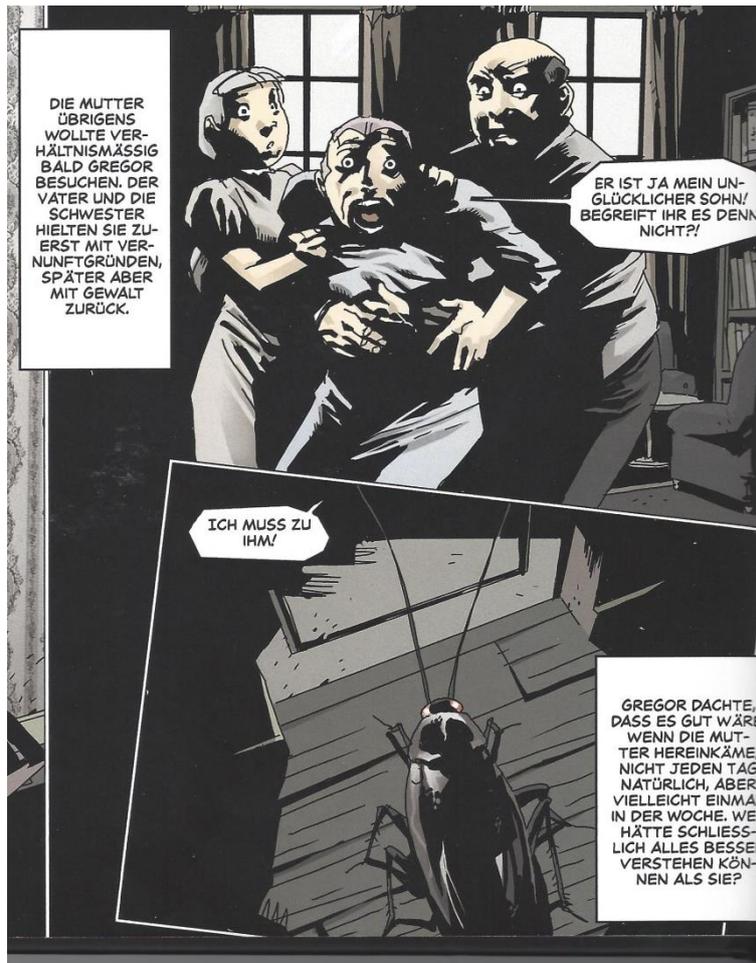


Abb. 6: Corbeyran/Horne: Die Verwandlung, S. 24 (Ausschnitt, Panel 4-5).

Die Sprechblasen werden mit einem klaren Dorn abgebildet, aber wenn Gregor redet, ist er verzerrt, was eine Verfremdung ausdrückt. Auch die Sprechblasen an sich sind verzerrt, sowie auch seine Gedankenblasen (Abb. 7). Durch die formale Gestaltung wird die kafkaeske Stimmung und Fremdheit Gregors dargestellt.



Abb. 7: Corbeyran/Horne: Die Verwandlung, S. 15.

### 4.1.3 Fremdwahrnehmungen auf der Rezeptionsebene

Hier werden Fremdwahrnehmungen, die im Unterrichtskontext aufgegriffen werden können, beschrieben. Die Wahrnehmung, dass man etwas nicht wahrnehmen kann, kann vor allem bei Leerstellen im Text auftreten, denn hier ist der Leser aufgefordert, eine Lücke im Text zu füllen (vgl. Iser 1976). Als größte Leerstelle bei der Rezeption wirkt wahrscheinlich die Verwandlung an sich. Die Schüler fragen sich sicherlich, wie die Verwandlung verstanden werden kann und was damit gemeint ist. Diese Leerstelle muss gefüllt werden. Im Gegensatz zum Original wird der Leser der Graphic Novel mit einer visuellen Darstellung des Ungeziefers konfrontiert, was teilweise schon diese Leerstelle füllt, aber dies kann trotzdem auf der Rezeptionsebene fremd wirken. Es kann bedrohlich erscheinen, dass ein Mensch plötzlich in eine Tiergestalt verwandelt wird; kann aber auch Faszination auslösen. Die Deutung, dass es sich um eine innere, psychische Verwandlung Gregors handelt, ist im Vergleich zur Kurzerzählung nicht ganz nachvollziehbar, da das Ungeziefer abgebildet ist. Allerdings kann, wie schon geschrieben wurde, die Bildsprache eine innere Verwandlung Gregor Samsas darstellen. Da die Erzählperspektive Gregors ist, wissen wir nicht ganz, wie die anderen Protagonisten ihn sehen. Wir wissen nur, dass sie mit Ekel und Schrecken auf ihn reagieren, sowie feststellen, dass er eine Tierstimme hat und sie ihn nicht verstehen können. Dies könnte in einem Unterrichtskonzept aufgegriffen werden. Auch die Tatsache, warum Corbeyran und Horne sich für einen Sachtext und Illustration der Schaben entschieden haben und welche Reaktion dies auf die Rezeption haben kann, kann mit den Schülern erarbeitet werden.

Auf der Rezeptionsebene mag auch die Tatsache, dass Gregor höchst menschlich rational über alltägliche Sachen reflektiert, wie z.B. über seinen verpassten Zug (V 6) und, dass „Der Mensch [...] seinen Schlaf haben [muss]“ (V 8), und nicht über seinen neuen Zustand als Käfer nachdenkt, fremd wirken. Denn im Bild ist Gregor als Ungeziefer abgebildet, aber seine Gedanken sind die eines Menschen (Abb. 8).

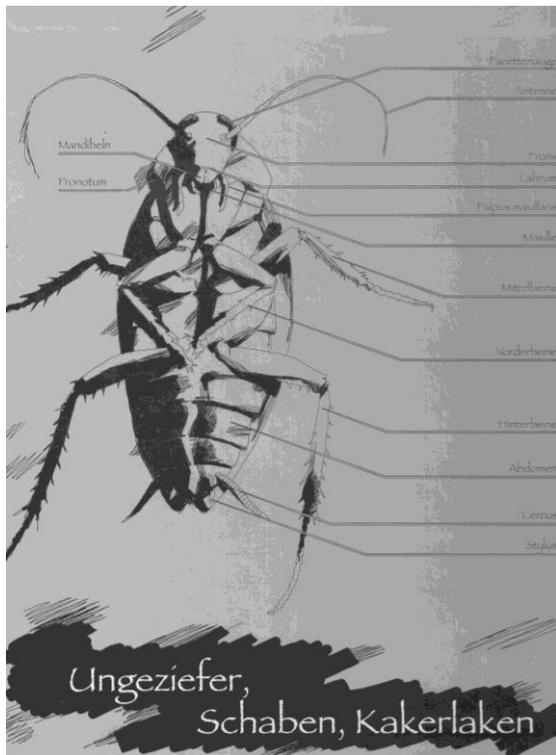


Abb. 8: Corbeyran/Horne: Die Verwandlung, S. 8 (Ausschnitt, Panel 1-2).

Auch wie Gregor mit seiner Verwandlung umgeht und wie er darüber kaum nachdenkt, wirkt entfremdend. „Die Veränderung der Stimme hielt er für den Vorboten einer tüchtigen Verkühlung“ (V 12) reflektiert er. Vielleicht will er dabei die Veränderung nicht wahrhaben und sucht eine vernünftige Erklärung. Als Leser sehen wir Gregor als Käfer, aber nehmen seine menschlichen Gedanken wahr. Wir sehen auch den körperlichen Zustand Gregors, und können ahnen, dass die Veränderung der Stimme wohl nicht von einer Erkältung stammt.

Allgemein kann bei der Rezeption fehlender Wortschatz als Leerstelle wirken, denn wenn der Leser einige Wörter nicht versteht, wie z.B. Ungeziefer, Napf und Kanapee, wird er wahrscheinlich selber versuchen, die Bedeutungen rauszufinden. Da vieles visuell abgebildet ist, bekommt der Leser visuelle Unterstützung. Einige der Wörter, die Schwierigkeiten bereiten können, können in einem Unterrichtskonzept aufgegriffen werden.

Das letzte Panel der Graphic Novel zeigt den toten Gregor, als er auf einem Hinterhof neben einer Mülltonne liegt. Ein Hund nähert sich ihm. Das Panel ist nicht mit Text begleitet. Als Leser fragt man sich vielleicht jetzt, was noch mit ihm passieren wird und was der Hund denkt, als er ihm näher kommt. Die Ausfüllung dieser Leerstellen kann als Möglichkeit für Fremdverstehen verstanden werden, und kann in einem Unterrichtskonzept aufgegriffen werden.



Metanarration kommt in dieser Graphic Novel nicht vor. Allerdings befinden sich im Paratext an der Innenseiten des Buchumschlags (sowohl am Anfang wie auch am Ende des Buches) eine visuelle und verbale Beschreibung der Ordnung der Schaben (Abb. 9).

Abb. 9: Corbeyran/Horne: Die Verwandlung, Klappentext Innenseite.

Es muss nicht als Metanarration verstanden werden, aber meiner Meinung nach verleiht dies dem Text einen wissenschaftlichen Charakter, der wiederum deutlich macht, dass der Text in einem größeren Kontext eingebettet ist. Bevor der Leser überhaupt zu der Geschichte Gregor Samsas kommt, wird er mit einem Faktentext über Schaben konfrontiert, was meiner Meinung nach einen metanarrativen Charakter unterstreicht. Dies könnte für das Fremdverstehen relevant sein, denn hier wird der verwandelnde Charakter der Graphic Novel ausgedrückt, der einen Schritt weg von der literarischen Vorlage macht. Eine Distanz zwischen Kafkas Erzählung und Corbeyran/Hornes Version wird dadurch erzeugt. Ungeziefer, Schaben und Kakerlaken existieren sehr wohl in unserer Welt; Verwandlungen, wie die des Gregor Samsas wohl nicht. Über die Bedeutung der Verwandlung, sowie den Einfluss des Klappentexts auf die Rezeption, kann in einem Unterrichtskonzept aufgegriffen werden.

## **4.2 Die Verwandlung (Mairowitz/Crumb)**

### **4.2.1 Über die Adaption und deren Verhältnis zur literarischen Vorlage**

Die Comicadaption der *Verwandlung* ist Teil der Kafka-Biographie von David Zane Mairowitz (Text) und Robert Crumb (Bild). Die Kafka-Biographie besteht aus 176 Seiten. In der Biographie werden sowohl das Leben als auch das Werk Kafkas geschildert. Einige der Erzählungen und Romane werden als eigene Comics in der Biographie dargestellt. Der Comic<sup>33</sup> *Die Verwandlung* ist einer davon und besteht aus 17 Seiten mit insgesamt 39 Panels<sup>34</sup>. Allerdings ist die Grenze zwischen dem Comic und dem Rest der Biographie schwer zu trennen, denn biographische Hinweise und andere Anmerkungen des Szenaristen werden sowohl vor, im und als auch nach der Comicadaption der *Verwandlung* dargestellt. Dies kann als Paratext verstanden werden, aber auch als natürlicher Teil des Comics. Schmitz-Emans (2012a) betont, dass bei einem vermittelnden Literaturcomic auch über den Autor und den Entstehungsprozess des Werkes informiert werden kann (Schmitz-Emans 2012a: 299). In einem Unterrichtskontext können diese angrenzenden Seiten auch gelesen werden, da sie Deutungsansätze enthalten und dementsprechend für die Lektüre relevant sein könnten. Die Kafka-Biographie ist 1992 auf Englisch erschienen. Zwei Jahre später wurde sie von Ursula

---

<sup>33</sup> Wegen dem geringeren Umfang sowie der Tatsache, dass *Die Verwandlung* in einer Biographie veröffentlicht ist, wird hier den Begriff Comic statt Graphic Novel verwendet.

<sup>34</sup> In der Ausgabe von 2013 befindet sich der Comic *Die Verwandlung* auf Seite 39 bis 55.

Grüzmacher-Tabori ins Deutsche übersetzt. Im Jahr 2013 erschien die Neuausgabe im Reprodukt Verlag.

Über den Inhalt der Erzählung *Die Verwandlung* wurde bereits in Kapitel 4.1.1 geschrieben. Bei Mairowitz/Crumb ist die Erzählung gekürzt. Kukkonen (2013) hebt hervor, dass der Inhalt von Literaturcomics öfter kondensiert ist, als die literarischen Vorlagen, was hier der Fall ist. Es wird auch deutlich, dass bei dem Comic schon eine Rezeption der Erzählung vorliegt (vgl. Schmitz-Emans 2012a), denn auf der Seite bevor der Comic anfängt (KV 38)<sup>35</sup> sowie auf der Seite nach dem Comic *Die Verwandlung* (KV 56), werden biographische Hinweisen gegeben: „Die Wohnung der Samsas ähnelt der Kafkas in der Nikolasstraße.“ (KV 56). Mairowitz sieht *Die Verwandlung* als Ausdruck eines gestörten Verhältnisses Kafkas zum eigenen Körper (vgl. Hoffmann 2015: 55):

Was konnte er mit einem Körper anfangen, den er zu dünn, schlaksig und ungraziös fand, eine Beleidigung für jedermanns Augen und darüber hinaus jedem im Weg? Er müsste ihn reduzieren, sich tothungern, sich verstecken oder einfach in ein Tier verwandeln, am besten in eins, dessen Bauch den Boden berührt, das, ohne anderen zu viel Verdruss zu bereiten, davonhuschen kann. (KV 38)

Laut Hoffmann (2015) bemühen sich Mairowitz und Crumb die Grenze zwischen Tier- und Menschengestalt Gregors offenzuhalten (Hoffmann 2015: 55). Die erste Abbildung Gregors im Comic zeigt einen Teil seines Körpers, als er im Bett liegt. Es wird hier aber weniger vom Ungeziefer gezeigt als die literarische Vorlage vorgibt (ebd. 52), was die Grenze offener lässt. Später wird aber mehr von der Käfergestalt im Bild dargestellt, aber auch hier, wie auch bei Corbeyran/Horne, drückt er menschliche Gedanken aus.

---

<sup>35</sup> Im Folgenden zitiert mit der Sigle KV und Seitenzahl.

Die Beziehung zwischen der Adaption und der literarischen Vorlage weist meiner Meinung nach Vermittlung, Verwandlung sowie Vergleich auf (vgl. Schmitz-Emans 2012a). Inhalt und Thematik der Erzählung werden im Comic vermittelt, auch wenn es sehr knapp ist. Der Comic ist auch von Verwandlung geprägt, denn beim Lesen des Comics bekommt der Leser Eindrücke anderer Art als beim Lesen der Erzählung, da der Comic in einer Biographie eingebettet ist. Im Vergleich zum Lesen der Erzählung werden beim Lesen des Comics Deutungshinweise gegeben, wie die Erzählung verstanden werden kann, sowie biographische Parallelen zu Kafkas Leben nahegelegt.



Abb. 10: Mairowitz/Crumb: Kafka, S. 39.

Mairowitz schreibt z.B. über Kafkas gestörtes Verhältnis zum eigenen Körper sowie die Ähnlichkeiten der fiktiven Wohnung Samsas und der realen Wohnung Kafkas. Dadurch wird deutlich, dass der Comic auch von Verwandlung geprägt ist. Die Graphic Novel enthält auch eine Zeichnung des Originaldeckblattes der Erzählung, was als Vergleich beschrieben werden kann. Hier wird deutlich, dass der Comic in einer Beziehung zu dem geschriebenen Text steht. Auszüge des Originaltexts werden mit einer Schrift geschrieben, die sonst nicht im Comic vorkommt. Hier wird auf der formalen Ebene deutlich, dass ein Unterschied zwischen dem schriftlichen Originaltext und dem Comic, existiert. Die Bilder des Comics sind in schwarz-weiß gezeichnet, sehr detailreich und ausdrucksvoll, vor allem was die Mimik der Menschen angeht.

## 4.2.2 Fremdwahrnehmungen auf der Textebene

### 4.2.2.1 Inhalt

Welche Fremderfahrungen werden von den Figuren gemacht? Inwiefern und wie wird Fremdverstehen als Prozess thematisiert?

Der Umfang des Comics *Die Verwandlung* ist im Vergleich zu Corbeyran/Hornes Version sehr kurz. Das Erste, was dem Leser begegnet, ist die Zeichnung des Originaldeckblatts der Erzählung. Sie zeigt einen Mann, der sich mit Abscheu von der Tür abwendet (KV 39) (Abb. 10).

Hoffmann (2015) schreibt, dass es sich um Gregor selbst handelt (Hoffmann 2015: 55). Im Comic reagiert Gregor, wie in Corbeyran/Hornes Version, nicht besonders auf die eigene

Verwandlung. Er merkt, dass „seine vielen im Vergleich zu seinem sonstigen Umfang kläglich dünnen Beine [...] ihm hilflos vor den Augen [flimmerten]“ (KV 40). Kurz darauf spürt er, dass sein normales Frühstück ihm nicht mehr schmeckt (KV 42) und dass er lieber verfaultes Gemüse und „ein[en] Käse, den Gregor vor zwei Tagen für ungenießbar erklärt hatte“ (KV 43) isst. Seine Gedanken zu der Verwandlung werden aber nicht vermittelt, wie auch Mairowitz schreibt: „Gregor Samsas Verwandlung erscheint nicht als Wunder und ist nicht einmal für den Protagonisten bestürzend. Sie geschieht einfach, und es bleibt ihm nichts anderes übrig, als sich ihr anzupassen.“ (KV 56). Eine Fremdwahrnehmung scheint bei ihm nicht vorhanden zu sein, sondern nur eine nüchterne Feststellung, dass es nicht wie früher ist. Mairowitz schreibt: „Gregors Welt änderte sich merklich. Seine Augen wurden schlechter, sodass er [...] glaubte „in eine Einöde zu schauen, in welcher der graue Himmel und die graue Erde ununterscheidbar sich vereinigten“. (KV 44). Hier merkt er wohl, dass er etwas nicht wahrnehmen kann.

Später, als Grete Violine spielt, kriecht Gregor ins Wohnzimmer: „War er ein Tier, da ihn Musik so ergriff?“ (KV 52). Auf der nächsten Seite, als Grete den Eltern erklärt, dass sie ihn loswerden müssen, denkt Gregor nach:

An seine Familie dachte Gregor mit Rührung und Liebe zurück. Seine Meinung darüber, dass er verschwinden müsse, war womöglich noch entschiedener als die seiner Schwester. In diesem Zustand leeren und friedlichen Nachdenkens blieb er, bis die Turmuhr die dritte Morgenstunde schlug. Den Anfang des allgemeinen Hellerwerdens erlebte er noch. Dann sank sein Kopf ohne seinen Willen gänzlich nieder, und aus seinen Nüstern strömte sein letzter Atem schwach hervor. (KV 53)

Hier macht Gregor eine Fremdwahrnehmung, denn er sieht ein, dass er fremd geworden ist und dass es keinen Ausweg gibt. Er gehört nicht mehr zur Familie und akzeptiert es mit leeren und friedlichen Gedanken. Die anderen Familienmitglieder sowie der Prokurist und die Zimmerherren reagieren aber anders auf die Verwandlung Gregors. Der Prokurist, der Vater und die Mutter kriegen als erstes seine Verwandlung mit. Der Prokurist ist deutlich erschrocken, was sein „Ohhhh...“ als Sprechblase ausdrückt. Die Gesichter der Eltern zeigen Schrecken (Mutter) und Wut (Vater) (KV 41). Im nächsten Panel ist die Mutter zu Boden gesunken und der Vater reagiert mit Wut und Gewalt gegen Gregor, als er ihm „Husch! Geh weg!“ sagt und ihn mit einem Stock schlägt (KV 41) (Abb. 11). Die Gewalt der Vater nimmt später zu, als er Gregor mit Äpfeln bewirft (KV 49). Seine Wut wird auch in seinem Gesicht deutlich, wie auch Gregors Angst vor dem Vater (KV 48).



41

Abb. 11: Maiowitz/Crumb: Kafka, S. 41.

Wie die Schwester auf die Verwandlung Gregors reagiert, wird hier nicht so deutlich gezeigt, wie in Corbeyran/Hornes Version. Als Grete sich zum ersten Mal im selben Zimmer wie Gregor befindet, ist ihr Gesicht nicht wahrnehmbar. Ihre Gefühle werden selten durch Sprech- oder Gedankenblasen gezeigt, weshalb Gretes Fremderfahrung nicht deutlich dargestellt wird. Allerdings merkt sie, dass ihm die Milch nicht geschmeckt hat, weshalb sie ihm verfaultes Gemüse und andere Speiseresten anbietet (KV 43). Sie zeigt sich hilfsbereit und räumt die Möbel von Gregors Zimmer weg, damit er besser herumkriechen kann (KV 45). Dies deutet auf Mitleid, aber auch auf Pragmatismus hin. Als Gregor sich an das Bild an der Wand klammert, fällt die Mutter in Ohnmacht. Grete wird dann böse auf Gregor (KV 46; KV 50) (Abb. 12).

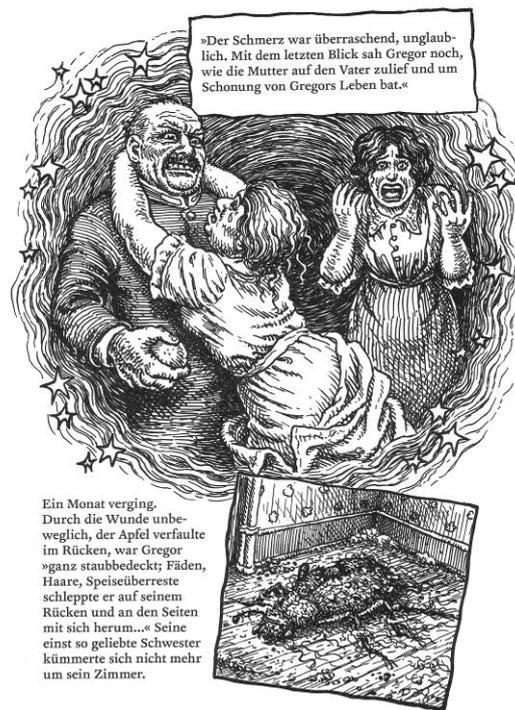


Abb. 12: Mairowitz/Crumb: Kafka, links: S. 46; rechts: S. 50.

Gegen Ende der Geschichte äußert sie sich und erklärt wütend den Eltern, dass sie Gregor loswerden müssen (KV 53). Am Anfang ist ihre Reaktion ungewiss, aber am Ende reagiert sie mit Wut auf Gregor. Sie ist auch diejenige, die Gregor am deutlichsten ausstößt, indem sie den Eltern erklärt, dass sie ihn loswerden müssen.

Zusammenfassend können die verschiedenen Reaktionen und die Art und Weise mit dem Fremden umzugehen folgendermaßen beschrieben werden: verhaltene Reaktion bzw. Staunen (Gregor), Wut (Schwester, Vater), Gewalt (Vater), Schrecken (Mutter, Prokurist) und Mitleid (Schwester, Mutter). Im Vergleich zu Corbeyran/Hornes Version wird hier weder im Text noch im Bild Ekel oder Abscheu gezeigt. Fremdverstehen als Prozess wird nicht thematisiert, aber die Mutter und die Schwester versuchen, Gregor das Leben zu erleichtern indem sie das Zimmer anders einrichten (Schwester, Mutter) sowie ihn vor der Gewalt des Vaters zu schützen (Mutter). Auch in dieser Graphic Novel ist die Lösung mit dem Umgang mit dem Fremden der Tod. Erst mit dem Tod blüht die Familie wieder auf.

#### 4.2.2.2 Form

Welche Fokalisierung kommt vor? Wie wird sie erfahrbar? Welcher Perspektivenwechsel kommt vor? Inwiefern und wie wird eine Verdoppelung des Blicks möglich?

Wie bei der Graphic Novel von Corbeyran/Horne wird hier auch eine perzeptuelle interne Fokalisierung, die nur das zeigt, was in Gregors Wahrnehmungshorizont liegt, verwendet (vgl. Hoffmann 2015: 52). Sie kommt fast in der ganzen Geschichte vor, außer als Grete Violine für die Zimmerherren spielt (KV 51) und als Gregor schon tot ist und die Familie einen Ausflug macht (KV 55). Das Geschehene wird meistens schriftlich in Captions und in Textpassagen neben den Bildern sowie in Bildern dargestellt. Das Geschehen wird in der dritten Person erzählt, außer wenn die Figuren in den Panels reden, was als direkte Rede dargestellt wird. In nur zwei Gedankenblasen werden Gregors Gedanken direkt gezeigt. In der einen sagt er „Ich will helfen!“ (KV 48) und in der anderen sind seine Gedanken unklar und nur mit einem Symbol dargestellt (siehe Abbildung in 18 in Kapitel 4.3.2). Dass keine Gedanken anderer Figuren vorkommen, unterstreicht die Fokalisation. Gregors Aussagen (zwei insgesamt) werden, genau wie in Corbeyran/Hornes Version, in verzerrten Sprechblasen dargestellt, was die Fremdheit der Familie ihm gegenüber unterstreicht, aber seine Tierstimme ausdrücken kann (Abb. 13).



Abb. 13: Mairowitz/Crumb: Kafka, S. 41 (Ausschnitt, Panel 1).

Gregor Samsa, ein Handelsreisender, sorgte für den Unterhalt der Familie. So konnte der Vater sich zur Ruhe setzen, und seine Schwester konnte hoffen, irgendwann das Geigenstudium am Konservatorium aufzunehmen.

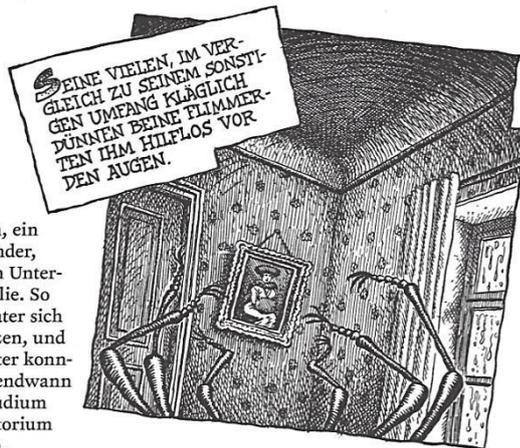


Abb. 14: Mairowitz/Crumb: Kafka, S. 40 (Ausschnitt, Panel 1).

Hier kommt eine Verdoppelung des Blicks vor, denn das, was der Leser sieht, ist genau das, was Gregor auch sieht. Mehrere Panels der Graphic Novel zeigen das Geschehene aus Gregors Perspektive, aber Gregor ist meistens am unteren Rand des Bildes sichtbar. Wir betrachten sozusagen das Geschehene aus dem Blickwinkel Gregors, aber blicken auch auf Gregor. Dies wird in Comics oft als Ausdruck einer internen Fokalisierung gedeutet (vgl. Schüwer 2008). Es kommt hier meiner Meinung nach zu einer Verdoppelung des Blickes, denn der Leser sieht das, was Gregor sieht, aber auch einen Teil von Gregor. Dies kommt mehrmals vor (KV 46; KV 47) (Abb. 15).



Abb. 15: Mairowitz/Crumb: Kafka, S. 47.



Abb. 16: Mairowitz/Crumb: Kafka, S. 42.

wütend auf ihn blickt (KV 48). Der Vater blickt direkt auf den Leser, und nicht zum linken unteren Eck, wo Gregor sich im Panel befindet (Abb. 17).

Ein Perspektivenwechsel kommt ein paar Mal in der Graphic Novel vor. Ein Beispiel ist in den fünf Panels auf Seite 42 zu finden; hier wechselt der Blickwinkel mehrmals, indem Gregor aus jeweils neuen Perspektiven im Bild dargestellt wird (Abb. 16).

In den Captions kommt aber nur eine Erzählperspektive vor, nämlich die der dritten Person. Hier nimmt Gregor das Zimmer als Käfer wahr, was in den schräggeschnittenen Panels veranschaulicht wird. Die Form unterstreicht hier die Wahrnehmung des Käfers. (Abb. X) Eine Verdoppelung des Blicks kommt auch vor, als Gregor seinen Vater anschaut, der

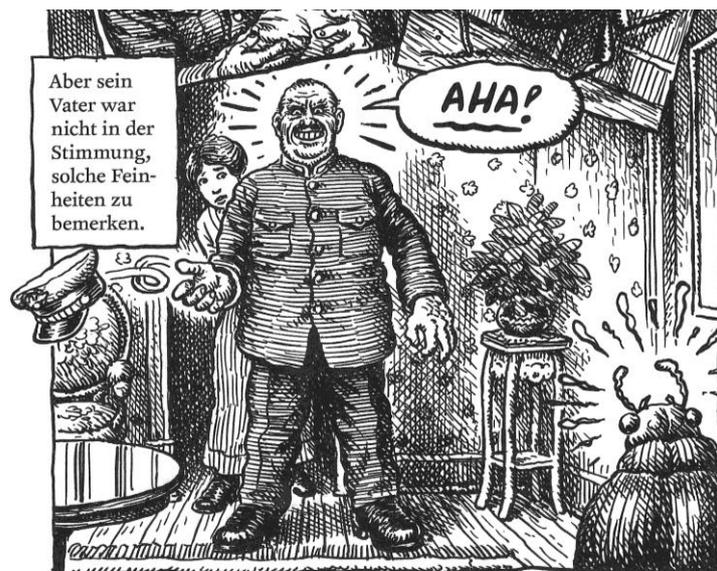


Abb. 17: Mairowitz/Crumb: Kafka, S. 48 (Ausschnitt, Panel 3).

Nachdem Grete mit der Mutter Gregors Zimmer ausgeräumt hat, und der Vater danach nach Hause kommt und wütend Äpfel auf Gregor wirft, bittet die Mutter um Schonung. Gregor ist gerade ein Apfel im Rücken steckengeblieben. Im Bild wird die Situation visualisiert. In dem Caption steht der Text: „Der Schmerz war überraschend, unglaublich. Mit dem letzten Blick sah Gregor noch, wie die Mutter auf den Vater zulief und um Schonung von Gregors Leben bat.“ (KV 50). Im Bild schaut Grete direkt auf den Leser. Hier ist anzunehmen, dass die Wut Gretes sich an Gregor richtet, denn davor ist sie wütend auf Gregor gewesen und dementsprechend übernimmt der Leser die Perspektive Gregors. Gretes Wut und ihr Unverständnis ihm gegenüber ist deutlich in ihrem Gesicht wahrnehmbar. Die Wut wird hier visualisiert, indem das Panel von Sternen umgeben ist, was oft als Ausdruck von Schmerz oder Kraftausdrücken ist (vgl. Schüwer 2008). Auch hier kommt eine Verdoppelung des Blicks vor.

Bemerkenswert bei dem Comic ist, dass die Panels alle schräg gezeichnet sind. Im Vergleich zu den anderen Minicomics in der Kafka-Biographie werden sonst fast alle Panels gerade gezeichnet. Es könnte hier auf der Ebene der Form ein Ausdruck von Gregors gestörter Wahrnehmung und Fremdwahrnehmung (obwohl er sich doch selten fremd fühlt) gesehen werden, aber auch als ein Ausdruck der Wahrnehmungsweise eines Käfers.

Der Comic *Die Verwandlung* ist Teil der Graphic Novel-Biographie *Kafka*. Das erste Tableau fängt mit dem ersten Satz der Erzählung an: „Als Gregor Samsa eines Morgens aus unruhigen Träumen erwachte, fand er sich in seinem Bett zu einem ungeheueren Ungeziefer verwandelt.“ (KV 39). Der Szenarist Maiowitz kommentiert dies: „Mit diesem wohl bekanntesten Satz der modernen Literatur beginnt Kafkas Meistererzählung“ (KV 39). Abgebildet ist dann der Titel „Die Verwandlung“ sowie eine Faksimile des Originalblatts. Auf dem Originalblatt ist ein Mann, vermutlich Gregor Samsa selbst, meint Hoffmann (2015), der durch eine geöffnete Tür schaut und vor dem, was sich dahinter versteckt, erschreckt. Es wird hier im ersten Tableau deutlich, dass es um die fiktive Erzählung *Die Verwandlung* geht, die wiederum in einem Graphic Novel eingebettet ist. Der metanarrative Charakter wird dadurch deutlich. Dies könnte für die Entwicklung von Fremdverstehen eine Rolle spielen, was in Kapitel 5 aufgegriffen wird.

Der Text im Comic wird manchmal in Klammern gesetzt. Es ist nirgends in der Biographie begründet, es sind aber Textpassagen des Originaltextes, die Mairowitz selbst aus dem Deutschen ins Englische übersetzt hat (Schmitz-Emans 2012a: 182)<sup>36</sup>. Ein Beispiel ist:

Er fand einen „Napf mit süßer Milch gefüllt, in der kleine Schnitten von Weißbrot schwammen“. Aber „die Milch, die sonst sein Lieblingsgetränk“ war, schmeckte ihm nicht.  
(KV 42)

Auf der Rezeptionsebene kann dies fremd wirken, denn hier wird deutlich, dass es sich um einen Originaltext handelt, der stark verkürzt weitererzählt wird, sowohl im Text als auch im Bild. Vielleicht fragen sich die Schüler, warum das so ist. Meiner Meinung nach schafft es eine gewisse Distanz zwischen Originaltext, Comic und dem Leser, die dem Leser einen Interpretationsspielraum verschafft. Da der Comic in einer Kafka-Biographie eingebettet ist, kommen auch biographische Hinweise zum Autor von dem Szenaristen vor. Auf der Seite nach der letzten Comicseite der *Verwandlung*, wird z.B. geschrieben, dass Kafka eine visuelle Darstellung des Ungeziefers nicht gewünscht hat:

Über den Buchumschlag der ersten Ausgabe schrieb er an seinen Verleger Kurt Wolff: „Das nicht, bitte das nicht! ... Das Insekt selbst kann nicht gezeichnet werden. Es kann noch nicht einmal von der Ferne aus gezeichnet werden.“ Möglicherweise wollte er so das Grauen der Verwandlung bewahren. Wahrscheinlicher ist, dass die Gefühle, die er für seinen Menschenkörper hegte, und das Gefühl seiner „Insektenhaftigkeit“ für ihn nicht mehr eindeutig voneinander zu trennen waren. (KV 56).

Dies trägt zum Verständnis bei, dass es sich um eine Erzählung handelt, aber auch dass ein Autor hinter der Erzählung steckt, der laut Mairowitz viel von seinem Leben in den Text eingebaut hat. Dies könnte in einem Unterrichtskonzept aufgegriffen werden.

#### **4.2.3 Fremdwahrnehmungen auf der Rezeptionsebene**

Hier werden Fremdwahrnehmungen, die im Unterrichtskontext aufgegriffen werden können, beschrieben. Einige Fremdwahrnehmungen der Schüler können aufgrund der Leerstellen im Text auftreten. Auch bei der Rezeption dieses Comics kann dem Leser unklar sein, wie die Verwandlung an sich zu deuten ist. Hier werden im Vergleich zu Corbeyran/Hornes Version Deutungshinweise gegeben, wie z.B. biographische Parallelen zu Kafkas Körperwahrnehmung. Anders als bei Corbeyran/Horne fängt der Comic ohne visuelle Darstellung an:

---

<sup>36</sup> Inwiefern Ursula Grützmaker-Tabori, die das Buch ins Deutsche übersetzt hat, auf das deutsche Original zurückgegriffen hat oder nur die Zitate übersetzt hat, ist mir unbekannt.

„Als Gregor Samsa eines Morgens aus unruhigen Träumen erwachte, fand er sich in seinem Bett zu einem ungeheuren Ungeziefer verwandelt.“ [...] Er lag auf seinem panzerartig harten Rücken und sah ... seinen gewölbten, braunen, von bogenförmigen Versteifungen geteilten Bauch (KV 39).

Eine Leerstelle ist hier, wie das Insekt aussieht, was jedoch teilweise später von Crumb gefüllt wird, denn wenn der Leser zur nächsten Seite der Graphic Novel umblättert, sieht er das Insekt aus der Perspektive Gregors. Erst auf der darauffolgenden Seite werden mehr Teile vom Insekt visuell dargestellt. Ehe es abgebildet ist, hören die Mutter, der Vater und der Prokurist wie Gregor erzählt: „Eben steige ich aus dem Bett. Nur einen kleinen Augenblick Geduld... Wie das nur einen Menschen so überfallen kann.“ (KV 40). Auf der Rezeptionsebene kann diese Aussage fremd wirken, denn wir als Leser wissen schon, dass Gregor jetzt verwandelt worden ist, weil wir seine Insektenbeine gesehen haben. Die Grenze zwischen dem Menschen und dem Tier Gregor bleibt jedoch im Comic unklar und kann als eine Leerstelle, die für das Fremdverstehen relevant ist, aufgefasst werden. Der Leser fragt sich vielleicht, wann Gregor nicht mehr als Familienmitglied und damit nicht mehr als Mensch gilt, und warum. Später hört Gregor zu, als die Familie über das Geld redet:

Gregors ganze Sorge war es, alles daranzusetzen, um die Familie das geschäftliche Unglück, das alle in eine vollständige Hoffnungslosigkeit gebracht hatte, möglichst rasch vergessen zu lassen... Wenn die Rede auf diese Notwendigkeit des Geldverdienens kam, dann war ihm ganz heiß vor Beschämung und Trauer... (KV 43)

Hier hat Gregor menschliche Gefühle wie Scham und Trauer, bleibt aber in der Insektengestalt gefangen. Der Text drückt diese Gefühle Gregors deutlich aus. Im Bild ist nicht Gregor, sondern nur seine Gedankenblase abgebildet. Was Gregor hier genau denkt, ist unklar. Vielleicht weiß der Erzähler hier mehr, als Gregor selbst weiß (Abb. 18).



43

Abb. 18: Mairowitz/Crumb: Kafka, S. 43.

Dies kann hier als Leerstelle aufgefasst werden. Vielleicht könnte sie als Ausdruck von Schweiß verstanden werden, die an sich als Ausdruck von Angst gedeutet werden kann. Ähnlich reagiert nämlich Gregor, als er das Bild in seinem Zimmer schützt (KV 46) sowie als sein Vater ihn schlagen will (KV 48). (Abb. 19).



Abb. 19: Mairowitz/Crumb: Kafka, links: S. 46 (Ausschnitt, Panel 1); rechts: S. 48 (Ausschnitt, Panel 3).

Es bleibt jedoch eine Leerstelle, wie Gregor auf die Verwandlung reagiert. Im Text und Bild werden nur ein Paar Reaktionen der Verwandlung (veränderte Körperwahrnehmung, verändertes Sehen, Staunen, dass es nicht wie früher ist) dargestellt, aber seine inneren Gedanken dazu müssen sich der Leser vorstellen. Dass die Verwandlung als ein innerer Zustand Gregors gedeutet werden kann, wird vor allem durch die Fokalisierung deutlich, denn sie drückt fast ausschließlich das Geschehene aus Gregors Blickwinkel aus. Wie die anderen seine Verwandlung sehen, wird nicht dargestellt. Warum es wahrscheinlich so ist, wurde bereits im Kapitel 4.1.3 diskutiert. Dasselbe gilt auch für diesen Comic. Als Leser erfahren wir nur die Reaktionen der Familienmitglieder. Was die Familienmitglieder darüber denken kann als Leerstelle aufgefasst und in einem Unterrichtskonzept berücksichtigt werden.

Die Körpergröße Gregors wechselt in Laufe der Geschichte, was vor allem an den Gegenständen, mit denen er abgebildet ist, wahrnehmbar ist. Am Anfang ist Gregor sehr groß, als er vom Vater in sein Zimmer hereingeschubst wird (KV41), aber kurz darauf ist die Körpergröße kleiner, als Gregor auf einer Zeitung sein Essen verspeist (KV43). Auch wenn es um eine Zeitung in sehr großem Format ginge, entspricht es nicht dem vorigen Umfang der Käfergestalt. Später ist Gregor so groß wie das Bild mit der Dame in Pelz, das auf seiner Wand hängt (KV 46), und als er von einem Apfel des Vaters getroffen wird, ist er noch kleiner (KV 49). Diese Veränderung der Körpergröße unterstreicht die Fremdwahrnehmung Gregors und kann als eine Leerstelle aufgefasst werden. Hier stößt der Leser auf Widersprüche im Text (vgl. Iser 1976) und sucht wahrscheinlich eine Erklärung dafür. Auch mangelnder Wortschatz des Lesers kann als Leerstelle wirken. Ähnlich, wie wenn der Leser ein literarisches Symbol oder ähnliches im Text nicht versteht, und sich dabei eine Art Erklärung sucht, kann dies auch bei schwierigen Wörtern vorkommen. Da dieser Comic im Vergleich zu Corbeyran/Horne mehr Textanteile im Verhältnis zu den Bildern enthält, können hier mehr Leerstellen aufgrund des Wortschatzes auftreten. Ob das für das Fremdverstehen relevant ist, kommt auf die Wörter und die Schüler an. Einige der Wörter können in einem Unterrichtskonzept aufgegriffen werden.

### 4.3 *Das Schloss nach Franz Kafka (Mairowitz/Jaromír 99)*

#### 4.3.1 Über die Adaption und deren Verhältnis zur literarischen Vorlage

Kafkas unvollendetes Romanfragment *Das Schloss* wurde 1922 geschrieben und 1926 posthum durch Max Brod veröffentlicht. Im Jahr 2013 erschien die englischsprachige Adaption des Werkes in einer Graphic Novel, geschrieben von David Zane Mairowitz und gezeichnet von dem Künstler Jaromír 99<sup>37</sup>. Im selben Jahr übersetzte Anja Kootz die Graphic Novel ins Deutsche.

Der Inhalt des Romans dreht sich um einen vermeintlichen Landvermesser, K., der in einem Dorf ankommt und Zugang zu dem Schloss im Dorf sucht. Er steht einer undurchschaubaren Macht, hier dem Verwaltungsapparat des Schlosses, gegenüber und sucht vor allem über Frauen den Zugang zur Macht zu erlangen. Zur Hilfe hat er zwei Gehilfen, Artur und Jeremias. K. verwickelt sich in Liebesaffären mit Frieda und Olga. Da es sich um ein Romanfragment handelt, gibt es kein klares Ende und K.s Schicksal bleibt offen. Im Roman kommt K. ungerufen ins Dorf und gibt sich als Landvermesser aus. In der Graphic Novel ist es unklar, ob er tatsächlich Landvermesser ist oder nicht. Am Anfang, als K. ankommt, sagt er „Ich bin aber der Landvermesser, den der Graf kommen ließ.“ (S 7)<sup>38</sup>. Einige Interpreten bezweifeln auch, ob das Schloss tatsächlich existiert oder ob es eine reine Projektion K.s ist, da das Schloss im Roman nur von K. wahrgenommen wird (Schmitz-Emans 2010: 150). In der Graphic Novel wird das Schloss abgebildet.

Die Handlung im Roman wird hauptsächlich durch K.s Perspektive vermittelt, allerdings in der dritten Person erzählt. In früheren Fragmenten der Erzählung schrieb Kafka in der Ich-Perspektive (Schmitz-Emans 2010: 137). Der Erzähler distanziert sich aber zeitweilig von der Er-Perspektive, z.B. wenn der Leser erfährt, was K. nicht hören kann, weil er bei einem Sekretär eingeschlafen ist.

In der Kafka-Forschung gibt es mehrere Interpretationsansätze. Es ist unklar, wie das Schloss zu betrachten ist. Die Institution des Schlosses kann als eine jenseitige und übermächtige (mystische, religiöse, philosophische) Einrichtung oder als monumentale Symbolik einer inneren Welt, einer Traumwelt, gesehen werden (Kilcher 2008: 115). Einige Interpreten suchen biographische Parallelen zu Kafkas Leben, andere deuten den Roman theologisch oder allegorisch. Wiederum andere deuten die Romanwelt als Sinnbild des Vor- und Unbewussten.

---

<sup>37</sup> Pseudonym für Jaromír Švejdlík.

<sup>38</sup> Im Folgenden mit der Sigle S und Seitenzahl.

Auch Lektüren des Romans als sinnbildliche Darstellung des jüdischen Bewusstseins sind vorhanden sowie soziologische und existenzialistische Deutungen (vgl. Schmitz-Emans 2010: 138ff). Das Schloss und die Schlossbehörde können als Sinnbild innerpsychischer Strukturen und Funktionszusammenhänge gedeutet werden. Die Behörden können eine Art Gedächtnis darstellen, die immer neue Daten verarbeiten, verwalten und archivieren. Eigenschaften und Ereignisse der Behörden weisen Beziehungen zur Sphäre von Schlaf, Traum und Unbewusstem auf. Das Schloss ist ungreifbar und allgegenwärtig in alle Ereignisse involviert (Schmitz-Emans 2010: 151). Interpreten bezweifeln, ob K. eine Entwicklung macht (vgl. Kilcher 2008: 116).

Da es sich bei *Das Schloss* um ein Romanfragment, aus mehreren Manuskripten bestehend, handelt, gibt es auch mehrere Ausgaben des Romans, die je nach Verleger unterschiedlich gestaltet sind<sup>39</sup>. Kafka wollte wahrscheinlich den Roman zu Ende schreiben, was ihm aber nicht gelungen ist. Er erzählt in einem Brief an seinen Freund und Verleger Brod dass er „die Schlossgeschichte offenbar für immer liegen lassen“ müsse (Kilcher 2008: 117). Die Graphic Novel *Das Schloss nach Franz Kafka* besteht aus 143 Seiten, was nicht dem Umfang der literarischen Vorlagen entspricht. Der Szenarist Mairowitz hat auf verschiedene Versionen zurückgegriffen, um die englische Übersetzung zu finden, wie er in dem Vorwort der Graphic Novel schreibt. Das Ende der Graphic Novel hat er in einem der Manuskripte<sup>40</sup> gefunden und es entspricht damit also nicht dem der gedruckten Version des Romans. Die Graphic Novel ist in schwarz-weiß gezeichnet, mit hellgrau und dunkelgrau als Akzentfarben. Die Bildsprache Jaromir 99s wirkt traumhaft und düster. Die Bilder sind eher grob und konturenhaft, als detailliert und realistisch. Die kafkaeske Stimmung, mit der Nähe zur Traumwelt und zum Unbewusstsein, wird vor allem durch die Bildsprache dargestellt.

Die Graphic Novel *Das Schloss nach Franz Kafka* hat meiner Meinung nach eine vermittelnde Funktion, indem sie der literarischen Vorlage ziemlich treu ist (vgl. Schmitz-Emans 2012a). Selbstverständlich kann nicht alles aus der literarischen Vorlage adaptiert werden<sup>41</sup>, aber im Großen ähneln Inhalt, Thematik und Form dem Romanfragment *Das Schloss*. Auch der Titel deutet auf die vermittelnde Funktion der Graphic Novel hin, sowie das Vorwort, in dem die Entstehung der Graphic Novel beschrieben wird, aber auch

---

<sup>39</sup> Bei der Analyse wird die sogenannte Dritte Ausgabe als Textgrundlage herangezogen (Franz Kafka, *Gesammelte Werke*, hrsg. von Max Brod, Frankfurt, 1951).

<sup>40</sup> Es ist hier unklar, ob es sich um ein unveröffentlichtes oder veröffentlichtes Manuskript handelt.

<sup>41</sup> Kukkonen (2013) hebt hervor, dass Literaturcomics oft kondensiert sind; viele Graphic Novels sind weniger umfangreich als die literarischen Vorlagen (Kukkonen 2013: 80).

Deutungshinweise vermittelt werden. Es wird hier aber auch verwandelt, indem das Schloss konkret abgebildet wird. Bei der Lektüre des Romans kann das Schloss symbolisch verstanden werden. Eine solche Lektüre kann auch bei der Graphic Novel möglich sein, aber die visuelle Darstellung des Schlosses gibt dem Leser schon Hinweise auf dessen Existenz. Eine Leerstelle des Romans ist sozusagen in der Graphic Novel schon visuell gefüllt. Es bleibt aber dem Leser überlassen, wie das Schloss zu interpretieren ist.

Der Roman besteht aus insgesamt 20 Kapiteln. Die Graphic Novel ist in mehreren Szenen eingeteilt. Die erste Seite zeigt wie K. sich dem Dorf im Dunkeln nähert. Danach folgen Szenen, die alle mit dem Titel in Captions vorhanden sind, wie *Der Brückenhof* (S 6), *Artur und Jeremias* (S 13), *Der Herrenhof* (S 21), *Der Brückenhof* (S 29), *Beim Vorsteher* (S 36), *Der Brückenhof* (S 44), *Mit dem Lehrer* (S 47), *Der Herrenhof* (S 51), *Die Schule* (S 60), *Amalias Geheimnis* (S 87) und *Amalias Strafe* (S 94). Am Ende der Graphic Novel fehlen Überschriften, obwohl sich die Schauplätze ändern. Dies kann auf der Ebene der Form als Ausdruck einer verlorenen Orientierung und einer zunehmenden Fremdwahrnehmung K.s verstanden werden, was wiederum eine Wirkung auf die Rezeption haben kann; denn hier hat auch der Leser Schwierigkeiten, der Geschichte zu folgen.

#### **4.3.2 Fremdwahrnehmungen auf der Textebene**

##### **4.3.2.1 Inhalt**

Welche Fremderfahrungen werden von den Figuren gemacht? Inwiefern und wie wird Fremdverstehen als Prozess thematisiert?

Mühr (2011) ist der Meinung, dass das Fremde erst durch das Eigene entsteht. Kulturelle Fremdreflexion und kulturelle Selbstreflexion sind eng miteinander verbunden (Koppensteiner & Schwarz 2012). In der Graphic Novel kommt der Protagonist K., der sich als Landvermesser ausgibt, eines Abends in einem verschneiten Dorf an. Er fühlt sich wie ein Fremder („Ich bin hier fremd“ S 9), was er sich auch mehrmals von den Dorfbewohner anhören muss. Ein Mann erzählt ihm: „Geht! Gastfreundlichkeit ist bei uns nicht Sitte. Wir brauchen keine Fremden.“ (S 12). K.s Gehilfen sagen ihm, dass es für ihn unmöglich ist, ins Schloss zu kommen, weil kein Fremder da herein darf (S 17). Bemerkenswert ist, dass die Gehilfen nie das Wort „Schloss“ verwenden, sondern in den Sprechblasen immer ein Piktogramm von einem Schloss abgebildet ist, wenn sie darüber reden. Was dies für die Rezeption bedeuten kann, wird im Kapitel 4.3.3 beschrieben. Der Wirt des Herrenhofs meint: „Die Herren vom Schloss ertragen den Anblick vom Fremden nicht“ (S 20). Die Wirtin des

Brückenhofs erzählt K.: „Aber Sie? Sie sind NICHTS, ein Fremder, mit dem man immerfort Scherereien hat.“ (S 32). K. macht hier mehrere Fremderfahrungen und fühlt sich fremd. Er reagiert aber am Anfang rational und versucht das System zu durchschauen. Er denkt über seine Situation nach: „Mich überkäme Verzweiflung, stünde ich zufällig, nicht absichtlich hier.“ (S 13 in einer Gedankenblase). K. reflektiert also darüber, dass er sich eigentlich noch fremder und verzweifelter fühlen sollte, aber da er sein Aufenthalt im Dorf etwas bezwecken soll, gelingt es ihm am Anfang, einen klaren Kopf zu behalten. Dies gibt aber nach. Als K. Geschlechtsverkehr mit Frieda hat, werden K.s Gedanken in einem Caption wahrnehmbar:

Stunden vergingen. Stunden, in denen K. das Gefühl hatte, er verirrte sich oder er sei so weit in der Fremde wie vor ihm kein Mensch, einer Fremde, in der selbst die Luft nicht war wie in der Heimat, in der er vor Fremdheit ersticken müsse und in deren Verlockungen er nichts als weiter gehen könne, weiter sich verirren. (S 27)

Hier wird im Text deutlich, dass sich K. fremd fühlt. Es geht hier aber weniger um das Gefühl von Fremdheit den Menschen im Dorf gegenüber, sondern eher um eine Fremdwahrnehmung beim Geschlechtsverkehr. Dies wird im Bild visuell dargestellt, indem K.s sich fast wie in einem Labyrinth befindet (siehe Abbildung 29). Später wird nochmals in einem Caption über K.s Situation und Fremdwahrnehmung berichtet:

Die Behörden ließen K., allerdings nur innerhalb des Dorfes, überall durchgleiten, wo er wollte, verwöhnten und schwächten ihn dadurch, schalteten überhaupt jeden Kampf aus und verlegten ihn dafür in das außeramtliche, trübe, fremdartige Leben. (S 36)

K.s Fremdwahrnehmung wird also im Laufe des Geschehens noch stärker. Fremdverstehen als Prozess wird jedoch von seiner Seite nicht thematisiert, denn er denkt nicht weiter über sich selbst und das Verhältnis zu dem Fremden nach. Er versucht den Zugang zum Schloss vor allem über Frauen zu erreichen, was ihm aber nicht weiterhilft. Die Frauen sind auf ihn neugierig und scheinen gern mit ihm schlafen zu wollen. Fremdverstehen von der Seite der Dorfbewohner kommt aber auch nicht vor. Die meisten verstehen K. nicht und meinen, er soll sein Vorhaben ins Schloss zu kommen lassen. Sie nehmen zwar das Fremde an ihm wahr, aber denken nicht darüber nach. Der Sekretär Bürgel, den K. in einer Nacht treffen darf, beschreibt das Verfahren mit neuen, fremden Menschen im Dorf: „Manches hier scheint eingerichtet, um abzuschrecken. Wer neu ankommt, dem sind die Hindernisse undurchdringlich.“ (S 125). Die Behörden des Schlosses scheinen also eine Strategie zu haben, wie sie mit Fremden umgehen. Die einzige, der den Zugang zum Schloss offen anspricht, ist Olga, als sie erzählt, dass sie, wenn sie einmal ins Schloss komme, nicht fremd

sein werde (S 104). Was Olga macht, um die Verbindung zum Schloss zu bekommen, ist mit den Dienern des Schlosses im Herrenhof zu schlafen.

K. versucht sich in das Dorfleben zu integrieren um ins Schloss zu kommen. Er bekommt eine Stelle als Schuldiener, was laut dem Lehrer genauso unnötig ist, wie die Stelle des Landvermessers: „Beide sind eine Last an unserem Halse“ (S 49). Als die Lehrerin eines Morgens ins Klassenzimmer kommt, sind K., Frieda und die Gehilfen immer noch da. Die Lehrerin reagiert mit Wut: „Doch ich bin nicht verpflichtet, in ihrem Schlafzimmer zu unterrichten“ (S 62). Im nächsten Panel wird gezeigt, wie die Lehrerin die Teller zerschlägt, die auf dem Pult stehen. Sie ist die einzige, die mit Gewalt auf den Fremden reagiert (Abb. 20). Die Lehrerin reagiert mit Widerstand und Irritation auf den Fremden; eine Reaktion, die bei den anderen Figuren nicht vorkommt.



Abb. 20: Mairowitz/Jaromír 99: Das Schloss, S. 62.

K. kommt als Fremde ins Dorf und bleibt den Dörflern unvertraut. Zugang zum Schloss bekommt er nie. Der Umgang mit fremden Menschen ist von der Seite der Behörden durchdacht. Sie stellen Hindernisse in den Weg und versuchen dadurch K. in ein fremdartiges Leben (S 36) zu führen. Sie nehmen das Fremde wahr, und möchten, dass es fremd bleibt. K. reagiert mit Verzweiflung und sucht Trost und Zugang zum Schloss bei Frauen. Reaktionen der anderen auf den Fremden und wie mit dem Fremden umgegangen wird, kann folgendermaßen zusammengefasst werden: Berechnung und Fremdwahrnehmung stärken (Schlossbehörden), Neugier und Lust (Frieda, Olga), Gewalt (Lehrerin) und Unverständnis (Lehrer, die Dörfler im Allgemeinen). Fremdverstehen als Prozess wird nicht thematisiert, allerdings versucht K. dem Schloss näher zu kommen. Er denkt aber nicht besonders viel über seine Situation nach. Auch die anderen Figuren nehmen K. als Fremden wahr, aber zeigen kein Interesse, ihn zu verstehen oder seinen Weg zum Schloss einfacher zu machen.

#### **4.3.2.2 Form**

Welche Fokalisierung kommt vor? Wie wird sie erfahrbar? Welcher Perspektivenwechsel kommt vor? Inwiefern und wie wird eine Verdoppelung des Blicks möglich?

Im Roman wird das Geschehene hauptsächlich durch K.s Perspektive vermittelt. In der Graphic Novel folgen wir K. und nehmen das wahr, was in seinem Wahrnehmungshorizont liegt. Eine interne Fokalisierung kommt fast durchgängig vor, außer als K. einschläft und der Leser trotzdem mitkriegt, was der Sekretär sagt. K. ist fast durchgängig im Bild anwesend und wir bekommen seine Gedanken entweder in Gedankenblasen (Ich-Perspektive) oder in Captions (in dritter Person erzählt) mit. Gespräche, die er mit anderen Figuren führt, werden in Sprechblasen vermittelt (aus der Ich-Perspektive). Auch wenn einige Figuren K. etwas erzählen, wird das Erzählte in Captions geschrieben und das Erzählte oder die Erzählsituation werden abgebildet. Auch einige Gedanken anderer Figuren sind in Gedankenblasen vorhanden, was von der internen Fokalisierung abweicht. Als K. im Herrenhof einschläft, als er auf einen Diener des Schlosses wartet, können wir trotzdem erfahren, was der Sekretär sagt (S 125). Auch in dem Roman verhält es sich so.

K. ist, wie schon erwähnt, in fast jedem Panel der Graphic Novel abgebildet. Wir sehen K. wohl nicht immer als Ganzfigur, aber er ist immer erkennbar – im Gegensatz zu Gregor, der bei Corbeyran/Horne und Mairowitz/Crumb nur teilweise abgebildet ist, meistens am unteren Rand des Panels. Dies drückt eine interne Fokalisierung aus. Auch in der Graphic Novel kann die Darstellung K.s als eine interne Fokalisierung gesehen werden, auch wenn in den Panels

mehr von K. im Vergleich zu Gregor sichtbar ist. Eine Verdoppelung des Blicks (vgl. Hermann 2011), wenn man als Leser den Blick des Protagonisten übernimmt, kommt ein paar Mal vor. Diese Verdoppelung des Blicks wird möglich, wenn K. einen Brief in der Hand hält und der Leser durch K.s Augen auf den Brief blickt (S 19).

Eine andere Art der Verdoppelung des Blickes wird auch möglich, wenn andere Figuren K. anschauen (ohne, dass er abgebildet ist) und dabei der Eindruck entsteht, dass sie direkt auf den Leser schauen. Olga fragt K, warum er nicht mit ihr gegangen ist (S 28), und schaut mit einem Auge direkt auf K. bzw. den Leser, und mit einem Auge schaut sie woanders hin. Nirgends sonst in der Geschichte scheint sie zu schielen (Abb. 10).



Abb. 21: Mairowitz/Jaromír 99: Das Schloss, S. 28 (Ausschnitt, Panel 5).

Hier wird eine Verdoppelung des Blicks durch die formale, zeichnerische Gestaltung möglich. Die Wirtin im Brückenhof schaut direkt auf den Leser und spricht K. an. (S 33) . Auch der Lehrer schaut über die Seite hinaus und spricht K. direkt an: „Sie müssen, Landvermesser“ (S 48) (Abb. 22).



Abb. 22: Mairowitz/Jaromír 99: Das Schloss, S. 38 (Ausschnitt, Panel 3).

Sämtliche Beispiele ermöglichen dem Leser die Perspektive K.s zu übernehmen, denn der Leser sieht genau das, was K. sieht. Kurz darauf hält K. einen Brief in der Hand, den der Leser sieht (S 57) (Abb. 23). Auch hier kann der Leser die Perspektive K.s übernehmen, was als Verdoppelung des Blicks gilt.



Abb. 23: Mairowitz/Jaromír 99: Das Schloss, S. 57 (Ausschnitt, Panel 4).

Frieda und Olga schauen auch direkt auf den Leser und sprechen dabei K. direkt an (S 73; S 75). Als K. einmal nachdenkt, „Was hätte mich denn in dieses öde Land locken können, als das Verlangen zu bleiben?“ (S 67), ist er so abgebildet, als wenn er den Leser direkt anschaut. Der Leser schaut hier K. an, gleichzeitig können wir seine Gedanken wahrnehmen. Hier wird

eine Verdoppelung des Blicks möglich (vgl. Hermann 2011). K. spricht kurz darauf Olga an, aber schaut den Leser direkt an (S 85). Olga ist nicht visuell abgebildet. Hier findet ein Perspektivenwechsel statt, denn der Leser betrachtet die Situation jetzt aus Olgas Perspektive.

Als K. Amalias Geheimnis erfährt (S 87) wechselt die Erzählperspektive wieder. Es wird hier aber doppelt gewechselt, denn das Geheimnis an sich wird als Text in Captions sowie in Bildern erzählt, aber auch die Situation an sich, als Olga K. darüber erzählt. Dies wiederholt sich später, als Olga K. etwas erzählt, und das Erzählte im Bild dargestellt ist (S 90). Die Situation, als Olga K. etwas erzählt und dabei über die Seite hinaus und damit den Leser anschaut, kommt auch später vor (S 107) sowie auch als Frieda K. etwas erzählt (S 119). In den beiden Beispielen ist K. nicht abgebildet. Einmal kommt es aber vor, dass Olga K. etwas erzählt, und K. ist von vorne, direkt zum Leser schauend, abgebildet (S 109). Hier ermöglicht die Form einen Perspektivenwechsel, denn der Leser übernimmt jetzt die Perspektive von Olga und sieht das, was Olga sieht. Der Leser hat in der Graphic Novel mehrere Möglichkeiten, die Perspektive der verschiedenen Protagonisten zu übernehmen, indem die Figuren oft über die Seite hinausschauen und mit K. oder andere Figuren reden. Es kann einen Perspektivenwechsel erleichtern und einen Ausgangspunkt für Fremdverstehen bilden. Dies kann in einem Unterrichtskonzept aufgegriffen werden.

Dass Schielen kommt auch bei K. vor, als er direkt nach seinem Aufwachen aus dem Traum über die Seite hinausschaut (S 127). Hier entsteht der Eindruck, dass K. den Leser anschaut, aber auch mit einem Auge in eine andere Richtung sieht. Es kann als eine Verdoppelung des Blickes aufgefasst werden, was hier allerdings auf der Rezeptionsebene fremd wirken kann. Denn der Leser wird nur halb angeschaut. Es könnte hier aber als ein Ausdruck von Fremdwahrnehmung verstanden werden, da K. vielleicht nicht weiß, in welche Richtung er blicken soll. Kurz nach dem Aufwachen kann man wohl leicht die Orientierung verlieren. Kurz darauf befindet sich K. im Herrenhof, als er spät abends auf den Beamten Erlanger wartet. Auf einer Doppelseite befindet sich ein Panel, in dem K. rechts abgebildet ist, als er darüber nachdenkt, dass sich seine Akte wahrscheinlich im Wagen eines Beamten befindet. Mitten im Bild ist ein Mann dargestellt, der nichts sagt, aber direkt über die Seite hinaus schaut (S 130).

Das Geschehene wird in Text und Bild dargestellt. Der Text kommt in Sprechblasen, Gedankenblasen und Captions vor. Manchmal übernimmt der Leser den Blick K.s, aber manchmal wird auch der Leser in K.s Position versetzt, indem er von anderen Protagonisten

direkt angeschaut wird. Manchmal schauen auch andere Protagonisten direkt über die Seite hinaus, ohne dass jemand direkt angesprochen wird. Der Leser übernimmt auch den Blick von Olga und Pepi, als sie direkt auf K. schauen, als sie im Gespräch miteinander sind. Perspektivenwechsel kommen mehrmals vor, wie auch eine Verdoppelung des Blicks. Manchmal werden auch K.s Gedanken dargestellt und K. schaut über die Seite hinaus. Vielleicht spiegelt sich dann K. im Leser und der Leser übernimmt den Blickwinkel K.s.

Der Text der Graphic Novel hört mitten in einem Satz auf. Auf der darauffolgenden Seite kommt Metanarration vor, indem Mairowitz und Jaromír 99 eine Hand – vermutlich Kafkas – zeigen, die den letzten Satz schreibt (Abb. 24).



Hier endet Kafkas Text.

143

Abb. 24: Mairowitz/Jaromír 99: Das Schloss, S. 143.

Der Leser blickt jetzt auf die schreibende Hand, und liest den Text, den die Hand schreibt. Hier wird sowohl im Text als auch Bild deutlich, dass die Graphic Novel sich auf eine

literarische Vorlage bezieht. Dadurch entsteht ein metanarrativer Eindruck. Auch auf dem Klappentext wird über den Inhalt der Graphic Novel berichtet, indem die „schneidend scharfe Studie über die Sinnlosigkeit der Bürokratie“ (S Klappentext Rückseite) beschrieben wird. Dieser Deutungshinweis kann als Metanarration verstanden werden, denn dadurch wird deutlich, dass die Graphic Novel sich auf eine literarische Vorlage bezieht. Ob diese Deutung der Sinnlosigkeit der Bürokratie für Fremdverstehen relevant sein kann, kann in einem Unterrichtskonzept erarbeitet werden.

#### **4.3.3 Fremdwahrnehmungen auf der Rezeptionsebene**

In diesem Kapitel werden Fremdwahrnehmungen, die im Unterrichtskontext auftreten können, beschrieben. Einige Fremdwahrnehmungen der Schüler können aufgrund der Leerstellen im Text auftreten. Der Leser stellt sich wahrscheinlich die Frage, was das Schloss eigentlich ist. Das Schloss ist mehrmals abgebildet, aber es muss nicht heißen, dass Kafka sich ein Schloss, im Sinne eines konkreten Gebäudes, vorgestellt hat. Als K. am Anfang den Lehrer trifft, und ihm über seine Lage erzählt; „Ich bin hier fremd, erst seit gestern Abend im Ort. Sie kennen wohl den Grafen?“ (S 9). Darauf antwortet der Lehrer auf Französisch: „N’oubliez pas qu’il y a des enfants innocents ici!“ (S 9), was auf Deutsch frei übersetzt heißt, „Denken Sie daran, dass hier unschuldige Kinder sind“. Über den Grafen und das Schloss sollen die Kinder scheinbar nichts hören. Eine Übersetzung wird allerdings nicht gegeben, was auf der Rezeptionsebene fremd wirken kann. Wenn die Schüler kein Französisch können, werden sie hier merken, dass sie es nicht verstehen können. Die Übersetzung des Zitats kann im Unterrichtskontext vorgegeben werden. Die Gehilfen, die oft wie große Kinder wirken, sagen nie das Wort Schloss. Als sie darüber reden, wird das Wort Schloss als Piktogramm dargestellt (Abb. 25).



Abb. 25: Mairowitz/Jaromír 99: Das Schloss, S. 17 (Ausschnitt, Panel 2).

Warum es sich so verhält, bleibt eine Leerstelle. Vielleicht kann dies mit dem Deutungsansatz, der den Roman als Darstellung innerpsychischer Strukturen deutet, in Verbindung gesetzt werden. Darüber kann in einem Unterrichtskonzept diskutiert werden. Das Schloss an sich kann insofern als eine Leerstelle betrachtet werden, dass sie relevant für Fremdverstehen sein kann. Denn die symbolische Bedeutung des Schlosses kann in einem Literaturgespräch diskutiert werden, bei dem die Schüler auf verschiedene Interpretationen stoßen. Scheinbar ist das Schloss K. sehr wichtig, aber er bleibt dem Dorf und dem Schloss gegenüber ein Fremder. Ihm gelingt es nicht, den Zugang zum Schloss zu finden. Hier kann diskutiert werden, wer ein Fremder ist und wie die anderen mit dem Fremden umgehen.

Als K. sich telefonisch mit Behörden des Schlosses in Verbindung setzt, gibt er sich für Artur aus. Er sagt: „Hier der Gehilfe des Landvermessers. Wann darf mein Herr ins Schloss kommen?“ (S 18). Im Bild ist aber deutlich, dass K. mit den Behörden spricht. Für den Leser kann es fremd wirken, dass K. mit Identitäten spielt und sich für jemand anderes ausgibt.

Auch das Spiel mit Identitäten wird später in der Graphic Novel thematisiert, als Olga über Klamm erzählt: „KLAMM soll anders aussehen, wenn er ins Dorf kommt, und anders, wenn er es verlässt, anders, ehe und nachdem er Bier getrunken hat.“ „Anders im Wachen, anders im Schlafen, fast grundverschieden oben im Schloss.“ (S 79) Im Bild wird dieses Spiel der Identitäten noch deutlicher, als sich Klamm verschiedene Masken vor dem Gesicht hält (Abb. 26).

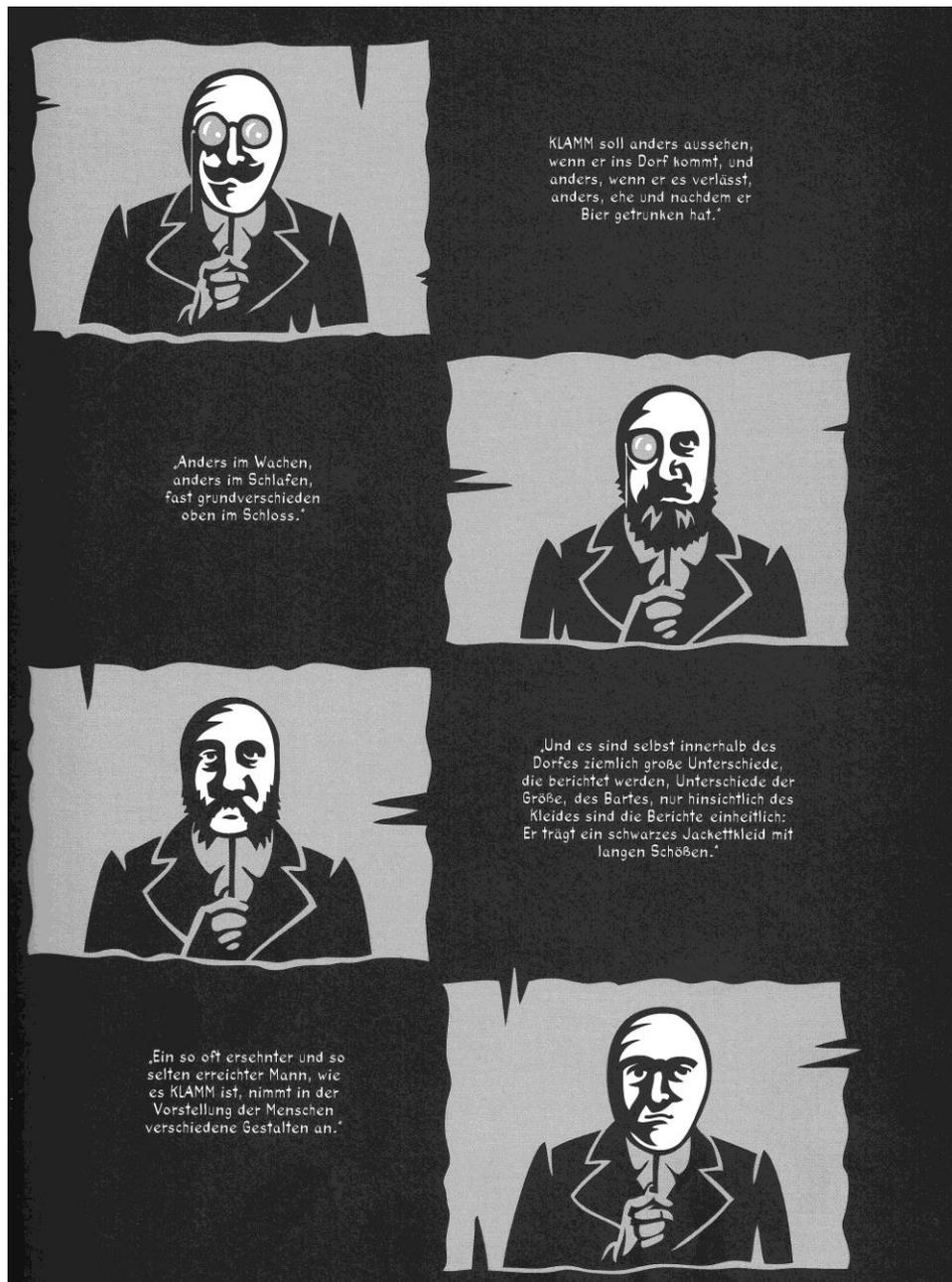


Abb. 26: Mairowitz/Crumb: Das Schloss, S. 79.

In einem Unterrichtskonzept kann die Verbindung zwischen verschiedenen Identitäten und Fremdheit diskutiert werden, wie auch der Perspektivenwechsel, den K. und Klamm machen, als sie sich für jemand anderen ausgeben.

Ein Interpretationsansatz des Romans ist die psychische Innenwelt und die Nähe zum Traum und Schlaf. Die Verwechslung der Identität gehört dazu, denn im Traum tritt dies häufig auf, wie auch das Gefühl, sich bei irgendetwas beobachtet zu fühlen. Als K. hinter dem Tresen im Wirtshaus Geschlechtsverkehr mit Frieda hat, werden in einem Panel zwei Paar Beine sichtbar, die vom Tresen herunterhängen. Im nächsten Panel entdeckt K. die Gehilfen, und fragt sie, was sie da machen. „Wir saßen hier“ „die ganze Nacht“ antworten sie (S 28) (Abb. 27). Auf der Rezeptionsebene kann es fremd wirken, dass K. die Gehilfen nicht früher entdeckt hat, denn im Bild sind die Beine schon in den Panels davor sichtbar. Hier entsteht der Eindruck, dass der Leser mehr als K. weiß, denn wir nehmen die Beine früher wahr, als K. selbst. Es kann als ein Ausdruck von Nullfokalisierung im Bild verstanden werden.



Abb. 27: Mairowitz/Jaromír 99: Das Schloss, S. 28 (Ausschnitt, Panel 1-4).

K. sucht beim Vorsteher im Dorf nach der Akte, in der seine Berufung steht. Im Panel ist ein überfüllter Schrank dargestellt, aus dem mehrere Akten herausfallen. Der Leser wird vielleicht die Szene als alptraumhaft rezipieren, denn der Grund, warum K. im Dorf ist, liegt wahrscheinlich im überfüllten Schrank begraben (S 37). Kurz darauf (S 41) liegt der Schrank plötzlich am Boden. Hier befindet sich eine Leerstelle, denn es ist unklar, wie und warum der Schrank jetzt auf dem Boden liegt. Dies könnte für das Fremdverstehen insofern relevant sein, als dass hier angedeutet wird, dass K. wohl doch im Dorf gesucht wird, aber dass seine Anwesenheit nicht mehr besonders relevant erscheint. Die Frage, wann und warum jemand fremd ist, kann in einem Unterrichtskonzept aufgegriffen werden.

Der Geschichte ist nicht immer leicht zu folgen, denn die Szenen wechseln oft und es gibt keine klare Handlung. Gegen Ende der Graphic Novel hören auch die Überschriften auf, was dies unterstreicht. Die Frauen ähneln sich und es ist schwierig, die Figuren untereinander zu unterscheiden. Das Geschehene spielt meistens abends oder nachts, was nochmals die Beziehung zu Schlaf und Traum unterstreicht. Einiges erscheint alptraumhaft. Formmäßig wird die Graphic Novel fast durchgehend in Szenen mit Überschriften in Captions eingeteilt. Am Ende hören die Überschriften auf, was zur Verwirrung des Lesers führen kann. Auch wie das Schloss, das Geschehene und das Ende zu deuten sind, muss sich der Leser selbst erschließen, denn nichts ist eindeutig weder im Text noch im Bild vorgegeben.

#### **4.4 *Das Schloss* (Mairowitz/Crumb)**

##### **4.4.1 Über die Adaption und deren Verhältnis zur literarischen Vorlage**

Über die literarische Vorlage wurde bereits in Kapitel 4.3.1 geschrieben. Der Comic *Das Schloss* ist Teil der Kafka-Biographie von Mairowitz/Crumb. Auch hier ist es schwierig, eine klare Trennung zwischen Comic und dem Rest der Biographie zu machen. Der Comic besteht aus 16 Seiten (17, wenn man S. 125 dazuzählt, wo das Ende laut Brod dargestellt wird). Es geht also um eine stark verkürzte Fassung der literarischen Vorlage, die sich innerhalb einer Graphic Novel befindet. Der Inhalt des Originaltextes wird meiner Meinung nach vermittelt, aber auch ein bisschen verwandelt (vgl. Schmitz-Emans 2012a). Inhalt und Thematik des Romanfragments werden kurz und knapp vermittelt, aber auch Kommentare des Szenaristen kommen im Comic vor. Biographische Parallelen zu Kafkas Leben werden gemacht, was die verwandelte Funktion des Comics unterstreicht. Ähnlich wie bei Mairowitz/Jaromír 99, wo die Graphic Novel auch mit der Bemerkung „Hier endet Kafkas Text“ (S 143) endet, schließt

der Comic mit „Mit diesen Worten endet der Roman“ (KS 124)<sup>42</sup>. Allerdings wird bei Mairowitz/Crumb ein hypothetisches Ende dargestellt, denn auf der folgenden Seite wird das Ende laut Brod dargestellt (Abb. 28).

Max Brod zufolge sollte der Roman folgendes Ende haben: K. liegt auf dem Totenbett, als das Schloss mitteilen lässt, dass er im Dorf leben und arbeiten dürfe. Es gibt endlose Spekulationen über den fraglichen Schluss oder darüber, warum Kafka den Roman nie beendet hat. Aber wie hätte er das können?



Da er nun schon einmal auf dem Weg ins Labyrinth war, hatte wahrscheinlich weder der Schriftsteller noch der Sterbende je vor, ihn zu beenden. Falls doch, so gelang es ihm nicht. Aber das spielt keine Rolle. Jeder »Schluss« hätte dieser literarischen »Reise«, eine der großartigsten unserer Zeit, nur geschadet.

125

Abb. 28: Mairowitz/Crumb: Kafka, S. 125.

Mairowitz betont, dass es gut ist, dass es kein Ende gibt, denn jeder Schluss „hätte dieser literarischen „Reise“, eine der großartigsten unserer Zeit, nur geschadet“ (KS 125). Was die verwandelnde Funktion noch unterstreicht, sind die Seiten 125 bis 128, die zum Comic gezählt werden können, denn auf diesen Seiten werden Deutungshinweise gegeben. Wenn der Comic im Unterrichtskontext gelesen wird, könnten diese Seiten interessant sein. Kafka soll laut Mairowitz erschöpft und unfähig gewesen sein, den Roman fertigzuschreiben, und „K. zu

<sup>42</sup> Im Folgenden mit der Sigle KS und Seitenzahl.

ewigem Bleiben im Dorf [verurteilt hat], aber letztlich bleib er wie der Ewige Jude ein Unwillkommener“ (KS 126). Auch Kafkas Angst vor Frauen wird in der Biographie erwähnt: „Vor allem reife Frauen ängstigten ihn“ (KS 127). Der Leser des Comics erfährt dadurch nicht nur (kurz und knapp) den Inhalt des Romans, sondern auch einige Deutungshinweise werden nahegelegt. Der Comic von Mairowitz/Crumb unterscheidet sich insofern von Mairowitz/Jaromír 99s Version, da dieser nur mit einem Vorwort ausgestattet ist, in dem einige Deutungshinweise gegeben werden. Der Comic ist in schwarz-weiß mit sehr detaillierten und ausdrucksvollen Bildern gezeichnet. Die Körpersprache und die Mimik der Protagonisten sind deutlich dargestellt und drücken viele Gefühle aus. Im Vergleich zu Mairowitz/Jaromír 99s Version, wo die düstere, kafkaeske Stimmung vor allem in der Bildsprache erzeugt wird, entsteht hier die trübe Stimmung eher durch den Inhalt der Textpassagen. Die Bilder ergänzen aber diesen Eindruck, aber nicht so deutlich wie bei Mairowitz/Jaromír 99. Dies hat wahrscheinlich mit dem Format des Comics zu tun, der konzentrierter ist und ein Erzählen im Bild schwieriger macht, weil viel weniger Bilder als bei Mairowitz/Jaromír 99 vorhanden sind.

#### **4.4.2 Fremdwahrnehmungen auf der Textebene**

##### **4.4.2.1 Inhalt**

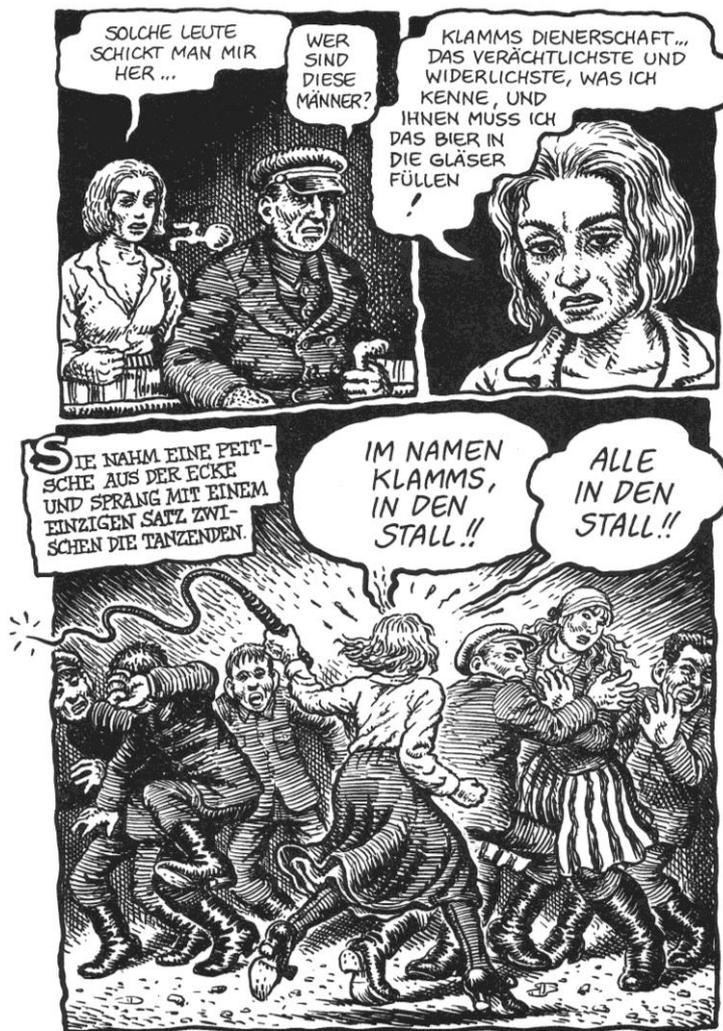
Welche Fremderfahrungen werden von den Figuren gemacht? Inwiefern und wie wird Fremdverstehen als Prozess thematisiert?

Der Umfang des Comics im Vergleich zu Mairowitz/Jaromír 99s Version ist viel kürzer, was wahrscheinlich erklärt, warum weniger Fremderfahrungen der Protagonisten vorhanden sind. Die Version von Mairowitz/Jaromír 99 besteht aus 143 Seiten, Mairowitz/Crumb's Version hingegen nur aus 16 Seiten. Der Protagonist K. macht eigentlich nur zwei Fremderfahrungen, d.h. Erfahrungen, bei denen er sich fremd fühlt oder etwas nicht wahrnehmen kann (vgl. Mühr 2011). Am Anfang des Comics trifft er den Lehrer im Dorf und erzählt ihm: „Ich fühle mich schon jetzt ein wenig verlassen, zu den Bauern gehöre ich nicht und ins Schloss wohl auch nicht.“ (KS 111). Hier gibt er zu, dass er sich fremd fühlt. Er denkt aber nicht weiter über seine Situation nach. Später, als K. Geschlechtsverkehr mit Frieda hat (was ähnlich visualisiert wird, wie in Mairowitz/Jaromír 99s Version, wobei sich wohl Jaromír 99 eher von Crumb inspirieren ließ, dessen Zeichnung älter ist), steht folgender Text in einem Caption (Abb. 29):



Abb. 29: Mairowitz/Crumb: Kafka, S. 120 (Ausschnitt, Panel 1).

Hier macht K. deutliche Fremderfahrungen; er fühlt sich verirrt und fremd. Es geht hier aber weniger um das Gefühl von Fremdheit im Dorf, sondern eher um das Fremdgefühl beim Geschlechtsverkehr. Warum es sich so verhält, wird im Text oder Bild nicht erklärt. Im Paratext wird dies aber erläutert (Siehe Kapitel 4.2.2.2). Im Vergleich zu Mairowitz/Jaromír 99s Version, in der sich K. auch von den anderen Protagonisten anhören muss, dass er fremd sei, kommt dies bei Mairowitz/Crumb nur einmal vor. K. sucht eine Unterkunft und landet in einem Wirtshaus. Im Comic steht folgender Text: „Im Wirtshaus sagt ihm der Wirt, dass „das Haus ausschließlich für die Herren vom Schloss bestimmt“ sei und dass er „nur bis in den Ausschank gehen“ dürfe.“ (KS 113). Es geht hier weniger um die Fremderfahrung K.s, sondern eher darum, dass der Wirt ihn als Fremden bezeichnet und ihm den Zugang zum Wirtshaus nicht erlauben will. Fremderfahrungen der anderen Protagonisten werden selten gemacht. Nur Frieda, die im Wirtshaus arbeitet, und mit den Schlossbehörden Klamms Dienerschaft zu tun hat, drückt eine Fremdwahrnehmung aus: „Klamms Dienerschaft... Das verächtlichste und widerlichste, was ich kenne, und ihnen muss ich das Bier in die Gläser füllen!“ und „Sie nahm eine Peitsche aus der Ecke und sprang mit einem einzigen Satz zwischen die Tanzenden.“ (KS 117) (Abb. 30).



117

Abb. 30: Mairowitz/Crumb: Kafka, S. 117.

Hier drückt sie ihren Ekel und ihre Abscheu der Dienerschaft gegenüber aus. Sie vertreibt sie mit der Peitsche, was Gewalt ausdrückt. Dies könnte als eine Fremdwahrnehmung verstanden werden, denn Frieda gefällt es nicht, wie die Diener sich verhalten. Fremdverstehen als Prozess, d.h. eine Annäherung an den Fremden, wird von keiner der Protagonisten thematisiert. Zusammenfassend fühlt sich K. im Dorf und beim Geschlechtsverkehr fremd. Im Vergleich zu Mairowitz/Jaromír 99s Version sind nur ein paar Fremderfahrungen vorhanden. K. sucht aber, wie auch bei Mairowitz/Jaromír 99, Trost bei Frauen. Frieda und Olga reagieren mit Lust und Neugier auf den Fremden, allerdings nicht so deutlich wie bei Mairowitz/Jaromír 99. Im Gegensatz zu der anderen Comicversion reagiert Frieda mit Gewalt auf das fremde Verhalten des Klammschen Dienerschafts.

#### 4.4.2.2 Form

Welche Fokalisierung kommt vor? Wie wird sie erfahrbar? Welcher Perspektivenwechsel kommt vor? Inwiefern und wie wird eine Verdoppelung des Blicks möglich?

Der geringe Umfang des Comics führt dazu, dass eine andere Fokalisation als in der Graphic Novel von Mairowitz/Jaromír 99 verwendet wird. Bei Mairowitz/Crumb kommen mehrere zusammenfassende Textpassagen vor, die das Geschehene zwischen den Panels wiedergeben, sowie Kommentare des Szenaristen beinhalten, wie z.B. in folgendem Abschnitt:

Frieda wird über Nacht K.s Verlobte und verlässt ihn am nächsten Tag (um mit einem seiner Gehilfen anzubändeln!). Aber er wird nie ohne weibliche Gesellschaft sein, und an unerschwelliger erotischer Spannung wird es nie fehlen. Bei Kafka gibt es keinen „Sex“ im groben Sinn, aber dafür endet das psychologische Vorspiel nie. (KS 121)

Es ist hier unklar, ob es um eine interne oder um eine externe Fokalisierung geht. Es ist aber anzunehmen, dass nur das, was in K.s Wahrnehmungshorizont ist, auch berichtet wird. Allerdings bleibt es durch die Form offen, vor allem auch weil Kommentare von Mairowitz vorhanden sind. Diese Kommentare sind von externer Fokalisierung geprägt. Wir erfahren sozusagen als Leser, was K. denkt, aber auch wie die Erzählung interpretiert werden kann. Eventuell könnte dies eine Auswirkung auf das Fremdverstehen der Leser haben, da einige Leerstellen der Erzählung im Comic vom Szenaristen gefüllt werden. Dies wird in Kapitel 4.4.2.3 diskutiert.

Das Geschehen wird in Sprechblasen, Captions und in zusammenfassenden Textpassagen dargestellt. Der Comic enthält im Vergleich zu Mairowitz/Jaromír 99s Version mehr Textpassagen zwischen und neben den Panels. Die Intentionen der Szenaristen und Zeichner sind wohl auch unterschiedlich, denn der Comic ist in einer Biographie eingebettet, in der eher eine kürzere Zusammenfassung eines literarischen Werks angemessen ist. Dies führt dazu, dass einiges im Text zusammengefasst wird. Dies könnte für Fremdverstehen insofern relevant sein, da der Leser in diesem kurzen Comic mehr im Text erfährt, als im Bild, was dem Leser einen Perspektivenwechsel nicht so leicht ermöglicht. K. ist aber in fast jedem Panel abgebildet; in nur sechs der Panels ist er nicht sichtbar. Er ist meistens zentral im Panel dargestellt. Auch bei Mairowitz/Jaromír 99 verhält es sich so. In diesem Comic kommt es nur einmal vor, dass ein Protagonist über die Seite hinausschaut, was den Eindruck entstehen lässt, dass er direkt auf den Leser blickt. Es geschieht als K. die Kleidung der Wirtin des Wirtshauses kommentiert hat. Die Wirtin sagt: „Du kannst dich nicht erinnern?! Zur Keckheit

gehört dann hinterher die Feigheit! – Du hast dich nicht um meine Kleider zu kümmern!“ (KS 123) und schaut dabei K. beziehungsweise den Leser direkt an. K. ist nicht im Bild dargestellt (Abb. 31).



Abb. 31: Mairowitz/Crumb: Kafka, S. 123 (Ausschnitt, Panel 2).

Es kommt hier zu einer Verdoppelung des Blicks (vgl. Hermann 2011), denn hier übernimmt der Leser die Perspektive K.s. Ansonsten werden sämtliche Figuren im Comic von der Seite abgebildet. Ein Perspektivenwechsel kommt nicht vor.

Mehrere Kommentare des Szenaristen, die deutlich zeigen, dass es um einen kanonisierten und unvollendeten Text geht, sind vorhanden, wie z.B. „Das Schloss ist bis zum Gehtnichtmehr interpretiert worden“ (KS 110) und „Mit diesen Worten endet der Roman“ (KS 124). Dies drückt Metanarration aus. Auf der darauffolgenden Seite wird ein Ende in Text und Bild erzählt. Der Szenarist fügt an, dass es „endlose Spekulationen über den fraglichen Schluss oder darüber, warum Kafka den Roman nie beendet hat“ (KS 125) gibt. Ein Bild, das K. in einem endlosen Labyrinth darstellt, ist auf der Seite vorhanden. Dazu der Text:

Da er nun schon einmal auf dem Weg ins Labyrinth war, hatte wahrscheinlich weder der Schriftsteller noch der Sterbende je vor, ihn zu beenden. Falls doch, so gelang es ihm nicht. Aber das spielt keine Rolle. Jeder „Schluss“ hätte dieser literarischen „Reise“, eine der großartigen unserer Zeit, nur geschadet. (KS 125)

Hier kommentiert Mairowitz, dass ein Ende dem Roman geschadet hätte. Dadurch wird deutlich, dass der Comic einen metanarrativen Charakter hat und sich von der literarischen

Vorlage distanziert. Auch Kommentare auf den darauffolgenden Seiten, die zum Comic gezählt werden können, weisen darauf hin:

Kafkas Angst vor der Sexualität wird immer wieder auf die Probe gestellt. [...] Nach fast jeder Szene, in welcher der Held seinen Weg durch das Labyrinth finden soll [...] wartet eine dieser Frauen mit der ihr eigenen „Tröstung“ auf ihn.“ (KS 128)

Hier wird angedeutet, dass die Helden in Kafkas Texte Trost bei Frauen sucht. Dies wird nicht näher mit dem Bild des Geschlechtsverkehrs (KS 120) in Verbindung gebracht, was meiner Meinung nach angebracht ist. Denn dieses Bild hat Ähnlichkeiten mit dem Bild des endlosen Labyrinths, in dem sich K. befindet (KS 125) (Abb. 32).



Abb. 32: Mairowitz/Crumb: Kafka, links: S. 120 (Ausschnitt, Panel 1); rechts: S. 125 (Ausschnitt, Panel 2).

Hier wird das Gefühl von Fremdheit auch visuell ausgedrückt, denn in einem Labyrinth kann man sich verirrt und fremd fühlen. Genau wie bei dem Comic *Die Verwandlung* von Mairowitz/Crumb sind Originalpassagen in Klammern gesetzt (vgl. Schmitz-Emans 2012a: 182). Dies führt meiner Meinung nach dazu, dass der Leser sich wahrscheinlich bewusst wird, dass eine literarische Vorlage hinter dem Comic steckt. Welche Wirkung diese Kommentare des Szenaristen und der metanarrative Charakter vieler der Aussagen auf der Rezeptionsebene haben kann, können in einem Unterrichtskonzept aufgegriffen werden.

#### 4.4.3 Fremdwahrnehmungen auf der Rezeptionsebene

Hier werden Fremdwahrnehmungen, die bei den Schülern im Unterrichtskontext auftreten können, beschrieben. Es können im Großen und Ganzen die gleichen sein, die bei der Lektüre

der Graphic Novel von Mairowitz/Jaromír 99 auftreten können, wie z.B. die Frage, wie das Schloss zu deuten ist. Im Comic gibt K. zu, dass er von der Gestalt des Schlosses enttäuscht ist, was bei Mairowitz/Jaromír 99 nicht vorkommt:

Als K. schließlich das Schloss sieht, ist er enttäuscht. „Es war weder eine alte Ritterburg noch ein neuer Prunkbau, sondern eine ausgedehnte Anlage, die aus ... vielen eng aneinanderstehenden niedrigen Bauten bestand... Schwärme von Krähen umkreisten den einzigen Turm.“ (KS 110).

Die Frage, warum K. sich fremd fühlt, ist hier vielleicht weniger relevant, da er sich nur zweimal fremd fühlt. Allerdings können hier die biographischen Parallelen zu Kafkas Leben diskutiert werden, da viele Kommentare des Szenaristen vorkommen, wie z.B. über Kafkas Fremdgefühl beim Geschlechtsverkehr (KS 120) und seine Angst vor Sexualität (KS 128). Ob es passend ist, über Sexualität im Unterricht zu diskutieren, muss die Lehrkraft einschätzen. Es könnte aber eine Brücke zwischen dem Comic und Kafkas Leben gemacht werden, und so die Erfahrungen der Schüler außen vor lassen.

Die Interpretation, dass das Schloss (auch) einen innerpsychologischen Zustand symbolisiert, wird hier im Bild deutlich, da der Turm des Schlosses als ein Phallussymbol gedeutet werden kann (Abb. 33).



Abb. 33: Links: Mairowitz/Crumb: Kafka, S. 110 (Ausschnitt, S. 110); Rechts: Mairowitz/Jaromír 99: Das Schloss, S. 5 (Ausschnitt, Tableau).

Dieser Deutungsansatz wird auch in den Kommentaren von Mairowitz nahegelegt. Das Schloss sieht bei Jaromír 99 nicht besonders ähnlich aus, aber könnte dennoch als Phallussymbol verstanden werden. Dem Comic ist im Vergleich zu Mairowitz/Jaromír 99s Version leichter zu folgen, da immer wieder zusammenfassende Textpassagen vorkommen. Allerdings endet der Comic ziemlich plötzlich, und der Leser fragt sich vielleicht, was eigentlich passiert ist, und wie es weitergehen könnte. Auch Leerstellen aufgrund mangelnden

Wortschatzes des Lesers könnten vorkommen. Sie können in einem Unterrichtskonzept berücksichtigt werden.

#### **4.5 Zusammenfassung**

Fremdwahrnehmungen kommen auf der Ebene des Inhalts in allen vier Graphic Novels vor, allerdings in sehr unterschiedlichem Ausmaß. Gregor Samsa macht in beiden Versionen der Verwandlung kaum Fremdwahrnehmungen auf der Ebene des Inhalts. In Corbeyran/Hornes Version reagiert er eher verhalten und rational auf die Verwandlung. Seine Reaktion kann als Staunen klassifiziert werden. In Mairowitz/Crums kurzer Version denkt er kaum über seinen neuen Zustand nach, aber akzeptiert das Neue. Der Vater reagiert in beiden Versionen mit Wut und Gewalt auf den Fremden. Wut kommt auch bei der Schwester vor (sowohl bei Corbeyran/Horne als auch bei Mairowitz/Crumb). Auch die Dienerin reagiert in beiden Versionen mit Gewalt. Mehrere Protagonisten reagieren in Corbeyran/Hornes Version mit Ekel, was bei Mairowitz/Crumb nicht vorkommt. Der Ekel wird bei Horne vor allem in der Bildsprache sichtbar, weniger durch die Aussagen. Schrecken zeigen die Mutter, die Schwester und der Protagonist in den beiden Versionen. Die Lösung im Umgang mit dem Fremden ist in beiden Versionen der Tod; Gregor scheint damit einverstanden zu sein. Fremdverstehen als Prozess wird in keiner der Versionen thematisiert, allerdings versuchen die Schwester und die Mutter in beiden Versionen den Menschen in Gregor zu sehen und ihn mitleidsvoll zu behandeln. Dies lässt aber im Laufe der Geschichte nach. Warum Fremdverstehen nicht thematisiert wird, ist unklar. Vielleicht hat es damit zu tun, dass Gregor mehr und mehr unmenschlich behandelt wird, was bei ihm wiederum auslöst, dass das Menschliche in ihm verschwindet. Dazu könnte die Fähigkeit, sich selbst zu verstehen, gehören. Dass Fremdverstehen auf der Seite der Familie nicht thematisiert wird, kann mit der Fokalisierung der Graphic Novels zu tun haben. Wir erfahren nur das, was in Gregors Wahrnehmungshorizont liegt, und wir erfahren dies aus seiner Sicht. Wenn er mehr und mehr eine Tiergestalt annimmt, kann er vielleicht nicht das Verhalten der Familie deuten. Es kann sich aber auch so verhalten, dass die Familie Gregor auch nicht verstehen will und sich entfremdet fühlt, was wiederum das Unmenschliche an der Familie zeigt. Dies könnte in einem Unterrichtskonzept aufgegriffen und mit den Schülern erarbeitet werden.

Fremdwahrnehmungen auf der Ebene der Form werden bei Corbeyran/Horne in der visuellen Gestaltung sehr deutlich, wenn z.B. Gregors Raumgefühl nicht mehr das eines Menschen ist, sondern eines Käfers. Die Wände sind nämlich unnatürlich hoch dargestellt. Auch bei

Mairowitz/Crumb zeigt sich dies in der formalen Darstellungsweise der Fokalisierung deutlich, in der sämtliche Panels schräg dargestellt sind. Dies könnte eine verstörte Wahrnehmung ausdrücken. Im Vergleich zu den anderen Comics in der Kafka-Biographie werden sonst alle Panels gerade dargestellt, nicht schräg. Gregor scheint aber nicht über diese veränderte Wahrnehmungsweise besonders viel nachzudenken, allerdings bemerkt er, dass er in dem großen Zimmer sich nicht mehr wohlfühlt (V 20), und dass seine Augen schlechter werden (KV 44). Auch wenn Gregor in direkter Rede erzählt, sind in beiden Versionen seine Sprechblasen oder Gedankenblasen verzerrt und weichen von denen der anderen Protagonisten ab. In beiden Versionen, mit wenigen Ausnahmen, kommt eine perzeptuelle interne Fokalisierung vor. Alles wird aus Gregors Blickwinkel erzählt. Bei Mairowitz/Crumb wird noch deutlicher, dass es um eine interne Fokalisierung geht, da wir nur Gregors Gedanken, in der Form von Gedankenblasen, erfahren. In beiden Versionen ist Gregor meistens am unteren Rand des Panels abgebildet, was als Ausdruck interner Fokalisierung betrachtet werden kann (vgl. Schüwer 2008). Der Blickwinkel im Bild, also aus dessen Perspektive die Bilder dargestellt sind, wechselt mehrmals in den beiden Versionen. Perspektivenwechsel kommen ein paar Mal vor, als Gregor z.B. über seine Arbeit nachdenkt (bei Corbeyran/Horne).

Eine Verdoppelung des Blicks (vgl. Hermann 2011) kommt nicht vor, da das Erzählte aus der dritten Person erzählt wird. Andere Arten der Verdoppelung des Blicks sind aber meiner Meinung nach mehrmals vorhanden. Bei Corbeyran/Horne blickt der Leser meistens über Gregors Schulter auf das Geschehen und Gregor gleichzeitig am unterem Rand oder der Ecke des Panels sichtbar ist. Das Umgekehrte kommt auch vor, als die Mutter Gregor (im Bild dargestellt) anschaut, aber auch gleichzeitig den Leser anschaut und erklärt, dass es um ihren Sohn geht (V 24). Diese Verdoppelung des Blicks kommt auch bei dem Vater vor, indem der Vater Gregor anschaut, der am unteren Rand des Panels sichtbar ist, aber die Augen des Vaters deutlich auf den Leser gerichtet sind. Auch die Schwester wendet sich wütend Gregor zu und beschimpft ihn. Dieses Mal ist er aber nicht am Rand des Panels wahrnehmbar. Dass Gregor über die Seite hinaus schaut, und dadurch der Eindruck entsteht, dass er direkt auf den Leser blickt, existiert auch. Auch andere Protagonisten schauen manchmal auf den Leser, ohne dass Gregor als Betrachter vorgesehen ist, wie z.B. der Prokurist, als er sagt, dass es eine Tierstimme ist. Dass der Prokurist hier Gregor als Ansprechpartner sieht, ist eher unwahrscheinlich, da er sich hinter der Tür befindet. Bei Mairowitz/Crumb tritt eine Verdoppelung des Blicks auf, als Gregor seinen Körper anschaut, und das Panel den Körper

aus Gregors Blickwinkel zeigt (KV 40). Hier sieht der Leser den Körper aus derselben Perspektive wie Gregor, und wird dadurch in seine Position versetzt. Auch bei Mairowitz/Crumb blickt der Leser meistens über die Schulter Gregors auf das Geschehene, während Gregor gleichzeitig am Rand des Panels dargestellt ist. Bei Mairowitz/Crumb ist Gregor aber selten als Ganzfigur gezeichnet, sondern nur ein Teil von ihm. Es könnte eine Verdoppelung des Blicks ermöglichen, indem die Grenze zwischen dem Betrachter des Geschehenes (Gregor) und dem Leser nicht so deutlich wird. Ein Perspektivenwechsel im Bild geschieht in Mairowitz/Crumb's kurzem Comic öfter, aber im Text bleibt die dritte Person als Erzähler.

Metanarration kommt sowohl bei Corbeyran/Horne als bei Mairowitz/Crumb vor. Im Paratext zu *Die Verwandlung nach Franz Kafka* ist ein Sachtext über Schaben angehängt, was als Metanarration gedeutet werden kann. Dadurch entsteht meiner Meinung nach der Eindruck, dass die Verwandlung wissenschaftlich verstanden werden kann, was allerdings in der Graphic Novel weder von Gregor noch von der Familie aufgegriffen wird. Bei Mairowitz/Crumb sind mehrere Kommentare des Szenaristen vor, im und nach dem Comic vorhanden, die dem Text einen metanarrativen Charakter verleihen. Der Leser wird mehrmals daran erinnert, dass der Comic, der da im Text und Bild dargestellt ist, schon existiert, und hier vermittelt bzw. verwandelt wird. Hier werden auch Originalpassagen der Erzählung in Klammern gesetzt, was noch deutlicher macht, dass es um eine Erzählung in einer Erzählung (Kafka-Biographie) geht. Bei Mairowitz/Crumb werden mehrere biographische Hinweise gegeben, die eine bestimmte Interpretation nahelegen. Kafkas gestörtes Körperverhältnis wird erwähnt, was in der formalen Gestaltung des Comics zum Ausdruck gebracht wird, z.B. indem die Körpergröße Gregors ständig wechselt.

Leerstellen, die relevant für das Fremdverstehen sind, können in beiden Versionen die Bedeutung der Verwandlung an sich sein, indem dem Leser (aber auch Gregor) nie klar wird, wie die Verwandlung an sich zu interpretieren ist. Sowohl bei Corbeyran/Horne als auch bei Mairowitz/Crumb fragt niemand, was eigentlich passiert ist und warum. Es wird auch nie richtig klar, wie die anderen Familienmitglieder Gregor sehen. Für den Leser kann die Tatsache, dass Gregor als Käfer visuell dargestellt ist, aber höchst menschliche Gedanken wie z.B. Schamgefühl, fremd wirken. Klar können Tiere auch Gefühle äußern, aber dass ein Käfer nachdenkt und eine Geschichte (jedoch in der dritten Person) erzählt, kann auf der Rezeptionsebene Fremdwahrnehmungen des Lesers auslösen. Dass Gregor nicht über seinen veränderten Zustand reflektiert, und sich überhaupt nie die Frage stellt, was mit ihm passiert

ist und warum, kann auch entfremdend wirken. Am Ende der Graphic Novel von Corbeyran/Horne ist ein Hund im Bild dargestellt, der sich dem toten Käfer nähert. Was er, als ein anderes Tier, über Gregor denkt, kann als Leerstelle verstanden werden, denn im Panel wird nichts geäußert.

Bei den Comicaaptionen von Kafkas *Schloss* sind Fremdwahrnehmungen vorhanden, allerdings in unterschiedlich hohem Maß. In der Graphic Novel von Mairowitz/Jaromír 99 fühlt sich K. von Anfang an fremd, sowohl im Text als auch im Bild. Diese Fremdwahrnehmung nimmt mit der Zeit zu. K. versucht das System zu durchblicken, was ihm jedoch nicht gelingt. Verzweiflung plagt ihn. Er sucht sowohl Trost als auch Zugang zum Schloss über Frauen. Beim Geschlechtsverkehr mit Frieda hat er seine stärkste Fremdwahrnehmung. Die Schlossbehörden haben ihre Art und Weise mit dem Fremden umzugehen, nämlich deren Fremdwahrnehmung zu stärken und Hindernisse in den Weg zu stellen. Olga und Frieda reagieren mit Lust auf den Fremden. Die Lehrerin reagiert mit Gewalt, indem sie wütend K.s Frühstückssachen vom Pult herunterschmeißt. Der Lehrer und die Dörfler im Allgemein reagieren mit Unverständnis auf den Fremden K. Reaktionen wie Ekel, Schrecken oder Wut, wie bei der *Verwandlung*, kommen im *Schloss* nicht vor. Fremdverstehen als Prozess wird nicht thematisiert. Warum dies sich so verhält, ist unklar. Es könnte mit der internen Fokalisierung zu tun haben, denn wir erfahren nur das, was K. auch erfährt. Er versucht nicht, sich in die Perspektive der anderen hineinzudenken, aber auch nicht sein eigenes Fremdgefühl zu interpretieren.

In dem kurzen Comic von Mairowitz/Crumb sind weniger Fremdwahrnehmungen vorhanden. K. fühlt sich aber von Anfang an fremd, aber im Gegensatz zu Mairowitz/Jaromír 99s Version, werden seine Gefühle vorsichtiger zum Ausdruck gebracht, indem er nur sagt, dass er sich ein bisschen verlassen fühlt (KS 111), statt, dass er fremd ist (S 9). Beim Geschlechtsverkehr mit Frieda ist fast die gleiche Textpassage vorhanden. Hier hat K. ein starkes Fremdgefühl. Nach dem Comic werden Deutungshinweise gegeben, denn Mairowitz schreibt, dass Kafka starke Angst vor Sexualität hatte (KS 128). Im Vergleich zu Mairowitz/Jaromír 99s Version, in der K. sich ständig anhören muss, dass er fremd ist, passiert es bei Mairowitz/Crumb nur einmal, als ihm der Zugang ins Wirtshaus nicht erlaubt wird (KS 113). Die anderen Protagonisten nehmen K. nicht so fremd wahr, wie bei Mairowitz/Jaromír 99. Frieda macht ihrerseits eine Fremdwahrnehmung, indem sie das Verhalten der Klammschen Dienerschaft verachtet und Ekel und Abscheu zeigt. Sie wendet dann den Dienern gegenüber Gewalt an. Frieda und Olga reagieren hier wie bei

Mairowitz/Jaromír 99 auch mit Neugier und Lust auf den Fremden. Fremdverstehen als Prozess wird nicht thematisiert.

Bei Mairowitz/Jaromír 99 wird eine interne Fokalisierung verwendet. In der Kafka-Biographie ist dies nicht so einfach zu unterscheiden, denn mehrere zusammenfassende Textpassagen kommen im Comic vor. Es wird jedoch nur das berichtet, was in K.s Wahrnehmungshorizont liegt. Allerdings sind auch Kommentare des Szenaristen vorhanden, die Deutungsansätze nahelegen, was eine externe Fokalisierung ausdrückt. Eine Verdoppelung des Blicks (vgl. Hermann 2011) kommt bei Mairowitz/Jaromír 99 nur zweimal vor, als K. einen Brief in der Hand hält (S 19; S 57). Hier blickt der Leser aus K.s Augen direkt auf den Brief. Dass andere Protagonisten K. ansprechen und dabei den Eindruck geben, direkt auf den Leser zu schauen, passiert des Öftern. Dass K. auch andere Protagonisten anschaut, und dabei über die Seite hinaus schaut, kommt auch vor. Zweimal ist K. abgebildet, als er direkt auf den Leser blickt, ohne dass ein impliziter Betrachter oder Gesprächspartner vorstellbar ist. Der Leser hat hier mehrere Möglichkeiten in die Rolle K.s zu schlüpfen, aber auch die Perspektive der anderen Protagonisten zu übernehmen. Ein Perspektivenwechsel tritt, auch ohne dass es angekündigt wird, auf. Bei Mairowitz/Crumb kommt nur eine Verdoppelung des Blicks vor, als die Wirtin K. anspricht und K., der nicht im Bild ist, über die Seite hinaus schaut. Perspektivenwechsel sind bei Mairowitz/Crumb nicht vorhanden. Ein Deutungsansatz des Romans ist die Darstellung innerpsychischer Strukturen und die Nähe zum Traum und Schlaf. Diese Beziehung wird auf der Ebene der Form, vor allem indem die Schlossbehörden immer nachts Besuch empfangen deutlich. Dies wird bei Mairowitz/Jaromír 99 deutlicher dargestellt, als bei Mairowitz/Crumb. Die Szene, als K. nach dem Brief fragt, in dem seine Berufung steht, zeigt deutliche Spuren des Alptraums, mit dem überfüllten Aktenschrank, der ein paar Panels später plötzlich am Boden liegt (S 37; S 41). Dies wird nur im Bild dargestellt.

Metanarration kommt bei Mairowitz/Jaromír 99 auf der letzten Seite der Graphic Novel vor, indem eine Hand abgebildet ist, die den letzten unvollständigen Satz des Manuskripts schreibt. Die Graphic Novel ist auch mit einem Vorwort ausgestattet, in dem Deutungsansätze und Kommentare zum Ende der Graphic Novel geäußert werden. Bei Mairowitz/Crumb sind mehrere Kommentare des Szenaristen im und nach dem Comic vorhanden, die einen metanarrativen Charakter unterstreichen. Auch hier endet der Comic mit dem Satz „Mit diesen Worten endet der Roman“ (KS 124). Der Comic endet aber hier allerdings nicht, denn auf den kommenden Seiten wird ein hypothetisches Ende dargestellt, sowie mehrere

biographische Parallelen zu Kafkas Leben nahegelegt. Es verleiht dem Comic einen metanarrativen und verwandelnden Charakter (vgl. Schmitz-Emans 2012a).

Beim Lesen der Texte können in einem Unterrichtskontext mehrere Leerstellen auftreten, die relevant für Fremdverstehen sein könnten. Es könnte in beiden Versionen des *Schlusses* vor allem die Bedeutung des Schlosses sein. Das Schloss ist zwar visuell abgebildet, es bleibt jedoch eine Leerstelle, da nicht ganz klar ist, wie es zu deuten ist. K. kommt fremd in einem Dorf an und sucht Zugang zum Schloss. Das Gefühl von Fremdheit und das Schloss sind hier eng verbunden. Es kann auch fremd wirken, dass die Gehilfen bei Mairowitz/Jaromír 99 nie das Wort Schloss äußern. K. spricht gegenüber dem Lehrer das Schloss offen an, der auf Französisch antwortet. Bei Mairowitz/Crumb wird eine Übersetzung gegeben; bei Mairowitz/Jaromír 99 nicht. Eine Fremdwahrnehmung auf der Ebene der Rezeption kann hier auftreten, vor allem wenn der Leser nicht über Französischkenntnisse verfügt. Auch das Spiel mit Identitäten kann bei Mairowitz/Jaromír 99 fremd wirken, als K. sich z.B. im Telefonat als einer der Gehilfen ausgibt, obwohl der Leser im Bild sehen kann, dass K. spricht. Auch Klamm spielt mit Identitäten und soll jedes Mal fremd wirken, wenn er ins Dorf kommt. Bei der Rezeption von *Dem Schloss* können sowohl die Fremdwahrnehmungen K.s diskutiert werden, als auch die Fremdwahrnehmungen des Lesers.

## 5 Unterrichtskonzept zur Förderung von Fremdverstehen

### 5.1 Rahmenbedingungen

#### 5.1.1 Lernziele

Das Unterrichtskonzept ist für den Kurs Deutsch 4 im schwedischen Gymnasium gedacht. Zu den erwarteten Kompetenzen am Ende des Kurses zählt z.B., dass die Schüler sich mündlich und schriftlich ausdrücken können, sowie literarische Texte rezipieren können. In dem vorliegenden Unterrichtskonzept wird aber vor allem der Fokus auf Fremdverstehen gelegt. Laut dem Europäischen Referenzrahmen für Sprachen, der jedoch nicht erzwingend als Lehrplan dient, sollen die Schüler interkulturelle Fertigkeiten entwickeln, wie z.B. ein interkulturelles Bewusstsein und eine kulturelle Sensibilität (Europarat 2001: 105f). Laut dem schwedischen Lehrplan des Fremdsprachenunterrichts sollen die Schüler Ereignisse der fremden Kultur beschreiben können sowie die Eigen- und Fremdkultur vergleichen können<sup>43</sup> (Skolverket 2011a). Gemäß dem übergeordneten Lehrplan des Gymnasiums sollen die Schüler Empathiefähigkeit und Verständnis für andere Menschen entwickeln, sowie sich in die Situation anderer Menschen hineinversetzen können (Skolverket 2011b: 5). Die oben erwähnten Lehrpläne sind eher abstrakt und ungenau, was die interkulturelle Kompetenz angeht. Sie lassen der Lehrkraft viel Interpretationsspielraum, diese zu konkretisieren und für den eigenen Unterricht anzupassen. Dementsprechend sind folgende Lernziele, in Anlehnung an die Forschungsliteratur zur interkulturellen Literaturdidaktik, herausgearbeitet worden.

Die Schüler sollen folgende Fähigkeiten entwickeln:

- Sich in literarischen Figuren hineindenken, ihre Gefühle, Vorstellungen und Gedanken nachvollziehen können (vgl. Spinner 2012: 514; Hofmann 2006: 39)
- Perspektivenübernahme und Perspektivenwechsel üben (vgl. Hofmann 2006: 39; Esselborn 2010: 93; Koppensteiner & Schwarz 2012: 22)
- Das Eigene im Fremden und das Fremde im Eigenen entdecken (vgl. Hofmann 2006: 55)
- Die Texte aus Fremd- und Eigenperspektive diskutieren können (vgl. Hofmann 2006: 55; Esselborn 2010: 100; ; Koppensteiner & Schwarz 2012: 22)

---

<sup>43</sup> Eigene Übersetzung ins Deutsche. Im Original: ”Eleven diskuterar utförligt några företeelser i olika sammanhang och områden där språket används, och gör då också välutvecklade jämförelser med egna erfarenheter och kunskaper” (Skolverket 2011a: 42).

Um die Leistungen der Schüler bewerten und benoten zu können, muss jedoch Rücksicht auf die Kompetenzen des Lehrplans genommen werden. Die Arbeit mit den Graphic Novels kann für mehrere Kompetenzen und Bereiche des Lehrplans relevant sein. In dem vorliegenden Unterrichtskonzept werden jedoch nur einige ausgewählt. Laut dem Lehrplan sollen die Schüler über menschliche Beziehungen und ethische Fragen diskutieren, sowie über Meinungen und Gefühle reden können. Dies kann mit dem im Folgenden vorgestellten Unterrichtskonzept erreicht werden. Die Schüler sollen auch Literatur, wie z.B. Comics, rezipieren können. Darüber hinaus sollen sie auch Sachprosa schreiben können sowie an Gesprächen und Diskussionen teilnehmen können<sup>44</sup>. Ein Bewertungsschema bezüglich dieser Lernziele wird in Kapitel 5.4 diskutiert.

### **5.1.2 Beschreibung der Zielgruppe**

Das Unterrichtskonzept wurde noch nicht empirisch getestet, weshalb nur von einer Zielgruppe diskutiert werden kann. Die Schüler haben mindestens vier Jahre Deutsch gelernt und das Niveau des Kurses entspricht dem B1.1-Niveau des Europäischen Referenzrahmens für Sprachen. Die unterrichtete Gruppe besteht aus 20 Schülern im Alter von 17-18 Jahren. Die Gruppe setzt sich aus Schüler verschiedenen Schulklassen zusammen und das Leistungsniveau ist heterogen.

### **5.1.3 Zeitplan**

Die Arbeit mit den Graphic Novels wird fünf Wochen in Anspruch nehmen. Die Schüler haben zwei Doppelstunden (je 90 Minuten) Deutschunterricht pro Woche. Eine mündliche Prüfung folgt in der letzten Stunde der Unterrichtsreihe. Die Prüfung wird benotet und das Ergebnis wird in der Note am Ende des Kurses mitgezählt.

---

<sup>44</sup> Eigene Übersetzung ins Deutsche. Im Original: Instruktioner, berättelser och beskrivningar i sammanhängande tal och skrift. Samtal, diskussion och argumentation för kommunikation och kontakt i olika situationer. (Skolverket 2011a: 41).

	Inhalt der Stunde	Inhalt der Stunde
<b>Woche 1</b>	Stunde 1: Einstieg	Stunde 2: Die Verwandlung
<b>Woche 2</b>	Stunde 3: Die Verwandlung	Stunde 4: Die Verwandlung
<b>Woche 3</b>	Stunde 5: Das Schloss	Stunde 6: Das Schloss
<b>Woche 4</b>	Stunde 7: Das Schloss	Stunde 8: Abschlussdiskussion, Auswertung
<b>Woche 5</b>	Stunde 9: Kurzfilm <i>Samsas</i> , Wiederholung	Stunde 10: Mündliche Prüfung

Abb. 34: Zeitplan

#### 5.1.4 Rahmenbedingungen

Den Schülern stehen eigene Laptops und Zugang zum Wlan im ganzen Schulgebäude zur Verfügung. Das Klassenzimmer ist mit einem Smartboard ausgerüstet. Ein Klassensatz der Graphic Novels *Die Verwandlung nach Franz Kafka*, *Das Schloss nach Franz Kafka* und die Biographie *Kafka* ist vorhanden.

## 5.2 Didaktisches Vorgehen

### 5.2.1 Allgemein

Unten werden die Inhalte der verschiedenen Schulstunden beschrieben und diskutiert. Es wird versucht, verschiedene Sozialformen und Arbeitsformen im Unterricht zu verwenden, damit der Unterricht abwechslungsreich gestaltet wird und Rücksicht auf unterschiedliche Lernstile der Schüler genommen wird. Verschiedene Leseaufgaben sind im Unterrichtskonzept vorhanden (vgl. Hallet 2012), sowie leseunterstützende Aufgaben, thematische Aufgaben, Plot-rekonstruktionsaufgaben, aufmerksamkeitsgelenkende Aufgaben und produktionsorientierte Aufgaben (Hallet 2012: 7-8). Diese sind für die Entwicklung von Literacy relevant. Es wird versucht, den Schülern Platz für ihre eigene Rezeption der Werke zu geben (vgl. Langer 2011). Die von Langer (2011) eingeführte Haltungen bei der Rezeption werden in unterschiedlich hohem Ausmaß in den verschiedenen Aufgaben thematisiert. Die erwähnten Arbeitsblätter sind im Anhang beigefügt. Es wird Aufgaben vor, während und nach dem Lesen vorgeschlagen (vgl. Elsner 2014). In Anlehnung an Kutch (2014) wird meistens zuerst die Bilder analysiert, dann der Text und das Zusammenspiel zwischen Bild und Text, damit die Schüler sprachlich vorentlastet werden sollen. Die Schüler werden teilweise die

Graphic Novels im Unterricht, aber auch zu Hause lesen. Einige Arbeitsaufgaben werden als Hausaufgabe gegeben. Die Arbeit endet mit einer mündlichen Prüfung, die am Ende der Unterrichtsreihe stattfindet.

### **5.2.2 Stunde 1**

Als Einstieg wird das Originaldeckblatt der Erzählung *Die Verwandlung* gezeigt und zusammen mit den Schülern diskutiert (Arbeitsblatt 1). Einigen Schülern könnte der Inhalt der Erzählung aus dem Schwedischunterricht bekannt sein, anderen wohl nicht. Die Schüler dürfen Vermutungen aufstellen, was sich hinter der Tür befinden könnte, wer der Mann sein könnte und welche Reaktion er zeigt. Danach wird das Deckblatt der Graphic Novel von Mairowitz/Crumb gezeigt und mit dem Deckblatt der Graphic Novel von Corbeyran/Horne verglichen (Arbeitsblatt 2). Die Schüler werden aufgefordert, die drei Deckblätter zu vergleichen und zu zeigen welche Vorteile beziehungsweise Nachteile die verschiedenen Deckblätter auf die Rezeption des Werkes haben könnten. Auf diese Weise üben die Schüler ihre Imaginationsfähigkeit, die für die Entwicklung von Fremdverstehen eine wichtige Rolle spielt (vgl. Esselborn 2010; Schier 2014). Hier bauen sie auch ihre Vorstellungswelt (vgl. Langer 2011) auf, indem sie über den Titel, das Deckblatt und ihre Gedanken nachdenken. Damit erreichen die Schüler die erste Haltung bei der Rezeption (Langer 2011: 43).

Die Schüler lesen in der Stunde den kurzen Comic *Die Verwandlung* von Mairowitz/Crumb, damit gewährleistet werden kann, dass sämtliche Schüler nach der Stunde den Inhalt der Erzählung kennt. Viele Schüler haben vielleicht noch keine Graphic Novels gelesen, weshalb ein gemeinsamer Einstieg in die Lektüre unterstützend sein kann. Wenn es Bedarf gibt, kann die Lehrkraft einige Merkmale von Comics anhand der Lektüre besprechen. Da der Umfang des Comics sehr kurz ist, kann er in derselben Stunde besprochen werden. Durch das gemeinsame Lesen wird ein gemeinsames Leseerlebnis ermöglicht, was im Unterrichtsgespräch diskutiert werden kann. Die Schüler diskutieren zuerst zu zweit, bevor ein gemeinsames Unterrichtsgespräch stattfindet. Mögliche Diskussionsfragen enthält das Arbeitsblatt 3. Beim Lesen werden die Schüler für Fremdheit sensibilisiert (vgl. Hofmann 2006; Esselborn 2010; Europarat 2001). Beim Unterrichtsgespräch wird den Schülern die Möglichkeit gegeben, über Leerstellen zu diskutieren. Leerstellen können den Schülern Schwierigkeiten bereiten (vgl. Mempel 2010, in Cerri 2014), aber durch das Unterrichtsgespräch können einige Leerstellen gemeinsam geklärt werden. Die Schüler sollen als Hausaufgabe bis zur nächsten Stunde bis zur Seite 19 in Corbeyran/Hornes Version lesen. Am Ende der Stunde werden der Zeitplan und die Lernziele der Unterrichtsreihe den Schülern

vorgelegt und diskutiert. Hier wird auf Begriffe wie Fremdverstehen und Fremdwahrnehmung eingegangen, als auch über den Zusammenhang zwischen dem Lehrplan des Fremdsprachenunterrichts und den übergeordneten Lehrplan des Gymnasiums.

### **5.2.3 Stunde 2**

Als Vorbereitung für die zweite Unterrichtseinheit haben die Schüler bis zur S. 19 in *Die Verwandlung nach Franz Kafka* gelesen. Im Unterricht werden die Aufgaben der Arbeitsblätter 4 und 5 gemacht. Die Schüler dürfen über die Darstellung Gregor Samsas nachdenken und über seine Menschen- beziehungsweise Tiergestalt diskutieren. Es wird auch besprochen, wie er von den anderen Menschen wahrgenommen wird. Hier wird ebenfalls auf die formale Gestaltung der Graphic Novel eingegangen, indem die Schüler über die visuelle Darstellung der Räumlichkeiten nachdenken dürfen, und diese mit Gregors Wahrnehmung in Verbindung setzen. Die Schüler analysieren auch Gregors Aussagen in den Sprechblasen. Diese Aufgaben helfen den Schülern, die dritte und vierte Haltung bei der Rezeption (vgl. Langer 2011) zu entwickeln, indem die Schüler über das Gelesene nachdenken dürfen und ihr Leseerlebnis zu objektivieren (vgl. Langer 2011: 19-20). Bei diesen Aufgaben werden die Schüler auf die Erzählperspektive im Bild und im Text, sowie ebenfalls auf die Fremdwahrnehmungen Gregors aufmerksam. Dies könnte für die Förderung von Fremdverstehen relevant sein, da die Graphic Novel sowohl Fremdwahrnehmungen Gregors enthält, als auch dies auf der Ebene der erzählerischen Vermittlung inszeniert wird (vgl. Nünning 2000: 115, in Koppensteiner & Schwarz 2012). Die Schüler dürfen auch über die Rolle von Sprache beim Fremdverstehen diskutieren, und über sich selbst nachdenken. Hierdurch wird der Text sowohl aus fremd- als auch aus Eigenperspektive diskutiert (vgl. Hofmann 2006; Koppensteiner & Schwarz 2012). Im Arbeitsblatt 5 dürfen die Schüler sich in Gregor hineinversetzen, indem sie das Geschehene aus seiner Sicht beschreiben und seine Gedanken und Gefühle in einem Tagebucheintrag schreiben. Die Tagebucheinträge werden am Ende der Stunde von der Lehrkraft eingesammelt. Die Schüler können hier die Perspektivenübernahme üben (vgl. Hofmann 2006; Esselborn 2010), indem sie sich in Gregors Perspektive einfühlen und sich seine Gedanken vorstellen.

### **5.2.4 Stunde 3**

Als Vorbereitung für die dritte Unterrichtseinheit sollen die Schüler bis zur Seite 33 gelesen haben. In dieser Stunde wird darauf eingegangen, dass Kafka es vermeiden wollte, das Insekt zeichnerisch darzustellen. Die Schüler dürfen online recherchieren, welche Bilderergebnisse die Suchwörter „Kafka + Verwandlung“ geben. In Zweiergruppen sollen sie ein Bild aussuchen,

das sie für besonders gelungen halten. Die Ergebnisse werden dem Rest der Gruppe mündlich vorgestellt (Arbeitsblatt 6). Hier steht weniger das Fremdverstehen im Fokus, sondern eher die mündliche Fertigkeit. Es wird auch eine Brücke zwischen Kafka und der Gegenwart gebaut, indem die Schüler über Darstellungen der Verwandlung recherchieren dürfen und andere visuelle Darstellungen des Käfers anschauen können. Dies kann auch als die fünfte Haltung von Langer (2011) verstanden werden, indem die Schüler ihre konstruierte Vorstellungswelt verlassen und diese mit anderen Erfahrungen verbinden (Langer 2011: 21). Als Differenzierungsaufgaben können die Schüler eine Aufgabe zu einem Doodle (Startbild von Google) Kafka machen. Die Schüler recherchieren online und können einen Artikel aus der Süddeutsche Zeitung über das Doodle-Bild lesen. In dieser Stunde werden die Schüler weiter die verschiedenen Reaktionen der Familienmitglieder auf Gregors Verwandlung analysieren, sowie Gregors Wahrnehmung von sich selbst (Arbeitsblatt 7). Die Schüler diskutieren zuerst in Kleingruppen; dann im Plenum. Die Schüler dürfen die Fremdheit im eigenen Körper sowie die Fremdheit in der eigenen Familie diskutieren. Diese Aufgabe ermöglicht es den Schülern, sich in die Gedanken und Gefühle der Protagonisten einzufühlen (vgl. Spinner 2012; Hofmann 2006), und auch den Text aus Fremd- und Eigenperspektive zu analysieren (vgl. Hofmann 2006; Koppensteiner & Schwarz 2012). Als Hausaufgabe soll die Graphic Novel bis zur nächsten Stunde fertiggelesen sein.

#### **5.2.5 Stunde 4**

Zu dieser Unterrichtseinheit ist die Lektüre abgeschlossen. Im Unterricht dürfen die Schüler sich in Gregors Situation hineinversetzen, als er über seine Schwester tagträumt. Sie dürfen auch Perspektivenwechsel üben, indem sie sich in Gretes Situation hineindenken dürfen. Als Schreibaufgabe sollen sie die Gedanken und Gefühle Gretes darstellen, die als Leerstelle dient, da nichts im Bild oder Text darüber gesagt wird (Arbeitsblatt 8). Diese Aufgaben sind für die Förderung von Fremdverstehen relevant, weil die Schüler Perspektivenübernahme und Perspektivenwechsel üben (vgl. Hofmann 2006; Esselborn 2010; Koppensteiner & Schwarz 2012), sowie ihre Imaginationsfähigkeit üben (vgl. Esselborn 2010). Diese Übungen helfen den Schülern, die dritte und vierte Haltung (Langer 2011) zu entwickeln, indem die Schüler über das Gelesene nachdenken. Im Unterricht wird auch die letzte Seite der Graphic Novel in Hinsicht auf formale Gestaltung wie Stimmung und Farbgebung, sowie auch wie die Familienmitglieder über die neue Situation nachdenken, analysiert (Arbeitsblatt 9). Letzteres wirkt als eine Leerstelle, denn im Text und Bild wird wenig darüber berichtet, wobei Stimmung durch die Bildsprache erzeugt wird. Im darauffolgenden Unterrichtsgespräch

tauschen die Schüler ihre Meinungen dazu aus, wobei es die Möglichkeit gibt, andere Meinungen zu hören, was wiederum relevant für Fremdverstehen ist (vgl. Esselborn 2010). Als Differenzierungsaufgabe können die Schüler die letzte Seite in den beiden Graphic Novels vergleichen, und dadurch zwei verschiedene Perspektiven auf das Ende von Kafkas *Verwandlung* einnehmen. Anschließend wird über Fremderfahrungen in den beiden Graphic Novels zuerst in Kleingruppen diskutiert, dann im Plenum. Hier wird ein Schritt weg von der Lektüre gemacht und über allgemeinmenschliche Themen diskutiert (Arbeitsblatt 10). Durch die Fragen wird auf das Fremde im Eigenen, sowie das Eigene im Fremden, aufmerksam gemacht (vgl. Hofmann 2006). Die Schüler diskutieren auch die Texte aus Fremd- sowie Eigenperspektive. Auch eine Perspektivenübernahme und ein Perspektivenwechsel werden durch die Fragen ermöglicht (vgl. Hofmann 2006; Esselborn 2010; Koppensteiner & Schwarz 2012).

### **5.2.6 Stunde 5**

In dieser Unterrichtseinheit wird *Das Schloss* besprochen. Als Einstieg dürfen die Schüler über den Titel nachdenken. Die Lehrkraft schreibt „Das Schloss“ an die Tafel und sammelt Stichwörter der Schüler zur vermuteten Handlung. Die Schüler dürfen danach, als Vorentlastung, den Klappentext von Mairowitz/Jaromír 99s Version lesen. Wörter, die den Schüler Schwierigkeiten bereiten können, werden zusammen besprochen und erklärt. Im Anschluss daran werden die drei Bilder, die sich auf der Rückseite befinden, diskutiert. Danach wird den kurzen Comic von Mairowitz/Crumb gemeinsam gelesen. Wenn die Schüler fertig mit der Lektüre sind, arbeiten sie mit dem Arbeitsblatt 11; hier dürfen sie die Handlung des Comics rekonstruieren (*sequential storytelling* vgl. Novak 2014:2). Dies dient dem Leseverstehen der Schüler; weniger dem Fremdverstehen. Allerdings können beim Lesen Fremdwahrnehmungen auf der Ebene der Rezeption auftreten, da dem Comic ziemlich schwer zu folgen ist. Der Comic enthält wenig Panels, mit vergleichsweise viel Text. Durch das Rekonstruieren der Handlung und eine Erläuterung dazu kann das weitere Lesen der Graphic Novel *Das Schloss nach Franz Kafka* leichter fallen. Die Schüler machen auch eine kurze Personencharakterisierung anhand des Comics (Arbeitsblatt 12). Hierdurch dürfen die Schüler sich in K.s Figur hineinendenken (vgl. Spinner 2012; Hofmann 2006). Dadurch können die Schüler die dritte Haltung bei der Rezeption erreichen, indem sie von ihrer Vorstellungswelt zurückgeht und über das Gelesene nachdenken (Langer 2011: 19). Am Ende der Stunde wird die Graphic Novel *Das Schloss nach Franz Kafka* eingeführt. Wenn einige

Schüler schon fertig sind, dürfen sie im Unterricht mit dem Lesen anfangen. Die Hausaufgabe bis nächste Stunde ist Seite 5 bis 35 zu lesen.

### **5.2.7 Stunde 6**

In dieser Unterrichtseinheit wird eine tiefere Personencharakterisierung K.s, anhand der Graphic Novel *Das Schloss nach Franz Kafka*, gemacht. Die Schüler dürfen sich in K.s Perspektive hineinversetzen und über seine Gedanken und Gefühle nachdenken, als er als Fremder im Dorf ankommt (Arbeitsblatt 14). Dies ist für die Förderung von Fremdverstehen relevant (vgl. Hofmann 2006; Esselborn 2010; Koppensteiner & Schwarz 2012). Dies ermöglicht die vierte Haltung von Langer (2011), da die Schüler sich über das Gelesene und ihr Leseerlebnis auseinandersetzen. Die Schüler analysieren auch eine Seite in der Graphic Novel genauer, auf der K. sich für jemand anderen ausgibt (Arbeitsblatt 15). Dies sensibilisiert für Perspektivenwechsel (vgl. Hofmann 2005; Esselborn 2010; Koppensteiner & Schwarz 2012), was später in dieser Unterrichtsreihe aufgegriffen wird. Am Ende der Stunde dürfen die Schüler in der Graphic Novel weiterlesen, da das Pensum bis zur nächsten Stunde ziemlich umfassend ist (S. 36-86). Die Lehrkraft kann dadurch auch beim Lesen unterstützen, falls die Schüler etwas nicht verstehen oder Schwierigkeiten mit dem Wortschatz haben.

### **5.2.8 Stunde 7**

Zu dieser Stunde haben die Schüler bis zur Seite 86 in der Graphic Novel gelesen. Im Unterricht wird zuerst über das Wort Fremdwahrnehmung und dessen Bedeutung gesprochen. Dies wurde auch in der Einstiegsstunde erläutert; hier wird es allerdings ausführlicher diskutiert und mit Bezug zu der gelesenen Graphic Novel. Danach denken die Schüler über K.s Fremdwahrnehmungen nach, indem sie in Kleingruppen über „K. – der Fremde“, diskutieren (Arbeitsblatt 16). Durch die Fragen werden die Schüler für die Fremdwahrnehmungen K.s sensibilisiert, aber auch auf die verschiedenen Reaktionen der Anderen aufmerksam. Der Text weist hier Abgleichungsprozesse von Fremdwahrnehmungen auf (vgl. Mühr 2011), wofür die Schüler sensibilisiert werden. Zwar wird der Prozess des Fremdverstehens nicht ins Zentrum gerückt, aber K. macht einige Fremdwahrnehmungen und denkt darüber ein bisschen nach. Die Schüler fühlen sich auch in die Figur K.s ein und schreiben einen kleinen Text über seine Wahrnehmung. Dadurch wird eine Perspektivenübernahme (vgl. Hofmann 2006; Esselborn 2010; Koppensteiner & Schwarz 2012) möglich, und die Imaginationsfähigkeit (vgl. Schier 2014) wird geübt. Die Hausaufgabe zur nächsten Stunde ist die Graphic Novel fertig zu lesen (S. 87-143).

### **5.2.9 Stunde 8**

In dieser Unterrichtseinheit werden die Leseerfahrungen der Schüler gesammelt. Die Schüler diskutieren in Kleingruppen verschiedene Fragen zu den gelesenen Texten sowie über Fremdheit (Arbeitsblatt 17). Dabei wird den Schülern die Möglichkeit gegeben, die Texte aus Fremd- und Eigenperspektive zu diskutieren (vgl. Hofmann 2006; Koppensteiner & Schwarz 2012), um ebenfalls auf das Eigene im Fremden sowie das Fremde im Eigenen aufmerksam zu werden (vgl. Hofmann 2006). Die Lehrkraft beobachtet und nimmt an einigen Gesprächen teil. In diesem Unterrichtsgespräch werden den Schülern die Möglichkeit gegeben, die fünfte Haltung von Langer (2011) zu erreichen, indem sie ein Schritt weg von ihrer Vorstellungswelt machen (Langer 2011: 21) und allgemeinmenschliche Fragen über Fremdheit diskutieren. Die Arbeit mit den Graphic Novels endet mit einer mündlichen Prüfung. Die Lernziele dieser Unterrichtsreihe werden den Schülern nochmals vorgelesen. Die Prüfung findet eine Woche später statt. Siehe Kapitel 5.4 für Durchführung der Prüfung.

### **5.2.9 Stunde 9**

In dieser Stunde wird der Kurzfilm *Samsas* (1998) von Kirsten Peters gezeigt. Ein kurzes Unterrichtsgespräch über die Gedanken der Schüler wird geführt. Durch den Einsatz des Kurzfilms wird eine weitere Möglichkeit für Perspektivenwechsel gegeben, indem die Schüler eine dritte Möglichkeit haben, sich in Gregors Perspektive hineinzudenken. Im Unterrichtsgespräch kann auch auf die Unterschiede und Ähnlichkeiten des Films mit den beiden Graphic Novels eingegangen werden. In dieser Stunde wird auch eine Auswertung durchgeführt, in der die Schüler schriftlich über die Unterrichtseinheiten und die Lernziele reflektieren sollen. Die Auswertung wird auf Schwedisch durchgeführt. In der restlichen Zeit der Stunde wird wiederholt und für die mündliche Prüfung vorbereitet. Die Differenzierungsaufgaben können in dieser Stunde gemacht werden, wenn sie davor nicht gemacht wurden.

## **5.3 Weitere Vorschläge für den Unterricht**

Dieses Unterrichtskonzept umfasst nur wenige Kompetenzen, die laut dem Lehrplan für Fremdsprachen behandelt werden sollen. Selbstverständlich kann das Unterrichtskonzept erweitert werden, um auch andere Teilkompetenzen zu behandeln. Die Rezeptionsfähigkeit gesprochener Sprache zu verstehen wird nur sekundär bei den Unterrichtsgesprächen und bei dem Kurzfilm thematisiert. Es bietet sich deshalb gut an, ergänzend Hörverstehen einzusetzen. Auf [Vorleser.net](http://www.vorleser.net) gibt es ein kostenloses Hörbuch zu *Die Verwandlung* (<http://www.vorleser.net/kafka-die-verwandlung/hoerbuch.html>). Es gibt auch mehrere

Podcasts zu Kafka und seinen Texten vorhanden, die im Unterricht eingesetzt werden können. Um audiovisuelles Verstehen zu üben, kann folgende kurze (15 Minuten) Sendung eingesetzt werden (<http://www.br.de/fernsehen/ard-alpha/sendungen/klassiker-der-weltliteratur/franz-kafka-erzaehlung-die-verwandlung100.html>). Den Kurzfilm *Samsas* (Peters 1998) kann noch ausführlicher, z.B. mithilfe der Unterrichtshilfe des Schroedel Verlags<sup>45</sup>, behandelt werden. Es gibt auch zahlreiche andere Verfilmungen von *Die Verwandlung* und *Das Schloss*, die teilweise im Unterricht gezeigt werden können.

Landeskundliche Inhalte können auch besprochen werden, wie z.B. Kafka und seine Zeit. Die Frage, warum ein Tscheche Deutsch gesprochen hat, kann thematisiert werden. Auch über Kafkas jüdische Herkunft können recherchiert werden. Die Schüler können auch Prag zu Kafkas Zeiten kennenlernen, z.B. via folgender Homepage: <http://www.kafkaesk.de/>

Mehr über Kafka als Person und Schriftsteller und auch zur Frage der Aktualität seines Werks kann recherchiert werden. Die Schüler können z.B. Onlinerecherche zu verschiedenen Suchwörtern, wie z.B. „kafkaesk“, „Kafka + aktuell“ und „Kafka + Theater“ machen. Selbstverständlich können auch Auszüge oder Ganzschriften der Originaltexte gelesen werden. Sowohl *Die Verwandlung* als auch *Das Schloss* sind als Volltext bei Gutenberg.de verfügbar (<http://gutenberg.spiegel.de/autor/franz-kafka-309>).

#### **5.4 Bewertung des Lernerfolgs**

Die Arbeit wird mit einer mündlichen Prüfung in der letzten Stunde der Unterrichtsreihe enden (mündliche Prüfung im Anhang). Die Schüler werden in Gruppen von jeweils vier Schülern eingeteilt. Die Lehrkraft hat einige Fragen vorbereitet, und die Schüler dürfen jeweils eine Frage ziehen und zuerst beantworten, bevor sämtliche Schüler die Frage diskutieren. Wenn die Schüler eigene Fragen haben, die sie besprechen wollen, ist es zu begrüßen. Hier ist versucht, relevante Fragen über die gelesene Texte zu stellen, aber auch Fragen, die Ähnlichkeiten und Unterschiede der gelesenen Texte betonen (Langer 2011: 108). Langer (2011) hebt hervor, dass Bewertung über Zeit erfolgen soll, damit die Schüler die Möglichkeit haben, ihre Gedanken über Literatur zu verändern (Langer 2011: 107). Die Lehrkraft benotet die mündliche Prüfung folgendermaßen, und berücksichtigt die bisher gezeigten Kompetenzen der Schüler bei der Benotung.

---

<sup>45</sup> Der Kurzfilm *Samsas* (1998) ist in dem Portfolio *Kafka im Kurzfilm* (ISBN 9783-507-10041-1) von Schroedel Verlag vorhanden. <http://www.schroedel.de/artikel/Grundkurs-Film-Portfolio/978-3-507-10041-1> .

	Note E	Note C	Note A
<b>Lesekompetenz</b>	Eleven förstår <b>det huvudsakliga innehållet och uppfattar tydliga</b> detaljer [...] i lättillgängliga texter i olika genrer. Eleven visar sin förståelse genom att <b>översiktligt</b> redogöra för, diskutera och kommentera innehåll och detaljer	Eleven förstår <b>det huvudsakliga innehållet och uppfattar väsentliga</b> detaljer [...] i lättillgängliga texter i olika genrer. Eleven visar sin förståelse genom att <b>välgrundat</b> redogöra för, diskutera och kommentera innehåll och detaljer	Eleven förstår <b>såväl helhet som</b> detaljer i talat språk i måttligt tempo och i lättillgängliga texter i olika genrer. Eleven visar sin förståelse genom att <b>välgrundat och nyanserat</b> redogöra för, diskutera och kommentera innehåll och detaljer
<b>Sprech- und Schreibkompetenz</b>	I muntliga och skriftliga framställningar i olika genrer formulerar sig eleven <b>enkelt, begripligt</b> och <b>relativt</b> sammanhängande.  I muntlig och skriftlig interaktion i olika sammanhang uttrycker sig eleven <b>begripligt och enkelt</b> samt <b>i någon mån anpassat</b> till syfte, mottagare och situation.	I muntliga och skriftliga framställningar i olika genrer formulerar sig eleven <b>relativt varierat, relativt tydligt</b> och <b>relativt</b> sammanhängande. <b>Eleven formulerar sig även med visst flyt och i någon mån anpassat till syfte, mottagare och situation.</b>  I muntlig och skriftlig interaktion i olika sammanhang uttrycker sig eleven <b>tydligt och med visst flyt</b> samt <b>med viss anpassning</b> till syfte, mottagare och situation.	I muntliga och skriftliga framställningar i olika genrer formulerar sig eleven <b>relativt varierat, tydligt</b> och sammanhängande. <b>Eleven formulerar sig även med flyt och viss anpassning till syfte, mottagare och situation.</b>  I muntlig och skriftlig interaktion i olika sammanhang uttrycker sig eleven <b>tydligt och med flyt</b> samt <b>med viss anpassning</b> till syfte, mottagare och situation.
<b>Interkulturelle Kompetenz</b>	Eleven diskuterar <b>översiktligt</b> några företeelser i olika sammanhang och områden där språket används, och gör då också <b>enkla</b> jämförelser med egna erfarenheter och kunskaper.	Eleven diskuterar <b>utförligt</b> några företeelser i olika sammanhang och områden där språket används, och gör då också <b>välutvecklade</b> jämförelser med egna erfarenheter och kunskaper.	Eleven diskuterar <b>utförligt och nyanserat</b> några företeelser i olika sammanhang och områden där språket används, och gör då också <b>välutvecklade och nyanserade</b> jämförelser med egna erfarenheter och kunskaper.

Abb. 35: Bewertungsschema

## 6 Diskussion und Ausblick

Im DaF-Unterricht kann Literatur den Schülern einen Bildungsaspekt anbieten, sowie auch einen Beitrag zu ihrem Selbst- und Weltverständnis leisten. Sie kann ihnen auch ein Verständnis von Eigen- und Fremdkultur beibringen (vgl. Esselborn 2010). In dem vorliegenden Unterrichtskonzept wird weniger der Bildungsaspekt in den Vordergrund gerückt, obwohl Kafka zur Weltliteratur gehört, sondern vielmehr die Möglichkeit des Fremdverstehens, die die ausgewählten Graphic Novels und Comics anbieten. Mühr (2011) betont, dass das Fremde ohne das Eigene nicht verstanden werden kann, weshalb Verständnis von Eigen- und Fremdkultur sowie Selbst- und Weltverständnis eng verbunden sind. In der vorliegenden Arbeit werden vier Comics, die alle Fremdheit thematisieren, in Hinblick auf ihre Möglichkeiten zur Förderung von Fremdverstehen im DaF-Unterricht analysiert. Im effizienten Literaturunterricht steht das Denken und Förderung von Literacy im Mittelpunkt, sowie die Möglichkeit der Schüler zur Eigenverantwortung über die eigene Rezeption. Wenige Deutungsansätze werden von der Lehrkraft gegeben; vielmehr sollen die Schüler ihre eigenen Deutung entwickeln und ihr Verstehensprozess steuern. Darüber hinaus sollen zahlreiche Möglichkeiten zu Gesprächen über den Verstehensprozess gegeben werden (vgl. Langer 2011). In der vorliegenden Arbeit wird dies versucht, indem die Schüler mit vier ausgewählten Literaturcomics mehrere Wochen lang arbeiten. Die Arbeit bietet den Schülern an, sich emotional bei der Lektüre und im Unterricht zu beteiligen, was für die Förderung von Fremdverstehen wichtig ist (vgl. Schier 2014). Da Schüler heutzutage verstärkt visuelle Lerner sind (vgl. Novak 2014), sind Graphic Novels und Comics als Unterrichtsgegenstand ausgesucht worden, aber auch weil die Lektüre an sich einen Bildungsaspekt anbieten kann. Durch die Lektüre und das anschließende Unterrichtskonzept werden den Schülern mehrere Möglichkeiten gegeben, ausgewählte Aspekte von Fremdverstehen zu üben, wie beispielsweise sich in verschiedene literarische Figuren hineinzudenken, Perspektivenübernahme und Perspektivenwechsel zu üben, das Fremde im Eigenen und das Eigene im Fremden zu entdecken sowie die Texte aus Eigen- und Fremdperspektive zu diskutieren. Die Analyse der verschiedenen Comics zeigt, dass Fremdwahrnehmungen auf der Ebene des Inhalts selten thematisiert werden; vielmehr jedoch auf der Ebene der Form. Fremdheit kommt aber in allen vier Texten vor. Bei der Rezeption können auch Fremdwahrnehmungen der Schüler auftreten; einige sind in der Analyse beschrieben.

Die analysierten Werke weisen verschiedene Schwerpunkte auf. Die kurzen Comics von Mairowitz/Crumb vermitteln kurz und knapp den Inhalt der literarischen Vorlagen Kafkas,

aber enthalten zusätzlich biographische Kommentare, die einige Deutungsansätze nahelegen. Durch diese Art wird ein metanarrativer Charakter der Comics erzeugt, der die Grenze zwischen Originaltext, Comicadaption und Leben des Autors verwischen. Dies kann als eine Möglichkeit für Fremdverstehen gedeutet werden, indem die Authentizität des Textes aufs Spiel gesetzt wird, und dadurch auch Deutungen und Lesarten der Schüler Spielraum im Sinne eines rezeptionsästhetischen Ansatzes anbieten. Dies wird im Unterrichtskonzept berücksichtigt.

Die Comicadaptionen von der *Verwandlung* eignen sich besonders für die Perspektivenübernahme Gregors, weil das Geschehene meistens aus seinem Blickwinkel dargestellt wird, da er gleichzeitig am unteren Rand oder Eck des Panels sichtbar ist. In Comics ist dies eine gewöhnliche Form, interne Fokalisierung auszudrücken (vgl. Schüwer 2008). Aufgrund dessen kann der Leser in Gregors Position schlüpfen, und sich seine Gedanken und Gefühle vorstellen. Denn diese fehlen meistens, was als Leerstelle fungiert. Hier hat der Leser die Möglichkeit, die Leerstelle auszufüllen, was für die Entwicklung von Fremdverstehen relevant ist. Wie die anderen Protagonisten Gregor beziehungsweise seine Verwandlung sehen, wirkt ebenfalls als eine Leerstelle. Hier haben die Schüler im Unterrichtskonzept die Möglichkeit, sich die Reaktionen und Gedanken vorzustellen, was die Imaginationsfähigkeit der Schüler fördert (vgl. Schier 2014). Fremdwahrnehmungen der anderen Protagonisten werden im Bild sowie im Text untersucht. In sämtlichen Graphic Novels und Comics wird Fremdverstehen als Prozess nicht thematisiert, allerdings zeigen die Protagonisten auf verschiedene Art und Weise, wie sie mit Fremdem umgehen. Dieses Verhalten und die Reaktionen analysieren die Schüler im Unterrichtskonzept. Es wird auch gefragt, mit welchem Maß an Fremdheit die Schüler leben können, und wie sie mit Fremden umgehen. Dadurch wird eine Brücke zwischen der Lektüre und den Erfahrungen der Schüler gemacht.

Fehlende Sprach- und Lesekompetenz beschränkt die Freiheit des Lesers (vgl. Esselborn 2010), aber durch die visuelle Gestaltung werden einige Leerstellen der Originaltexte in den Graphic Novels ausgefüllt, und die Schüler können dem Handlungsverlauf leichter folgen. Sämtliche analysierten Texte enthalten jedoch Leerstellen verschiedener Art. Einige davon können für die Förderung von Fremdverstehen besonders relevant sein. Bei der *Verwandlung* sowohl von Corbeyran/Horne als auch von Mairowitz/Crumb geht es vor allem darum, wie die Verwandlung an sich verstanden werden kann. Gregor wird von der Familie ausgestoßen und der Grund scheint die Verwandlung zu sein. Niemand hinterfragt aber diese Tatsache.

Wie realistisch ist es, dass Gregor eines Tages als ein Käfer aufwacht? Wissen wir überhaupt, wie die Familie ihn sieht? Aufgrund der Fokalisierung, die fast nur das zeigt, was in Gregors Wahrnehmungshorizont liegt, können wir uns die verschiedenen Reaktionen der Familie nur vorstellen. Im Bild werden jedoch einige Reaktionen wie Wut, Ekel und Gewalt im Bild dargestellt; weniger im Text. Darüber wird im Unterrichtskonzept diskutiert. Auch wie das Schloss in den beiden Literaturcomics zu interpretieren ist, gilt als eine Leerstelle. Das Schloss ist zwar abgebildet; hier gilt jedoch das gleiche wie bei der Verwandlung – eine interne Fokalisierung wird gezeigt, die K.s Perspektive vermittelt. Wie das Schloss bei den anderen wahrgenommen wird, und wofür es symbolisch stehen kann, bleiben Leerstellen bei der Rezeption. Im Literaturgespräch können die Schüler ihre verschiedenen Vermutungen präsentieren und im Gespräch über die verschiedenen Deutungen hören, was als eine Möglichkeit von Fremdverstehen gesehen werden kann (vgl. Esselborn 2010).

Die Graphic Novel *Das Schloss von Franz Kafka* (Mairowitz/Jaromír 99) eignet sich besonders für die Übung von Perspektivenübernahme, denn in der Graphic Novel wechselt die Perspektive mehrmals im Bild. Eine Verdoppelung des Blicks (vgl. Hermann 2011) wird zweimal möglich, aber andere Art Verdoppelung werden mehrmals ermöglicht. Oft entsteht der Eindruck, dass einige Protagonisten über die Seite hinaus blicken, und dabei den Leser anschauen, was eine Perspektivenübernahme ermöglicht. Der Leser kann sich hier in die verschiedenen Positionen anderer Personen hineinversetzt fühlen. Im Unterrichtskonzept wird dies aufgegriffen und besprochen, welchen Eindruck es auf die Rezeption haben kann. Durch die Arbeit mit den Graphic Novels können die Schüler Perspektiven fremder Personen einnehmen, sowie Perspektivenwechsel üben. Mithilfe des Unterrichtskonzepts werden sie darauf aufmerksam, wie das Fremde mit dem Eigenen zusammenhängen kann. Es wird auch ein Schritt weg von der Lektüre gemacht, indem allgemeinemenschliche Themen wie Fremdheit diskutiert werden. Dies entspricht auch Langers (2011) Ansatz, der das literarische Denken auch übertragend anwendet, und nicht nur auf die Lektüre. Die Schüler werden im Unterrichtskonzept ernstgenommen und ihre Meinungen und Erfahrungen spielen eine große Rolle im Literaturgespräch, genau im Sinne von Langer (2011).

In der Analyse der Literaturcomics wird zwischen Fremderfahrungen auf der Ebene des Inhalts und der Form, sowie auf der Ebene der Rezeption unterschieden. Dies ist nicht immer leicht zu trennen, denn Inhalt und Form sind manchmal in einander verflochten, wie z.B. wenn Gregors Raumgefühl in Text und Bild dargestellt wird. Auch einige Fremderfahrungen auf der Inhaltsebene spiegeln sich auf der Rezeptionsebene wieder. Außerdem wird die

kafkaeske Stimmung in den Adaptionen des *Schlusses* und der *Verwandlung* sowohl im Bild als auch im Text erzeugt; allerdings in unterschiedlichem Ausmaß.

Bei der Rezeption literarischer Texte gehören Neugier und Interesse genauso wie Irritation und Widerstand dazu (Schier 2014). Dies kann in Verbindung mit den Reaktionen, die das Fremde in einem auslösen kann, gebracht werden; es kann bedrohlich erscheinen, aber auch Faszination auslösen (Hofmann 2006). Die tatsächliche Rezeption und Reaktion der Schüler kann jedoch nur angenommen werden. Darüber hinaus kann es sein, dass das vorliegende Unterrichtskonzept dem Unterrichtskontext und den Schülern angepasst werden muss. Es wird jedoch ein Rahmen gegeben, der den Schülern mehrere Möglichkeiten gibt, ausgewählte Aspekte des Fremdverstehens zu üben. Inwiefern dies gelingt, wird in der abschließenden mündlichen Prüfung sowie in der schriftlichen Auswertung der Schüler gezeigt.

Im vorliegenden Unterrichtskonzept sind Aufgaben verschiedener Art vorhanden und an Hallet (2012) angelehnt entwickelt. Es wird versucht, eine Vielfalt von Aufgabentypen anzubieten, die vor allem der Förderung von Fremdverstehen dienen, aber auch einige Aufgaben, die nur bedingt mit Fremdverstehen zu tun haben, sind vorhanden. Diese können die anderen Aufgaben gut ergänzen. Fünf Wochen lang nur Fremdverstehen zu üben wird wahrscheinlich langatmig, weshalb auch andere Übungen vorhanden sind. Denn Sprache, Literatur und Kultur sind ineinander verflochten, was hier auch zum Ausdruck kommt. Hiermit wird auch eine Brücke zwischen Kramsch (2006, in Dobstadt & Riedner 2014) und Kukkonen (2013) gemacht, die meinen, dass Sprache sowie das Narrative als *meaning making* verstanden werden kann. In den vier analysierten Literaturcomics ist das Narrative mit der Sprache verbunden, was vor allem in der Kafka-Biographie durch die Kommentare des Szenaristen deutlich gemacht wird.

Kutch (2014) schlägt ein Aufgabenverfahren vor, das zuerst die Bilder fokussiert, dann den Text und das Zusammenspiel. Dies wird ebenfalls im Unterrichtskonzept berücksichtigt. Dadurch werden die Schüler auch sprachlich entlastet, indem es zuerst um die Fähigkeit geht, Bilder zu analysieren, und weniger darum den geschriebenen Text zu verstehen. Wenn die Schüler ein grundlegendes Verständnis anhand der Bilder erlangt haben, wird auf die textuellen Eigenschaften der Graphic Novels eingegangen. Dies wird in unterschiedlich hohem Ausmaß in den verschiedenen Aufgaben durchgeführt.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Comicadaptionen sowohl den Inhalt als auch die Form der literarischen Vorlagen vermitteln, verwandeln aber auch vergleichen (vgl.

Schmitz-Emans 2012a). In die Art und Weise, wie dies gemacht wird, entstehen verschiedene Möglichkeiten, Aspekte des Fremdverstehens zu trainieren. Durch das Unterrichtskonzept wird dies geübt. Fremdverstehen kann als Teil einer literarischen sowie einer interkulturellen Kompetenz gesehen werden; beide werden in den Lehrplänen des schwedischen Gymnasiums gefordert. Durch die Arbeit mit den Literaturcomics der Erzählungen die *Verwandlung* und das *Schloss* kann dies gelingen. Fremdverstehen ist ein kontinuierlicher Prozess, der stets in Entwicklung ist (vgl. Mühr 2011). Die Eigenschaften der vier Kafka-Comics zeigen, dass sie bei der Rezeption eine Förderung des Fremdverstehens ermöglichen können, das sowohl von der Form als auch vom Inhalt abhängt. Inwiefern dies auch tatsächlich im Unterrichtskontext gelingt, muss in einer weiteren Studie empirisch untersucht werden. Einen Anspruch auf Vollständigkeit kann diese Arbeit nicht bieten, jedoch können Ansätze auf andere (Literatur)Comics angewendet werden. Kress (2003) betont, dass die Bedeutung der Bilder bei der Kommunikation in unserer Welt zunimmt (Kress 2003: 149). Durch die Arbeit mit den Graphic Novels *Die Verwandlung*, *Das Schloss* und *Kafka* können die Schüler Fähigkeiten entwickeln, die auch außerhalb des DaF-Klassenzimmers eine Gültigkeit aufweisen. Eine Offenheit für Fremdverstehen wird vermutlich in der Zukunft noch stärker betont.

## Literaturverzeichnis

### *Analysierte Graphic Novels*

Corbeyran, Eric & Horne, Richard. (2010). *Die Verwandlung nach Franz Kafka*. Aus dem Französischen von Kai Wilkes. München: Knesebeck.

Mairowitz, David Zane & Crumb, Robert. (2013). *Kafka*. Überarbeitete Auflage. Aus dem Amerikanischen von Ursula Grützmaker-Tabori. Berlin: Reprodukt.

Mairowitz, David Zane & Jaromír 99. (2013). *Das Schloss nach Franz Kafka*. Aus dem Englischen von Anja Kootz. München: Knesebeck.

### *Sekundärliteratur*

Abraham, Ulf & Kepser, Matthis. (2009). *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. 3., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Bakis, Maureen. (2011). *The Graphic Novel Classroom: Powerful Teaching and Learning with Images*. Thousand Oaks: Corwin.

Ballis, Anja. (2013). Dem Fremden begegnen. „Die Verwandlung“ als Graphic Novel. In: *Deutschunterricht*. 66 (4). 20-25.

Blank, Juliane. (2011). Erzählperspektive im Medienwechsel. Visuelle Fokalisierung in Comic-Adaptionen von Texten Franz Kafkas. In: *kunsttexte.de. E-Journal für Kunst- und Bildgeschichte*. 2011-1. <http://edoc.hu-berlin.de/kunsttexte/2011-1/blank-juliane-9/PDF/blank.pdf> (Letzter Zugriff 27.4.2015)

Bredella, Lothar, Meißner, Franz-Joseph, Nünning, Ansgar & Rösler, Dietmar. (2000) Grundzüge einer Theorie und Didaktik des Fremdverstehens beim Lehren und Lernen fremder Sprachen. In: Bredella, Lothar, Meißner, Franz-Joseph, Nünning, Ansgar & Rösler, Dietmar. (Hrsg.). *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar? Vorträge aus dem Graduiertenkolleg „Didaktik des Fremdverstehens“*. Tübingen: Narr. IX-LII.

Botzakis, Stephan. (2013). Finding Truth, Justice and Literacy with Graphic Novels. In: *Knowledge Quest*. 41 (3). 68-70.

Cerri, Chiara. (2014). Comics zu aktuellen zeitgeschichtlichen Sujets. Eine visuell-sprachliche Herausforderung für den landeskundlichen DaF-Unterricht. In: Hieronimus, Marc (Hrsg.). *Visuelle Medien im DaF-Unterricht*. Göttingen: Universitätsverlag. 119-145.

Chun, Christian W. (2009). Critical Literacies and Graphic Novels for English-Language Learners: Teaching Maus. In: *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. 53 (2). 144-153.

Dobstadt, Michael & Riedner, Renate. (2011). Überlegungen zu einer Didaktik der Literazität im Kontext von Deutsch als Fremdsprache. In: Ewert, Michael, Riedner, Renate &

- Schiedermaier, Simone (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven.* 99-115.
- Dobstadt, Michael & Riedner, Renate. (2014). *Dann machen Sie doch mal etwas anderes – Das Literarische im DaF-Unterricht und die Kompetenzdiskussion.* In: Bernstein, Nils & Lerchner, Charlotte. (Hrsg.). *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht.* Göttingen: Universitätsverlag. 19-33.
- Dolle-Weinkauff, Berndt. (2012). *Comic, Manga und Graphic Novel für Kinder und Jugendliche.* In: Lange, Günther (Hrsg.). *Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. 307-332.
- Ehlers, Swantje. (2007). *Übungen zum Leseverstehen.* In: Bausch, Karl-Richard, Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht.* 5., unveränderte Auflage. Tübingen: Francke (=UTB). 287-291.
- Elsner, Daniela. (2014). *Wort trifft Bild... in Graphic Novels, Comics und Manga.* In: *Praxis Fremdsprachenunterricht. Basisheft.* 11 (2014). 5-8.
- Esselborn, Karl. (2010). *Interkulturelle Literaturvermittlung zwischen didaktischer Theorie und Praxis.* München: Iudicum Verlag GmbH.
- Europarat. (2001). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen.*
- Ewert, Michael. (2011). *Die Fremdheit der Literatur. Ein Beitrag zur interkulturellen Literaturwissenschaft mit einem Ausblick auf Fontane.* In: Ewert, Michael, Riedner, Renate & Schiedermaier, Simone (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven.* 12-28.
- Hallet, Wolfgang. (2012). *Graphic Novels. Literarisches und multiliterarisches Lernen mit Comic-Romanen.* In: *Der fremdsprachliche Unterricht, Englisch.* 46 (117). 2-8.
- Hermann, Christine. (2011). *Wenn der Blick ins Bild kommt. Visuelle Techniken der Fokalisierung im Literaturcomic.* In: Eder, Barbara, Klar, Elisabeth & Reichert, Ramón. (Hrsg.) *Theorien des Comics. Ein Reader.* Bielefeld: Transcript Verlag. 25-42.
- Hieronimus, Marc. (2014). *Einleitung. Ein Bild sagt mehr als tausend Worte.* In: Hieronimus, Marc (Hrsg.). *Visuelle Medien im DaF-Unterricht.* Göttingen: Universitätsverlag.
- Hofmann, Michael. (2006). *Interkulturelle Literaturwissenschaft. Eine Einführung.* Paderborn: UTB. Wilhelm Fink Verlag.
- Hoffmann, Torsten. (2015). *„Das nicht, bitte das nicht!“ Körperdarstellung in Comicversionen von Schnitzlers *Fräulein Else* und Kafkas *Die Verwandlung*.* In: Trabert, Florian, Stuhlfauth-Trabert, Mara & Waßmer, Johannes (Hrsg.). *Graphisches Erzählen. Neue Perspektive auf Literaturcomics.* Bielefeld: Transcript Verlag. 43-63.

- Hohlbaum, Christopher. (erscheint 2015). *Kafka im Comic*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Horstkotte, Silke. (2013). Zooming in and out. Panels, Frames, Sequences and the Building of Graphic Storyworlds. In: Stein, Daniel & Thon, Jan-Noël (Hrsg.): *From comic strip to graphic novels. Contribution to the Theory and History of Graphic Narrative*. Berlin: De Gruyter. 27-48.
- Hung, Ruyu. (2012). Caring About Strangers: A Linguistic Reading of Kafka's Metamorphosis. In: *Educational Philosophy and Theory*. 45 (4). 436-447.
- Iser, Wolfgang. (1976). *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung*. München: Fink Verlag.
- Kaul, Susanne. (2010). *Einführung in das Werk Kafkas*. Darmstadt: WBG.
- Kilcher, Andreas B. (2008). *Franz Kafka*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Koppensteiner, Jürgen & Schwarz, Eveline. (2012). *Literatur im DaF/DaZ-Unterricht. Eine Einführung in Theorie und Praxis*. Komplett überarbeitete und aktualisierte Neuauflage. Wien: Praesens Verlag.
- Kress, Gunther. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- Kress, Gunther. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- Kukkonen, Karin. (2013). *Studying Comics and Graphic Novels*. Hoboken: Wiley.
- Kutch, Lynn Marie. (2014). From Visual Literacy to Literacy Proficiency: An Instructional and Assessment Model for the Graphic Novel Version of Kafka's *Die Verwandlung*. In: *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*. 47 (1). 55-68.
- Langer, Judith A. (2010). *Envisioning Literature*. New York: Teachers College Press.
- McKay, Sandra Lee. (2006). *Researching Second Language Classrooms*. London: Routledge.
- Monnin, Katie. (2010). *Teaching Graphic Novels. Practical Strategies for the Secondary ELA Classroom*. Gainesville, FL: Maupin House.
- Mühr, Stephan. (2011). Zwischen Xenologie und Assimilation. Anmerkungen zu einer Hermeneutik der Interkulturalität. In: Ewert, Michael, Riedner, Renate & Schiedermaier, Simone (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven*. 29-60.
- Novak, Ryan J. (2014). *Teaching Graphic Novels in the Classroom. Building Literacy and Comprehension*. Waco, TX: Prufrock Press.

- O'Sullivan, Emer & Rösler, Dietmar. (2013). *Kinder- und Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Stauffenberg.
- Palandt, Ralf. (2014). Comics – Geschichte, Struktur, Interpretation. In: Hieronimus, Marc (Hrsg.). *Visuelle Medien im DaF-Unterricht*. Göttingen: Universitätsverlag. 77-118.
- Paefgen, Elisabeth Katharina. (2006). *Einführung in die Literaturdidaktik*. Stuttgart: Metzler.
- Reinfried, Marcus. (2007). Visuelle Medien. In: Bausch, Karl-Richard, Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5., unveränderte Auflage. Tübingen: Francke (=UTB).
- Raith, Markus. (2014). Multimodales Verstehen und kulturelles Lernen. Zu einer Didaktik des Logovisuellen. In: Hieronimus, Marc (Hrsg.). *Visuelle Medien im DaF-Unterricht*. Göttingen: Universitätsverlag. 25-52.
- Rippl, Gabriele & Etter, Lukas. (2013). Intermediality, Transmediality, and Graphic Narrative. In: Stein, Daniel & Thon, Jan-Noël (Hrsg.): *From comic strip to graphic novels. Contribution to the Theory and History of Graphic Narrative*. Berlin: De Gruyter. 191-218.
- Schier, Carmen. (2014). Ästhetische Bildung in DaF und im fremdsprachlichen Literaturunterricht als Grundlage für eine nachhaltige Allianz zwischen Denken und Empfinden. In: Bernstein, Nils & Lerchner, Charlotte. (Hrsg.). *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht*. Göttingen: Universitätsverlag. 3-17.
- Schmitz-Emans, Monika. (2010). *Franz Kafka. Epoche – Werk – Wirkung*. München: Beck.
- Schmitz-Emans, Monika. (2012a). *Literaturcomics. Adaptionen und Konstellationen der Weltliteratur*. Berlin: De Gruyter.
- Schmitz-Emans, Monika (Hrsg.). (2012b). *Comics und Literatur. Konstellationen*. Berlin: De Gruyter.
- Schröter, Anne & Herrmann, Frank. (2012). Sophisticated Suspense. Fremdverstehen anhand einer graphic novel trainieren. In: *Der fremdsprachliche Unterricht, Englisch*. 46 (117). 39-41.
- Schüwer, Martin. (2008). *Wie Comics erzählen. Grundriss einer intermedialen Erzähltheorie der grafischen Literatur*. Trier: WVT Wiss.
- Skolverket. (2011a). Ämnesplan för moderna språk. <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/mod?tos=gy&subjectCode=mod&lang=sv>. (Letzter Zugriff 3.5.2015)
- Skolverket. (2011b). Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskolan. <http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild->

[publikation?\\_url =http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwt/pub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2Flob%2Fpdf/2705.pdf%3Fk%3D2705](http://www.skolverket.se/wt/pub/wfs/skolbok/wpubext/trycksak/lob/pdf/2705.pdf?fk=3D2705) (Letzter Zugriff 3.5.2015)

Skolverket. (2014). Alla kommentarer. <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/mod/comment.pdf?subjectCode=MOD&commentCode=ALL&lang=sv> (Letzter Zugriff 3.5.2015)

Spinner, Kaspar H. (2012). Didaktik der Kinder- und Jugendliteratur. In: Lange, Günther (Hrsg.) *Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Straub, Jürgen, Nothnagel, Steffi, & Weidemann, Arne. (2010). Interkulturelle Kompetenz lehren: Begriffliche und theoretische Voraussetzungen. In: Arne Weidemann, Jürgen Straub, & Steffi Nothnagel (Hrsg.). *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung*. Ein Handbuch. Bielefeld: Transcript Verlag. 15-27.

Stuhlfauth-Trabert, Mara & Trabert, Florian. (2015). Vorwort. Graphisches Erzählen in Literaturcomics. In: Trabert, Florian, Stuhlfauth-Trabert, Mara & Waßmer, Johannes (Hrsg.). *Graphisches Erzählen. Neue Perspektive auf Literaturcomics*. Bielefeld: Transcript Verlag. 9-16.

Sturm, Brian W. (2013). Creativity in the Space Between. Exploring the Process of Reading Graphic Novels. In: *Knowledge Quest*. 41 (3). 58-63.

Vestli, Elin Nesje. (2008). *Fra sokkel til klasserom. Litteraturens plass i fremmedspråksundervisningen*. Halden: Fremmedspråkssenteret (= Fokus på språk 13). (Abrufbar unter <http://fremmedspraksenteret.no/nor/fremmedspraksenteret/forsking-og-utvikling/fokus-pa-sprak/publikasjoner-2008>)

Völker, Birgit. (2013). „Das Insekt selbst kann nicht gezeichnet werden“. In: *Deutschunterricht*. 66 (4). 26-29.

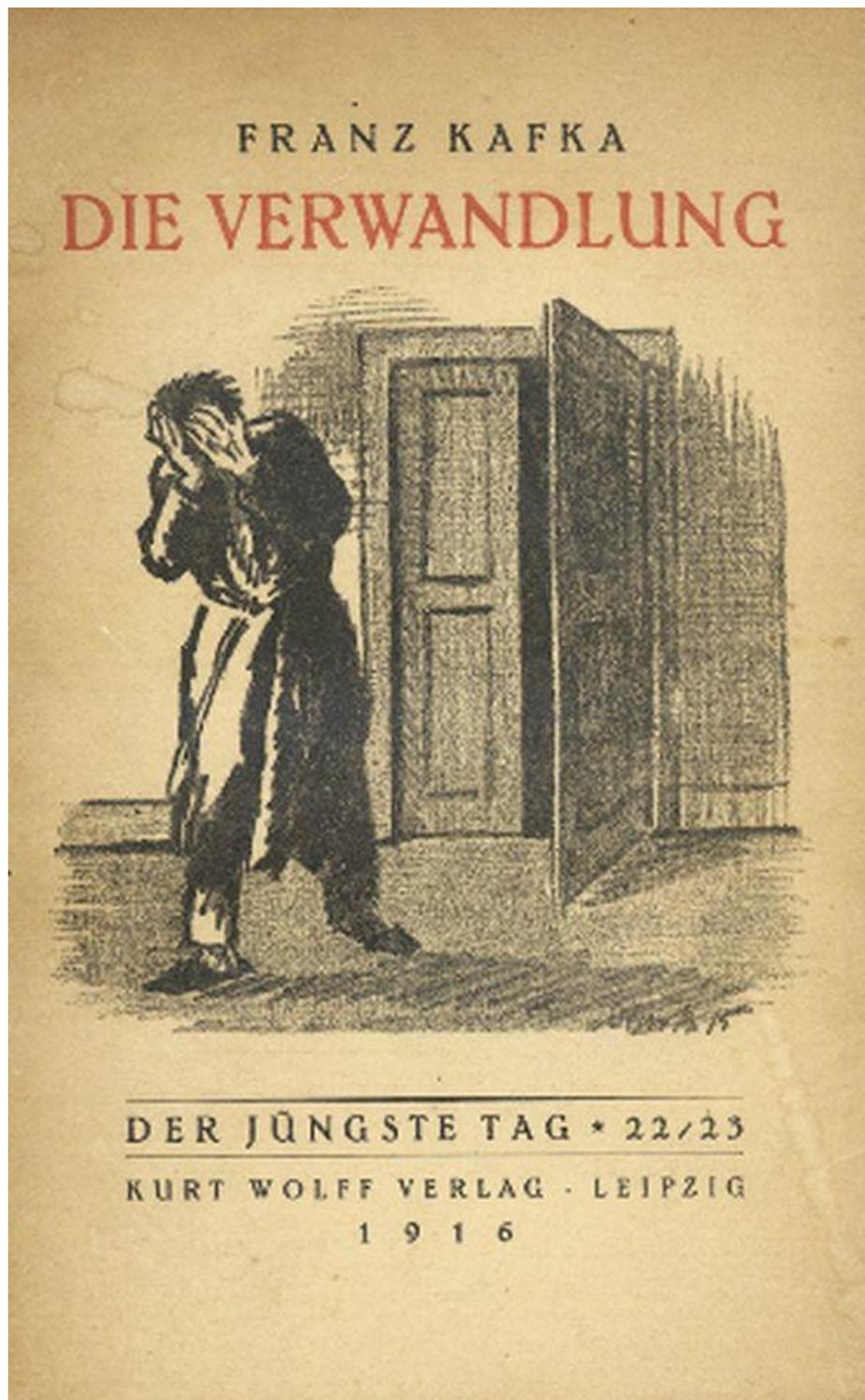
Wintersteiger, Christina. (2013). Die Lücke als Aufforderung. Comicaaptionen von Franz Kafkas Leben und Werk. In: *Medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik*. 21 (3). (Abrufbar unter [http://www.medienimpulse.at/pdf/Medienimpulse\\_Die\\_Luecke\\_als\\_Aufforderung\\_Comicadaptionen\\_von\\_Franz\\_Kafkas\\_Leben\\_und\\_Werk\\_Wintersteiger\\_20130826.pdf](http://www.medienimpulse.at/pdf/Medienimpulse_Die_Luecke_als_Aufforderung_Comicadaptionen_von_Franz_Kafkas_Leben_und_Werk_Wintersteiger_20130826.pdf))

Wolk, Stephen. (2009). Reading for a Better World: Teaching for Social Responsibility With Young Adult Literature. In: *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. 52 (8). 666-673.

Wrobel, Dieter. (2008). Interkulturelle Literatur und Literaturdidaktik. Kanonbildung und Kanonerweiterung als Problem und Prozess. In: *Germanistische Mitteilungen. Zeitschrift für deutsche Sprache, Literatur und Kultur*. 33 (68). 23-35.

## **Anhangsverzeichnis**

Arbeitsblatt 1 .....	107
Arbeitsblatt 2 .....	108
Arbeitsblatt 3 .....	110
Arbeitsblatt 4 .....	111
Arbeitsblatt 5 .....	113
Arbeitsblatt 6 .....	114
Arbeitsblatt 7 .....	115
Arbeitsblatt 8 .....	117
Arbeitsblatt 9 .....	118
Arbeitsblatt 10 .....	119
Arbeitsblatt 11 .....	120
Arbeitsblatt 12 .....	121
Arbeitsblatt 13 .....	122
Arbeitsblatt 14 .....	123
Arbeitsblatt 15 .....	124
Arbeitsblatt 16 .....	125
Arbeitsblatt 17 .....	126
Arbeitsblatt 18 .....	127
Mündliche Prüfung .....	128



Quelle: <http://de.wikipedia.org/wiki/Datei:Metamorphosis.jpg> Abgerufen 21.4.2015

ERIC CORBEYRAN, RICHARD HORNE

# DIE VERWANDLUNG VON FRANZ KAFKA

KNESEBECK



**W**ALS GREGOR SAMSA EINES MORGENS AUS UNRUHIGEN TRÄUMEN ERWACHT, FAND ER SICH IN SEINEM BETT ZU EINEM UNGEHEUEREN UNGEZIEFER VERWandelt."

**M**IT DIESEM WOHL BEKANNTESTEN SATZ DER MODERNEN LITERATUR BEGINNT KAFKAS MEISTERERZÄHLUNG:

# DIE VERWANDLUNG

FRANZ KAFKA

## DIE VERWANDLUNG



DER JÜNGSTE TAG \* 22/23  
KURT WOLFF VERLAG · LEIPZIG  
1 9 1 6

Er lag auf seinem panzerartig harten Rücken und sah... seinen gewölbten, braunen, von bogenförmigen Versteifungen geteilten Bauch...

**Arbeitsaufgaben zu *Die Verwandlung* (Mairowitz/Crumb)**



Lies S. 39-55 in *Kafka*. Fasse danach den Inhalt der Graphic Novel in ein paar Sätzen zusammen.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Mairowitz/Crumb: Kafka, S. 39.

**Partnerarbeit: Diskutiert folgende Fragen**

- Was passiert mit Gregor Samsa? Wie reagiert er auf die Verwandlung?
- Ist Gregor Samsa ein Mensch oder ein Tier? Was spricht dafür und was spricht dagegen? Schau sowohl im Bild als auch im Text! Verändert es sich im Laufe der Graphic Novel?
- Wie reagiert Grete auf die Verwandlung? Schau im Bild und im Text auf ihre Reaktion.
- Wie reagiert der Vater auf die Verwandlung? Schau im Bild und im Text auf seine Reaktion.
- Wie reagiert die Mutter auf die Verwandlung? Schau im Bild und im Text auf ihre Reaktion.
- Wie endet die Graphic Novel? Meinst du, es hätte es ein anderes Ende geben können?
- Was hast du nicht verstanden und möchtest noch diskutieren?

## Arbeitsblatt 4



Corbeyran/Horne: Die Verwandlung, S. 5.



40

Maiowitz/Crumb: Kafka, S. 40.

### Partnerarbeit: Diskutiert die Fragen

- Vergleiche die erste Seite der beiden Versionen. Was wird geschildert? Aus wessen Perspektive? Was wird im Bild dargestellt? Was wird im Text dargestellt?
- Vergleiche Corbeyran/Hornes Version mit Maiowitz/Crumb's Version. Wie sind die Panels organisiert? Hat es einen Einfluss auf die Erzählperspektive?
- Ist Gregor ein Mensch oder ein Tier? Was ist bis jetzt menschlich bzw. tierisch an ihm? Wie wird im Bild Gregors Wahrnehmung dargestellt? (Siehe z.B. an die Wände)
- Wie wird Gregor von den anderen Menschen wahrgenommen? Wie, glaubst du, fühlt er sich dabei?



Corbeyran/Horne: Die Verwandlung, S. 15.

- Woran merkt man, dass die anderen Gregor nicht verstehen können? Wie wird das formal gestaltet?
- Welche Bedeutung hat die Sprache in Situationen mit Fremden? Was machst du, wenn du dich nicht ausdrücken kannst?



## Arbeitsblatt 6

### Kafkas Wunsch

Folgendes kann man in der Graphic Novel-Biographie *Kafka* lesen:

Kafka wollte nicht, dass das Insekt zeichnerisch dargestellt wurde. Über den Buchumschlag der ersten Ausgabe schrieb er an seinen Verleger Kurt Wolff: »Das nicht, das bitte nicht! ... Das Insekt selbst kann nicht gezeichnet werden. Es kann noch nicht einmal von der Ferne aus gezeichnet werden.« (Mairowitz & Crumb 2013: 56)

**Diskutiere:** Warum, glaubst du, wollte Kafka, dass das Insekt nicht gezeichnet werden sollte?

### Partnerarbeit:

Recherchiert online welche Bilder ihr zu den Suchwörtern „Kafka“ und „Verwandlung“ findet. Wie viele Treffer findet ihr? Welche Art von Bildern findet ihr?

Welche Vor- und Nachteile bietet eine Abbildung des Insekts für die Deutung des Werks?

Wähle ein Bild aus, das eurer Meinung nach passend zu der Erzählung ist. Stellt das Bild den anderen Schülern mit einer kurzen Begründung vor, warum das Bild passend ist.

### Zur Weiterarbeit:

Unter den Bildergebnissen befindet sich ein Doodle (Ein Startbild von Google). Wann wurde es gezeigt und warum? Was zeigt das Bild? Warum, glaubt ihr, wird ein Insekt gezeigt und nicht Kafka selbst? In welcher Beziehung steht das Bild zu dem Originaldeckblatt der *Verwandlung*?



Quelle:

[http://lh3.googleusercontent.com/3Npb5vShR3dzDR-1VoxvG6Vgy1QiF8\\_PLFE7RPIXeHq9krr\\_OiwrKQUBn2SPPeEErM67TrcdbdxaJol8meMJebvGkfoiulP7\\_W9ASK4=s660](http://lh3.googleusercontent.com/3Npb5vShR3dzDR-1VoxvG6Vgy1QiF8_PLFE7RPIXeHq9krr_OiwrKQUBn2SPPeEErM67TrcdbdxaJol8meMJebvGkfoiulP7_W9ASK4=s660) Abgerufen 21.4.2015

Willst du mehr über Kafka lesen? Lies folgender Artikel:

<http://www.sueddeutsche.de/kultur/unnuetzes-google-doodle-wissen-franz-kafka-und-die-mogelei-beim-griechisch-abitur-1.1711299>

Fremdwahrnehmung



Corbeyran/Horne: Die Verwandlung, S. 25.

Welche Fremdwahrnehmungen macht Gregor? Woran merkt er, dass er nicht sein altes Ich ist? Schau sowohl im Bild als im Text.

In Kafkas Erzählung merkt Gregor, dass er schlechter sieht und nicht so weit sehen kann. In der Graphic Novel wird dies nicht thematisiert. Schau aber die Bilder näher an. Wie wirkt die Bildsprache? Wie wirken die Farben auf dich?

## **Fremd im eigenen Körper**

In *Die Verwandlung nach Franz Kafka* fühlt sich Gregor fremd im eigenen Körper. Dies wird in der Kafka-Biographie thematisiert:

Was konnte er mit einem Körper anfangen, den er zu dünn, schlaksig und ungraziös fand, eine Beleidigung für jedermanns Augen und darüber hinaus jedem im Weg? Er müsste ihn reduzieren, sich tothungern, sich verstecken oder einfach in ein Tier verwandeln, am besten in eins, dessen Bauch den Boden berührt, das, ohne anderes zu viel Verdruss zu bereiten, davonhuschen kann. (*Kafka*, S. 38)

**Diskutiert:** Was meint ihr dazu?

Vergleiche die Körpergröße Gregors in den beiden Comics. Gibt es Ähnlichkeiten? Gibt es Unterschiede? Was könnte dies ausdrücken?

## **Fremd in der eigenen Familie**

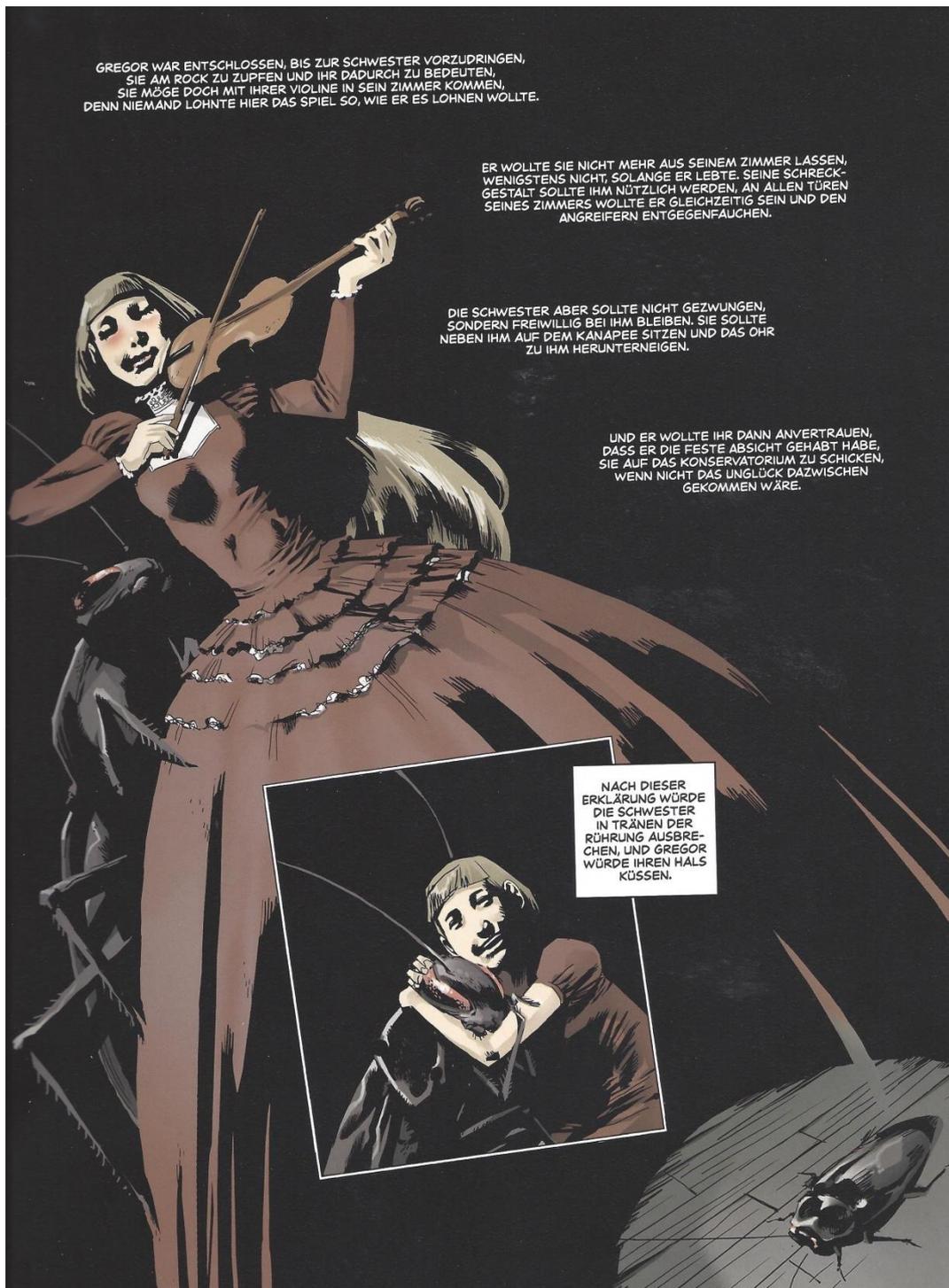
Die Familienmitglieder reagieren sehr unterschiedlich auf Gregors Verwandlung. Versuch die Reaktionen der verschiedenen Familienmitglieder zu klassifizieren. Überlege, mit welchen Gefühlen die Familienmitglieder reagieren. Schau auch im Bild wie Gesichtsausdruck und Körperhaltung Gefühle ausdrücken kann.

### ***Familienmitglied***

### ***Gefühle***

- Mutter (S. 24, S. 29, S. 32) \_\_\_\_\_
- Vater (S. 17-18, S. 31-32) \_\_\_\_\_
- Schwester Grete (S. 21-22, S. 24-25, S. 29) \_\_\_\_\_

## Arbeitsblatt 8



Corbeyran/Horne: Die Verwandlung, S. 39.

- Was wünscht sich Gregor hier?
- Woran merkt man, dass es nur ein Tagtraum ist?
- Gretes Reaktion auf Gregors tatsächliches Auftreten wird weder im Bild noch im Text beschrieben. Wie könnte sie reagieren, glaubst du? Schreib ihre Gedanken auf.

## Arbeitsblatt 9



Corbeyran/Horne: Die Verwandlung, S. 48.

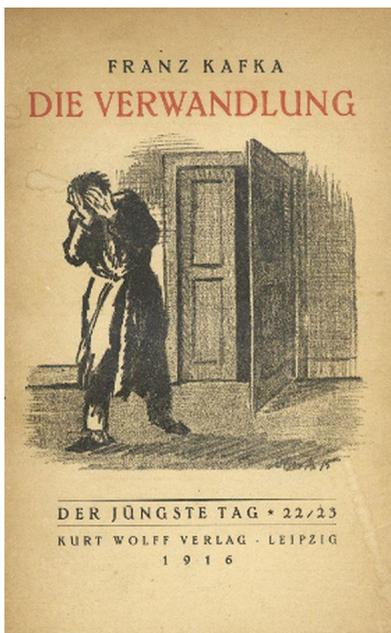
### Zur Weiterarbeit:

Vergleich die letzte Seite der beiden Comics.

- Welche Ähnlichkeiten gibt es?
- Welche Unterschiede gibt es?
- Welches Ende gefällt dir am besten? Warum?

## Diskussionsfragen

- Wie reagiert Gregor auf die Verwandlung in den beiden Graphic Novels? Wie würdest du reagieren, wenn du in seiner Situation wärst?
- Wie reagieren die anderen auf Gregors Verwandlung in den beiden Graphic Novels?
- Wie fühlt es sich an, von jeglicher Art menschlicher Zusammenleben ausgeschlossen zu werden?
- Könnt ihr euch in Gregor wiedererkennen? Seid ihr manchmal auch fremd im eigenen Körper oder fremd in der eigenen Familie gewesen?
- Grete macht eine Veränderung in *Die Verwandlung nach Franz Kafka*. Wie reagiert sie am Anfang auf Gregors Verwandlung? Wie reagiert sie am Ende?
- Wie kann die Verwandlung an sich verstanden werden? Findet er wirklich statt oder spiegelt es nur eine innere Verwandlung Gregors? Finde Argumente (im Bild und im Text) dafür und dagegen.
- Was hast du nicht verstanden und möchtest noch diskutieren?
- Welches der drei Buchumschläge gefällt dir am besten? Warum?
- Schau auf die Innenseiten von *Die Verwandlung nach Franz Kafka*. Wie deutet ihr es?



»DAS LEBEN IM SCHLOSS WÜRDEN MIR NICHT ZUSAGEN.  
ICH WILL FREI SEIN.«  
»DU KENNST DAS SCHLOSS NICHT«,  
SAGTE DER WIRT LEISE.



Als der Landvermesser »K.« in ein Dorf gerufen wird, ist er gezwungen, sich mit einer obskuren Hierarchie auseinanderzusetzen – darunter Assistenten und Boten, Zimmermädchen und Wirtinnen, Herren und ... Mätressen. Aber wie soll er seine Anweisungen von der Burg erhalten, wenn niemand weiß, wie sein Arbeitgeber aussieht, Telefonate unbeantwortet bleiben, und es sowieso kein Land zu vermessen gibt? Eine schneidend scharfe Studie über die Sinnlosigkeit der Bürokratie ist Franz Kafkas letztes Meisterwerk.

ISBN 978-3-86873-638-0



www.knesebeck-verlag.de

Welche schwierigen Wörter findest du?

Was wird in den drei Bildern geschildert, die sich auf der Rückseite der Graphic Novel befinden?

**Das Schloss (Mairowitz/Crumb)**

Ordne die Bilder in der richtigen Reihenfolge.



Das Schloss ist bis zum Gehnietmehr interpretiert worden; die kritischen Kommentare zu diesem Roman umfassen einige hundert Bücher in den verschiedensten Sprachen. Das liegt unter anderem daran, dass er unvollendet ist und deshalb einen großen Spielraum lässt, Kafkas Intentionen zu interpretieren.

Schon der erste Abschnitt zeigt, dass er sich auf ein Märchen eingelassen hat, das labyrinthisch sein würde (Kafka las und liebte Märchen sein Leben lang). Der Landvermesser »K.« (nicht »Josef K.«, sondern einfach nur »K.«) vergleichbar dem klassischen »Wanderer«, ist offenbar von dem allmächtigen Herrn des Schlosses aufgefordert worden, ins Dorf zu kommen. Es ist von Anfang an klar, dass K. nie zum Schloss finden wird und dass die Machthierarchie seine Versuche scheitern lassen wird.



Dieses Gelage wird plötzlich unterbrochen, als aus Klamm's Zimmer mit tiefer befehlend-gleichgültiger Stimme nach Frieda gerufen wird. Für K. ist das eher ein Thriller als ein Schrecken. Er weckt Frieda und gibt den Ruf weiter.

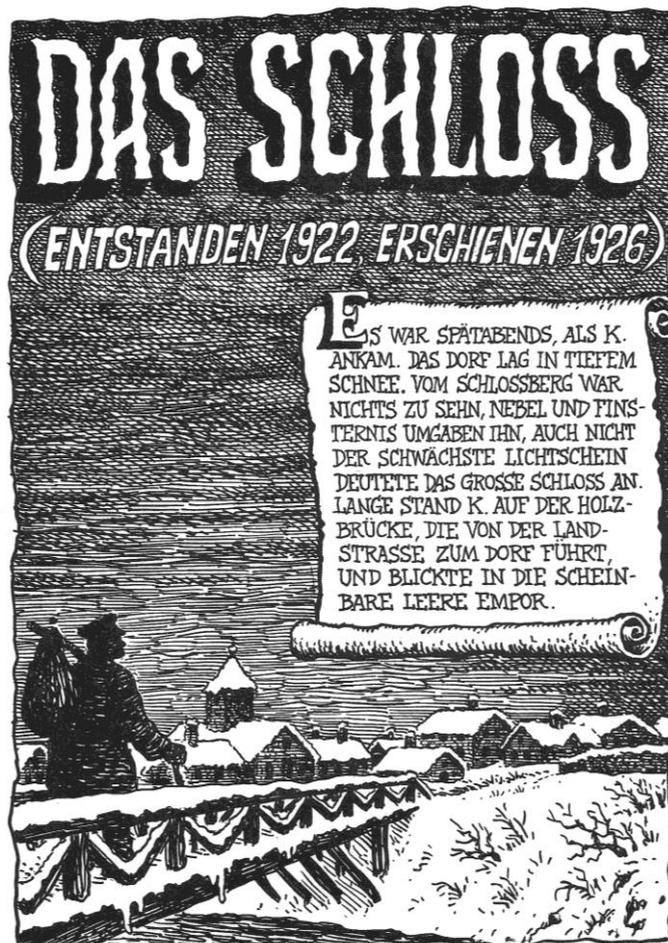


Fass den Inhalt des Comics in ein paar Sätze mündlich zusammen.

**Wer ist K.?**

- Was weißt du über K.?
- Was hat er dabei als er ankommt? Wie lange plant er im Dorf zu bleiben, glaubst du?
- Wie wird er zeichnerisch dargestellt?
- Wie alt könnte er sein? Warum?
- Was will er im Dorf machen? Was macht er tatsächlich dort?
- Was verstehst du nicht und möchtest besprechen?

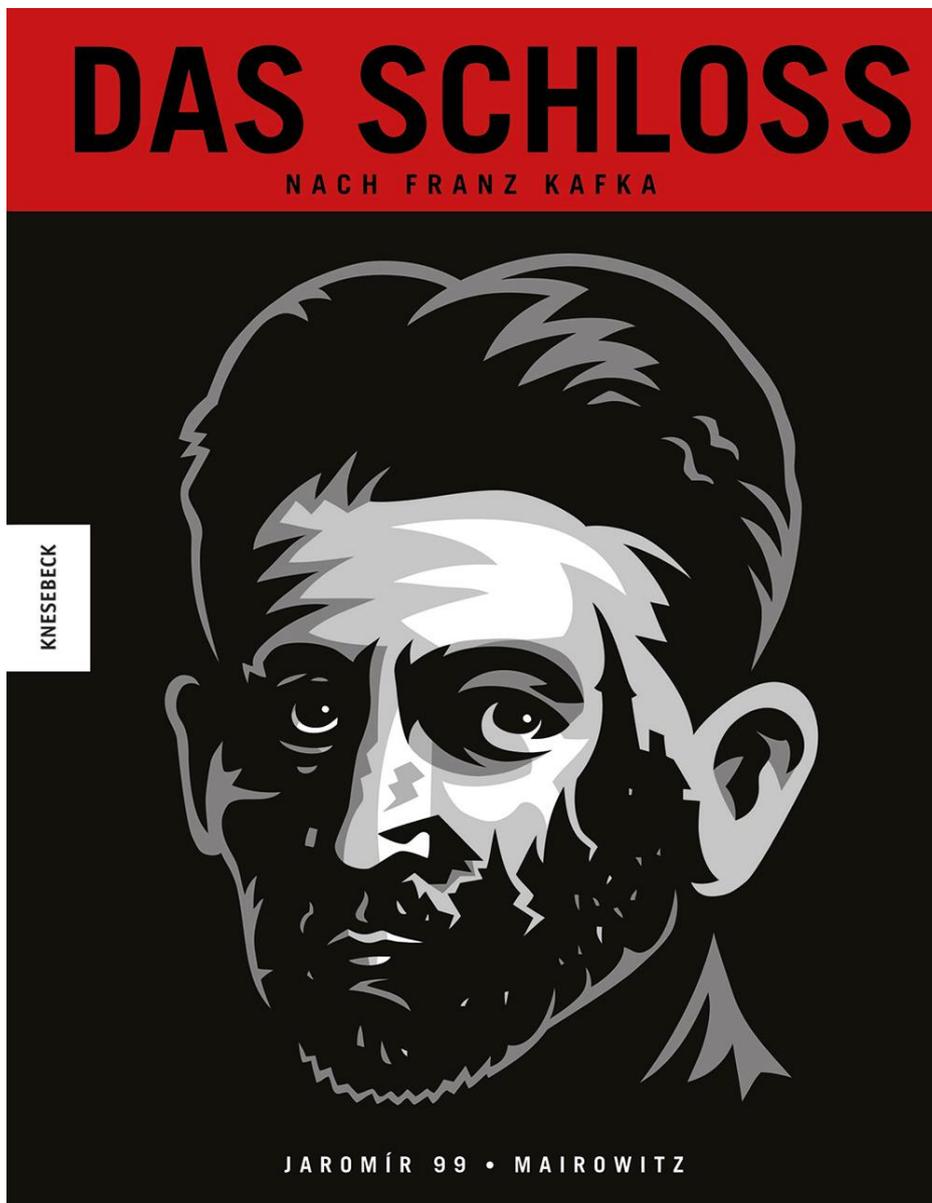
Es spricht vieles dafür, dass Kafka Milena in der Figur der Frieda verewigte in seinem großartigen unvollendeten Roman...



109

Mairowitz/Crumb: Kafka, S. 109.

Wer ist K.?



**Diskutiert zu zweit folgende Fragen:**

- Wer ist K.?
- Welchen Beruf hat er? Was macht er im Dorf?
- Wie wird er im Dorf angenommen?
- Wie fühlt er sich?
- Wie würdest du dich fühlen, wenn du an seiner Stelle wärst?

Das Telefonat



Mairowitz/Jaromír 99: Das Schloss, S. 18.

Wer telefoniert? Was hört er? Welche Antwort kriegt er auf seine Frage? Warum gibt er sich für jemand anders aus?



### Diskussionsfragen

- Wie endet eigentlich die Graphic Novel? Vergleich mit dem Ende des Comics von Mairowitz/Crumb.
- Was ist das Schloss? Könnte es irgendwas symbolisieren? Wie wird es visuell abgebildet? Vergleich in den beiden Versionen.
- Warum sagen die Gehilfen nie das Wort „Schloss“, glaubst du?
- Welche Bedeutung hat die Sprache bei Fremdheit? Verbale Sprache – nonverbale Sprache? Warum spricht der Lehrer in *Das Schloss* Französisch (S 18; KS 111)? Welche Bedeutung hat die Sprache für Fremdheit in *Die Verwandlung*?
- Mit welchem Maß an Fremdheit kann man leben?
- Wer ist fremd? Wie geht ihr mit Fremden um?
- Wie fandst du die vier Kafka-Comics? Wie war es, Graphic Novels und Comics im Unterricht zu lesen?
- Was nimmst du mit von dieser Lektüre?
- Was möchtest du noch diskutieren?

**Auswertung der Arbeit (auf Schwedisch)**

Hur har arbetet med graphic novels och tecknade serier fungerat?

Vad har fungerat bra? Vad har fungerat mindre bra?

Hur uppskattar du din arbetsinsats under detta arbetsområde?

Vad har du lärt dig?

I vilken mån tycker du att du har fått öva på följande saker?

- Kan leva dig in i olika figurers situation, deras känslor och tankar?
- Öva dig på se saker ur andras perspektiv och att ändra perspektiv?
- Upptäcka det egna i det främmande – och det främmande i dig?
- Diskutera texter ur ditt och ur andras perspektiv?

Vad tar du med dig till framtiden?

Vad kan göras annorlunda till nästa gång?

## **Mündliche Prüfung**

Wie reagiert Gregor auf die Verwandlung? Verändert es sich im Laufe der Graphic Novel?

Wie kann man Gregor Samsas Verwandlung verstehen?

Wie reagiert Grete auf die Gregors Verwandlung? Was denkt sie, glaubst du?

Warum fühlt sich K. im Dorf fremd?

Wie wird K. als Fremder behandelt?

Wie kann das Schloss verstanden werden?

Welche Ähnlichkeiten gibt es zwischen Gregor und K.? Welche Unterschiede gibt es?