



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

Der Comic als Literaturadaption und sein Beitrag zur Vermittlung von  
rezeptiver Erzählkompetenz im Deutschunterricht

verfasst von / submitted by

Stefanie Kroiß

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Magistra der Philosophie (Mag. Phil.)

Wien, 2018/ Vienna, 2018

Studienkennzahl lt. Studienblatt /  
degree programme code as it appears on  
the student record sheet:

A 190 333 299

Studienrichtung lt. Studienblatt /  
degree programme as it appears on  
the student record sheet:

Lehramtsstudium UF Deutsch UF Philosophie und  
Psychologie

Betreut von / Supervisor:

Mag. Dr. Sabine Zelger



# Inhaltsverzeichnis

<b>EINLEITUNG</b> .....	<b>7</b>
FRAGESTELLUNG .....	8
FORSCHUNGS-LAGE.....	8
AUFBAU UND ZIELSETZUNG DER ARBEIT .....	10
<b>1. COMICS IM UNTERRICHT – GESCHICHTE, VERLAUF, DIDAKTIK</b> .....	<b>13</b>
1.1. COMIC-DEBATTE IN DEN 1950ER-JAHREN – COMICS ALS GEFAHR FÜR DIE JUGEND? .....	13
1.2. AUFWERTUNG DES COMICS AB DEN SPÄTEN 1960ER JAHREN .....	15
1.3. COMICS ALS REGELHAFTER UNTERRICHTSGEGENSTAND AB MITTE DER 1970ER JAHRE .....	17
1.4. BEDEUTUNG VON COMICS (IM UNTERRICHT) AB DEN 1990ER JAHREN BIS HEUTE.....	17
1.4.1. Comics als Literaturadaptionen.....	19
<b>2. LITERATURADAPTIONEN IM COMIC UND IHR BEITRAG ZUM AUFBAU LITERARISCHER KOMPETENZEN MIT SCHWERPUNKT AUF DIE FÖRDERUNG DER REZEPTIVEN ERZÄHLKOMPETENZ</b> .....	<b>21</b>
2.1. ZUM KOMPETENZBEGRIFF .....	22
2.2. KOMPETENZORIENTIERUNG IM LITERATURUNTERRICHT .....	24
2.3. LITERARISCHE KOMPETENZEN – EIN KURZER ÜBERBLICK.....	25
2.3.1. (Inter-) Mediale Kompetenz.....	26
2.3.2. Literaturadaption im Comic als intermediales Produkt.....	28
2.4. LITERARISCHE REZEPTIONSKOMPETENZ – DIDAKTISCHE ANSÄTZE NACH KEPSEK/ABRAHAM UND FREDERKING .....	31
2.5. REZEPTIVE ERZÄHLKOMPETENZ, ERZÄHLTHEORIE UND ERZÄHLDIDAKTIK: ÜBER WISSEN UND KÖNNEN BEIM ERZÄHLEN .....	34
2.5.1. Erzähltheorie: Merkmale, Formen und Funktionen des Erzählens .....	34
2.5.2. Was SchülerInnen über das Erzählen wissen sollen – Standards zum Bereich Erzählen .....	38
2.5.3. Erzählungen als Unterrichtsgegenstand: Rezeptive Erzählkompetenz als zentrales Ziel für den Umgang mit Erzählungen im Unterricht.....	39
2.5.4. Rezeptive Erzählkompetenz in der Praxis - Was SchülerInnen beim Lesen von Erzählungen können sollen	40
2.5.5. Der Stellenwert des Grundgerüsts nach Leubner/Saupe für die Darstellungsanalyse im Unterricht	42
2.5.6. Rezeptionsvermögen als wichtige Dimension kritischer Reflexion des Erzählten in Comics .....	43
2.5.7. Rezeptive Erzählkompetenz im literarischen Comic schulen: Ein Analysemodell für Literaturadaptionen im Comic nach Juliane Blank.....	45
2.5.8. Der kompetenzorientierte Einsatz der Analysemodelle von Leubner/Saupe und Blanke im Unterricht sowie die damit verbundene Bedeutung von Operatoren .....	47
<b>3. LEIDEN ERZÄHLEN IM UNTERRICHT AM BEISPIEL VON ARTHUR SCHNITZLERS FRÄULEIN ELSE (1924) – ERZÄHLTECHNISCHER AUFBAU DES TODESDISKURSES VON INNEN HERAUS</b> .....	<b>49</b>
3.1. INNERE MONOLOGE, IMAGINÄRE UND REALE DIALOGE, UNBEWUSSTE ZUSTÄNDE – DER DRAMATISCHE MODUS IN FRÄULEIN ELSE (1924) .....	51
3.1.1. Zitierte innere Monologe als primäre Erzähltechnik.....	54
3.1.2. Imaginäre (unmittelbare) Dialoge Elses als Brücke zwischen der inneren und äußeren Welt.....	56
3.1.3. Reale (unmittelbare) Gespräche bzw. Begegnungen in Fräulein Else.....	57
3.1.4. Unbewusste Zustände in Fräulein Else – Elses (leidvolle) Träume.....	60
3.1.5. Die Bewusstseinsstromtechnik als Fragment am Ende der Novelle .....	63

3.1.6.	<i>Die Notenauszüge als Sprache für das Unaussprechliche.....</i>	63
3.2.	<b>FESTE BZW. FIXIERTE INTERNE FOKALISIERTE ERZÄHLINSTANZ IN <i>FRÄULEIN ELSE</i>.....</b>	65
3.3.	<b>ERZÄHLZEIT VERSUS ERZÄHLTE ZEIT IN <i>FRÄULEIN ELSE</i>.....</b>	67
<b>4.</b>	<b>MANUELE FIORS ADAPTION <i>MADemoiselle ELSE</i> (2009) ALS KLASSISCHES COMIC? – EINE ERZÄHLTECHNISCHE ANALYSE .....</b>	<b>73</b>
4.1.	<b>DER MODUS – ALLGEMEINE MERKMALE DER PERSPEKTIVIERUNG MIT FOKUS AUF DEM LEIDEN.....</b>	<b>75</b>
4.1.1.	<i>Die (problematische) Umsetzung des inneren Monologs in der Adaption auf der visuellen Ebene – Externalisierung des dramatischen Handlungsverlaufs.....</i>	77
4.1.2.	<i>Das komprimierte Bestehenbleiben des inneren Monologs auf der sprachlichen Ebene .....</i>	79
4.1.3.	<i>Fiors perspektivische und visuelle Darstellung der (leidvollen) Traumsequenzen und der Sterbeszene Elses.....</i>	84
4.1.4.	<i>Die Blickperspektive am Höhepunkt des dramatischen Handlungsverlaufs: Elses Entblößungsszene</i> 88	
4.1.5.	<i>Mimik und Gestik als Ausdruck für das Unaussprechliche in Momenten der Krise.....</i>	90
4.1.6.	<i>Die Farbdramaturgie in Fiors Adaption – Farben als Ausdruck für Unaussprechliches .....</i>	92
4.2.	<b>DARSTELLUNG VON ZEIT IN DER ADAPTION – ZEITDEHNENDES ERZÄHLEN IN MOMENTEN DER KRISE</b> 94	
4.3.	<b>ERGÄNZUNG VEREINZELTER HANDLUNGSELEMENTE ZUR VERSTÄRKUNG DER LEIDENSTHEMATIK... 97</b>	
4.4.	<b>LEID ERZÄHLEN IN FIORS ADAPTION – EIN KURZES FAZIT .....</b>	<b>98</b>
<b>5.</b>	<b>DIDAKTISCHE ANSÄTZE ZUR VERMITTLUNG VON REZEPTIVER ERZÄHLKOMPETENZ IN <i>FRÄULEIN ELSE</i> ANHAND DER COMICADAPTION IN ABGRENZUNG ZUM PRÄTEXT .....</b>	<b>99</b>
5.1.	<b>DIE VERMITTLUNG DER BEWUSSTSEINSSTROMTECHNIK IN DER ADAPTION.....</b>	<b>99</b>
5.2.	<b>DIE VERMITTLUNG DER PERSPEKTIVIERUNGEN IN DER ADAPTION.....</b>	<b>101</b>
5.2.1.	<i>Die Vermittlung der perspektivischen Darstellung in Elses Entblößungs- und Sterbeszene in der Comicadaption .....</i>	103
5.3.	<b>DIE VERMITTLUNG DER ZEITLICHEN GESTALTUNG IM WERK <i>FRÄULEIN ELSE</i>.....</b>	<b>105</b>
5.4.	<b>DIE VERMITTLUNG DER PSYCHISCHEN LABILITÄT ELSEs: TÖDLICHE WUNSCH- UND FANTASIEVORSTELLUNGEN, LAYOUT SOWIE GESTIK BZW. MIMIK ALS ZENTRALE BEZUGSPUNKTE .....</b>	<b>107</b>
5.5.	<b>DIE VERMITTLUNG DER SPEZIFISCHEN FARBDRAMATURGIE IN FIORS ADAPTION .....</b>	<b>109</b>
5.6.	<b>DIE VERMITTLUNG VON ADAPTIONSTRATEGIEN AM BEISPIEL VON ELSEs LEIDVOLLEN TRAUMSEQUENZEN.....</b>	<b>109</b>
5.7.	<b>DIE VERMITTLUNG VON (INTER-) MEDIALER KOMPETENZ MIT DER ADAPTION FIORS .....</b>	<b>112</b>
<b>RESÜMEE .....</b>		<b>115</b>
<b>LITERATURVERZEICHNIS.....</b>		<b>117</b>
<b>ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....</b>		<b>125</b>
<b>ANHANG.....</b>		<b>127</b>
<b>ABSTRACT (DEUTSCH).....</b>		<b>127</b>
<b>ABSTRACT (ENGLISH).....</b>		<b>129</b>
<b>LEBENS LAUF .....</b>		<b>131</b>

## **Danksagung**

An dieser Stelle möchte ich mich zunächst bei meinen Eltern Heidi und Peter Kroiß bedanken, die es mir mit ihrer finanziellen und emotionalen Unterstützung ermöglicht haben, mein Studium an der Universität Wien absolvieren zu dürfen. Auch möchte ich meiner Schwester Daniela danken, die, trotz der mittlerweile sehr weiten Entfernung, immer für mich dagewesen ist.

Ein weiterer Dank richtet sich an meine FreundInnen, die stets ein offenes Ohr für mich hatten, die mir in jeglicher Situation beratend und unterstützend zur Seite standen, die mir in schwierigen Augenblicken Mut zusprachen, mit mir gemeinsam gelacht und Erlebnisse geteilt haben.

Außerdem möchte ich mich bei meinen ArbeitskollegInnen und meinem Chef Sebastian Oelschlegel bedanken, haben sie mich doch über meine Studienzeit hinweg unterstützend begleitet und mir es ermöglicht, bereits neben der Ausbildung Erfahrungen in der Arbeitswelt sammeln zu können.

Ein ganz besonderes Dankeschön gilt meiner Betreuerin Mag. Dr. Sabine Zelger die mir die Umsetzung dieser Thematik ermöglicht hat und jederzeit sowohl mit Rat und Tat als auch mit hilfreichen Tipps zur Verfügung stand.



## Einleitung

Heutzutage endet ein literarischer Text häufig nicht mit seiner Publikation. Denn er wird (im Idealfall) nicht nur gelesen und von seinen RezipientInnen interpretiert, sondern auch immer öfter in andere Medien transformiert und für diese bearbeitet. Dies geschieht im Film, im Theater, in der Oper, im Hörspiel und im Comic. Zwar sind Adaptionen von literarischen Texten in andere Gattungen bzw. Medien kein neues Phänomen, jedoch hat es etwa seit dem ausgehenden 20. Jahrhundert einen starken Aufschwung von Literaturadaptionen in allen möglichen Medien gegeben. Der Grund dafür liegt in der Entwicklung neuer Medien und der postmodernen Aufweichung von Grenzen zwischen Hoch- und Popkultur sowie zwischen *alten* (z.B. Literatur) und *neuen* Medien (z.B. Comic).<sup>1</sup>

In diesem Zusammenhang stellen Literaturadaptionen im Comic eine neuere Adaptionform dar, welche so etwas wie einen Trend signalisiert, was sich einerseits daran zeigt, dass sich in den letzten Jahren zunehmend ein internationaler Markt für diese Form der Adaption etabliert hat.<sup>2</sup> Andererseits finden solche *Literaturcomics* immer stärker Eingang im Deutschunterricht, indem mit den SchülerInnen beispielsweise die *Klassiker* des Literaturkanons mittlerweile auch als Comicadaptionen rezipiert und bearbeitet werden.<sup>3</sup>

Gerade (literarische) Erzählungen nehmen dabei einen großen Stellenwert im Literaturunterricht ein, sind sie doch nach Leubner/Saupe „die am häufigsten rezipierte und wohl auch die bedeutendste Textsorte.“<sup>4</sup> Denn die Sinnbildung durch Erzählen ist für Kinder und Jugendliche von hoher Bedeutung, um sich erfolgreich in *der inneren* und *äußeren Wirklichkeit* bewegen zu können.<sup>5</sup> Dazu müssen den SchülerInnen entsprechende „Kompetenzen zu einer systematischen Erschließung von erzählenden Werken“<sup>6</sup> vermittelt werden, wobei hier gemäß Leubner/Saupe eine Entwicklung ihrer Fähigkeit zur Rezeption von Erzählungen „als zentrales Anliegen des

---

<sup>1</sup> vgl. *Blanke, Juliane*: Literaturadaptionen im Comic. Ein modulares Analysemodell. Berlin: Christian A. Bachmann Verlag 2014, S.11.

<sup>2</sup> vgl. ebd., S.12.

<sup>3</sup> vgl. *Abraham, Ulf; Kepser, Matthis*: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. 4., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag 2016 (=Grundlagen der Germanistik 42), S. 203-204.

<sup>4</sup> *Leubner, Martin; Saupe, Anja*: Erzählungen in Literatur und Medien und ihre Didaktik. 3. aktualisierte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2012, S.14.

<sup>5</sup> vgl. ebd., S.11; S.14.

<sup>6</sup> ebd., S.1.

Deutschunterrichts“<sup>7</sup> gelten muss. Dabei implizieren literarische Erzählungen nicht nur das Medium *Buch*, sondern auch beispielsweise die Medien *Film*, *Comic* und *Hörspiel*. Dies hat zur Folge, dass auch Literaturadaptionen im Comic herangezogen werden können, um das Rezeptionsvermögen, welches auch erzähltheoretisches Wissen implizieren soll, zu fördern.

### **Fragestellung**

In dieser Arbeit geht es um die zentrale Fragestellung, inwiefern Comics als Literaturadaptionen am Beispiel von Manuele Fiors Adaption (2009) nach Arthur Schnitzlers *Fräulein Else* (1924) einen sinnvollen Beitrag zur Vermittlung von rezeptiver Erzählkompetenz leisten können. Dadurch, dass der thematische Fokus der erzähltechnischen Analyse dieses Werkes auf dem Leiden liegt, ergeben sich daraus folgende weitere wichtige Fragestellungen: Wie werden Elses Todesträume sowohl im Prätext als auch in der Adaption durch Rückgriff auf die Erzählkategorien *Modus* und *Zeit erzählt*? Welche didaktischen Möglichkeiten ergeben sich daraus für die Vermittlung rezeptiver Erzählkompetenz im Literaturunterricht?

Da diese Arbeit primär dem fachdidaktischen Bereich zuzuordnen ist, gehen mit der oben genannten zentralen Fragestellung unweigerlich zusätzliche relevante Fragen auf dem Gebiet der Fachdidaktik einher: Welchen Stellenwert hatten Comics in der Deutschdidaktik bzw. im Deutschunterricht früher? Welche Bedeutung haben Comics als Literaturadaptionen in der Deutschdidaktik bzw. im Deutschunterricht heute? Gibt es konkrete Konzepte für eine Didaktik des Comics bzw. der Comics als Literaturadaptionen? Wenn ja, welche? Auf der Ebene der rezeptiven Erzählkompetenz, welche in dieser Arbeit im Zentrum der literarischen Kompetenzen steht, ist es aus fachdidaktischer Sicht wichtig, zu fragen, was die SchülerInnen über das Erzählen wissen und was sie beim Lesen von Erzählungen können sollen.

### **Forschungslage**

Anfangs war das Medium *Comic* Gegenstand einer zunächst kontroversen Diskussion. Comics standen nämlich im Ruf, möglicherweise Gewaltbereitschaft zu fördern und Kinder bzw. Jugendliche am Lesen *richtiger* Literatur zu hindern. Diese Kritik am Comic setzte Mitte der 1950er Jahre ein und wurde von Frederic Wertham eingeleitet. Dieser meinte, dass er auf Basis

---

<sup>7</sup> Leubner, Martin; Saupe, Anja: Erzählungen in Literatur und Medien und ihre Didaktik , S.14.

von Untersuchungen bedenkliche Auswirkungen der Comics feststellen kann. Besonders die Pädagogen waren der Ansicht, scharfe Angriffe gegen die Comics richten zu müssen.<sup>8</sup>

Erst in den späten 1960er Jahren wandelte sich langsam die fachdidaktische Sicht. Dabei waren nach Abraham/Kepser zwei Stoßrichtungen zu beobachten: Einerseits wurde vorgeschlagen, Comics mithilfe von semiotischen Verfahren zu analysieren. Andererseits ging es um eine ideologiekritische Auseinandersetzung mit den Produkten der Kulturindustrie, welche zu einem falschen (politischen) Bewusstsein ihrer RezipientInnen führen könnten. Auch Geschmacksbildung war intendiert: Jugendliche sollten vom *schlechten* US-amerikanischen Superheldencomic zum *guten* europäischen Comic mit Bildungsgehalt wie *Asterix* erzogen werden. Spätestens ab Mitte der 1970er Jahre waren Comics zu einem regelhaften Unterrichtsgegenstand der frühen Sekundarstufe geworden, was sich sowohl in den Lehrplänen als auch in den Sprach- und Lesebüchern jener Zeit widerspiegelt.<sup>9</sup>

Besonders produktiv geworden sind in den letzten zwei Jahrzehnten sogenannte *Literaturcomics*.<sup>10</sup> Diese Entwicklung ist nach Blanke vor allem an den *Hype* um den Comic unter dem Aufkommen des Graphic-Novel-Begriffs gebunden, von dem die Literaturadaption im Comic mehrfach profitiert hat. So hat sich in den letzten zehn Jahren zunehmend ein internationaler Markt für Literaturadaptionen im Comic etabliert.<sup>11</sup> Klassische Werke des Literaturkanons wie Arthur Schnitzlers *Fräulein Else* (1924), Stefan Zweigs *Die Schachnovelle* (1942) oder Franz Kafkas *Der Prozess* (1925) sind mittlerweile als Comicversionen erhältlich und finden Eingang im Deutschunterricht.<sup>12</sup>

Ein Blick auf die Forschung zeigt aber, dass es bisher nur vereinzelt überzeugende Analysemodelle, wie jenes von Juliane Blanke, gibt, mit denen sich Literaturadaptionen im Comic sinnvoll beschreiben lassen und damit gleichzeitig didaktische Möglichkeiten zur Förderung literarischer Kompetenzen wie der (inter-) medialen Fertigkeit, der Rezeptionsfähigkeit und der rezeptiven Erzählkompetenz ermöglichen. Zusätzlich erfahren Darstellungsverfahren epischer Texte als Gegenstand des Literaturunterrichts nach Leubner/Saupe gegenwärtig nur wenig

---

<sup>8</sup> vgl. Burgdorf, Paul: Comics im Unterricht. Beltz Verlag: Weinheim und Basel 1976, S.57-60.

<sup>9</sup> vgl. Abraham, Ulf; Kepser, Matthis: Literaturdidaktik Deutsch, S.201.

<sup>10</sup> vgl. ebd., S.203.

<sup>11</sup> vgl. Blanke, Juliane: Literaturadaptionen im Comic, S.12.

<sup>12</sup> vgl. Abraham, Ulf; Kepser, Matthis: Literaturdidaktik Deutsch, S.203-204.

Beachtung, was zu einer Vernachlässigung der für ein weitergehendes Textverständnis wichtigen rezeptiven Erzählkompetenz führt.<sup>13</sup>

Aus diesem Grund widmet sich die vorliegende Arbeit primär dem Comic als Literaturadaption und seinem Beitrag zur Vermittlung von rezeptiver Erzählkompetenz im Speziellen.

### **Aufbau und Zielsetzung der Arbeit**

Die vorliegende Arbeit hat sich die Erarbeitung didaktischer Ansätze zur Vermittlung von rezeptiver Erzählkompetenz anhand eines bestimmten Comics als Literaturadaption im Deutschunterricht zum Ziel gesetzt. Damit ist die Thematik dieser Arbeit primär dem fachdidaktischen Bereich zuzuordnen, wodurch Abhandlungen zum Terminus Comic per se sowie dessen Entstehungsgeschichte weitgehend ausgespart werden.

Zunächst konzentriert sich die Arbeit auf die Verwendung und die Didaktik des Comics im Unterricht im Laufe der Zeit. Zwar hat das Medium Comic bereits in den 1970er Jahren Eingang in den Schulunterricht gefunden, allerdings gestaltete sich der Weg dorthin eher steinig, kam es doch in den 19650er Jahren zu einer heftigen Comic-Debatte. Heute gibt es vielfältige methodisch-didaktische Möglichkeiten mit Comics, weshalb sich der Einsatz dieses Mediums als Unterrichtsmittel bei den SchülerInnen meistens großer Beliebtheit erfreut.

Anschließend folgt eine längere Auseinandersetzung mit der Frage, welche literarische Kompetenzen durch die Auseinandersetzung mit Literaturadaptionen im Comic gefördert werden können. Hier wird auf die rezeptive Fähigkeit, die rezeptive Erzählkompetenz und die (inter-)mediale Kompetenz und den damit verbundenen didaktischen Aspekten näher eingegangen. Diesbezüglich ist allerdings anzumerken, dass der Schwerpunkt auf der rezeptiven Erzählkompetenz liegt, ist sie doch für den weiteren Verlauf dieser Arbeit von höherer Relevanz als die beiden anderen erwähnten Fähigkeiten.

Danach wird zum Kernstück der Arbeit übergegangen: Leiden erzählen im Unterricht. Dabei wird der Fokus auf einen Klassiker der deutschsprachigen Literatur des 20. Jahrhunderts gelegt, nämlich Fräulein Else (1924) von Arthur Schnitzler, welche sich noch immer als beliebte Schullektüre erweist. Schnitzlers Monolognovelle zeigt das Dilemma einer jungen Wienerin, Else, die Ende des 19. Jahrhunderts ihre Familie vor dem Bankrott retten soll. Dieser Klassiker ist mittlerweile auch

---

<sup>13</sup> vgl. *Leubner, Martin; Saupe, Anja: Erzählungen in Literatur und Medien und ihre Didaktik, S.151.*

als Literaturadaption im Comic erhältlich. Dabei werden sowohl der Prätext als auch die Adaption einer erzähltechnischen Analyse der Kategorien *Modus* und *Zeit* mit dem thematischen Schwerpunkt auf das Leiden Elses unterzogen. Denn in diesem Werk spielt das Schmerzliche insofern eine bedeutende Rolle, als dass Else leidvollen bzw. qualvollen Träumen ausgesetzt ist. Abschließend werden auf Basis der erarbeiteten analytischen Ergebnisse didaktische Ansätze zur Vermittlung von rezeptiver Erzählkompetenz diskutiert, indem die Comicadaption in Abgrenzung zum Prätext unter spezifischen Aspekten (z.B. Perspektivierung, Bewusstseinsstromtechnik, Farbdramaturgie) erneut in den Blick genommen wird.



# 1. Comics im Unterricht – Geschichte, Verlauf, Didaktik

Der Comic hat nicht erst jüngst, wie man vielleicht vermuten würde, sondern bereits in den 1970er Jahren Eingang in den Schulunterricht gefunden.

In diesem Kapitel wird ein kurzer Streifzug durch die Geschichte des Comics im Unterricht gemacht und dabei auf zentrale (didaktische) Entwicklungen näher eingegangen.

## 1.1. Comic-Debatte in den 1950er-Jahren – Comics als Gefahr für die Jugend?

Gerade die Wirkung der Comics auf Kinder und Jugendliche hat zu kontroversen Auseinandersetzungen geführt. Den Höhepunkt erreichte dieser Streit Mitte der 1950er Jahre. Sowohl in den USA als auch in Deutschland waren erbitterte Kämpfe die Folge. Dabei kam der schärfste Angriff von Frederic Wertham, einem amerikanischen Psychologen.<sup>14</sup> Dieser vertrat die Ansicht, dass Comics die Jugendkriminalität fördern würden, weil sie Gewaltakte zeigten.<sup>15</sup> Die Äußerungen einer Mitarbeiterin von ihm, Hilde L.Mosse, welche ich aus der Zeitschrift *Schule und Psychologie 3 (1956)* entnehmen konnte, verstärkten Werthams Position noch:

Stehlen ist nichts Neues, aber daß Kinder morden, andere mit Zigaretten und Streichhölzern brandmarken, daß sie mit Messern stechen und in organisierter Weise jüngere Kinder mit Waffen bedrohen, um sie dann zu veranlassen, ihnen Geld für ihre Beschützung zu geben, daß Kinder Diebstähle bis ins einzelne raffiniert planen und organisiert ausführen, nicht aus Hunger, sondern aus Abenteuerlust, das ist neu. Woher nehmen diese Jugendlichen ihre Ideen, wieso interessieren sie sich so sehr in ihrer Phantasie, ihren Spielen, ihren ernstgemeinten Handlungen für Verbrechen? Als Ergebnis eingehender Untersuchungen, die wir seit Jahren ausführen, fanden wir, daß Kinder weitgehend, [...], von den Bilderheften beeinflusst werden, deren Inhalte fast ausschließlich Verbrechen zeigen.<sup>16</sup>

---

<sup>14</sup> vgl. *Burgdorf*, Paul: Comics im Unterricht, S.57.

<sup>15</sup> vgl. *Perry*, George; *Aldridge*, Alan: *The Penguin Book of Comics: A slight history*. England: Penguin Books 1971 (Revised Edition), S.168.

<sup>16</sup> *Brehme*, Th.: Der Einfluß der Massen-Media auf den Jugendlichen. In: *Schule und Psychologie 3 (1956)* H.10, S.301-310, hier S.305.

Und Wertham verlautebarte: „Comics [is] death on reading”.<sup>17</sup> Zudem erschien 1954 das Buch *Seduction of the Innocent* von Wertham, welches die Basis für einen „regelrechten Kreuzzug gegen die Comic-Hefte in den USA“<sup>18</sup> bildete.

Um zu verhindern, dass Comics, speziell *Entertaining Comics* wie Kriegs-, Horror- oder Science-Fiction-Comics, die ab 1950 erschienen<sup>19</sup>, aus Kindern und Jugendlichen zukünftige StraftäterInnen machten, wurde im selben Jahr (1954) die *Comics Magazine Association of America, Inc.* gegründet. Diese Organisation hatte die Aufgabe, Vorschriften aufzustellen, welche die Qualität der Comic-Hefte verbessern sollten. Dafür wurde die *Comic Code Authority* geschaffen, welche Folgendes besagte:

Die Code Authority erlaubt Comic-Heften, die die Moral und den guten Geschmack nicht verletzen, das Siegel [mit der Aufschrift ‚Approved by the Comics Code Authority‘] zu führen. Vor allem die Darstellungen von Gewalt und Verbrechen ist [sic!] streng vorgeschrieben, [...].<sup>20</sup>

Damit verpflichtete sich die US-Comicindustrie zur Selbstzensur und ab 1955 trugen die amerikanischen Comic-Hefte dieses Siegel. Ab diesem Zeitpunkt verzichteten die Verlage auf gewalttätige sowie erotische Inhalte und brachten ausschließlich jugendfreie Darstellungen.<sup>21</sup>

Mit den negativen Statements vor allem seitens Wertham (und seinen MitarbeiterInnen) setzte ein weltweiter Angriff gegen die Comics ein, welcher dann auch auf Deutschland übergriff. Während in Amerika keine Comics verboten wurden, indizierte die Bundesprüfstelle in der Bundesrepublik Deutschland viele Comics.<sup>22</sup> Die Kritik hatte zur Folge, dass die Produktion der gerade von Wertham kritisierten Horror-Comics beendet werden musste, ließen sie sich doch nicht mehr verkaufen. In Deutschland musste das Erscheinen vieler Comics, deren Qualität ohnehin zweifelhaft war, eingestellt werden.<sup>23</sup>

---

<sup>17</sup> Dorrell, Larry; Curtis, Dan; Rampal, Kuldip: Book worms without books? Students reading comic books in the school house. In: *Journal of Popular Culture* 29 (1995), S.223-243, hier S. 226.

<sup>18</sup> Schikowski, Klaus. *Der Comic. Geschichte, Stile, Künstler*. Stuttgart: Reclam 2014, S.72.

<sup>19</sup> vgl. ebd., S.70.

<sup>20</sup> Burgdorf, Paul: *Comics im Unterricht*, S.58.

<sup>21</sup> vgl. Schikowski, Klaus. *Der Comic. Geschichte, Stile, Künstler*, S.73.

<sup>22</sup> vgl. Schilling, Robert: *Literarischer Jugendschutz. Theorie und Praxis-Strategie und Taktik einer wirksamen Gefahrenabwehr*. Berlin u.a: Luchterhand 1959, S.238-250.

<sup>23</sup> vgl. Burgdorf, Paul: *Comics im Unterricht*, S.57-58.

Aber nicht nur Wertham, sondern auch viele Pädagogen waren der Ansicht, scharfe Angriffe gegen die Comics richten zu müssen. So erläuterte beispielsweise der schwedische Pädagoge Lorentz Larson in seinem Buch *Barn och serier (Kinder und Comics)* folgende Gefahren für das Kind<sup>24</sup>:

1. Die überdimensionierten Abenteuer in den Comics stumpfen den Sinn des Kindes für Wirklichkeit und Proportionen ab und verstärken sein Verlangen nach immer größeren Sensationen, immer wilderen Szenen, unheimlichen Verbrechen.
2. Die Gewaltmentalität in den Comics beeinflusst das Kind. Die Gewalt wird legalisiert und romantisch aufgefaßt von jungen unkritischen Lesern. Der Held ist der, der am härtesten schlägt und am schnellsten schießt.
3. Bilder wirken suggestiver als Texte, und oft werden realistische Schilderungen von Verbrechen gegeben, die das Kind zum Verbrechen verleiten könnten.
4. Viele Kinder, besonders die, die Schwierigkeiten beim Lesen haben, werden verlockt, die leichten Comic-Zeitschriften zu lesen und übergehen Bücher und Büchereien.
5. Das viele Comic-Lesen beeinflusst die formellen Fähigkeiten des Kindes, das Lesen, mündlicher und schriftlicher Ausdruck werden schlechter.
6. Das Vermögen des Kindes zur Konzentration wird geschwächt. In den Comics bekommt es auf passive Weise die größten Sensationen. Das Arbeitsvermögen und das Wissen wird [sic!] in Mitleidenschaft gezogen.
7. Sogar die Zeichenfertigkeiten des Kindes werden beeinflusst, Zeichnungen der Kinder scheinen oft von den schablonenhaften und stilisierten Zeichnungen gewisser Comics beeinflusst zu sein.
8. Die vulgäre Erotik der Comics kann das Gefühlsleben der Jugend beeinflussen.<sup>25</sup>

Anhand dieser aufgelisteten Gefahren wird deutlich, dass Comics einerseits im Ruf standen, möglicherweise Gewaltbereitschaft zu fördern, andererseits Kinder und Jugendliche am Lesen *richtiger* Literatur zu hindern. In Deutschland gab es in den 1950er Jahren sogar Veranstaltungen, bei denen die jungen Leute dazu aufgefordert wurden, ihre Comics gegen pädagogisch wertvolle Literatur einzutauschen, um die so eingesammelte *Schundliteratur* dann öffentlich auf den Scheiterhaufen zu werfen.<sup>26</sup> Den Comic als ernstzunehmenden Gegenstand in den Unterricht zu integrieren, schien demnach lange Zeit nicht denkbar.

## **1.2. Aufwertung des Comics ab den späten 1960er Jahren**

Als die Literaturwissenschaft in den späten 1960er Jahren die Diskussion um eine Erweiterung des Begriffs *Comic* in Gang setzte, wandelte sich langsam die fachdidaktische Sicht. Dafür lässt sich auch ein entsprechender Buchtitel finden: *Wozu Comics gut sind?! Unterschiedliche Meinungen*

---

<sup>24</sup> vgl. Burgdorf, Paul: Comics im Unterricht, S.65.

<sup>25</sup> Knutsson, Magnus: Seriernas ställing. In: Thud 10 (1970), S.4-7, hier S.5-6.

<sup>26</sup> vgl. Dolle-Weinkauff, Bernd: Comics: Geschichte einer populären Literaturform in Deutschland seit 1945. Weinheim: Beltz 1990, S.112-113.

zur Bewertung des Mediums und seiner Verwendung im Deutschunterricht<sup>27</sup>. Dabei waren zwei Stoßrichtungen zu erkennen, welche sich auch wechselseitig bedingen konnten. Einerseits wurde vorgeschlagen, Comics mithilfe von semiotischen Verfahren zu analysieren. Andererseits ging es um eine ideologiekritische Auseinandersetzung mit den Produkten der Kulturindustrie, die ein falsches (politisches) Bewusstsein ihrer RezipientInnen implizieren könnte. Zusätzlich war Geschmacksbildung intendiert<sup>28</sup>: „Jugendliche sollten vom ‚schlechten‘ US-amerikanischen Superheldencomic zum ‚guten‘ europäischen Comic mit Bildungsgehalt wie ‚Asterix‘ erzogen werden [...]“<sup>29</sup>

1971 hat Wolfgang Kempkes zum ersten Mal über eine Verwendungsmöglichkeit der Comics berichtet, welche von den Comic-Gegnern bisher verschwiegen worden war.<sup>30</sup> Denn nach ihm ermöglichte die komplexe Struktur der Comic-Sprache die Herstellung von *Educational-Comics*, einer „pädagogischen Sonderform der Unterhaltungs-Comics.“<sup>31</sup> In Amerika sind diese mit der Absicht entwickelt worden, auf unterhaltsame Weise Wissen zu vermitteln. Die *Educational-Comics* reichten von den Naturwissenschaften über die Geisteswissenschaften bis hin zur Erziehung und zum Sport.<sup>32</sup>

Die damit stattgefundenen Aufwertung des Comics wirkte sich auch positiv auf dessen Verkaufszahlen aus: Allein in Deutschland wurden 1973 ungefähr 17 Millionen Hefte verkauft, die Produktionszahlen stiegen weiter.<sup>33</sup> Zusätzlich wurden Comics innerhalb einer Theorie der visuellen Kommunikation als ein Massenphänomen neben anderen (z.B. Fernsehen, Film) nicht mehr einfach als Manipulationsinstrumente der Bewusstseinsindustrie verstanden. Vielmehr wurde ihr eigenständiger Charakter als Verbindung von Bild und Text entdeckt, zu deren Decodierung komplexe emotive und kognitive Prozesse notwendig waren.<sup>34</sup>

---

<sup>27</sup> Wermke, Jutta: Wozu Comics gut sind?! Unterschiedliche Meinungen zur Bewertung des Mediums und seiner Verwendung im Deutschunterricht. Kronburg, Taunus.: Scriptor-Verlag 1973.

<sup>28</sup> vgl. Kepser, Matthis; Abraham, Ulf: Literaturdidaktik Deutsch, S.201.

<sup>29</sup> ebd.

<sup>30</sup> vgl. Eversberg, Gerd: Comics im Unterricht – Ein Literaturbericht. In: Comics-Handbuch für Eltern, Lehrer, Erzieher. Hrsg. von Jürgen Kagelmann. Bonn-Bad Godesberg: Asgard-Verlag 1976 (= Schriftenreihe der Aktion Jugendschutz I), S.109-126, hier S.110.

<sup>31</sup> Kempkes, Wolfgang: Informationen über Comics. Educational Comics und ihre schulische Verwendung. In: Jugendschriften-Warte 23 (Mai 1971) H.5, S.17-19, hier S.17.

<sup>32</sup> vgl. Eversberg, Gerd: Comics im Unterricht – Ein Literaturbericht, S.110.

<sup>33</sup> vgl. ebd., S.109.

<sup>34</sup> vgl. Ehmer, Hermann K. (Hrsg.): Visuelle Kommunikation. Beiträge zur Kritik der Bewusstseinsindustrie. 4. Auflage. Köln: Verlag M. DuMont Schauberg 1973, S.7-8.

### **1.3. Comics als regelhafter Unterrichtsgegenstand ab Mitte der 1970er Jahre**

Spätestens ab Mitte der 1970er Jahre fungierten Comics als regelhafter Unterrichtsgegenstand der frühen Sekundarstufe. Das spiegelte sich sowohl in Lehrplänen als auch in den Sprach- und Lesebüchern jener Zeit wider.<sup>35</sup> So gehörten beispielsweise in Hessen (Deutschland), wo der traditionelle Literaturbegriff stark in Frage gestellt wurde, Unterrichtsreihen über *Comics – in Verbindung mit visueller Kommunikation* zu den Lernbereichen, in denen kritische Reflexionen über Rollenverhalten und soziale Interaktionen geübt werden sollten.<sup>36</sup> Aber auch die Empfehlungen anderer deutscher Bundesländer enthielten als Unterrichtsgegenstände für die Sekundarstufe I Comics. Ebenso veränderten Lesebücher ihre Gestalt: Von den neuen Lesebüchern enthielten fast alle Auszüge aus Comics. Daneben gab es mehrere Sprachbücher, die den Comics ganze Kapitel widmeten.<sup>37</sup> Beispiele für solche Lese- und Sprachbücher zu diesem Zeitpunkt waren folgende: *Begegnungen. Lesebuch für Gymnasien*<sup>38</sup>, *Deutsches Sprachbuch für Gymnasien*<sup>39</sup> und *Kritisches Lesen 1. Lesebuch für das 5. Schuljahr*<sup>40</sup>. Zusätzlich wurden ab den 1970er Jahren zahlreiche Unterrichtsmodelle mit Comics, welche unter anderem für Vorschulen, Grundschulen, Gymnasien und den Fremdsprachenunterricht konzipiert wurden, in bekannten sowie unbekanntem Publikationsorganen veröffentlicht.<sup>41</sup>

### **1.4. Bedeutung von Comics (im Unterricht) ab den 1990er Jahren bis heute**

Anfang der 1990er Jahre kam es zu einem grandiosen Erfolg von Art Spiegelmans grafischem Holocaust-Roman *Maus – Die Geschichte eines Überlebenden* (2 Bände; 1989 und 1992 auf Deutsch erschienen), welcher einerseits einem breiten deutschsprachigen Publikum erstmals zeigte, dass Comics mehr als lustige Geschichten für Kinder (wie *Mickey Mous*) erzählen können. Andererseits etablierte sich mit *Maus* eine nobilierte Form grafischer Literatur, nämlich die

---

<sup>35</sup> vgl. Kepser, Matthis; Abraham, Ulf: Literaturdidaktik Deutsch, S.201.

<sup>36</sup> vgl. *Der Hessische Kultusminister: Rahmenrichtlinien. Sekundarstufe I. Deutsch. o. O. o. V. 1972.*

<sup>37</sup> vgl. Eversberg, Gerd: Comics im Unterricht – Ein Literaturbericht, S.109-110.

<sup>38</sup> Grütter, Werner; Caspers, Harald (Hrsg.): *Begegnungen. Lesebuch für Gymnasien. Bd.1. 5. Auflage. Hannover u. a.: Schroedel 1972.*

<sup>39</sup> Henß, Rudolf; Kausch, Karl-Heinz (Hrsg.): *Deutsches Sprachbuch für Gymnasien. Bd.7. Hannover u. a.: Schroedel 1969.*

<sup>40</sup> Cordes, Hermann; Ehlert, Klaus u. a. (Hrsg.): *Kritisches Lesen 1. Lesebuch für das 5. Schuljahr. Frankfurt u. a.: Diesterweg 1974.*

<sup>41</sup> vgl. Eversberg, Gerd: Comics im Unterricht – Ein Literaturbericht, S.117-121.

*Graphic Novel*, worunter man längere, abgeschlossene Erzählwerke versteht. *Graphic Novels* decken heute sowohl stilistisch als auch inhaltlich ein breites Spektrum ab und reichen von Superheldensagas (z.B. *Watchmen* von Alan Moore und David Gibbons; 1986/87, deutsche Ausgabe: 2008) über autobiographische *Graphic Novels* (z.B. *Persepolis* von Marjane Satrapi; deutsche Ausgabe 2004/2005) bis hin zu biographischen *Graphic Novels* (z.B. *Der Boxer. Die wahre Geschichte des Hertzko Haft* von Reinhard Kleist; 2012). Damit finden *Graphic Novels* inzwischen nicht nur in traditionellen Comic-Verlagen wie *Carlsen* oder *Panini* und in Buchverlagen (z.B. *Rowohlt*) sowie in Kinderbuchverlagen (z.B. *Dressler*) Eingang, sondern auch im gegenwärtigen (Deutsch-) Unterricht.<sup>42</sup>

Zudem berichtete ab den 1990er Jahren die bürgerliche Presse regelmäßig über Neuerscheinungen und Vertrieb bzw. vertreibt immer noch eigene Comic-Reihen mit Lizenzausgaben (z.B. Süddeutsche Zeitung Bibliothek *Graphic Novels* und *Graphic Novels Krimi* ab 2012).<sup>43</sup>

Neben der großen Comic-Produktion von fiktional-narrativen Texten und der Etablierung von *schillernden Genrebegriffen*<sup>44</sup> im kulturellen Handlungsfeld, wie etwa *Graphic Novels* und *Mangas*, kamen in den letzten Jahren verstärkt sogenannte *Webcomics* und *Literaturcomics* bzw. Literaturadaptionen im Comic hinzu. Nach Kepser/Abraham unterscheiden sich *Webcomics* von anderen Spielarten einerseits durch ihre digitale Verbreitung, andererseits infolge von fließenden Übergängen zum Animationsfilm und (gegebenenfalls) interaktiven Leseweisen. *Literaturcomics* hingegen sind gemäß Kepser/Abraham prinzipiell Interpretationen bzw. Inszenierungen von literarischen Prätexten, wobei auf dieses Genre im nachfolgenden Kapitel näher eingegangen wird. Die neueste Entwicklung sind Comic-Apps (z.B. *Wagnerwahn*<sup>45</sup> und *Comic Life*<sup>46</sup>) für Smartphones und/oder Tablets, welche interaktive Elemente beinhalten und sich damit Computerspielen annähern.<sup>47</sup>

Als Folge dieser Entwicklungen wird der Comic, welcher in den 1950er Jahren noch den Ruf als *per se* triviales und literarisch wertloses Medium hatte, heute als eigenständige Kunstform mit

---

<sup>42</sup> vgl. Kepser, Matthis; Abraham, Ulf: Literaturdidaktik Deutsch, S.202-203.

<sup>43</sup> vgl. ebd., S.203.

<sup>44</sup> vgl. ebd., S.54.

<sup>45</sup> vgl. *Wagnerwahn – Die App*. <http://www.gebrueder-beetz.de/produktionen/wagnerwahn-app> (letzter Zugriff am 19.02.2018).

<sup>46</sup> vgl. *Comic Life*. <https://plasq.com/apps/comiclife/macwin/> (letzter Zugriff am 19.02.2018).

<sup>47</sup> vgl. Kepser, Matthis; Abraham, Ulf: Literaturdidaktik Deutsch, S.202.

spezifischer Ästhetik gewertet, deren Literarizität schon dadurch erkennbar ist, dass man Comics *liest*.<sup>48</sup> So ist der Comic nach Felix Giesa „bildbasierte Erzählliteratur“<sup>49</sup>.

Demgemäß sind Comics auch im gegenwärtigen Unterricht immer öfter präsent. Dabei bauen Pädagogen nicht nur auf *Asterix, Vater und Sohn* und andere Genreklassiker, sondern setzen moderne Werke ein. Zusätzlich werden Comics häufig fächerübergreifend eingesetzt. René Mounajed, Historiker und Germanist, sagt in Bezug auf die gegenwärtige Verwendung von Comics im Unterricht in einem Artikel des *Tagesspiegel* Folgendes: „Mittlerweile wird dem Comic mehr zugetraut, als Schüler lediglich zu unterhalten, zu belustigen, zu motivieren oder ihnen die Lesearbeit abzunehmen. Mit ihm kann fachlich Relevantes gelernt werden.“<sup>50</sup> Auch Dietrich Grünewald, führender Experte auf dem Gebiet der wissenschaftlichen Beschäftigung mit Comics, ist der Meinung, dass sich dieses Medium als Unterrichtsmittel in fast allen Fächern sinnvoll einsetzen lassen kann.<sup>51</sup>

#### 1.4.1. Comics als Literaturadaptionen

In den letzten zwei Jahrzehnten sind vor allem *Literaturcomics* sehr populär geworden. Darunter versteht man nach Kepser/Abraham grundsätzlich Comics, die sich auf literarische Texte beziehen.<sup>52</sup> Jedoch ist dieser Begriff, wie Schmitz-Emans anmerkt, nicht unbedingt „von definatorischer Schärfe“<sup>53</sup>. Denn als Literaturcomics werden oft alle Comics bezeichnet, welche einen wie auch immer geschaffenen Bezug zu einem literarischen Prätext aufweisen. Dieser Bezug kann nach Blanke aber unterschiedlich sein: Zum einen kann sich ein Comic zum Prätext streng übersetzend und quasi-illustrativ verhalten. Zum anderen kann er nur am Rande, zum Beispiel durch eine Figur oder ein Motiv, auf einen solchen Prätext verweisen.<sup>54</sup> In dieser Arbeit liegt der Fokus jedoch auf solchen Comics, die sich auf konkrete literarische Texte beziehen, weshalb dafür

---

<sup>48</sup> vgl. Kepser, Matthis; Abraham, Ulf: Literaturdidaktik Deutsch, S.53.

<sup>49</sup> Giesa, Felix: Comic, Graphic Novel & Co als bildbasierte Erzählliteratur. In: BilderBücher: 1: Theorie. Hrsg. von Julia Knopf. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren 2014, S.66-77, hier S.66.

<sup>50</sup> Törne, von Lars: Comics in der Schule. Aus Bildern lernen. In: Der Tagesspiegel (08.02.2011). <http://www.tagesspiegel.de/kultur/comics/comics-in-der-schule-aus-bildern-lernen/3798340.html> (letzter Zugriff am 18.02.2018).

<sup>51</sup> vgl. ebd.

<sup>52</sup> vgl. Kepser, Matthis; Abraham, Ulf: Literaturdidaktik Deutsch, S.203.

<sup>53</sup> Schmitz-Emans, Monika: Literatur-Comics zwischen Adaptation und kreativer Transformation. In: Comics. Zur Geschichte und Theorie eines populärkulturellen Mediums. Hrsg. von Stephan Ditschke, Katerina Kroucheva und Daniel Stein. Bielefeld: transcript Verlag 2009, S.281-308, hier S.283.

<sup>54</sup> vgl. Blanke, Juliane: Literaturadaptionen im Comic, S.30.

der von Juliane Blanke eingeführte Begriff „Literaturadaption im Comic“<sup>55</sup> in weiterer Folge verwendet wird.

Die Entwicklung solcher Literaturadaptionen ist primär an den Hype um den Comic unter dem Aufkommen des Graphic-Novels Begriff gebunden, von dem die Literaturadaption im Comic vielfach profitiert hat.<sup>56</sup> So werben zum Teil ästhetisch sehr reizvolle, als Buchliteratur-Adaptionen konzipierte Comics auch für den literarischen Kanon: Beispielsweise wird die deutsche Übersetzung des ersten US-amerikanischen Erfolgsbandes *The Graphic Canon. Weltliteratur als Graphic Novel. Von Gilgamesch über Shakespeare bis Gefährliche Liebschaften* von Russ Kick aus dem Jahr 2013 im Klappentext folgendermaßen angepriesen: „Die größten Köpfe der Comicszene treffen auf die bedeutendsten Werke der Weltliteratur. Ein wilder Ritt durch die Kulturgeschichte [...].“<sup>57</sup> Mit dabei sind auch teilweise sehr bekannte Comickünstler wie Willi Eisner (1917-2005) und Robert Crumb (geb. 1943). Damit wiederholt sich gemäß Kepser/Abraham eine Entwicklung, die ein anderes literaturfähiges Medium, nämlich der Film, bereits vollzogen hat<sup>58</sup>:

Indem sich der Comic des kulturellen Gedächtnisses der Literatur bemächtigt und es transformiert, kann er sich als Medium ästhetisch nobilitieren.<sup>59</sup>

So sind mittlerweile zahlreiche klassische Werke des Literaturkanons wie Robert Musils *Der Mann ohne Eigenschaften*, Franz Kafkas *Die Verwandlung* und *Der Prozess* sowie Arthur Schnitzlers *Fräulein Else* als Adaptionen ins Medium Comic erhältlich und finden Eingang im Deutschunterricht.<sup>60</sup>

---

<sup>55</sup> Blanke, Juliane. Literaturadaptionen im Comic, S.31.

<sup>56</sup> vgl. ebd., S.12.

<sup>57</sup> Kick, Russ (Hrsg.): *The Graphic Canon. Weltliteratur als Graphic Novel. Von Gilgamesch über Shakespeare bis Gefährliche Liebschaften*. Berlin: Galiani 2013 (= *The Graphic Canon 1*).

<sup>58</sup> vgl. Kepser, Matthis; Abraham, Ulf: *Literaturdidaktik Deutsch*, S.204.

<sup>59</sup> ebd.

<sup>60</sup> vgl. ebd.

## 2. Literaturadaptionen im Comic und ihr Beitrag zum Aufbau literarischer Kompetenzen mit Schwerpunkt auf die Förderung der rezeptiven Erzählkompetenz

Nicht nur Texte der drei *klassischen* literarischen Gattungen, nämlich Epik, Dramatik und Lyrik sowie die fiktionale Gattung *Film* können für die Förderung literarischer Kompetenzen im Deutschunterricht herangezogen werden, sondern auch die literarische Gattung *Comic*. Denn nach Kepser/Abraham hat der Comic sehr wohl Anteil am epischen Erzählen (mit einem/einer heterodiegetischen, auktorialen ErzählerIn bzw. homodiegetischen Ich-ErzählerIn), am Drama (Dialoge als primäre, handlungsbestimmende Figurenrede) und am Film (Erzählen in Bildern).<sup>61</sup> Zusätzlich ist er „hochgradig intertextuell vernetzt“<sup>62</sup>, wenn man an das sehr produktive Genre der Literaturadaption denkt, welches auch im Vordergrund dieser Arbeit steht.

In diesem Kapitel soll zunächst eine kurze Einführung in die Terminologie des Kompetenzbegriffs an sich und in die Kompetenzorientierung im Literaturunterricht im Allgemeinen gegeben werden. Anschließend werden zwei für die Rezeption von Literaturadaptionen im Comic wichtige literarische Kompetenzen, nämlich die (inter-) mediale Fähigkeit und die rezeptive (Erzähl-) Kompetenz, unter Rückgriff auf einzelne didaktische Modelle, wie jenes von Kepser/Abraham, Baacke, Frederking und Leubner/Saupe näher erläutert. Dabei wird der Fokus vor allem auf die rezeptive Erzählkompetenz und die damit in Verbindung stehende Erzähldidaktik, welche Inhalte über das Wissen und Können beim Erzählen impliziert, gelegt. Abschließend wird kurz darauf eingegangen, inwiefern Operatoren eine wichtige Rolle bei der Vermittlung von rezeptiver Erzählfertigkeit (anhand von Comicadaptionen) in einem kompetenzorientierten (Deutsch-) Unterricht spielen.

---

<sup>61</sup> vgl. Kepser, Matthis; Abraham, Ulf: Literaturdidaktik Deutsch, S.53.

<sup>62</sup> ebd.

## **2.1. Zum Kompetenzbegriff**

Mittlerweile steuern Kompetenzen sowie Standards alle Unterrichtsfächer und schließen auch den literaturbezogenen Teil des Deutschunterrichts ein. Der Terminus *Kompetenz* ist laut Kepser/Abraham in der Bildungsdiskussion seit der Jahrtausendwende ein „Hochwertbegriff“<sup>63</sup> und hat die Rede von Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche die SchülerInnen in spezifischen Bereichen erlangen sollen, weitgehend ersetzt.<sup>64</sup>

Allerdings ist der Kompetenzbegriff, wie er in der (Literatur-) Didaktik verwendet wird, von der alltagssprachlichen Verwendung abzugrenzen. Denn nach Kepser/Abraham versteht man unter Kompetenz in der Alltagssprache „einen bereichsspezifischen Sachverstand“<sup>65</sup>, der mit bestimmten Fähigkeiten verbunden ist. Folglich fühlt sich ein Individuum für ein eingegrenztes Sachgebiet zuständig bzw. wird ihm diese Zuständigkeit von außen zugesprochen.<sup>66</sup> Damit steht hier meiner Ansicht nach die Gegenstands- und nicht (!) die in der Didaktik forcierte Kompetenzorientierung im Vordergrund. Somit ist diese Auslegung des Begriffs für die Deutschdidaktik nicht tragfähig, weil es gemäß Abraham/Kepser dabei nur um „Expertenschaft“<sup>67</sup> für einen bestimmten Themenbereich geht.

Jedoch findet der Kompetenzbegriff auch in der fachdidaktischen Diskussion seit den 1970er Jahren zum Teil recht unterschiedliche Verwendung. Ein recht eng gefasstes Kompetenzverständnis kommt beispielsweise aus dem deutschdidaktischen Diskurs von Noam Chomsky. Er definiert Kompetenz *nur* als Summe von allgemeinen Sprachfähigkeiten, welche sich ein/e ideal gedachter/gedachte SprecherIn bzw. HörerIn im Laufe eines Erwerbprozesses aneignet. Die Kompetenz ist damit nicht direkt beobachtbar, sondern kann nur erschlossen werden. Dagegen ist die Performanz nach Chomsky die individuelle, beobachtbare Sprachverwendung.<sup>68</sup>

Eine etwas weiter gefasste Auffassung von Kompetenz kann dem sozialphilosophischen Diskurs entnommen werden und hat die Literaturdidaktik bis zur Jahrtausendwende geprägt.<sup>69</sup> Denn bekannte Literaturdidaktiker wie Jürgen Kreft und Ulf Abraham nehmen in ihrer

---

<sup>63</sup> Kepser, Matthis; Abraham, Ulf: Literaturdidaktik Deutsch, S.69.

<sup>64</sup> vgl. ebd.

<sup>65</sup> ebd.

<sup>66</sup> vgl. ebd.

<sup>67</sup> ebd., S.70.

<sup>68</sup> vgl. ebd.

<sup>69</sup> vgl. ebd.

Auseinandersetzung mit dem Kompetenzbegriff Bezug auf Jürgen Habermas, der unter *Kompetenzen* „anthropologische Grundfähigkeiten“<sup>70</sup> versteht. Nach ihm zeichnet sich der Mensch also durch kognitive, interaktive und sprachliche Kompetenzen aus, welche er im Zuge seiner Ich-Entwicklung erwirbt.<sup>71</sup>

In Deutschland wiederum beziehen sich die meisten DidaktikerInnen auf die Kompetenzdefinition des Psychologen Franz Emanuel Weinert.<sup>72</sup> Weinert versteht unter Kompetenzen

die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können [...].<sup>73</sup>

In vereinfacht formulierter Form sind nach Zeitler/Köller/Tesch Weinerts Kompetenzen also Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Bewältigung von komplexen Problemstellungen. Da es sich dabei um Konstrukte handelt, kann man sie nicht direkt beobachten. Zusätzlich zu den kognitiven Leistungsvoraussetzungen müssen auch motivationale, volitionale und soziale Aspekte berücksichtigt werden, weil sie ebenfalls beeinflussen, dass das einer Kompetenz entsprechende Verhalten in einer Anwendungssituation wirklich gezeigt wird.<sup>74</sup>

Jedoch weist Weinerts wirkungsmächtige Definition bei näherer Betrachtung einige Probleme und Schwächen auf, die (Deutsch-) DidaktikerInnen, wie Kepser/Abraham, bereits kritisch in den Blick genommen haben.<sup>75</sup> Eine genaue Ausführung und Analyse der Defizite des Kompetenzbegriffes nach Weinert würde aber dieses Kapitel sprengen. Nur so viel sei gesagt: In der Schulpraxis hat man gemäß Abraham/Kepser einige dieser Probleme erkannt, denn aktuelle Lehr- und Bildungspläne bzw. Kerncurricula enthalten viele Re-Formulierungsversuche, wie zum Beispiel das Niedersächsische Kerncurriculum für das Fach Deutsch.<sup>76</sup>

---

<sup>70</sup> Habermas, Jürgen: Zur Entwicklung der Interaktionskompetenz. Frankfurt: o.V. 1975 [nicht autorisierte Mitschrift eines Vortrags].

<sup>71</sup> vgl. Kepser, Matthis; Abraham, Ulf: Literaturdidaktik Deutsch, S.70.

<sup>72</sup> vgl. ebd., S.73.

<sup>73</sup> Weinert, Franz E.: Vergleichende Leistungsmessungen in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Leistungsmessungen in Schulen. Hrsg. von Franz E. Weinert. 2., unveränderte Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 2002, S. 17-31, hier S.27-28.

<sup>74</sup> vgl. Zeitler, Sigrid; Köller, Olaf; Tesch, Bernd: Bildungsstandards und ihre Implikationen für Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung. In: Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht. Hrsg. von Axel Gehrman, Uwe Hericks und Manfred Lüders. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2010, S.23-36, hier S.24.

<sup>75</sup> vgl. Kepser, Matthis; Abraham, Ulf: Literaturdidaktik Deutsch, S.74.

<sup>76</sup> vgl. ebd., S.75.

## **2.2. Kompetenzorientierung im Literaturunterricht**

Wie bereits kurz erwähnt worden ist, steuern Kompetenzen und Standards auch den Literaturunterricht. Denn nach Kepser/Abraham stellen literarische Bildung und Kompetenzerwerb keine Gegensätze dar, sondern sie sollten einander unterstützen. In diesem Zusammenhang kann auf Zabkas Verständnis von Kompetenzorientierung hingewiesen werden, der für einen kompetenzorientierten Literaturunterricht in normativer Hinsicht primär folgende zwei Aspekte verantwortlich macht: Zum einen geht es darum, Fähigkeiten, welche man im Umgang mit literarischen Texten am Ende der Sekundarstufe II erwartet, im Unterricht gezielt aufzubauen und anzuwenden. Wird zum Beispiel am Ende analysierendes und interpretierendes Schreiben über Texte verlangt, muss ein solches Schreiben in Anknüpfung an die Sekundarstufe I weiterhin gezielt geschult werden. Zum anderen dürfen literarische Texte keine beliebigen Gegenstände des Kompetenzerwerbes sein, sondern sollen gemäß ihres inhaltlichen Bildungswertes ausgewählt werden, d.h. sie sollen kulturell, historisch und subjektiv für die SchülerInnen bedeutsam sein.<sup>77</sup>

Demnach kann das Anliegen der Literaturdidaktik nach Kepser/Abraham auch nicht primär darin bestehen, der Frage nachzugehen, wie Literatur beschaffen ist (Gegenstandsperspektive). Vielmehr muss sie sich dafür interessieren, was Menschen damit machen und warum.<sup>78</sup> Deshalb, so Abraham/Kepser, muss sich ihr Augenmerk „auf das gesamte Handlungsfeld Literatur“<sup>79</sup> richten, „das zwar den Gegenstand (das Medienangebot) einschließt, aber nicht bei ihm stehen bleibt.“<sup>80</sup> Dabei gehen diese beiden Didaktiker davon aus, dass Literatur in drei verschiedenen, sich aber überschneidenden Bereichen bedeutsam ist: Individuation, Sozialisation und Enkulturation.<sup>81</sup> Gerade für die Vermittlung von rezeptiver (Erzähl-) Kompetenz, worauf der Fokus in dieser Arbeit liegt, ist der Bereich der Individuation von zentraler Bedeutung. Denn damit gemäß Kepser/Abraham die Begegnungen mit literarischen Texten zentrale Fertigkeiten dieses Bereichs wie „Ich-Entwicklung und Identitätsbildung“<sup>82</sup>, „deklaratives Faktenwissen“<sup>83</sup> sowie „ästhetischen

---

<sup>77</sup> vgl. Zabka, Thomas: Hinweise zum Aufbau literarischer Kompetenzen in der Sekundarstufe II. In: Informationen zur Deutschdidaktik 36 (2012). H. 1, S. 108-118, hier S.108.

<sup>78</sup> vgl. Kepser, Matthis; Abraham, Ulf: Literaturdidaktik Deutsch, S.20.

<sup>79</sup> ebd.

<sup>80</sup> ebd.

<sup>81</sup> vgl. ebd., S.20-25.

<sup>82</sup> ebd., S.21.

<sup>83</sup> ebd.

Genuss“<sup>84</sup> fördern können, ist es notwendig, über eine entsprechende Rezeptionsfähigkeit zu verfügen. Oftmals scheint hierbei im ersten Moment die wichtigste Voraussetzung zu sein, dass der/die Betreffende (lediglich) lesen bzw. eine entsprechende Lesekompetenz vorweisen kann. Allerdings muss nach Kepser/Abraham die Lesekompetenz dahingehend differenziert werden, ob damit Lesefähigkeit im Sinne von *Lesetechnik*, *Leseverstehen (reading literacy)* oder *literarischer Rezeptionskompetenz* gemeint ist.<sup>85</sup> Für diese Arbeit liegt das Augenmerk auf der literarischen Rezeptionskompetenz im weiteren und der rezeptiven Erzählkompetenz im engeren Sinn. Aus diesem Grund werden beide Fertigkeiten in den Kapiteln 2.4. und 2.5. näher erläutert.

Letztendlich ist in diesem Zusammenhang aus der Sicht von Kepser/Abraham noch zu erwähnen, dass die im Handlungsfeld *Literatur* Agierenden darin selbst- und fremdinitiierte Entwicklungsprozesse erleben<sup>86</sup>, „die ihr persönliches, soziales und kulturelles Bewusstsein sowie Handeln formen können [...].“<sup>87</sup> Eine Begegnung mit Literatur kann also Individuation, Sozialisation und Endkulturation unterstützen, was nach Kepser/Abraham dazu führt, dass die zentrale Aufgabe des Literaturunterrichts neben der Kompetenzorientierung auch darin besteht, „allen Schülern und Schülerinnen in möglichst weitreichendem Maße eine Teilhabe am Handlungsfeld *Literatur* zu ermöglichen.“<sup>88</sup>

### **2.3. Literarische Kompetenzen – ein kurzer Überblick**

Damit SchülerInnen am Handlungsfeld *Literatur* in ergiebiger Weise teilhaben können, müssen sie literarische Kompetenzen erwerben. Dabei umfassen die literarischen Fähigkeiten, folgt man dem Konzept gemäß Kepser/Abraham, aber mehr als die Lesekompetenz, auch wenn diese für den Bereich *Individuation* des Handlungsfeldes *Literatur* von zentraler Bedeutung ist. Denn werden SchülerInnen mit einem schriftlichen Medienangebot konfrontiert, ist die Lesekompetenz eine wesentliche Voraussetzung dafür, dass „aus dieser Begegnung eine literarische

---

<sup>84</sup> Kepser, Matthis; Abraham, Ulf: *Literaturdidaktik Deutsch*, S.21.

<sup>85</sup> vgl. ebd., S.22.

<sup>86</sup> vgl. ebd., S.26.

<sup>87</sup> ebd.

<sup>88</sup> ebd.

Auseinandersetzung wird.“<sup>89</sup> Jedoch schließt die literarische Kompetenz nach Kepser/Abraham neben einer Lesekompetenz und einem allgemeinen Weltwissen auch Folgendes ein:

[E]in bereichsspezifisches Wissen für literarische Textsorten (Gattungen, Genres) und ihre historische Entwicklung, für Prototypen, für Standardplots und Figurenkonstellationen [...], für Erzähl- und Dramatisierungstechniken, für literarische Fachbegriffe sowie die Fähigkeit, sich affektiv und imaginativ auf ein literarisches Angebot einlassen zu können.<sup>90</sup>

Damit ist primär die für diese Arbeit von relevanter Bedeutung gesehene, literarische Rezeptionskompetenz grob umrissen. Aus meiner Sicht weitere für den Literaturunterricht zentrale Kompetenzen, wie die literarische Produktionskompetenz sowie die (inter-) mediale Fähigkeit, spielen aber deshalb nicht weniger eine Rolle und sind unbedingt erwähnenswert.

Deshalb wird im nächsten Unterkapitel die (inter-) mediale Fähigkeit näher ausgeführt, weil sie gerade für das Bearbeiten, das Verstehen sowie das Analysieren des Mediums *Comic* im Deutschunterricht von großer Wichtigkeit ist, besteht doch der Comic aus zwei unterschiedlichen Medien (Text und Bild).

### 2.3.1. (Inter-) Mediale Kompetenz

Nach Meurer stehen bzw. standen Medien schon immer

als personale, instrumentale, kulturtechnologische und digitale Mittel und Vermittler im Dienste des Menschen und bilden somit entwicklungspsychologisch und entwicklungstechnologisch eine wichtige Grundlage menschlicher Erkenntnis.<sup>91</sup>

Denn mit ihrer Hilfe ist es dem Menschen möglich, sich die Welt im wortwörtlichen bzw. übertragenen Sinn plastisch zu machen, gleichzeitig eröffnen sie ihm bei adäquaten Gebrauch weitere Fenster zur Welt. Damit steht der Erwerb von Medienkompetenz als Option der Strukturierung, Kritik und Reflexion von (audio-) visuellen Lebenswirklichkeiten im Zentrum methodisch-didaktischen Handelns.<sup>92</sup> Infolgedessen bildet gemäß Meurer der interdisziplinäre Umgang in der Auseinandersetzung mit (audio-) visuellen Medien „einen wichtigen Eckpfeiler bei der Ausbildung von Medienkompetenz.“<sup>93</sup>

---

<sup>89</sup> Kepser, Matthis; Abraham, Ulf: Literaturdidaktik Deutsch, S.76.

<sup>90</sup> ebd.

<sup>91</sup> Meurer, Birgit: Der Comic als intermediäres Vehikel im Deutschunterricht. Ein Comic lernt laufen. In: Comics und Computerspiele im Deutschunterricht. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Aspekte. Hrsg. von Roland Jost und Axel Krammer. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren 2011, S.137-168, hier S.138.

<sup>92</sup> vgl. Meurer, Birgit: Der Comic als intermediäres Vehikel im Deutschunterricht, S.138.

<sup>93</sup> ebd.

Nach Wermke versteht man unter Medienkompetenz grundsätzlich „die Fähigkeit des Rezipienten [...] zum sachgerechten und selbstbestimmten Umgang mit Medien.“<sup>94</sup> Sie umfasst die Kenntnis nach Form und Inhalt unterschiedlicher Medienangebote sowie die Fähigkeit, die Qualität des Informationsgehaltes und der ästhetischen Realisierung zu beurteilen. Zusätzlich setzt die Medienkompetenz Fertigkeiten im Gebrauch und Einsatz von Medientechnik voraus, welche eigene Gestaltungen ermöglichen.<sup>95</sup>

Folglich bedeutet dies für einen zeitgemäßen Literaturunterricht laut Kepser/Abraham, dass er nicht auf den Umgang mit Printliteratur begrenzt bleiben darf, sondern sich medienintegrativ verstehen muss.<sup>96</sup> Daher ist Literaturdidaktik „als ein fach- und domänenspezifischer Teil einer allgemeinen Mediendidaktik zu verstehen“<sup>97</sup>, vorausgesetzt, dass Mediendidaktik nicht nur als eine Didaktik der Lern- und Unterrichtsmedien verstanden wird.<sup>98</sup>

Dabei reichen die medienpädagogischen Positionen von Medienfeindlichkeit und -abwendung (Vertreter: Neil Postman, Hartmut v. Hentig) bis hin zur Annahme von Medialität als Fundament aller erzieherischen Bestrebungen (Vertreter: Heinz Moser, Dieter Spanhel).<sup>99</sup> Für diese Arbeit wird nun kurz auf den Ansatz nach Dieter Baacke eingegangen, weil sich aus meiner Sicht seine Position unter anderem für eine Vermittlung von (inter-) medialer Kompetenz mit Fiors Adaption von *Fräulein Else* (vgl. Kapitel 5.7.) eignet. Denn er geht von einem aktiven (handlungs- und produktionsorientierten) Umgang mit Medien aus und unterscheidet hierbei vier Dimensionen von Medienkompetenz, nämlich *Medienkritik*, *Medienkunde*, *Mediennutzung* und *Mediengestaltung*.<sup>100</sup> Während Medienkunde bzw. -analyse primär die Fähigkeit zur reflexiven Durchdringung z.B. medienspezifischer Formen, Narrationsmuster, Strukturmerkmale und der Rezeptionskonzepte der einzelnen Medienformate umfasst, bezeichnet die Medienkritik die Fertigkeit zur Bewertung von Medientexten z.B. in qualitativ-ästhetischer, technisch-medialer und ethisch-moralischer Hinsicht. Mediennutzung umfasst nach Baacke die Fähigkeit zur kompetenten Auswahl, Beherrschung und Rezeption unterschiedlicher Medientexte/Medienformate auf der Grundlage medienspezifischen

---

<sup>94</sup> Wermke, Julia: Literatur-und Medienunterricht. In: Grundzüge der Literaturdidaktik. Hrsg. von Klaus-Michael Bogdal und Hermann Korte. 6. Auflage. München: dtv 2012, S. 91-104, hier S.99.

<sup>95</sup> vgl. ebd.

<sup>96</sup> vgl. Kepser, Matthis; Abraham, Ulf: Literaturdidaktik Deutsch, S.91.

<sup>97</sup> ebd., S.92.

<sup>98</sup> vgl. ebd.

<sup>99</sup> vgl. Frederking, Volker; Krommer, Axel; Maiwald, Klaus: Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung. 2., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag 2012 (=Grundlagen der Germanistik 44), S.68-71.

<sup>100</sup> vgl. ebd., S.69.

Wissens. In der letzten Dimension, der Mediengestaltung, geht es um die Fertigkeit zur selbstständigen und sachgerechten Anfertigung eigener Medien z.B. in oraler, literaler oder visueller Form.<sup>101</sup>

Gerade in Hinblick auf den gerade eben erläuterten didaktischen Hintergrund, dem die Entwicklung und Förderung eines differenzierten Medienverständnisses ein zentrales Anliegen ist, kann meiner Ansicht nach das Genre Comic „aufgrund seiner komplexen bildnerischen und sprachlich komprimierten strukturellen Beschaffenheit“<sup>102</sup> als methodisch-didaktisches Mittel für die Vermittlung von Medienkompetenz im Deutschunterricht eingesetzt werden. Denn nach Wermke bieten Comics, welche auf sekundäre Medien<sup>103</sup> angewiesen sind, viele Ansätze der Integration von Medienperzeption, Mediennutzung und Medienreflexion.

### 2.3.2. Literaturadaption im Comic als intermediales Produkt

Neben Comics im Allgemeinen können auch Literaturadaptionen im Comic als Unterrichtsmittel im Deutschunterricht eingesetzt werden, um die Medienkompetenz der SchülerInnen zu schulen. Denn solche Adaptionen sind das Resultat eines Transfers: Ein literarischer Text wird in das Medium *Comic* transferiert bzw. transformiert. Damit sind medienübergreifende Phänomene wie dieses nach Blanke nicht nur intertextuell, indem ihre schriftlichen Bestandteile auf einen Prätext rekurrieren, sondern auch intermedial, weil sie aus mindestens zwei verschiedenen medialen Quellen bestehen.<sup>104</sup>

Bereits Kinder und Jugendliche sammeln in ihren *medialen Welten* viele Erfahrungen auf dem Gebiet der Intermedialität. So erleben sie zunächst weitgehend intuitiv, dass beispielsweise ein dialogischer Text andere Qualitäten erhält, wenn er laut gesprochen, mit akustischen bzw. visuellen Medien erweitert wird oder als Teil eines Hörspiels bzw. einer Theateraufführung fungiert. Intermedialität kann also unterschiedlich bewusst wahrgenommen werden und im Prozess der

---

<sup>101</sup> vgl. *Frederking*, Volker; *Krommer*, Axel; *Maiwald*, Klaus: Mediendidaktik Deutsch, S.90.

<sup>102</sup> *Meurer*, Birgit: Der Comic als intermediäres Vehikel im Deutschunterricht, S.139-140.

<sup>103</sup> Sekundäre Medien setzen auf der Seite des Senders (irgend-)eine Technik bzw. Apparatur voraus, nicht aber beim Empfänger, damit eine Botschaft übermittelt werden kann. Beispiele: Schreibwerkzeuge und Druckmaschinen. Vgl. *Wermke*, Julia: Literatur-und Medienunterricht, S.93.

<sup>104</sup> vgl. *Blanke*, Juliane: Literaturadaptionen im Comic, S.54.

Mediennutzung in der modernen Gesellschaft ist der intermediale Zusammenhang allgegenwärtig.<sup>105</sup>

Prinzipiell gibt es verschiedene Definitionen von Intermedialität in der Forschung, wobei für eine möglichst präzise Einordnung der Literaturadaption im Comic als intermediales Phänomen hier die Intermedialitätstheorie von Rajewsky herangezogen werden kann, unterscheidet sie doch zwischen einem weiteren und einem engeren Intermedialitätsbegriff (mit drei dazugehörigen unterschiedlichen Formen), was nun näher erläutert werden soll.

Nach Rajewsky meint Intermedialität im weitesten Sinne „Mediengrenzen überschreitende Phänomene, die mindestens zwei konventionell als distinkt wahrgenommene Medien involvieren.“<sup>106</sup> Beispiele dafür sind Theatralisierungen, Literaturverfilmungen bzw. Adaptionen, Opern, Comics und viele mehr. Anhand dieser Aufzählungen wird jedoch ersichtlich, dass der Intermedialitätsbegriff sehr weit gefasst ist, weshalb nach Rajewsky die Intermedialität im engeren Sinn drei verschiedene Formen unterscheidet: Medienkombination (mediales Zusammenspiel) – Medienwechsel (Medientransfer/Medientransformation) – Intermediale Bezüge.<sup>107</sup> In ihrer Kategorisierung wäre der Comic an sich bereits durch eine Form der Intermedialität geprägt, nämlich der Medienkombination. Denn der Comic als Medium selbst ist eine Verbindung von zwei unterschiedlichen Medien, besteht er doch aus schriftlichen und bildlichen Elementen.<sup>108</sup> Hier betrifft die Qualität des Intermedialen also die Konstellation des medialen Produkts, d.h. die Kombination bzw. das Resultat der Kombination mindestens zweier Medien.<sup>109</sup>

Die Literaturadaption im Comic wiederum stellt nach Blanke „innerhalb des ‚Multimediums‘“ Comic sozusagen eine intermediale Sonderform dar, da sie ihr Sujet (und teilweise auch bestimmte Darstellungsstrukturen) aus einem altermedialen Prätext bezieht.“<sup>110</sup> Hier ist (neben der Konstellation des medialen Produkts) auch die Art der Entstehung bzw. der Produktionsprozess intermedial, welche/r nach Rajewsky als Medienwechsel bezeichnet wird. Darunter versteht man den Prozess der Transformation eines medienspezifisch fixierten Prätextes. Dabei kann es von

---

<sup>105</sup> vgl. *Josting*, Petra; *Hartmut*, Jonas (Hrsg.): *Intermediale und interdisziplinäre Lernansätze im Deutschunterricht*. München: Kopaed-Verlag 2007, S.13.

<sup>106</sup> *Rajewsky*, O. Irina: *Intermedialität – eine Begriffsbestimmung*. In: *Intermedialität im Deutschunterricht*. Hrsg. von Günter Lange und Werner Ziesenis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2004 (=Diskussionsforum Deutsch 15), S.8-30, hier S.13.

<sup>107</sup> vgl. ebd., S.13-16.

<sup>108</sup> vgl. *Blanke*, Juliane: *Literaturadaptionen im Comic*, S.55.

<sup>109</sup> vgl. *Rajewsky*, O. Irina: *Intermedialität – eine Begriffsbestimmung*, S.15.

<sup>110</sup> *Blanke*, Juliane: *Literaturadaptionen im Comic*, S.55.

einem Medienwechsel von allen Medien zu allen Medien kommen, beispielsweise vom Buch zum Film, vom Buch zum Comic oder von der Zeitschrift zum Hörspiel. Ein wichtiger Aspekt in diesem Zusammenhang ist, dass das entstehende Produkt zwar Parallelen zum Ursprungstext aufweist und zu diesem in einer genetischen Beziehung steht, sich aber nicht notwendigerweise auch in Relation zu diesem konstituiert. Ist dies der Fall spricht man zusätzlich von intermedialen Bezügen. Die Qualität des Intermedialen betrifft hier folgendes Verfahren der Bedeutungskonstitution: Den Bezug, den ein mediales Produkt zu einem Produkt eines anderen Mediums oder zu bestimmten Subsystemen desselben (bestimmte Genres) herstellen kann.<sup>111</sup> Gerade in Literaturadaptionen im Comic finden sich häufig Anspielungen auf andere visuelle Medienprodukte wie Filme, Werke der bildenden Kunst oder andere Comics. Somit beziehen sich Literaturadaptionen im Comic gemäß Blanke „nicht nur ‚zurück‘ auf den literarischen Prätext, sondern weisen Bezüge in viele Richtungen auf.“<sup>112</sup>

Somit können alle drei Erscheinungsformen des Intermedialen in einer Literaturadaption vorkommen, und zwar nicht nur einzeln, sondern auch zusammen.<sup>113</sup>

Letztendlich kann Rajewskys Intermedialitätskonzept laut Blanke als die einzig sinnvolle Perspektive angesehen werden, um sich, literaturwissenschaftlich gesehen, dem Phänomen der Literaturadaption (im Comic) annähern zu können. Denn nach ihr werden hier Literatur und Comic mit dem kommunikationsorientierten Medienbegriff nach Wolf<sup>114</sup> als „distinkte Medien“<sup>115</sup> betrachtet und nicht etwa als „zwei Repräsentanten des Mediums Buch“<sup>116</sup>. Dabei überschreitet die Adaption eines literarischen Textes die Grenze zwischen diesen beiden Medien und transformiert den Inhalt eines Medienproduktes in ein anderes Medium.<sup>117</sup>

---

<sup>111</sup> vgl. *Rajewsky*, O. Irina: Intermedialität – eine Begriffsbestimmung, S.16.

<sup>112</sup> *Blanke*, Juliane: Literaturadaptionen im Comic, S.56.

<sup>113</sup> vgl. ebd., S.57.

<sup>114</sup> Wolf geht von einem kommunikationsorientierten Medienbegriff aus, der nicht nur die Massenmedien bzw. die Neuen Medien umfasst, sondern auch die traditionellen Künste wie Malerei und Skulptur. Vgl. *Wolf*, Werner: Intermedialität: Ein weites Feld und eine Herausforderung für die Literaturwissenschaft. In: *Literaturwissenschaft. Intermedial – interdisziplinär*. Hrsg. von Herbert Foltinek und Christoph Leitgeb. Wien: ÖAW 2002, S.163-192, hier S.165.

<sup>115</sup> *Blanke*, Juliane: Literaturadaptionen im Comic, S.59.

<sup>116</sup> ebd.

<sup>117</sup> vgl. ebd.

## 2.4. Literarische Rezeptionskompetenz – didaktische Ansätze nach Kepser/Abraham und Frederking

Bevor auf den Terminus *literarische Rezeptionskompetenz* näher eingegangen wird, ist in diesem Zusammenhang aus meiner Sicht zunächst Folgendes festzuhalten: Nach Frederking besteht „ein grundlegender Unterschied zwischen dem nach PISA im Fokus stehenden Konzept der Lesekompetenz und literarischer Rezeptionskompetenz.“<sup>118</sup> Dabei bezieht er sich auf Rosebrock, welcher unter der Lesekompetenz „schriftsprachliche Rezeptionsfähigkeit im weiten Sinne“<sup>119</sup> versteht und folglich nach Groeben kein Unterschied „zwischen dem Lesen literarischer und nicht-literarischer Texte“<sup>120</sup> gemacht wird. Bei der literarischen Rezeptionskompetenz hingegen verweist Frederking auf Abraham, der die Ansicht vertritt, dass sich diese Fertigkeit auf fiktionale Texte und eine damit zusammenhängende kulturelle Praxis bezieht.<sup>121</sup> Somit wird gemäß Frederking deutlich, dass die Lesekompetenz vor allem die Leseförderung im Blick hat, während die literarische Rezeptionskompetenz in den Horizont von literarischer Bildung eingebettet ist.<sup>122</sup>

Ähnlich wie Abraham spricht auch Knopf davon, dass die Fähigkeit zur Rezeption literarischer Texte „das Ergebnis eines literarischen Sozialisationsprozesses, welcher von entwicklungspsychologischen, sozialpsychologischen und medialen Variablen beeinflusst wird“<sup>123</sup>, ist. Dabei versteht Knopf unter *Rezeption* die Aneignung von Werken aus verschiedenen Bereichen, beispielsweise der Kunst, der Musik, des Theaters und der Literatur, durch eine/n

---

<sup>118</sup> Frederking, Volker: Modellierung literarischer Rezeptionskompetenz. In: Lese- und Literaturunterricht. Teil 1. Geschichte und Entwicklung. Konzeptionelle und empirische Grundlagen. Hrsg. von Michael Kämper-van den Boogaart und Kaspar H. Spinner. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2010 (=Deutschunterricht in Theorie und Praxis 11/1), S.324-380, hier S.325.

<sup>119</sup> Rosebrock, Cornelia: Lesesozialisation und Leseförderung. In: Deutsch-Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II. Hrsg. von Michael Kämper-van den Boogaart. 4. Auflage. Berlin: Cornelsen Verlag 2011, S.163-183, hier S.163.

<sup>120</sup> Groeben, Norbert: Zur konzeptionellen Struktur des Konstrukts ‘Lesekompetenz’. In: Lesekompetenz, Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Hrsg. von Norbert Groeben und Bettina Hurrelmann. 3. Auflage. Weinheim und München: Juventa Verlag 2009, S.11-21, hier S.12.

<sup>121</sup> vgl. Abraham, Ulf: Lesekompetenz, literarische Kompetenz, poetische Kompetenz. Fachdidaktische Aufgaben in einer Medienkultur. In: Kompetenzen im Deutschunterricht. Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Mediendidaktik. Hrsg. von Heidi Rösch. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Frankfurt am Main: Peter Lang 2008, S.13-26, hier S.19.

<sup>122</sup> vgl. Frederking, Volker: Modellierung literarischer Rezeptionskompetenz, S.326.

<sup>123</sup> Knopf, Julia: Literaturbegegnung in der Schule. Eine kritisch-empirische Studie zu literarisch-ästhetischen Rezeptionsweisen in Kindergarten, Grundschule und Gymnasium. München: Iudicum 2009 (= Studien Deutsch 40), S.20.

RezipientIn als BetrachterIn, HörerIn oder LeserIn<sup>124</sup>, wobei für die vorliegende Arbeit primär das Verstehen von literarischen Werken relevant ist.

Jedoch scheint es gemäß Knopf in der Literaturdidaktik bis jetzt keine Einigung darüber zu geben, welche Teilkompetenzen für die Rezeption literarischer Texte wichtig sind. Stattdessen existieren mehrere Ansätze unterschiedlicher DidaktikerInnen, wie jene von Kepser/Abraham, Frederking, Kreft und Ossner.<sup>125</sup> Im Folgenden werden die didaktischen Überlegungen von Kepser/Abraham und Frederking näher ausgeführt. Dabei wird aber Frederkings Ansatz mehr Beachtung geschenkt, weil er aus meiner Sicht sehr gut geeignet ist, um den SchülerInnen die spezifische Farbdramaturgie in Fiors Adaption zu vermitteln (vgl. Kapitel 5.5.).

Kepser/Abraham ordnen die literarische Rezeptionskompetenz dem Bereich der Individuation im Handlungsfeld *Literatur* zu (vgl. Kapitel 2.2.), indem es ihnen bei dieser Fertigkeit primär darum geht, „die Schülerinnen und Schüler an eine lustvolle, befriedigende, unterstützende und bereichernde Rezeption von Literatur heranzuführen (Individuation)“<sup>126</sup>.

Frederking dagegen schlug vor, literarische Rezeptionskompetenz als *Interpretations-, Symbolverstehens-* und *literarästhetische* Urteilskompetenz zu modellieren.<sup>127</sup> Dabei fungiert die literarästhetische Urteilskompetenz als ein „zentraler Bereich literarischen Verstehens“<sup>128</sup>. Sie ist nicht mit der allgemeinen Lesekompetenz gleichzusetzen, sondern als „eigenständige Kompetenz“<sup>129</sup> zu verstehen, die Frederking auf Grundlage einer semiotischen Ästhetik nach Umberto Eco zu modellieren versucht.<sup>130</sup> Er unterscheidet drei Dimensionen literarästhetischen Urteilens:

- ❖ *Semantisches literarästhetisches Urteilen*: Diese Dimension bezeichnet die Fähigkeit zum Erschließen und kognitiven Verarbeiten von zentralen Inhalten eines literarischen Textes, um die Erschließung eines kohärenten Textsinnes zu ermöglichen. Grundlage dafür ist der Text an sich (*intentio operis*), nicht die AutorInnen- (*intention auctoris*) oder die RezipientInnenperspektive (*intentio lectoris*). Dabei stellt die Mehrdeutigkeit, welche für

---

<sup>124</sup> vgl. Knopf, Julia: Literaturbegegnung in der Schule, S.24.

<sup>125</sup> vgl. ebd., S.25.

<sup>126</sup> Kepser, Matthis; Abraham, Ulf: Literaturdidaktik Deutsch, S.81.

<sup>127</sup> vgl. ebd., S.86.

<sup>128</sup> Frederking, Volker: Modellierung literarischer Rezeptionskompetenz, S.367.

<sup>129</sup> ebd.

<sup>130</sup> vgl. Kepser, Matthis; Abraham, Ulf: Literaturdidaktik Deutsch, S.87.

literarische Texte typisch ist, den Urteilenden/die Urteilende vor besondere Herausforderungen.<sup>131</sup>

- ❖ *Ideolektales literarästhetisches Urteilen*: Diese Dimension umfasst primär die Fähigkeit „formale Besonderheiten innerhalb eines literarischen Textes zu erfassen [...] und in ihrer Funktion zu verstehen.“<sup>132</sup>
- ❖ *Kontextuelles literarästhetisches Urteilen*: Während die ersten beiden Dimensionen textinterne Aspekte in den Blick nehmen, geht es bei dieser Dimension darum, textexterne Informationen mit textinternen zu verknüpfen. Solche intertextuellen Bezüge findet man beispielsweise in der Geschichte, der Epoche sowie der jeweiligen Kultur und Gesellschaft.<sup>133</sup>

Trotz der unterschiedlichen Modelle zur literarischen Rezeptionskompetenz stelle ich aber fest, dass dabei die ästhetische Kompetenz als Teilkomponente der rezeptiven Fähigkeit fast immer vorhanden ist. Hier stütze ich mich für eine mögliche Begründung auf Lahn/Meister, die davon ausgehen, dass ein literarischer Text bzw. literarisches Erzählen auch darauf abzielt, eine ästhetische Wirkung beim Leser/bei der Leserin hervorzurufen.<sup>134</sup> Nach Knopf wird aber *Ästhetik* in diesem Zusammenhang auf Basis der *modernen Wissenschaft* als Wissenschaft der sinnlichen Wahrnehmung verstanden, was sie dadurch von individuellen Wertungen (z.B. schön, ansprechend, hässlich) eher unabhängig macht.<sup>135</sup> Somit ist es bei der Rezeption solcher Texte aus meiner Sicht auch wichtig, die ästhetische Wahrnehmung entsprechend zu schulen, worauf später noch einmal näher eingegangen wird. Folglich hat gemäß Knopf „literar-ästhetische Rezeption“<sup>136</sup> als Gegenstand des Literaturunterrichts zum Ziel, die SchülerInnen „für literarische Texte zu sensibilisieren und sie zu einer bewussten und gleichzeitig genießenden Auseinandersetzung anzuleiten.“<sup>137</sup>

---

<sup>131</sup> vgl. *Frederking*, Volker: Modellierung literarischer Rezeptionskompetenz, S.368.

<sup>132</sup> ebd., S.369.

<sup>133</sup> vgl. ebd.

<sup>134</sup> vgl. *Lahn*, Silke; *Meister*, Jan C.: Einführung in die Erzähltextanalyse. Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler 2008, S.10.

<sup>135</sup> vgl. *Knopf*, Julia: Literaturbegegnung in der Schule, S.31.

<sup>136</sup> ebd.

<sup>137</sup> ebd.

## **2.5. Rezeptive Erzählkompetenz, Erzähltheorie und Erzähldidaktik: Über Wissen und Können beim Erzählen**

Als zentrales Ziel für den Umgang mit literarisch-fiktionalen Erzählungen aller Medien im (Deutsch-) Unterricht kann nach Leubner/Saupe die Förderung von rezeptiver Erzählkompetenz angesehen werden. Zwar steht eine angemessene Klärung dieses Begriffs noch aus, aber nach ihnen kann Erzählkompetenz grundsätzlich als Teil einer umfassenden ästhetischen Kompetenz (im Sinne von Joachim Fritzsche) und damit als Fähigkeit zu einer besonderen Form der Erkenntnis verstanden werden.<sup>138</sup> Bevor jedoch auf die rezeptive Erzählkompetenz im Speziellen und die damit verbundene Erzähldidaktik näher eingegangen wird, folgt zunächst ein kurzer Einblick in einzelne, für diese Arbeit relevante Aspekte der Erzähltheorie.

### **2.5.1. Erzähltheorie: Merkmale, Formen und Funktionen des Erzählens**

Nach Lahn/Meister gilt neben dem Sprechen auch das Erzählen heute als eine „anthropologische Universalie und insofern als eine Kompetenz und Praxis, die für den Menschen als Menschen bestimmend ist.“<sup>139</sup> Jedoch ist die Frage, was genau *Erzählen* ist und woran wir es erkennen, schwierig zu beantworten, und wird nun näher beleuchtet.

Der Begriff *Erzählen* vermischt sich in der Alltagssprache schnell mit anderen, scheinbar verwandten Termini, wie *Berichten*, *Beschreiben*, *Schildern* oder *Informieren*. Die amerikanische Literaturtheoretikerin und Dichterin Susan Sontag unterscheidet demnach zwischen der „story“<sup>140</sup>, die sich durch einen geschlossenen Sinnzusammenhang auszeichnet und der „information“<sup>141</sup>, welche bloß Details vermittelt und deshalb immer fragmentarisch ist. Daraus kann nach Lahn/Meister eine grobe Definition von *Erzählen* abgeleitet werden, die für diese Arbeit ausreichend ist, und folgendermaßen lautet: Unter *Erzählen* ist das (sprachliche) Ausdrücken, Verknüpfen und gleichzeitig thematische Ordnen von (wahren oder vorgestellten) Fakten zu Geschichten zu verstehen.<sup>142</sup> Der Begriff *Erzählung* kann dann gemäß Leubner/Saupe als

---

<sup>138</sup> vgl. Leubner, Martin; Saupe, Anja: *Erzählungen in Literatur und Medien und ihre Didaktik*. 3. aktualisierte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2012 S.15.

<sup>139</sup> Lahn, Silke; Meister, Jan C.: *Einführung in die Erzähltextanalyse*, S.2.

<sup>140</sup> ebd., S.3.

<sup>141</sup> ebd.

<sup>142</sup> vgl. ebd., S.4.

„Mitteilung von Geschehnissen“<sup>143</sup> (durch eine/n ErzählerIn bzw. mimetische/visuelle Präsentation) aufgefasst werden. *Erzählung* wird dabei synonym mit *Narration*, *erzählender Produktion*, *erzählendem Werk* und *erzählendem Text* verwendet.<sup>144</sup>

Demnach gibt es eine Vielzahl von Gattungen, welche nach dieser Definition als erzählend bezeichnet werden können. Für diese Arbeit liegt der Fokus aber primär auf der literarischen Erzählung, welche sich laut Leubner/Saupe vor allem durch das Merkmal der Fiktionalität auszeichnet<sup>145</sup>, weshalb andere erzählende Gattungen hier ausgespart werden.

#### 2.5.1.1. Formen und Funktionen des Erzählens: Fiktionales vs. faktuales Erzählen

Neben einer Fülle an erzählenden Gattungen gibt es auch unterschiedliche Formen des Erzählens, wobei es in dieser Arbeit ausreicht, zwischen dem fiktionalen und dem faktualen Erzählen zu unterscheiden. Nach Lahn/Meister unterscheiden sich beide Formen des Erzählens in mehreren Hinsichten: Einerseits durch ihren Wahrheitsanspruch, welcher beim fiktionalen Erzählen, im Gegensatz zum faktualen Erzählen, außen vorgelassen wird.<sup>146</sup> Andererseits erfüllen sie jeweils unterschiedliche Funktionen, wobei für diese Arbeit der Fokus auf die Auseinandersetzung mit den rezeptionsorientierten (und nicht handlungs- und produktionsorientierten) Zwecken liegen soll. Im Folgenden werden die beiden Erzählformen und ihre Unterschiede näher in den Blick genommen:

##### **Das faktuale Erzählen/Alltagserzählen:**

Das faktuale Erzählen bzw. das Alltagserzählen hat gemäß Lahn/Meister primär eine handlungsorientierte bzw. pragmatische Funktion und hat demnach für diese Arbeit so gut wie keine Relevanz. Aus diesem Grund ist hier nur kurz auf die unterschiedlichen Wirkungsfunktionen des alltäglichen Erzählens hinzuweisen, welche beispielsweise rhetorische Funktionen (hier dient das Erzählen als Information, Appell oder Manipulation), kognitive Funktionen (hier ermöglicht das Erzählen die entsprechenden Verstehensleistungen des EmpfängerInsubjekts) und soziale Funktionen (in dieser Hinsicht dienen Erzählungen den Formierungen von Normen, Weltbild, Kultur sowie Geschichtsbewusstsein) umfassen.<sup>147</sup>

---

<sup>143</sup> Leubner, Martin; Saupe, Anja: Erzählungen in Literatur und Medien und ihre Didaktik, S.10.

<sup>144</sup> vgl. ebd.

<sup>145</sup> vgl. ebd., S.117.

<sup>146</sup> vgl. Lahn, Silke; Meister, Jan C.: Einführung in die Erzähltextanalyse, S.7-8.

<sup>147</sup> vgl. ebd., S.9.

### **Das fiktionale/literarische Erzählen:**

Beim fiktionalen bzw. literarischen Erzählen hingegen steht laut Lahn/Meister die Frage nach der Wirkung im Vordergrund. An die Stelle des logischen *wahr/falsch*-Kriteriums tritt nun das ästhetische *wahrscheinlich/unwahrscheinlich*-Kriterium der Kunst. Der Maßstab, an dem sich das Kunstwerk *Erzählung* also messen lassen muss, ist einzig „ihre ästhetische Wirkung auf den Leser“<sup>148</sup>. Eine solche Wirkung kann nach Lahn/Meister in der Regel aber nur dann erzielt werden, solange das Erzählte vom/von der LeserIn überhaupt als möglich (!) aufgefasst wird. Dabei bedeutet nach ihnen (in Anlehnung an die Sichtweise Aristoteles) *ästhetisch*, dass die RezipientInnen in der künstlerischen Darstellung mit etwas konfrontiert werden, dessen Wahrheit sie über den Augenblick der sinnlichen Begegnung hinaus berührt und somit nachhaltig auf sie wirkt. Ein zentrales Verfahren, mit dem eine solche ästhetische Wirkung beim/bei der LeserIn erzielt werden kann, ist die Illusionsbildung.<sup>149</sup> In diesem Zusammenhang gilt es nach Leubner/Saupe zusätzlich zu erwähnen, dass eine solche ästhetische Wirkung bei den RezipientInnen nicht nur durch klassische literarische Genres wie Märchen, Fabeln, Novellen und Romane erzielt werden kann, sondern auch durch (audio-) visuelle Medien beispielsweise Comics und narrative Computerspiele.<sup>150</sup>

Anders als das faktuale (Alltags-) Erzählen beinhaltet das ästhetisch orientierte fiktionale Erzählen aus meiner Sicht neben handlungsorientierten (z.B. Erzählen als Verständigung über das Gute und das Böse<sup>151</sup>) auch rezeptionsorientierte Funktionen. Denn gemäß Lahn/Meister kann literarisch-fiktionales Erzählen nicht nur unter seinen pragmatischen, sozialen und ästhetischen Funktionen betrachtet werden, sondern auch unter formalen (z.B. erzähltheoretischen) Gesichtspunkten.<sup>152</sup>

So groß die Vielfalt von Erzählungen ist und so unterschiedlich ihre Zwecke sind, folgende grundlegende Funktion teilen sie nach Roland Barthes miteinander:

Erzählend (und zuhörend oder lesend) fixieren, wiederholen, ordnen, überprüfen, deuten und verändern wir geschehene (faktische) oder erfundene (fiktive) Handlungen. Wir erkunden den Raum der wirklichen Welt und die Räume der Einbildungskraft – zu unserer Lust und/oder unserem Schrecken.<sup>153</sup>

---

<sup>148</sup> Lahn, Silke; Meister, Jan C.: Einführung in die Erzähltextanalyse, S.10.

<sup>149</sup> vgl. ebd., S.10-11.

<sup>150</sup> vgl. Leubner, Martin; Saupe, Anja: Erzählungen in Literatur und Medien und ihre Didaktik, S.6.

<sup>151</sup> vgl. Lahn, Silke; Meister, Jan C.: Einführung in die Erzähltextanalyse, S.11.

<sup>152</sup> vgl. ebd., S.13.

<sup>153</sup> Vogt, Michael: Grundlagen narrativer Texte. In: Grundzüge der Literaturwissenschaft. Hrsg. von Heinz Ludwig Arnold und Heinrich Detering. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 1996, S.287-307, hier S.288-289.

In diesem Zitat ist meiner Meinung nach vor allem die Formulierung „erzählend ordnen wir geschene (faktische) oder erfundene (fiktive) Handlungen“<sup>154</sup> von zentraler Bedeutung, denn nach Leubner/Saupe fassen die (jungen) Menschen die innere und äußere Wirklichkeit nicht vorab als geordnet und damit als sinnvoll auf, sondern aufgrund ihrer Komplexität als chaotisch und verwirrend. Damit sie sich aber erfolgreich in ihr bewegen können, bedarf es einer Sinnbildung. Gerade Erzählungen leisten gemäß Leubner/Saupe einen elementaren Beitrag dazu, indem sie die Beziehung von Subjekt und Außenwelt ordnen und deuten. Denn anders als Texte, welche primär Zustände oder Vorgänge wiedergeben, stellen Erzählungen mit ihren Geschehnissen vor allem Interaktionen des handelnden bzw. leidenden Subjekts mit der äußeren Wirklichkeit dar.<sup>155</sup>

Allerdings verfolgen nach Leubner/Saupe faktuales und fiktionales Erzählen beim genaueren Hinsehen durchaus unterschiedliche Ziele, wenn es um ihren Beitrag zur Sinnbildung geht. Denn das faktuale Erzählen/das Alltagserzählen wiederholt und bestätigt oft bekannte, vereinfachende Muster der Beziehung von Subjekt und Außenwelt, um eine Orientierung, welche primär an handlungsorientierten bzw. pragmatischen Zielen ausgerichtet ist, in der bestehenden Wirklichkeit zu unterstützen.<sup>156</sup>

Beim fiktionalen Erzählen hingegen steht etwas Anderes im Zentrum: Die RezipientInnen mit bislang unbekanntem *Räumen* der inneren und äußeren Wirklichkeit bekannt zu machen, d.h. sie zu einer Überschreitung des Gewohnten herauszufordern.<sup>157</sup> Damit geht laut Leubner/Saupe die Möglichkeit einher, neue bzw. differenziertere Sichtweisen der Beziehung von Subjekt und Außenwelt für die Bereiche Individuation, Sozialisation sowie Enkulturation zu entwerfen und den RezipientInnen nahe zu bringen.<sup>158</sup>

---

<sup>154</sup> Vogt, Michael: Grundlagen narrativer Texte, S.288.

<sup>155</sup> vgl. Leubner, Martin; Saupe, Anja: Erzählungen in Literatur und Medien und ihre Didaktik, S.11.

<sup>156</sup> vgl. ebd., S.12.

<sup>157</sup> vgl. ebd.

<sup>158</sup> vgl. ebd., S.104.

### 2.5.2. Was SchülerInnen über das Erzählen wissen sollen – Standards zum Bereich *Erzählen*

Fingerhut hat sich in seinem Aufsatz *Wo ist der Autor, wenn sein Held stirbt? Über den Erzähler als Maske und Marionette des Autors. Erzähldidaktik im Literaturunterricht der Sekundarstufen*<sup>159</sup> unter anderem mit den Standards zum Bereich *Erzählen* auseinandergesetzt und die wesentlichsten Aussagen dazu aus den administrativen Texten (Lehrpläne und Standards der Länder für einzelne Schularten) zusammengetragen:

- ❖ Die SchülerInnen sollen unterschiedliche Formen der mündlichen Darstellung (z.B. das Erzählen) differenzieren und anwenden können.
- ❖ Die SchülerInnen sollen selbst schriftlich erzählen, indem sie beispielsweise erzählende Texte als Aufsätze schreiben.
- ❖ Die SchülerInnen sollen literarische Erzählungen verstehen.<sup>160</sup>

In weiterer Folge unterscheidet Fingerhut bezüglich der oben genannten Standards zwischen der ProduzentInnen -und RezipientInnenrolle der SchülerInnen<sup>161</sup>, wobei für diese Arbeit nur die RezipientInnenrolle von zentraler Bedeutung ist. Denn nach ihm ist diese Position stark „durch den didaktischen Rekurs auf Erzähltheorien [...]“<sup>162</sup> geprägt. In der Praxis bedeutet dies, dass die Lernenden in der Rolle als RezipientInnen Figurenkonstellationen untersuchen und die Position des Erzählers/der Erzählerin bestimmen sollen. So sind sie dazu aufgefordert, beispielsweise zu erschließen,

- ob der/die ErzählerIn auktorial, neutral oder personal erzählt,
- ob er subjektiv wertet oder objektiv darstellt,
- ob er sich direkt an seine LeserInnen wendet oder Sachverhalte ohne Kommentar(e) vorstellt,
- welche Intentionen er verfolgt (möchte er belehren oder erheitern),
- ob er ernsthaft oder ironisch spricht.<sup>163</sup>

---

<sup>159</sup> vgl. *Fingerhut*, Karlheinz: *Wo ist der Autor, wenn sein Held stirbt? Über den Erzähler als Maske und Marionette des Autors. Erzähldidaktik im Literaturunterricht der Sekundarstufen*. In: *Vom Sinn des Erzählens. Geschichte, Theorie und Didaktik*. Hrsg. von Claudia Albes. Peter Lang: Frankfurt am Main 2010 (=Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik), S.45-71.

<sup>160</sup> vgl. ebd., S.48.

<sup>161</sup> vgl. ebd.

<sup>162</sup> ebd.

<sup>163</sup> vgl. ebd.

Dafür benötigen die SchülerInnen natürlich ein entsprechendes analytisches Werkzeug, welches aus meiner Sicht das Grundmodell zur Darstellungsanalyse literarischer Erzählungen nach Leubner/Saupe sein kann, weist es doch aufgrund seines recht einfachen Aufbaus und seiner klaren Struktur eine schülerInnengerechte Handhabung auf. Eine ausführliche Erläuterung dieses Modell wird hier aber ausgespart, weil in Kapitel 2.5.4. ohnehin ausführlich darauf eingegangen wird.

### 2.5.3. Erzählungen als Unterrichtsgegenstand: Rezeptive Erzählkompetenz als zentrales Ziel für den Umgang mit Erzählungen im Unterricht

Laut Leubner/Saupe sind Erzählungen im Literaturunterricht jene Textsorte, welche am häufigsten rezipiert wird und damit auch die bedeutendste ist.<sup>164</sup> Denn wie bereits erwähnt wurde, ist die Sinnbildung durch Erzählen für Kinder und Jugendliche von hoher Relevanz, „sodass eine Entwicklung ihrer Fähigkeit zur Rezeption [...] von Erzählungen als zentrales Anliegen des Deutschunterrichts gelten muss.“<sup>165</sup>

Damit fungiert die rezeptive Erzählkompetenz bzw. Narrationskompetenz als wesentliches Ziel für den Umgang mit Erzählungen im Literaturunterricht und kann nach Leubner/Saupe für den Bereich der literarisch-fiktionalen Erzählungen folgendermaßen bestimmt werden:

(Rezeptive) Narrationskompetenz soll als Kompetenz des Rezipienten gelten, sich die von einer Erzählung nahe gelegten neuen beziehungsweise differenzierteren Sichtweisen der Beziehung von Subjekt und Außenwelt anzueignen und für die eigene Lebenswirklichkeit zu nutzen. ‚Aneignung‘ meint dabei nicht eine distanzlose und vollständige Übernahme, sondern eine kritische Einschätzung und [...] teilweise beziehungsweise modifizierte Integration in die eigenen Schemata der Wahrnehmung [...].<sup>166</sup>

Dabei soll sich die Aneignung und Nutzung neuer Sichtweisen von Wirklichkeit auf alle drei nach Kepser/Abraham skizzierten Bereiche des Handlungsfeldes *Literatur*, nämlich Individuation, Sozialisation und Enkulturation, beziehen. Als Teilziele dieser Kompetenz für den Bereich der Individuation gelten gemäß Leubner/Saupe Imagination und Kreativität, Identitätsfindung und Fremdverstehen sowie die Beschäftigung mit anthropologischen Grundfragen. Voraussetzung dafür, dass die SchülerInnen eine literarische Erzählung angemessen verstehen und damit ihr Angebot zur Weltdeutung nutzen können, ist die Fähigkeit zur Texterschließung. Nach Leubner/Saupe wird diese als Kompetenz zur Analyse und Interpretation sowohl von Schrifttexten

---

<sup>164</sup> vgl. Leubner, Martin; Saupe, Anja: Erzählungen in Literatur und Medien und ihre Didaktik, S.15.

<sup>165</sup> ebd., S.14.

<sup>166</sup> ebd., S.15.

als auch von audiovisuellen und interaktiven Texten verstanden. Zusätzlich schließt die Texterschließungskompetenz hier die Fähigkeit zur Fiktions-Realitäts-Unterscheidung ein und auch jene, literarische Erzählungen mit Erzählungen anderer Medien zu vergleichen, welche aus meiner Sicht gerade für die Auseinandersetzung mit Literaturadaptionen im Comic von großer Wichtigkeit ist. Weitere, eng miteinander verbundene Lernziele für den Umgang mit literarisch-fiktionalen Erzählungen, die zur Schulung der Texterschließungskompetenz beitragen sollen, sind laut Leubner/Saupe folgende: Die Förderung von Rezeptionsmotivation, die Kompetenz zur emotionalen Beteiligung an einer Erzählung (vor allem durch die Entwicklung von Empathie für Figuren) und die literarische bzw. mediale Bildung. An dieser Stelle muss gemäß Leubner/Saupe noch erwähnt werden, dass die Rezeptionsmotivation für die Arbeit mit literarischen Erzählungen gewiss eine höhere Relevanz haben muss, als jene für den Umgang mit filmischen, (audio-)visuellen oder interaktiven Werken.<sup>167</sup>

#### 2.5.4. Rezeptive Erzählkompetenz in der Praxis - Was SchülerInnen beim Lesen von Erzählungen können sollen

Geht es nun darum, erzählende Werke (hier: literarisch-fiktionale Erzählungen) im Deutschunterricht systematisch zu erschließen, ist nach Fingerhut die RezipientInnenrolle der SchülerInnen, wie schon weiter oben erwähnt wurde, vor allem durch den didaktischen Rückgriff auf Erzähltheorien gekennzeichnet.<sup>168</sup> Dies bedeutet, dass die Lernenden in ihrer Position als RezipientInnen primär an die Analyse von Darstellungsverfahren in literarischen Erzählungen herangeführt werden müssen, können doch die SchülerInnen die Darstellungsebene solcher Werke meistens nicht intuitiv erfassen. Gemäß Leubner/Saupe bedeutet dies für einen medienintegrativen Deutschunterricht in der Folge, dass „die Beschäftigung mit Darstellungsverfahren epischer Texte unerlässlich“<sup>169</sup> ist, „weil außer den Strukturen der Handlung auch die narrationsspezifischen Darstellungsverfahren für Erzählungen aller Medien prägend sind.“<sup>170</sup> Zusätzlich werden nach ihnen eine medienvergleichende Arbeit mit Erzählungen und ein ertragreicher Transfer von Kompetenzen gegenüber verschiedenen Medien nur möglich<sup>171</sup>, „wenn Schüler zumindest mit

---

<sup>167</sup> vgl. Leubner, Martin; Saupe, Anja: Erzählungen in Literatur und Medien und ihre Didaktik, S.16-17; S.149.

<sup>168</sup> vgl. Fingerhut, Karlheinz: Wo ist der Autor, wenn sein Held stirbt?, S.48.

<sup>169</sup> Leubner, Martin; Saupe, Anja: Erzählungen in Literatur und Medien und ihre Didaktik, S.151.

<sup>170</sup> ebd.

<sup>171</sup> vgl. ebd.

zentralen Gemeinsamkeiten und Unterschieden der Darstellungsverfahren in unterschiedlichen Medien bekannt gemacht werden.“<sup>172</sup>

Jedoch werden laut Leubner/Saupe Darstellungsverfahren epischer Texte als Gegenstand des Literaturunterrichts gegenwärtig nur wenig diskutiert. Daneben fehlt ein etabliertes Curriculum für Darstellungsverfahren, Lehrwerke im Deutschunterricht behandeln dieses Thema uneinheitlich und teilweise unsystematisch, was auf eine mangelnde Verbindung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik zurückzuführen ist.<sup>173</sup>

Darin liegt auch der Grund, warum sich Leubner/Saupe gerade dieser Problematik angenommen haben. Sie stellen zwei Fragen, nämlich *Wer spricht?* und *Wer sieht?*, in den Mittelpunkt einer schulischen Darstellungsanalyse von Erzählungen, weil es ihnen darum geht, dass die SchülerInnen einen kompetenten Umgang mit den Kategorien *Erzähler* und *Perspektive* erwerben können.<sup>174</sup> Auf Basis dieser beiden zentralen Kategorien haben Leubner/Saupe ein Analysemodell für die Darstellungsebene epischer Texte erstellt, welches sich hauptsächlich an Genette orientiert und zwei große Kategorien (zeitliche Gestaltung, Präsentation der Handlung durch einen/eine ErzählerIn und Perspektivierung), die jeweils in mehrere Unterpunkte unterteilt sind<sup>175</sup>, umfasst. Ihr Modell ist aus meiner Sicht sehr schülerInnenorientiert aufgebaut, weil sie die Kategorien so einfach wie möglich und gleichzeitig differenziert genug halten, um es auch bei komplexeren Erzählungen heranziehen zu können.<sup>176</sup> Zudem eignet sich dieses *Grundgerüst* für „eine medienübergreifende Erzähltextanalyse“<sup>177</sup>, wodurch es meiner Meinung nach gerade für die Vermittlung von rezeptiver Erzählkompetenz in Literaturadaptionen im Comic verwendet werden kann. Jedoch weisen Leubner/Saupe auch daraufhin, dass sich nicht das gesamte Modell für SchülerInnen aller Alters- und Schulstufen eignet und gegebenenfalls für jüngere bzw. leistungsschwächere Lernende deutliche Reduktionen des didaktischen Konzeptes vorgenommen werden müssen.<sup>178</sup>

---

<sup>172</sup> Leubner, Martin; Saupe, Anja: Erzählungen in Literatur und Medien und ihre Didaktik, S.151.

<sup>173</sup> vgl. ebd.

<sup>174</sup> vgl. ebd.

<sup>175</sup> vgl. ebd., S.138-143.

<sup>176</sup> vgl. ebd., S.153.

<sup>177</sup> ebd.

<sup>178</sup> vgl. ebd.

### 2.5.5. Der Stellenwert des *Grundgerüsts* nach Leubner/Saupe für die Darstellungsanalyse im Unterricht

Gemäß Saupe können die SchülerInnen aber nur mithilfe des oben ausgeführten Modells von Analyse kategorien literarische Erzählungen nicht in ergiebiger Weise erschließen. Denn nach ihr reicht einerseits eine Untersuchung von Darstellungsverfahren im Prinzip nicht aus, um die Lernenden an ein angemessenes Verstehen von Erzähltexten heranzuführen, sondern bedarf zusätzlich einer Analyse der Handlung. Andererseits führt eine Anwendung von Analyse kategorien nicht automatisch zu einem vertieften Textverstehen, sondern muss durch eine Deutung ergänzt werden: Denn gleiche Strukturen der Darstellung in verschiedenen Erzählungen im Zusammenspiel mit Strukturen der Handlung können zweifellos unterschiedliche Funktionen erfüllen, welche vom/von der LeserIn dann gedeutet werden müssen.<sup>179</sup> Trotzdem ist nach Saupe eine Anwendung dieses *Grundgerüsts* oftmals „eine notwendige Grundlage für das Textverstehen und soll dementsprechend Schülern als Minimalausstattung für die Darstellungsanalyse [...] schon in der Sekundarstufe I nahe gebracht werden.“<sup>180</sup>

Dabei beruht ihre Auffassung auf einigen Voraussetzungen, die wie folgt lauten:

- Das Ziel einer Rezeption von erzählenden bzw. literarischen Texten im Unterricht ist „ihre Nutzung für die Lebenswirklichkeit auf der Grundlage einer sowohl textangemessenen als auch persönlich bedeutsamen Interpretation.“<sup>181</sup> Eine solche Interpretation gelingt aber nur dann, wenn die SchülerInnen zentrale Strukturen des Textes erkennen.
- Das Erkennen dieser Strukturen wird vor allem durch „die Anwendung von systematisch aufeinander bezogenen Analyse kategorien entscheidend gefördert und in vielen Fällen überhaupt erst ermöglicht.“<sup>182</sup>

---

<sup>179</sup> vgl. Saupe, Anja: „Das Einfache durch das Zusammengesetzte, das Leichte durch das Schwierige erklären wollen, ist ein Unheil“ (Goethe) – Plädoyer für ein einfaches Modell der Darstellungsanalyse im Unterricht. In: Vom Sinn des Erzählens. Geschichte, Theorie, Didaktik. Hrsg. von Claudia Albes und Anja Saupe. Frankfurt am Main: Peter Lang 2010 (=Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik 20), S.125-140, hier S.82-83.

<sup>180</sup> ebd., S.83.

<sup>181</sup> ebd.

<sup>182</sup> ebd.

- Demgemäß sollen nach Saupe die SchülerInnen im Literatur- und Medienunterricht Modelle für die Textanalyse erlernen (deklaratives Wissen) und in weiterer Folge auf Texte selbständig anwenden (prozedurales Wissen).<sup>183</sup>

In diesem Zusammenhang macht Saupe noch auf einen aus meiner Sicht letzten wichtigen Punkt aufmerksam: Die emotionale Beteiligung an einem Text und die Vorstellungsbildung, welche einen wichtigen Teilaspekt der (rezeptiven) Erzählkompetenz ausmachen, sollen dabei aber nicht verkürzt oder sogar verdrängt werden, sondern Teile eines umfangreichen Textverstehens sein.<sup>184</sup>

#### 2.5.6. Rezeptionsvermögen als wichtige Dimension kritischer Reflexion des Erzählten in Comics

Wie schon weiter oben ausführlich thematisiert wurde, sind literarisch-fiktionale Erzählungen im Gegensatz zu den meisten Alltagserzählungen bezüglich ihrer Funktionen viel komplexer und nicht auf pragmatische Zwecke reduzierbar. Diese sind in epischen Texten, Dramen und Teilen der Lyrik sowie der literarischen Gebrauchstexte anzutreffen. Daneben nehmen solche Erzählungen gemäß Leubner/Saupe vor allem in den Medien ständig zu: Sie finden sich einerseits in audiovisuellen und interaktiven Gattungen, zum Beispiel dem Hörspiel, dem Spielfilm und dem Computerspiel. Andererseits sind sie in *visuellen Printmedien* anzutreffen, worunter auch der Comic fällt.<sup>185</sup>

Grünewald versteht unter dem Rezeptionsvermögen in Bezug auf Comics die Fähigkeit,

kritisch reflektiert das Lektüreangebot einer Bildgeschichte angemessen zu verstehen (wobei sich angemessen sowohl auf den Rezipienten und seinen entwicklungsgemäßen Verstehenshorizont als auch auf das Phänomen selbst bezieht). [...] Das Rezeptionsvermögen ist nicht einfach da – es muss erlernt werden und es verfeinert sich in der wiederholten und (vergleichenden) Lektürepraxis.<sup>186</sup>

Aber gerade beim Betrachten von Comics, so Grünewald, treten häufig Rezeptionsprobleme für die Kinder auf. Zwar sind sie in der Lage, beispielsweise die visuellen Zeichen wie die Textinformation zu dekodieren sowie narrative Zusammenhänge zu erfassen, aber sie beschäftigen sich nur oberflächlich mit der Erzählung. Dadurch entgeht ihnen der Gehalt der Aussage, welcher

---

<sup>183</sup> vgl. Saupe, Anja: „Das Einfache durch das Zusammengesetzte, das Leichte durch das Schwierige erklären wollen, ist ein Unheil“ (Goethe), S.83.

<sup>184</sup> vgl. ebd., S.84.

<sup>185</sup> vgl. Leubner, Martin; Saupe, Anja: Erzählungen in Literatur und Medien und ihre Didaktik, S.6-7.

<sup>186</sup> Grünewald, Dietrich: Vom kritischen zum genießenden Blick. Der Umgang mit Bildgeschichten im Unterricht soll die Vielfalt und den Reichtum der Kunstform erfahrbar machen und das Urteilsvermögen der Schüler schärfen. In: JuLit 1 (2012), S.27-34, hier S.27.

der Wort-Bild- bzw. der Bild-Ketten-Kombination bedarf. Nach Grünewald ist eine mögliche Erklärung dafür, dass sich der/die RezipientIn beim Betrachten eines Bildes auf das Erfassen figuraler Elemente konzentriert. Ist einmal eine Figur erfasst, richtet sich das Interesse fortan auf diese. Auf den Comic übertragen kann das gemäß Grünewald bedeuten, dass sich der/die BetrachterIn damit zufriedengibt, die Figur, welche ihm/ihr subjektiv wichtig ist, identifiziert und gedeutet zu haben und sie in den nächsten Paneln weiterzuverfolgen. Dabei geht das Interesse für andere teilweise differenzierte Aussagen weitgehend verloren. Viele *klassische* Comichefte unterstützen diese *automatische* Rezeption, indem ihr Wort-Bild-Angebot auf wenige Signalreize beschränkt, die Redundanz erhöht und die narrative Aussage minimal ist. Da laut Murch das Wahrnehmen immer die Verbindung zwischen Sehen und der gespeicherten Seherfahrung ist<sup>187</sup>, geht in die Comicezeption einerseits die gespeicherte Umwelterfahrung ein, also das Repertoire an Bildvorstellungen, welches wir im Langzeitspeicher des Gedächtnisses haben. Andererseits prägen den konkreten Rezeptionsakt die speziellen Rezeptionserfahrungen von Comics.<sup>188</sup>

Die enge Wort-Bild-Beziehung, welche den Comic primär kennzeichnet, muss von den Lernenden aber nicht selbstverständlich erfasst werden, sondern bedarf nach Grünewald der Motivation und der Rezeptionserfahrung bzw. dem Rezeptionsvermögen, welche erlernbar ist. Denn die Strukturierung und Deutung der Wahrnehmung ist vor allem kulturspezifisch<sup>189</sup>, was, folgt man den theoretischen Überlegungen nach Baxandell, Folgendes bedeutet: Die visuelle Kompetenz des Betrachters/der Betrachterin ist nicht angeboren vorhanden, sondern viele Kategorien zur Ordnung von visuellen Eindrücken, zum Beispiel das Vorwissen und die jeweilige Einstellung zum Dargebotenen, sind Variable der visuellen und damit gesellschaftlichen Erfahrung.<sup>190</sup>

Leider sind viele Comicproduktionen nicht auf die Auseinandersetzung, sondern auf das Konsumverhalten des Käufers/der Käuferin fokussiert, wodurch ein automatisches Wahrnehmen immergleicher Formen und Strukturen im Vordergrund steht. Dies birgt nach Grünewald die Gefahr, dass der/die junge LeserIn auch auf solche *automatischen* Rezeptionen festgelegt wird.

---

<sup>187</sup> vgl. Murch, Gerald M.; Woodworth, Gail L.: Wahrnehmung. Stuttgart u.a.: Kohlhammer 1978, S.197.

<sup>188</sup> vgl. Grünewald, Dietrich: Comics. Kitsch oder Kunst? Die Bildgeschichte in Analyse und Unterricht. Ein Handbuch zur Comic-Didaktik. Weinheim: Beltz Verlag 1982, S.52.

<sup>189</sup> vgl. ebd., S.53.

<sup>190</sup> vgl. Baxandell, Michael: Die Wirklichkeit der Bilder. Malerei und Erfahrung im Italien des 15. Jahrhunderts. Übersetzt von Hans Günter Holl. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Verlag 1984 (=Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 442), S.52-54.

Denn so entwickelt er/sie kein Problembewusstsein, Comics bewusster zu erarbeiten. Zudem kann die Chance der Bildaussage erst dann genutzt werden, „wo Sehen nicht mechanisches Abbilden, sondern bewußt als Erkenntnisprozeß begriffen wird.“<sup>191</sup> Allgemeine visuelle Erfahrung, Comicerfahrung, die Lesemotivation und somit die bewusste Konzentration auf das Aussageangebot prägen laut Grünewald im Endeffekt im Einzelnen die Rezeptionsleistung. Dabei kann man davon ausgehen, dass die Wort-Bild-Kombination prinzipiell eine sehr gute Verständlichkeit ermöglicht. Unbewusste Interpretationsleistungen, zum Beispiel die Charakterisierung von Figuren aufgrund des Zeichenstils oder die Sympathie-Antipathie-Bewertung, welche im Allgemeinen auf Rezeptionskonventionen basieren, beeinflussen das Verständnis der jeweiligen Erzählung.<sup>192</sup>

Letztendlich kommt Grünewald zu der Erkenntnis,

daß in unserer Gesellschaft die prinzipielle Fähigkeit zum Verständnis der Bildgeschichte in hohem Maße vorhanden ist, daß aber die eintrainierte Seherfahrung meist dazu führt, automatisch und damit oberflächlich zu rezipieren. [...] Sie sind [...], ohne Erarbeitung einer bewußten Rezeptionsleistung kaum in der Lage, zu einer kritisch wertenden Distanz zu gelangen, Aussagen, die über das Klischee hinausgehen, zu verstehen, Kombinationen, die nicht den Trivialschemata entsprechen, vorzunehmen. Das unbewußte vorschnelle automatische Denken kann erst durch Reflexion zum bewußt kritisch und wertenden werden.<sup>193</sup>

#### 2.5.7. Rezeptive Erzählkompetenz im *literarischen* Comic schulen: Ein Analysemodell für Literaturadaptionen im Comic nach Juliane Blanke

Um die SchülerInnen an eine nach Grünewald formulierte bewusste und kritisch reflektierte Rezeptionsleistung von Literaturadaptionen im Comic heranzuführen, bedarf es eines Analysemodells, das zunächst einmal für die Literaturwissenschaft überhaupt handhabbar ist.

Während die dafür bisher existierenden Typologien häufig noch zu abstrakt sind, zielt das entworfene Analysemodell von Juliane Blanke hingegen auf die Beschreibung und Ordnung von Teilzielen ab, welche mit der Anwendung bestimmter Mittel der Adaption verbunden sind.<sup>194</sup>

---

<sup>191</sup> Grünewald, Dietrich: Comics. Kitsch oder Kunst?, S.53.

<sup>192</sup> vgl. ebd., S.53.

<sup>193</sup> ebd., S.54.

<sup>194</sup> vgl. Blanke, Juliane: Literaturadaptionen im Comic, S.81-82.

In ihrem Modell differenziert Blanke, in Anlehnung an Linda Hutcheons *Theory of Adaption*<sup>195</sup>, die von Hutcheon als das *Wie* der Adaption bezeichnete Kategorie stärker aus, um angemessen herauszuarbeiten, welche „Transformationsleistung“<sup>196</sup> ein Comic aufweist. Blanke versucht dies durch folgende Analysekatogorien zu erreichen: *Oberfläche des Comics, Handlung, Figurendarstellung, Szenerie* und *Perspektivierung*. Daneben gibt es noch die Analysepunkte *Paratext* und *Kontext*, welche sich eher auf die Ermittlung von Informationen in Bezug auf das *Wer*, das *Wo*, das *Wann* und das *Warum* konzentrieren. Die Frage, *was* adaptiert wird, kann mit der Analysekatogorie *Prättext* beantwortet werden.<sup>197</sup>

Außerdem geht Blanke in ihrem Modell davon aus, dass der Bezug zum Prättext bei einer Literaturadaption immer schon mitgedacht werden muss. Jedoch ergibt sich daraus für jede Adaptionanalyse die Problematik, wie man mit dem vergleichenden Moment umgeht.<sup>198</sup> Zum einen können nach Blanke ohne den Prättext keine Aussagen über die Adaption gemacht werden, zum anderen „darf sich die Analyse nicht darauf beschränken, Prättext und Comic nebeneinander zu legen und schlicht Handlungselemente und Figurendarstellungen abzugleichen.“<sup>199</sup> Denn auf diese Weise werden Literaturadaptionen lediglich unter dem Aspekt der Angemessenheit geprüft, in deren Rahmen primär gefragt wird, ob die Adaption dem literarischen Prättext entspricht. Die viel entscheidendere Frage nach Blanke ist, was für ein Prättext mit welchen Darstellungsmitteln wie adaptiert und welcher Zweck damit verfolgt wird. Somit ist es gemäß ihr unabdingbar, dass sich die Analyse nicht nur auf den Comic als *Text* bezieht, sondern auch den Prättext, den Paratext und den Kontext miteinschließt.<sup>200</sup>

Letztendlich war es Blankes Anliegen, ihr modulares Analysemodell „so einfach und so theoretisch unbelastet wie möglich zu gestalten“<sup>201</sup>, weshalb es meiner Ansicht nach ein geeignetes

---

<sup>195</sup> Linda Hutcheon formuliert in ihrer Theorie sechs Kernfragen, welche an jede Adaption gestellt werden können und sich auf das *what, who, why, how, when* und *where of adaption* beziehen. Vgl. *Hutcheon, Linda: A Theory of Adaption*. New York; London: Routledge 2006.

<sup>196</sup> *Gast, Wolfgang* (Hrsg.): *Film und Literatur. Analyse, Materialien, Unterrichtsvorschläge*. Grundbuch. Einführung in Begriffe und Methoden der Filmanalyse. Frankfurt am Main: Verlag Moritz Diesterweg 1993, S.49.

<sup>197</sup> vgl. *Blanke, Juliane: Literaturadaptionen im Comic*, S.81-82.

<sup>198</sup> vgl. ebd., S.83.

<sup>199</sup> ebd.

<sup>200</sup> vgl. ebd., S.83-84.

<sup>201</sup> ebd., S.84.

*Grundgerüst* darstellt, um die rezeptive Erzählkompetenz der SchülerInnen explizit für Literaturadaptionen im Comic zu fördern.

#### 2.5.8. Der kompetenzorientierte Einsatz der Analysemodelle von Leubner/Saupe und Blanke im Unterricht sowie die damit verbundene Bedeutung von Operatoren

In einem kompetenzorientierten (Deutsch-) Unterricht spielen Operatoren bei der Formulierung von Aufgaben in Lern- und Leistungssituationen (z.B. in Schularbeitssituationen, bei der Matura) eine wesentliche Rolle. In der Deutschdidaktik versteht man unter einem Operator, folgt man der Definition nach Rüdiger Baumann, „ein Verb (wie z.B. erläutern, darstellen oder begründen), dass im Rahmen einer Aufgabe zu einer bestimmten Tätigkeit auffordert und dessen Bedeutung möglichst genau spezifiziert ist.“<sup>202</sup> Operatoren sind also, vereinfacht gesagt, Handlungsanweisungen, d.h. sie geben an, welchen Schreibauftrag die SchülerInnen durchzuführen haben. Sprachliche Handlungen, die durch Operatoren verlangt werden, sind von unterschiedlicher (und manchmal hoher) Komplexität, weshalb sie sich in folgende drei Anforderungsbereiche einordnen lassen<sup>203</sup>:

- ❖ Anforderungsbereich I: Operatoren, die Leistungen im Bereich *Reproduktion* erfordern z.B. *(be)nennen, bestimmen, beschreiben, wiedergeben, zusammenfassen.*<sup>204</sup>
- ❖ Anforderungsbereich II: Operatoren, die Leistungen im Bereich *Reorganisation* und *Transfer* verlangen z.B. *untersuchen/erschließen, analysieren, erklären/erläutern, in Beziehung setzen, vergleichen.*<sup>205</sup>
- ❖ Anforderungsbereich III: Operatoren, die Leistungen im Bereich *Reflexion* und *Problemlösung* erfordern z.B. *deuten/interpretieren, bewerten, beurteilen, (kritisch) Stellung nehmen/kommentieren, begründen.*<sup>206</sup>

---

<sup>202</sup> Baumann, Rüdiger: Probleme der Aufgabenkonstruktion gemäß Bildungsstandards. Überlegungen zu Kompetenzstufen und Operatoren. In: Log in 153 (2008), S. 54-59, hier S. 54.

<sup>203</sup> vgl. *Bundesministerium für Bildung*: Typen sprachlichen Handelns („Operatoren“) in der neuen standardisierten schriftlichen Reife- und Diplomprüfung (SRDP) in Deutsch. Stand: Oktober 2016. [https://www.srdp.at/fileadmin/user\\_upload/downloads/Begleitmaterial/01\\_US\\_Deutsch/Konzepte-Modelle/srdp\\_de\\_operatoren\\_2017-03-16.pdf](https://www.srdp.at/fileadmin/user_upload/downloads/Begleitmaterial/01_US_Deutsch/Konzepte-Modelle/srdp_de_operatoren_2017-03-16.pdf) (letzter Zugriff am 05.04.2018).

<sup>204</sup> vgl. ebd.

<sup>205</sup> vgl. ebd.

<sup>206</sup> vgl. ebd.

Bezogen auf die vorliegende Arbeit bedeutet dies aus meiner Sicht, dass den SchülerInnen dann rezeptive Erzählkompetenzen (anhand von Comicadaptionen) in sinnvoller Weise vermittelt werden können, wenn die von Leubner/Saupe und Blanke herangezogenen Analysemodelle mit ihren jeweiligen Leitfragen zu den Erzählkategorien *Modus* und *Zeit* von der Lehrkraft nicht einfach unreflektiert eins zu eins übernommen werden. Vielmehr macht es hier Sinn, diese *Fragenkataloge* in einzelne (Schreib-) Aufgaben mit entsprechenden Operatoren aus den unterschiedlichen Anforderungsbereichen zu transformieren. Denn diese Handlungsanweisungen dienen den Lernenden (aber auch den LehrerInnen) dazu, sich über die Art des Arbeitsauftrages zu verständigen: Mit jedem Operator ist eine Könnenserwartung formuliert.<sup>207</sup> Im 5. Kapitel werden solche kompetenzorientierten Aufgabenstellungen für die Analyse von einzelnen zentralen, erzähltechnischen Aspekten der Comicversion von *Fräulein Else* in Abgrenzung zum Prätext beispielhaft erstellt.

---

<sup>207</sup> vgl. *Bundesministerium für Bildung*: Typen sprachlichen Handelns („Operatoren“) in der neuen standardisierten schriftlichen Reife- und Diplomprüfung (SRDP) in Deutsch. Stand: Oktober 2016. [https://www.srdp.at/fileadmin/user\\_upload/downloads/Begleitmaterial/01\\_US\\_Deutsch/Konzepte-Modelle/srdp\\_de\\_operatoren\\_2017-03-16.pdf](https://www.srdp.at/fileadmin/user_upload/downloads/Begleitmaterial/01_US_Deutsch/Konzepte-Modelle/srdp_de_operatoren_2017-03-16.pdf) (letzter Zugriff am 05.04.2018).

### 3. Leiden *erzählen* im Unterricht am Beispiel von Arthur Schnitzlers *Fräulein Else* (1924) – Erzähltechnischer Aufbau des Todesdiskurses von innen heraus

*Leiden, Schmerz, Krankheit* – schon seit einigen Jahren gibt es ein verstärktes Interesse für diese Thematik seitens der literaturwissenschaftlichen und -didaktischen Diskussion.<sup>208</sup> Der Grund dafür liegt einerseits darin, dass dieser Aspekt zu den „anthropologischen Kernthemen der Literatur“<sup>209</sup> gehört (So gab es beispielsweise bereits literarische Vermittlungen der mittelalterlichen Pest.) Andererseits ist eine neue Sensibilität der Gegenwartsliteratur für *Leiden, Schmerz* sowie *Krankheit* im Gange, welche unter anderem auf die Fortschritte der medizinischen Forschung im 20. und 21. Jahrhundert sowie auf einen Wandel der gesellschaftlichen Sichtweise zurückzuführen ist.<sup>210</sup> Felicitas von Lovenberg stellt diesbezüglich Folgendes fest:

Krankheit ist ein Urthema der Literatur, die die Psychosomatik seit je vollendet beherrscht [...]. Doch wo sich mit der Darstellung der Leiden meist das Ziel der Heilung verband, hat sich in der aktuellen Literatur etwas verändert. Was bisher Einzelfälle waren, trägt jetzt alle Anzeichen einer Epidemie. Statt Anfall, Ausfall, Notfall ist die Krankheit willkommener Normalzustand.<sup>211</sup>

Schon Arthur Schnitzler setzte in seinem Werk *Fräulein Else* (1924) den Fokus auf das *Leiden* und stand, während er lebte, bereits im Mittelpunkt vieler intermedialer Rezeptionen. Bis heute gibt es nicht nur zahlreiche Vertonungen, Verfilmungen und Bühnenstücke von Schnitzlers Dramen sowie Erzählungen, sondern sie finden seit Kurzem auch Eingang in Comics. Dazu gehört die Comicadaption *Mademoiselle Else* des italienischen Zeichners Manuele Fior aus dem Jahre 2009.<sup>212</sup>

---

<sup>208</sup> vgl. *Standke*, Jan: Krankheit erzählen. In: *Literatur im Unterricht. Texte der Gegenwartsliteratur für die Schule* 18 (2017) H. 2, S.103-104, hier S.103.

<sup>209</sup> ebd.

<sup>210</sup> vgl. ebd.

<sup>211</sup> *Lovenberg*, von Felicitas: Literaturstoff Krankheit. Blick hinter dem Vorhang im Kopf. In: *Frankfurter Allgemeine* (26.03.2009). [www.faz.net/aktuell/feuilleton/themen/literaturstoff-krankheit-blicke-hinter-den-vorhang-im-kopf-1926870.html](http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/themen/literaturstoff-krankheit-blicke-hinter-den-vorhang-im-kopf-1926870.html) (letzter Zugriff am 17.02.2018).

<sup>212</sup> vgl. *Blanke*, Juliane: Literaturadaptionen im Comic, S.197-198.

Das Werk *Fräulein Else* (1924) erzählt vom leidvollen Dilemma einer jungen Frau, die ihre Familie vor dem Bankrott bewahren soll.<sup>213</sup> Es war einer der größten Erfolge von Schnitzler und kann neben einem anderen, sehr bekannten Werk von ihm, *Leutnant Gustl* (1900), grundsätzlich als Paradebeispiel des inneren Monologs in der deutschsprachigen Literatur angesehen werden.<sup>214</sup>

Das Werk gehört der späten Prosa von Schnitzler an und verweist noch einmal auf die vergangene Ära des Fin de Siècle, eine künstlerische Strömung der vorletzten Jahrhundertwende.<sup>215</sup> Diese war durch politische, gesellschaftliche und ökonomische Verschiebungen sowie wissenschaftlich-medizinische Innovationen und technische Neuerungen wie der Fotografie und dem Film gekennzeichnet. Daneben traten unter anderem psychische Irritationen auf, die Frauen- und Freikörperbewegung brachte andere Körper- und Geschlechterbilder mit sich und den Frauen war es erlaubt, an Universitäten zu studieren.<sup>216</sup> Somit kann nach Blanke *Fräulein Else* als Produkt der Wiener Moderne (1890-1910) aufgefasst werden<sup>217</sup>, beschäftigt sich der Autor doch in diesem Werk mit den „psychischen Abgründen hinter der Fassade bürgerlicher Moral“<sup>218</sup> des Fin de Siècle.

Schnitzler setzte sich auch intensiv mit den psychoanalytischen Theorien von Sigmund Freud auseinander und thematisiert folglich in seinen Erzählwerken immer wieder die menschliche Psyche.<sup>219</sup> Er war auch derjenige, der die Monolognovelle in die deutschsprachige Literatur eingeführt hat.<sup>220</sup> Denn diese Erzählform ermöglicht es nach Morris, den/die LeserIn so nahe wie möglich „an die Psyche des Monologisierenden“<sup>221</sup> heranzulassen und ihn/sie offenbar „unvermittelt“<sup>222</sup> an der Welt des/der Monologisierenden teilhaben zu lassen.

---

<sup>213</sup> Schnitzler, Arthur: *Fräulein Else*. Reclam ‚XL‘. Text und Kontext. Hrsg. von Sabine Wolf. Stuttgart: Reclam 2017.

<sup>214</sup> vgl. Blanke, Juliane: *Literaturadaptionen im Comic*, S.199.

<sup>215</sup> vgl. Schnitzler, Arthur: *Fräulein Else*, S. 94.

<sup>216</sup> vgl. Tacke, Alexandra: *Schnitzlers ‚Fräulein Else‘ und die Nackte Wahrheit. Novelle, Verfilmungen, Bearbeitungen*. Köln, Weimar u.a.: Böhlau Verlag (= *Literatur – Kultur – Geschlecht. Studien zur Literatur- und Kulturgeschichte* 67), S.27.

<sup>217</sup> vgl. Blanke, Juliane: *Literaturadaptionen im Comic*, S.200.

<sup>218</sup> ebd.

<sup>219</sup> vgl. Bühler, Arnim-Thomas: *Arthur Schnitzlers Fräulein Else: Ansätze zu einer psychoanalytischen Interpretation*. Wetzlar: Klettmeier 1995, S.7.

<sup>220</sup> vgl. Blanke, Juliane: *Literaturadaptionen im Comic*, S.200-201.

<sup>221</sup> Morris, Craig: *Der vollständige innere Monolog: eine erzähllose Erzählung? Eine Untersuchung am Beispiel von Leutnant Gustl und Fräulein Else*. In: *Modern Austrian Literature. Journal of the International Arthur Schnitzler Research Association* 31 (1998) H. 2., S.30-51, hier S.30.

<sup>222</sup> ebd.

Nach Perlmann zeichnen sich Schnitzlers Monolognovellen grundsätzlich durch den Aspekt aus, dass im individuellen Schicksal der Hauptfiguren soziale Lebensbedingungen gespiegelt werde.<sup>223</sup> Damit liegt der Fokus primär auf dem „Veranschaulichen subjektiver Konfliktbewältigungsstrategien“<sup>224</sup>.

Gemäß Blanke ist *Fräulein Else* durch einen „beständig fortlaufenden inneren Monolog der Protagonistin“<sup>225</sup> gekennzeichnet, d.h. dieses Werk ist weder durch Absätze noch durch Kapitel strukturiert. Es kommen zwar andere Figuren zu Wort, diese äußern sich aber ohne der „inquit-Formeln“<sup>226</sup>, welche die Zuordnung erleichtern würden. Zusätzlich tritt die Erzählinstanz gänzlich hinter das Erleben der Figur(en) zurück.<sup>227</sup> Blanke schlussfolgert daraus, dass „diese extrem subjektivierte Form“<sup>228</sup> für eine Comicumsetzung durchaus problematisch ist<sup>229</sup>, worauf bei der Analyse der Comicversion von Fior (vgl. Kapitel 5.) noch näher eingegangen wird.

### **3.1. Innere Monologe, imaginäre und reale Dialoge, unbewusste Zustände – Der dramatische Modus in *Fräulein Else* (1924)**

In dieser Monolognovelle wird versucht, das Sterben und den Tod Elses von innen heraus aufzubauen, „ohne die Außenperspektive, die ‚Trauerperspektive‘ des Außenstehenden einzunehmen [...]“<sup>230</sup> Dabei wird dem/der LeserIn ein intensiver Einblick in das Innenleben der Protagonistin gegeben. Dazu gehört auch die Einsicht in ihre Hoffnungen, Wünsche und Sehnsüchte, deren Nichterfüllung „einen Wesensbestandteil ihrer Tragödie“<sup>231</sup> bildet.

Eine meiner Ansicht nach sehr treffende Definition der Erzählform *Innerer Monolog* findet man bei Dujardin, welche wie folgt lautet:

---

<sup>223</sup> vgl. Perlmann, Michaela L.: Der Traum in der literarischen Moderne. Untersuchungen zum Werk Arthur Schnitzlers. Stuttgart u. a: Metzler 1987 (=Münchener Germanistische Beiträge 37), S.135.

<sup>224</sup> ebd.

<sup>225</sup> Blanke, Juliane: Literaturadaptionen im Comic, S.202.

<sup>226</sup> ebd.

<sup>227</sup> vgl. Perlmann, Michaela L.: Der Traum in der literarischen Moderne, S.135.

<sup>228</sup> Blanke, Juliane: Literaturadaptionen im Comic, S.202.

<sup>229</sup> vgl. ebd.

<sup>230</sup> Matthias, Bettina: Masken des Lebens – Gesichter des Todes: Zum Verhältnis von Tod und Darstellung im erzählerischen Werk Arthur Schnitzlers. Dissertation (masch.). Univ. Washington 1998, S.170-171.

<sup>231</sup> Surowska, Barbara: Die Bewusstseinsstromtechnik im Erzählwerk Arthur Schnitzlers. Dissertation (masch.). Univ. Warschau 1990, S.194.

„Der innere Monolog‘ [...] ist keineswegs eine erneute Form des psychologischen Romans; er versucht vielmehr, den Gedanken bei seiner Geburt vor seiner logischen und vernunftgemäßen Durchbildung gerade im Augenblick seines manchmal unbewußten Hervorsprühens auszudrücken.<sup>232</sup>

Dabei wird nach May der „unausgesprochene Bewusstseinszustand“<sup>233</sup> des/der ProtagonistIn meistens als „Bewusstseinsstrom (,Stream of Consciousness‘)“<sup>234</sup> nach Möglichkeit „unverändert“<sup>235</sup> dargelegt.

Gerade das Werk *Fräulein Else* ist nach Surowska von unterschiedlichen Darstellungsformen des (unausgesprochenen) Bewusstseinszustandes (z.B. innere Monologe bzw. stille Selbstgespräche, imaginäre Dialoge und reale Gespräche/Begegnungen)<sup>236</sup> geprägt, weshalb ich es hier vorziehe, den von ihr gewählten Begriff „Bewußtseinsstromtechnik“<sup>237</sup> zu verwenden, anstatt mich ausschließlich (!) auf den Begriff *Innerer Monolog* zu beziehen. Denn unter dem Terminus der Bewusstseinsstromtechnik versteht Surowska „jegliche Technik, die den Bewußtseinsstrom des Protagonisten zum Ausdruck bringt“<sup>238</sup> oder anders gesagt: „Alle Erzähltechniken, die es vermögen, den Eindruck des Fließens der Bewußtseinsinhalte und der psychischen Prozesse zu erwecken [...]“<sup>239</sup>

Liegt der Fokus dieser Arbeit doch auf der Vermittlung von rezeptiver Erzählkompetenz im Deutschunterricht, stellt sich nun zunächst die Frage, wie Elses leidvolle Träume, ihr Sterben und ihr Tod im Originalwerk *erzählt* werden. Damit wird die Darstellungsebene des Werkes angesprochen oder nach Martínez/Scheffel das „Wie“<sup>240</sup>. Innerhalb dieses Wies können drei Kategorien, nämlich Zeit, Modus und Stimme<sup>241</sup>, unterschieden werden.

---

<sup>232</sup> *Dujardin*, Édouard: Die französische Literatur der Gegenwart. In: Deutsche Rundschau 51 (November 1924), S.218-222, hier S.221.

<sup>233</sup> *May*, Jomb: Literarische Grundbegriffe. Stuttgart: Reclam 2012, S.74.

<sup>234</sup> ebd., S.25.

<sup>235</sup> ebd.

<sup>236</sup> vgl. *Surowska*, Barbara: Die Bewusstseinsstromtechnik im Erzählwerk Arthur Schnitzlers, S.215-218.

<sup>237</sup> ebd., S.218.

<sup>238</sup> ebd., S.25.

<sup>239</sup> ebd.

<sup>240</sup> *Martínez*, Matías; *Scheffel*, Michael: Einführung in die Erzähltheorie. 9., erweiterte und aktualisierte Auflage. München: C.H.Beck 1999, S.29.

<sup>241</sup> vgl. ebd., S.32.

Laut Martínez/Scheffel umfasst der Modus „den Grad an Mittelbarkeit“<sup>242</sup> und „die Perspektivierung des Erzählten“<sup>243</sup>. Daraus ergeben sich zwei Leitfragen, welche einerseits die „Distanz“<sup>244</sup>, andererseits die „Fokalisierung“<sup>245</sup> betreffen. Auf diese beiden Begrifflichkeiten wird zum besseren Verständnis der nachfolgenden analytischen Teile nun kurz näher eingegangen:

- ❖ Distanz: Im Zentrum steht nach Martínez/Scheffel folgende Leitfrage: „Wie mittelbar wird das Erzählte präsentiert?“<sup>246</sup> Laut ihnen wird prinzipiell im Sinne der Opposition zwischen dem narrativen Modus (d.h. mit Distanz) und dem dramatischen Modus (d.h. ohne Distanz) unterschieden.<sup>247</sup>
- ❖ Fokalisierung: Ein Geschehen kann nicht nur aus unterschiedlicher Distanz, sondern auch aus verschiedenen Blickwinkeln dargestellt werden und an die Wahrnehmung einer erlebenden Figur geknüpft sein.<sup>248</sup> Gemäß Martínez/Scheffel geht es hier primär um die Frage, „aus welcher Sicht das in einer fiktionalen Erzählung Erzählte vermittelt wird.“<sup>249</sup> Dabei sind nach Genette drei verschiedene Typen der Fokalisierung möglich:

- ❖ 1. Nullfokalisierung (Übersicht): Der/Die ErzählerIn weiß oder sagt mehr, als irgendeine der Figuren weiß oder wahrnimmt.<sup>250</sup>
- ❖ 2. Interne Fokalisierung (Mitsicht): Der/Die ErzählerIn sagt nicht mehr, als die Figur weiß.<sup>251</sup>
- ❖ 3. Externe Fokalisierung (Außensicht): Der/Die ErzählerIn sagt weniger, als die Figur weiß.<sup>252</sup>

Somit wird nach Meister/Lahn jeder Typus über das quantitative Verhältnis zwischen zwei Wahrnehmungspositionen und den jeweiligen Wissensmengen, nämlich dem Wissen des

---

<sup>242</sup> Martínez, Matías; Scheffel, Michael: Einführung in die Erzähltheorie, S.49.

<sup>243</sup> ebd.

<sup>244</sup> ebd., S.50.

<sup>245</sup> ebd., S.66.

<sup>246</sup> ebd., S.50.

<sup>247</sup> vgl. ebd., S.51.

<sup>248</sup> vgl. ebd., S.66.

<sup>249</sup> ebd., S.67.

<sup>250</sup> vgl. Genette, Gérard: Die Erzählung. Discours du récit <dt.>. Übersetzt von Andreas Knop. 3., durchgesehene und korrigierte Auflage Paderborn: Fink 2010, S.121.

<sup>251</sup> vgl. ebd.

<sup>252</sup> vgl. ebd.

Erzählers/der Erzählerin und dem Wissen der erzählten Figur, definiert. Damit wird deutlich, dass die Fokalisierung nicht prinzipiell absolut, sondern immer relational bestimmt ist.<sup>253</sup>

Wie schon weiter oben erwähnt wurde, bedient sich dieses Werk der Bewusstseinsstromtechnik. Dies hat zur Folge, dass das hier Erzählte unmittelbar, d.h. im dramatischen Modus wiedergegeben wird. Anhand der nachfolgenden erzähltheoretischen Analysen der in dieser Novelle vorkommenden unterschiedlichen Bewusstseinsstromtechniken soll dies offengelegt werden.

### 3.1.1. Zitierte innere Monologe als primäre Erzähltechnik

Folgt man der Erzähltheorie von Martínez/Scheffel, so ist das Werk *Fräulein Else* vor allem von zitierten inneren Monologen durchzogen, wo „der Grad an Distanz zur erlebenden Figur scheinbar auf Null reduziert“<sup>254</sup> wird und somit der dramatische Modus vorliegt. Dadurch wird es möglich, die Gedanken einer Figur im Präsens und in der direkten Rede der ersten Person wiederzugeben, wie folgende Anfangspassage aus *Fräulein Else* gut zum Ausdruck bringt:

Dass war ein ganz guter Abgang. Hoffentlich glauben die zwei nicht, dass ich eifersüchtig bin. – Dass sie was miteinander haben, Cousin Paul und Cissy Mohr, darauf schwör ich. Nichts auf der Welt ist mir gleichgültiger.<sup>255</sup>

Damit kommt es aber gleichzeitig nach Craig zum „Verlust einer erzählenden Stimme“<sup>256</sup> oder gemäß Martínez/Scheffel zum Ausschalten der „Präsenz einer vermittelnden narrativen Instanz“<sup>257</sup>. Dies bringt nach Craig einige erzähltechnische Herausforderungen mit sich, zwei davon sollen hier besonders hervorgehoben werden: Zum einen fällt der/die ErzählerIn, welche/r zentrale Handlungsmomente erläutert, weg. Stattdessen muss sich der/die LeserIn mit den Eindrücken des/der Monologisierenden zufriedenstellen. Zum anderen denkt der/die Monologisierende für sich allein, d.h. er/sie versucht nicht, die Erzählung für die LeserInnen verständlich zu machen.<sup>258</sup>

---

<sup>253</sup> vgl. Lahn, Silke; Meister, Christoph Jan: Einführung in die Erzähltextanalyse, S.107.

<sup>254</sup> Martínez, Matías; Scheffel, Michael: Einführung in die Erzähltheorie, S.63.

<sup>255</sup> Schnitzler, Arthur: Fräulein Else, S.5.

<sup>256</sup> Morris, Craig: Der vollständige innere Monolog: eine erzähllose Erzählung?, S.30.

<sup>257</sup> Martínez, Matías; Scheffel, Michael: Einführung in die Erzähltheorie, S.63.

<sup>258</sup> vgl. Morris, Craig: Der vollständige innere Monolog: eine erzähllose Erzählung?, S.30.

Laut Surowska kreisen die inneren Monologe bzw. stillen Selbstgespräche Elses um ihre Wunsch- und Phantasievorstellungen, welche mit den Gegebenheiten ihrer wirklichen Welt konfrontiert und zu einer kontrastvollen Wirkung gebracht werden. So denkt sich Else Idealsituationen aus, in denen sie glücklich gewesen wäre<sup>259</sup>:

Was für ein wundervoller Abend! Heut wäre das richtige Wetter gewesen für die Tour auf die Rosetta Hütte. [...] – Um fünf Uhr früh wäre man aufgebrochen. Anfangs wäre mir natürlich üblich gewesen, wie gewöhnlich. Aber das verliert sich. – Nichts köstlicher als das Wandern im Morgengrauen. – Der einäugige Amerikaner auf der Rosetta hat ausgesehen wie ein Boxkämpfer. [...] Nach Amerika würd ich ganz gern heiraten, aber keinen Amerikaner. Oder ich heirat einen Amerikaner und wir leben in Europa.<sup>260</sup>

Aber die Situationen in der realen Welt zerstören ihre Träume jedes Mal:

Warum grüßen mich diese zwei jungen Leute? Ich kenn sie gar nicht. Seit gestern wohnen sie im Hotel, sitzen beim Essen links am Fenster, wo früher die Holländer gegessen sind. Hab ich ungnädig gedankt? Oder gar hochmütig? Ich bin's ja gar nicht.<sup>261</sup>

Im Zentrum der Wunsch- und Phantasievorstellungen Elses steht aber der Tod. Dabei manifestiert sich ihr Todeswunsch schon vor Ankunft des Briefes ihrer Mutter, was an folgender Textstelle verdeutlicht wird:

Nun ist er offen, der Brief [...]. Ich setzte mich aufs Fensterbrett und lese ihn. Achtgeben, dass ich nicht hinunterstürze. Wie uns aus San Martino gemeldet wird, hat sich dort im Hotel Fratazza ein beklagenswerter Unfall ereignet. Fräulein Else T., ein neunzehnjähriges bildschönes Mädchen, Tochter des bekannten Advokaten ... [...].<sup>262</sup>

Nach Matthias wird hier die „imaginäre Zeitungsnotiz zum Medium, den eigenen Tod von außen zu sehen“.<sup>263</sup> Gleichzeitig macht diese Textstelle deutlich, dass der Gedanke an den Tod in *Fräulein Else* immer wieder sprachlich aufgegriffen wird, auch in Passagen wie diesen, in denen die Motivation für den Sterbewunsch kaum bzw. überhaupt nicht vorhanden scheint.<sup>264</sup> Können Elses Gedanken über den Tod zunächst noch als *simples* „Wortspiel“<sup>265</sup> aufgefasst werden, bekommen diese durch die ständige Wiederholung im Text nach und nach feste Züge, die sich sowohl von der Handlung als auch von den Gedankenströmen Elses zunehmend ablösen. Damit ist, wie Matthias es treffend formuliert, zumindest auf der rhetorischen Ebene „der Tod allgegenwärtig“<sup>266</sup> anstatt

---

<sup>259</sup> vgl. *Surowska*, Barbara: Die Bewusstseinsstromtechnik im Erzählwerk Arthur Schnitzlers, S.215-216.

<sup>260</sup> *Schnitzler*, Arthur: Fräulein Else, S.5-6.

<sup>261</sup> ebd., S.6.

<sup>262</sup> ebd., S.11.

<sup>263</sup> *Matthias*, Bettina: Masken des Lebens – Gesichter des Todes, S.180.

<sup>264</sup> vgl. ebd., S.181.

<sup>265</sup> ebd.

<sup>266</sup> ebd.

„Endpunkt der Handlung“<sup>267</sup> zu sein. Er ist „die Größe, die den Text selbst vorantreibt und führt, aus der heraus die Entwicklung aller Handlung entsteht.“<sup>268</sup>

Dadurch, dass der Tod in *Fräulein Else* immer gegenwärtig ist, kann nach Matthias Elses Situation auch als „einer (symbolisch) lebendig Toten“<sup>269</sup> beschrieben werden, weil sie sich aus der Interaktion mit ihrer Umwelt gänzlich zurückzieht. Das, was sie zu sagen hat, wird in inneren Monologen bzw. stillen Selbstgesprächen niemandem mitgeteilt. Else nimmt nur noch wahr (!), was um sie herum passiert, anstatt zu interagieren.<sup>270</sup> Jedoch können die Monologe gemäß Matthias nicht als „tragfähiges Gegengewicht zum verlorenen Halt in der Außenwelt“<sup>271</sup> angesehen werden. Vielmehr sind sie, inhaltlich und sprachlich gesehen, Reflexe auf äußere Vorgänge<sup>272</sup>, was sich meiner Ansicht nach gleich zu Beginn des Textes gut veranschaulichen lässt:

>> *Du willst wirklich nicht mehr weiterspielen, Else?* << - >> Nein, Paul, ich kann nicht mehr. Adieu. – Auf Wiedersehen, gnädige Frau. << - >> *Aber, Else sagen Sie mir doch: Frau Cissy. – Oder lieber noch: Cissy, ganz einfach.* << - >> Auf Wiedersehen, Frau Cissy. << - >> [...]. << Das war ein ganz guter Abgang. Hoffentlich glauben die zwei nicht, dass ich eifersüchtig bin.<sup>273</sup>

### 3.1.2. Imaginäre (unmittelbare) Dialoge Elses als Brücke zwischen der inneren und äußeren Welt

Die stummen Selbstgespräche von Else erweitert Schnitzler stellenweise zu imaginären Dialogen, welche laut Surowska die Absicht verfolgen, „Brücken zwischen der inneren und äußeren Welt zu schlagen“.<sup>274</sup> So stellt sich Else, bevor es zum Beispiel wirklich zum Gespräch zwischen Herrn von Dorsday und ihr kommt, öfters ihre Konversation mit ihm unmittelbar vor, wie folgende Textstelle zeigt:

Herr von Dorsday, haben Sie vielleicht einen Moment Zeit für mich? Ich bekomme da eben einen Brief von Mama, sie ist in augenblicklicher Verlegenheit, - vielmehr der Papa - - > Aber selbstverständlich, mein Fräulein, mit dem größten Vergnügen. Um wie viel handelt es sich denn? <<sup>275</sup>

---

<sup>267</sup> *Matthias*, Bettina: Masken des Lebens – Gesichter des Todes, S.181.

<sup>268</sup> ebd.

<sup>269</sup> ebd., S.182.

<sup>270</sup> vgl. ebd.

<sup>271</sup> ebd., S.174.

<sup>272</sup> vgl. ebd.

<sup>273</sup> *Schnitzler*, Arthur: Fräulein Else, S.5.

<sup>274</sup> *Surowska*, Barbara: Die Bewusstseinsstromtechnik im Erzählwerk Arthur Schnitzlers, S.216.

<sup>275</sup> *Schnitzler*, Arthur: Fräulein Else, S.16.

Das wirkliche (unmittelbare) Gespräch zwischen Else und Herrn von Dorsday verläuft dann aber doch vollkommen anders, denn seine Bereitschaft, Elses Familie zu helfen, ist an eine für Else leidvolle Bedingung geknüpft:

>> *Also, Else, ich bin bereit – Doktor Fiala soll übermorgen um zwölf Uhr mittags die dreißigtausend Gulden haben – unter einer Bedingung* >> [...] – Was will er? Was will er -? [...] –>> [...] *Nichts anderes verlange ich von Ihnen, als eine Viertelstunde dastehen dürfen in Andacht vor ihrer Schönheit.* [...] <<<sup>276</sup>

Vergleicht man ihre imaginären Gespräche mit den realen Dialogen, kann man gemäß Surowska die Diskrepanz zwischen der vorgestellten und der tatsächlichen Welt auch als Elses Erfahrung verstehen.<sup>277</sup>

### 3.1.3. Reale (unmittelbare) Gespräche bzw. Begegnungen in *Fräulein Else*

Neben stummen Selbstgesprächen und imaginären Dialogen findet sich in diesem Werk auch eine Konversationsform, welche man nach Surowska als „wirkliche Dialoge“<sup>278</sup> oder „reale Gespräche und Begegnungen“<sup>279</sup> bezeichnen kann. Schon zu Beginn des Werkes kommt es zu einem (längeren) Gespräch zwischen drei Personen, nämlich Else, ihrem Cousin Paul und dessen Freundin Cissy Mohr:

>> *Du willst wirklich nicht mehr weiterspielen, Else?* << –>> Nein, Paul, ich kann nicht mehr. Adieu. – Auf Wiedersehen, gnädige Frau. << –>> *Aber, Else sagen Sie mir doch: Frau Cissy. – Oder lieber noch: Cissy, ganz einfach.* << –>> Auf Wiedersehen, Frau Cissy [...] <<<sup>280</sup>

Folgt man zunächst der Erzähltheorie nach Martínez/Scheffel und geht der Frage nach, wie mittelbar das Erzählte in solchen Dialogen bzw. Gesprächen dargestellt wird, kommt man zu dem Schluss, dass es sich dabei ebenfalls um den dramatischen Modus handelt. Denn die gesprochene Rede wird in diesen *realen* Konversationen in Form „autonomer direkter Figurenrede“<sup>281</sup> präsentiert, welche nach Martínez/Scheffel dadurch gekennzeichnet ist, dass sie wörtlich, d.h. ohne „verba dicendi“<sup>282</sup> (Verben wie *meinte er/sie*, *sagte er/sie* und *antwortete er/sie*) und teilweise auch ohne Anführungszeichen (was hier aber nicht der Fall ist) dargelegt wird.<sup>283</sup>

<sup>276</sup> Schnitzler, Arthur: *Fräulein Else*, S.33-35.

<sup>277</sup> vgl. Surowska, Barbara: Die Bewusstseinsstromtechnik im Erzählwerk Arthur Schnitzlers, S.216.

<sup>278</sup> ebd., S.215.

<sup>279</sup> ebd., S.216.

<sup>280</sup> Schnitzler, Arthur: *Fräulein Else*, S.5.

<sup>281</sup> Martínez, Matías; Scheffel, Michael: Einführung in die Erzähltheorie, S.53.

<sup>282</sup> ebd.

<sup>283</sup> vgl. ebd.

Gleichzeitig wird an dieser ausgewählten Textpassage ersichtlich, dass sich bereits optisch Elses in Anführungszeichen gesetzten Reaktionen an die Außenwelt von den Figurenreden ihrer Außenwelt abheben. Denn die gesprochene Sprache der anderen Figuren wird nicht nur unter Anführungszeichen, sondern auch in Kursivschrift gesetzt. Dies ermöglicht nach Morris einerseits längere Gespräche, ohne Else ständig in die Rolle der Erzählerin im Dialog versetzen zu müssen.<sup>284</sup> Andererseits, und dies erscheint mir weit interessanter, wird damit nach Matthias dem/der LeserIn die scharfe Trennung zwischen Else und ihrer Außenwelt (welche als ein Spiel definierter, vorgegebener gesellschaftlicher Diskurse fungiert), in die auch ihre Antworten bzw. Reaktionen hineinfallen, vor Augen geführt. Nach dem ersten Absatz, welcher ausschließlich als Dialog gehalten ist, beginnt der innere Monolog von Else, mit dem nach Matthias offensichtlich ein Gegenraum zur *spielenden* Außenwelt konstruiert werden möchte.<sup>285</sup> Auch wenn es sich nach der Erzähltheorie von Martínez/Scheffel bei solchen (realen) Dialogen prinzipiell um die Gesprächsform der autonomen direkten Figurenrede handelt, macht es im Falle von *Fräulein Else* durchaus mehr Sinn, diese Form der Rede gemäß Surowska eher als eine Erzählmöglichkeit der in diesem Werk vorkommenden Bewusstseinsstromtechniken aufzufassen. Denn laut ihr werden diese realen Gespräche bzw. Begegnungen so wiedergegeben, dass sie als „Teil des Innenlebens der Protagonistin“<sup>286</sup> fungieren. Die Anwendung des Kursivdrucks für die gesprochene Sprache der anderen Figuren steht nämlich nicht nur für die Trennung zwischen Elses Außenwelt und ihr selbst, sondern auch für das, was Else hört. Dieser Kursivdruck wird mit dem Normaldruck, also dem, was Else in den Konversationen antwortet bzw. sagt, vermischt.<sup>287</sup> Dadurch entsteht laut Surowska der Eindruck, dass „alles Gehörte und Gesagte einen Teil der Bewusstseinsphäre der Protagonistin bildet.“<sup>288</sup> Ein weiteres Indiz dafür, dass diese Dialoge als Inhalt des kontinuierlichen Bewusstseinsablaufs von Else verstanden werden können, ist folgendes: Die einzelnen Dialogpassagen sind nicht durch Absätze, sondern mithilfe von Gedankenstrichen getrennt und sie sind linear aneinandergereiht. Damit wird nach Surowska auch zum Ausdruck gebracht, dass diese Art der Aufzeichnung von Dialogen von jener, welche sonst in Romanen oder Dramen Eingang

---

<sup>284</sup> vgl. Craig, Morris: Der vollständige innere Monolog: eine erzähllose Erzählung?, S.42.

<sup>285</sup> vgl. Matthias, Bettina: Masken des Lebens – Gesichter des Todes, S.173.

<sup>286</sup> Surowska, Barbara: Die Bewusstseinsstromtechnik im Erzählwerk Arthur Schnitzlers, S.216.

<sup>287</sup> vgl. ebd.

<sup>288</sup> ebd.

findet, stark abweicht: Wird in den Dialogen von Romanen bzw. Dramen normalerweise (nur) ausgewiesen, wer was sagt, machen die realen Gespräche in *Fräulein Else* hingegen deutlich, was Else selber sagt und sie von anderen hört.<sup>289</sup> Auch wenn ich diesbezüglich Surowska folge und diese *realen* Dialoge bzw. Konversationen als eine Art der Bewusstseinsstromtechnik auffasse, hat diese Form mit der autonomen direkten Figurenrede etwas gemeinsam: In beiden Fällen wird das Erzählte ohne Distanz, d.h. im dramatischen Modus, wiedergegeben.

Teilweise werden die Dialoge in Kursivschrift auch zusätzlich von Else *still* kommentiert, wie unter anderem folgende Textstelle deutlich macht:

>> *Guten Abend, Fräulein Else.* << – >> Küß die Hand gnädige Frau. << – >> *Vom Tennis?* << – Sie sieht's doch, warum fragt sie? >> Ja gnädige Frau. Beinah drei Stunden lang haben wir gespielt. – Und gnädige Frau machen noch einen Spaziergang? <<<sup>290</sup>

Daneben findet sich diese Art von Kommentaren im Brief ihrer Mutter an Else. Dieser Brief wird nämlich nicht einfach von der ersten bis zur letzten Zeile angeführt, sondern es werden eingeschobene stille Kommentare der lesenden Else in ihren Bewusstseinsstrom eingebunden:

>Mein liebes Kind< – Ich will mir vor allem den Schluss anschauen. – > Also nochmals, sei uns nicht böse, mein liebes gutes Kind und sei tausendmal < – Um Gottes willen, sie werden sich doch nicht umgebracht haben! Nein, – in dem Fall wär ein Telegramm von Rudi da. – > Mein liebes Kind, du kannst mir glauben, wie leid es mir tut, dass ich dir in deinen schönen Ferialwochen < – Als wenn ich nicht immer Ferien hätt, leider – > mit einer so unangenehmen Nachricht hineinplatze. <<sup>291</sup>

Solche stillen Kommentare geben nach Surowska Aufschluss darüber, was die Protagonistin äußert, was sie für sich behält und warum, und wie sie das Gespräch führt. Else beobachtet dabei nicht nur sich selbst, sondern auch ihre GesprächspartnerInnen, deren Worte und Gestikulation sie häufig kommentiert.<sup>292</sup> So geht es dem Autor beispielsweise im Falle des Briefes darum, zu demonstrieren, was der Brief Else bedeutet, wie sie ihn aufnimmt und welche Gedanken/Gefühle/Empfindungen er in ihr im Einzelnen erzeugt.<sup>293</sup>

Insgesamt kann es gemäß Surowska als Schnitzlers Anliegen gesehen werden, offenzulegen, wie das Innere einer Person aussieht, die sich nach außen hin immer hinter einer Maske zu verstecken

---

<sup>289</sup> vgl. *Surowska*, Barbara: Die Bewusstseinsstromtechnik im Erzählwerk Arthur Schnitzlers, S.216-217.

<sup>290</sup> *Schnitzler*, Arthur: *Fräulein Else*, S.7.

<sup>291</sup> ebd., S.11.

<sup>292</sup> vgl. *Surowska*, Barbara: Die Bewusstseinsstromtechnik im Erzählwerk Arthur Schnitzlers, S.217.

<sup>293</sup> vgl. ebd., S.198.

versucht.<sup>294</sup> Das stille Denken lässt solche Masken fallen und „der Mensch zeigt sein wahres Gesicht.“<sup>295</sup> Gleichzeitig geht es auch darum, dass die Person dem anderen seine Maske abnimmt, wenigstens in Gedanken.<sup>296</sup>

#### 3.1.4. Unbewusste Zustände in *Fräulein Else* – Elses (leidvolle) Träume

Nach Surowska versucht Schnitzler die unbewussten Zustände, welche auch zum Bewusstseinsstrom gehören, in Träumen und in dem Zustand Elses kurz vor ihrem Tod darzustellen.<sup>297</sup>

Else sitzt im Freien auf einer Bank am Waldrand, als ihr erster Traum beginnt. Dieser enthält die bewusste Vorstellung Elses, dass sie gestorben ist, liegt sie doch aufgebahrt in einem Salon. Laut Bühler handelt es sich dabei vermutlich um den Salon der Wohnung der Eltern.<sup>298</sup> Elses (erster) Traum ist nicht leicht verständlich, weil Schnitzler hier Schlüsselfiguren und Symbole heranzieht, deren Bedeutung man nach Surowska nicht ohne die Analyse der früher geäußerten und verdrängten Wünsche sowie der Kenntnis der psychoanalytischen Traumsymbolik erschließen kann.<sup>299</sup> Ich stütze mich hierbei ausschnittsweise auf die Analyse nach Surowska, welche diesen Traum grundsätzlich als „Befreiung von der Todesangst und den Sorgen, die sich für Else aus der materiellen und sexuellen Bedrängnis ergeben“<sup>300</sup> deutet. Else fungiert in diesem ersten Traum als Tote, welche von der Bahre aus beobachtet, wie Elses Mutter und Dorsday miteinander flüstern. Dahinter steht nach Bühler Elses Verdacht, dass sich die beiden gegen sie verbündet haben, was auch die vorangegangene Handlung ihrer Mutter bestätigt<sup>301</sup>: „Die Mama kommt die Treppe hinunter und küsst ihm die Hand. Pfui, pfui. Jetzt flüstern sie miteinander.“<sup>302</sup> Jedoch erfährt Else durch den Tod im Traum nicht, was ihre Mutter und Dorsday vereinbaren. Dennoch scheint Elses Lebensdrang größer zu sein als die Todessehnsucht, denn sie möchte lieber aufstehen (als auf der

---

<sup>294</sup> vgl. Surowska, Barbara: Die Bewusstseinsstromtechnik im Erzählwerk Arthur Schnitzlers, S.217.

<sup>295</sup> ebd.

<sup>296</sup> vgl. ebd.

<sup>297</sup> vgl. ebd., S.218.

<sup>298</sup> vgl. Bühler, Arnim-Thomas: Arthur Schnitzlers *Fräulein Else*. Ansätze zu einer psychoanalytischen Interpretation. Wetzlar: Kletsmeier 1995, S.16.

<sup>299</sup> vgl. Surowska, Barbara: Die Bewusstseinsstromtechnik im Erzählwerk Arthur Schnitzlers, S.219.

<sup>300</sup> ebd.

<sup>301</sup> vgl. Bühler, Arnim-Thomas: Arthur Schnitzlers *Fräulein Else*, S.22.

<sup>302</sup> Schnitzler, Arthur: *Fräulein Else*, S.43.

Bahre zu liegen) und zum Fenster hinaussehen. Zudem kann Elses Anspruch auf Achtung und Ehre in einem Bild im Traum festgemacht werden, wo sie Marineoffiziere begrüßt, welche vor ihr Spalier stehen. Am Ende des Todestraums taucht dann eine Schlange auf, wobei Else diesbezüglich klar zum Ausdruck bringt, dass sie keine Angst vor Schlangen hat. Die Schlange kann hier aber als Phallussymbol gedeutet werden, vor der die jungfräuliche Else natürlich Furcht hegt. Das verdeutlicht der Schluss des Traumes, wo Else einen Biss der Schlange fühlt und aufschreiend aufwacht<sup>303</sup>:

Vor den Schlangen habe ich keine Angst. Wenn mich nur keine in den Fuß beißt. O weh.  
Was ist denn? Wo bin ich denn? Habe ich geschlafen. Ja. Geschlafen habe ich. Ich muss sogar geträumt haben.<sup>304</sup>

Nach Elses Entblößungsszene und ihrem anschließenden Ohnmachtsanfall befindet sich Else gemäß Perlmann „auf einer Ebene des nicht-mehr-Bewußten, wo der Kontakt mit der Außenwelt schwer gestört ist.“<sup>305</sup> Durch die Einnahme des Veronals wird die Einschränkung des Bewusstseins und der Fokus auf die subjektive innere Wirklichkeit verstärkt.<sup>306</sup> Dabei ist anzumerken, dass nach Matthias die Veronalfflasche nur an wenig nachvollziehbaren Passagen im Text zur Sprache kommt, das heißt der Text wird „von innen heraus vergiftet.“<sup>307</sup> Traumbilder und halbbewusste Gedanken wechseln sich nun ab, fließen aber auch gleichzeitig ineinander ein. So stellt Else in ihrem Sterbetraum zwar geistesgegenwärtig fest, dass sie träumt, gleichzeitig ist sie aber nicht dazu in der Lage, der Aufforderung ihrer Angehörigen, etwas zu sagen, nachzugehen<sup>308</sup>:

Da marschieren sie alle im Sträflingsgewand und singen. Mach auf das Tor, Herr Matador! Das ist ja alles nur ein Traum. [...]. – >> *Else, hörst du mich, Else? Ich bin es, Paul.* << – Haha, Paul. Warum sitztest du denn auf der Giraffe im Ringelspiel? – >> *Else, Else!* << [...] Wo seid ihr denn? Ich höre euch, aber ich sehe euch nicht.<sup>309</sup>

Nach Surowksa weist Elses Sterbetraum ähnliche Schlüsselfiguren und Symbole auf wie ihr erster Traum. Zum einen erscheint Dorsday hier als der Mörder des Vaters, der vor seinen Verfolgern, Paul und Else, fliehen will. Zum anderen wird Elses Alleinsein in einem Wüstenbild zum Ausdruck

---

<sup>303</sup> vgl. *Surowska*, Barbara: Die Bewusstseinsstromtechnik im Erzählwerk Arthur Schnitzlers, S.219-221.

<sup>304</sup> *Schnitzler*, Arthur: Fräulein Else, S.44.

<sup>305</sup> *Perlmann*, L. Michael: Der Traum in der literarischen Moderne, S.125.

<sup>306</sup> vgl. ebd.

<sup>307</sup> *Matthias*, Bettina: Masken des Lebens – Gesichter des Todes, S.182.

<sup>308</sup> vgl. *Perlmann*, L. Michael: Der Traum in der literarischen Moderne, S.125.

<sup>309</sup> *Schnitzler*, Arthur: Fräulein Else, S.79-80.

gebracht, durch welche sie ohne die Anwesenheit anderer gehen muss. Die Angst, die sie davor hegt, kann möglicherweise mit der Furcht vor dem Tod gleichgesetzt werden. Die große Wüste wäre dann ein unbekanntes, weites Land, welches man alleine begehen muss. Diese Angst überwindet aber Else durch die Möglichkeit des Fliegens: Sie erhebt sich über die Erde und fliegt in die himmlischen Sphären. Sowohl ihr Wunsch, die Versöhnung mit ihrem Vater einzugehen, als auch jener, ihre Jungfräulichkeit zu behalten, erfüllen sich.<sup>310</sup> Denn „sie will weiter schön träumen und fliegen.“<sup>311</sup>

Ob die Vergiftungserscheinungen tatsächlich zum Tod von Else führen, wie das Ende der Novelle nahelegt, oder es doch noch zu ihrer Rettung kommt (aufgrund der zu geringen Menge des Veronals) bleibt offen, was wiederum nach Perlmann die Frage des Zusammenfalls von Traum und Tod impliziert.<sup>312</sup>

Insgesamt ergibt sich laut Perlmann die Verortung der Träume im Erzählfluss von *Fräulein Else* aus psychischen und dramatischen Aspekten.<sup>313</sup> Gemäß der musikalischen Einlage, welche in Partiturauszügen gezeigt wird, um dem/der LeserIn einen Eindruck von der Parallelität zwischen der akustischen Entwicklung und der psychischen Reaktion zu geben, ermöglichen auch die Traumeinlagen erzähltechnische Funktionen als Elemente der Polarität und Steigerung. Zudem symbolisiert der Vergleich mit der Musikeinlage den dokumentarischen Charakter dieser Erzählweise.<sup>314</sup> Denn „wie die Musik die steigende emotionale Erregung Elses während der Entkleidungsszene parallelisiert, dienen auch die Traumdarstellungen als Gradmesser innerer emotionaler Erregung.“<sup>315</sup>

---

<sup>310</sup> vgl. *Surowska*, Barbara: Die Bewusstseinsstromtechnik im Erzählwerk Arthur Schnitzlers, S.221-222.

<sup>311</sup> ebd., S.222.

<sup>312</sup> vgl. *Perlmann*, L. Michael: Der Traum in der literarischen Moderne, S.127.

<sup>313</sup> vgl. ebd., S.128.

<sup>314</sup> vgl. ebd., S.129.

<sup>315</sup> ebd.

### 3.1.5. Die Bewusstseinsstromtechnik als Fragment am Ende der Novelle

Das Ende der Novelle ist durch eine zunehmende Entsemantisierung und Fragmentierung der Bewusstseinsstromtechnik gekennzeichnet. Konkret bedeutet dies, dass die Sätze immer kürzer werden, bis einzelne Wörter zur Gänze in sich zusammenbrechen<sup>316</sup>:

Sie rufen von so weit! Was wollt ihr denn? Nicht wecken. Ich schlafe ja so gut. Morgen früh. Ich träume und fliege. Ich fliege ... fliege ... fliege ... schlafe und träume ... und fliege... nicht wecken ... morgen früh ...  
>> El ... <<  
Ich fliege ... ich träume ... ich schlafe ... ich träu ... träu  
– Ich flie .....<sup>317</sup>

Das Schriftbild fällt also am Ende der Novelle auseinander, der Textkorpus selbst liegt sozusagen völlig *entblößt* vor den Augen der LeserInnen. Tacke sieht darin die fatale Konsequenz, welche sich aus dem Wunsch der LeserInnen (sowie aller anderen Figuren in diesem Werk) nach „restloser Enthüllung“<sup>318</sup> (in dem Sinne, dass sie Else nackt sehen wollten) ergibt. Somit tragen die RezipientInnen Mitschuld am Tod von Else. Denn die Nacktheitsszene von Else entflieht buchstäblich der Repräsentation. Zieht man dazu die Erzähltheorie von Martínez/Scheffel heran, so könnte man meiner Ansicht nach auch sagen, dass das hier Erzählte sehr mittelbar, d.h. mit äußerst viel Distanz, dargestellt wird. Elses nackter Körper wird nämlich nicht beschrieben, sondern es wird nur durch eine Musikeinlage und einen einzigen Satz („Nackt stehe ich da.“<sup>319</sup>) auf ihn verwiesen.<sup>320</sup> Dies bringt nach Tacke für die LeserInnen mit sich, dass sie mit einem „Moment des Entzugs“<sup>321</sup> konfrontiert werden, wodurch ihnen (wie Dorsday) „ihr voyeuristisches Begehren“<sup>322</sup> verwehrt bleibt.

### 3.1.6. Die Notenauszüge als *Sprache* für das Unaussprechliche

Die Entblößungsszene entzieht sich, wie schon weiter oben erwähnt wurde, buchstäblich der Repräsentation. Stattdessen wird hier das Schriftbild durch das Einblenden der drei Notenauszüge von Robert Schumanns *Carnaval* unterbrochen, wodurch damit nach Tacke stark auf das

---

<sup>316</sup> vgl. Tacke, Alexandra: Schnitzlers ‚Fräulein Else‘ und die nackte Wahrheit, S.71.

<sup>317</sup> Schnitzler, Arthur: Fräulein Else, S.81.

<sup>318</sup> Tacke, Alexandra: Schnitzlers ‚Fräulein Else‘ und die nackte Wahrheit, S.71.

<sup>319</sup> Schnitzler, Arthur: Fräulein Else, S.70.

<sup>320</sup> vgl. Tacke, Alexandra: Schnitzlers ‚Fräulein Else‘ und die nackte Wahrheit, S.63.

<sup>321</sup> ebd., S.65.

<sup>322</sup> ebd.

Unaussprechliche verwiesen wird.<sup>323</sup> Anstelle von Worten bedient sich Schnitzler also der emotionalen Sprache der Musik, um „die äußerst subtilen seelischen Vorgänge eindringlicher und zarter [zu] beschreiben als eine Schilderung durch Worte es vermocht hätte.“<sup>324</sup> Damit spiegelt sich das Stürmische von Elses Charakter am häufigen Wechsel der Tonstärken in den ersten zwei musikalischen Bruchstücken wieder, welcher sogleich „zu der inneren Dynamik Elses, dem Anschwellen und Abnehmen der Intensität ihrer Gefühlswelt in Beziehung gesetzt werden“<sup>325</sup> kann.

Zudem wirken die Notenzitate von Schumann, welche Schnitzler in seiner Novelle einbaut, wie Fetzen, sie sind sozusagen herausgerissen aus einem Zusammenhang.<sup>326</sup> Laut Tacke *entblößt* Schnitzler auf diese Art und Weise seinen Text als einen montierten, der an dieser Szene an seine sprachlichen Grenzen geht, was wiederum auf ein Versagen des Textes hindeutet. Die Krise von Else fällt mit einer Sprachkrise zusammen, d.h. nicht nur Else fällt in Ohnmacht, sondern im übertragenen Sinn auch der Text. Die Selbstentblößung (als auch das Sterben Elses) lassen sich somit,

schriftlich nicht mehr fassen, der Text kollabiert im Aussetzen des Schriftbildes, schleudert den Leser geradezu heraus aus der aufgebauten Spannung in ein Notenbild, das entsteht für das Undarstellbare, das sich zwischen den Zeilen vollzieht.<sup>327</sup>

Zusätzlich macht die Inszenierung der Partituren von Schumann einen Registerwechsel vom Visuellen zum Akustischen, d.h. vom Seh- zum Hörbaren kenntlich. Dadurch sollen die LeserInnen dazu angehalten werden, die Notenauszüge nicht nur als Notenbild wahrzunehmen, sondern auch im Kopf akustisch zum Ertönen zu bringen.<sup>328</sup> Dieser Registerwechsel kann nach Tacke auch auf der inhaltlichen Ebene des Werkes deutlich gemacht werden: Bekommen die LeserInnen das visuelle Bild der nackten Else nicht zu sehen, wird ihnen Elses Stimme nach der Störung des Schriftbildes hingegen sehr deutlich hörbar gemacht. Während ihre Stimme in Konversationen mit

---

<sup>323</sup> vgl. Tacke, Alexandra: Schnitzlers ‚Fräulein Else‘ und die nackte Wahrheit, S.65.

<sup>324</sup> Schneider, Gerd K.: Ton- und Schriftsprache in Schnitzlers Fräulein Else und Schumanns Carnival. In: Modern Austrian Literature. Journal of the International Arthur Schnitzler Research Association 3 (1969) H.2, S.17-20, hier S.17.

<sup>325</sup> ebd.

<sup>326</sup> Gess, Nicola: Intermedialität RECONSIDERED. Vom Paragone bei Hoffmann bis zum Inneren Monolog bei Schnitzler. In: Poetica. Zeitschrift für Sprach- und Literaturwissenschaft 42 (2010) H.1/2, S.139-168, hier S. 163.

<sup>327</sup> Matthias, Bettina: Masken des Lebens – Gesichter des Todes, S.201-202.

<sup>328</sup> Tacke, Alexandra: Schnitzlers ‚Fräulein Else‘ und die nackte Wahrheit, S.69.

anderen zuvor oftmals brüchig, zittrig und überhaupt nicht vernehmbar war, enthält das Ende der Novelle viele Hinweise auf die Stimme von Else, welche verlangt, endlich Gehör zu finden<sup>329</sup>, wodurch, wie es Tacke formuliert, „die Spezifik des Inneren Monologs als aphone Äußerung noch einmal präsent wird“<sup>330</sup>:

Ich will nicht schreien, und ich muss immer schreien. Warum muss ich denn schreien? – Meine Augen sind zu. Niemand kann mich sehen. [...]. >> Ha! << Nein, ich will nicht noch einmal schreien. [...]. Aber natürlich höre ich dich, Paul. Ich höre alles. Aber was geht euch das an. [...]. Hilfe! Hilfe! Ich schreie doch, und keiner hört mich.<sup>331</sup>

### **3.2. Feste bzw. fixierte interne fokalisierte Erzählinstanz in *Fräulein Else***

„Restlos verwirklicht wird die interne Fokalisierung nur im ‚inneren Monolog‘ [...]“<sup>332</sup>, postulierte schon Genette in seinem berühmten Werk *Die Erzählung* (2010). Auch nach Martínez/Scheffel beschränkt sich die Fokalisierung im Fall des autonomen zitierten inneren Monologs bzw. der Bewusstseinsstromtechnik durchwegs „auf die Wahrnehmung einer einzelnen Figur.“<sup>333</sup> Der/die ErzählerIn sagt damit prinzipiell nicht mehr, als die Figur weiß. *Fräulein Else* als Monolognovelle folgt eindeutig diesem Konzept, weshalb man in diesem Werk im Allgemeinen von einer „internen bzw. aktorialen Fokalisierung“<sup>334</sup> oder „Mitsicht“<sup>335</sup> sprechen kann. Betrachtet man die interne bzw. aktoriale Fokalisierung spezifischer, so können dabei nach Genette zusätzlich drei Subkategorien unterschieden werden: 1. Feste bzw. fixierte interne Fokalisierung. 2. Variable interne Fokalisierung. 3. Multiple interne Fokalisierung.<sup>336</sup> Dieses Werk enthält nur die feste bzw. fixierte interne Fokalisierung, ist diese doch dadurch charakterisiert, dass das Blickfeld den gesamten Erzähltext hindurch auf die epistemologische Position einer einzigen Figur (!) begrenzt ist.<sup>337</sup> Denn in *Fräulein Else* beschränkt sich die Wahrnehmung ausschließlich auf Else. Zudem ist diese Form der internen Fokalisierung häufig in Ich-Erzählungen zu finden<sup>338</sup>, was ebenfalls auf

---

<sup>329</sup> Tacke, Alexandra: Schnitzlers ‚Fräulein Else‘ und die nackte Wahrheit, S.69-70.

<sup>330</sup> ebd., S.70.

<sup>331</sup> Schnitzler, Arthur: Fräulein Else, S.71-76.

<sup>332</sup> Genette, Gérard: Die Erzählung, S.123.

<sup>333</sup> Martínez, Matías; Scheffel, Michael: Einführung in die Erzähltheorie, S.68.

<sup>334</sup> ebd.

<sup>335</sup> ebd.

<sup>336</sup> vgl. Genette, Gérard: Die Erzählung, S.121.

<sup>337</sup> vgl. Lahn, Silke; Meister, Christoph Jan: Einführung in die Erzähltextanalyse, S.108.

<sup>338</sup> vgl. ebd.

diese Novelle zutrifft. Trotz des Einfließens von einigen realen Gesprächen bzw. Begegnungen in diesem Werk, wodurch sich auch andere Figuren zu Wort melden, werden diese (wie schon weiter oben erwähnt wurde) so wiedergegeben, dass sie Teil des Innenlebens der Protagonistin sind. Dadurch können die beiden anderen Subformen der internen Fokalisierung gemäß ihrer jeweiligen Definition nach Martínez/Scheffel meiner Ansicht nach ausgeschlossen werden, weil laut Stanzel beide Möglichkeiten eine multiperspektivistische Betrachtung aufweisen<sup>339</sup>:

Von diesem Typ [der ‚fixierten internen Fokalisierung‘] können wir die ‚variable interne Fokalisierung‘ unterscheiden, bei der die Fokalisierung im Rahmen eines im Wesentlichen chronologisch fortlaufend präsentierten Geschehens zwischen verschiedenen Figuren wechselt [...] sowie die ‚multiple interne Fokalisierung‘, bei der im Wesentlichen dasselbe Geschehen aus der Perspektive verschiedener Figuren vermittelt wird [...].<sup>340</sup>

#### Die Perspektivierung von Elses Körper und ihren Todesgedanken:

Nach Hart Nibbrig wird der schöne Körper von Else zu einem ästhetischen (Schau)Objekt gemacht, was im Grunde genommen mit einer Form der Prostitution bzw. des Menschenhandels einhergeht<sup>341</sup>: „>> [...] *Und für diesmal will ich nichts anderes, Else, als – Sie sehen* <<“<sup>342</sup>, so Dorsdays auffordernde Worte an Else. Elses Körper wird also aus der männlichen Perspektive geschildert, er wird zum Objekt des männlichen Blicks, und fungiert dabei als Sexual- und Tauschobjekt. Gleichzeitig nimmt auch Else diese Perspektive immer wieder ein.<sup>343</sup>

Bei Elses Gedanken an ihren Tod, zunächst in ihrem ersten Traum auf der Parkbank, träumt sie laut Matthias den Übergang vom (lebenden) Subjekt zum (toten) Objekt<sup>344</sup>: „Aufgebahrt liege ich im Salon, die Kerzen brennen.“<sup>345</sup> In den Konversationen der Trauergäste in diesem ersten Traum ist Else nur noch als *die Tote* präsent. Damit erscheint Else in einer Perspektive, in welcher sie sich dann selbst etwas später befindet. Denn sie nimmt nicht ausschließlich die Perspektive der Überlebenden ein, sondern sie behält auch gleichzeitig die Subjektstellung bei, indem sie als Tote *Ich* sagt<sup>346</sup>: „Erkennen sich mich nicht? Ich bin ja die Tote ... [...].“<sup>347</sup> Nach Matthias kommt in

---

<sup>339</sup> vgl. Stanzel, Franz Karl: Typische Formen des Romans. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1964, S.38.

<sup>340</sup> Martínez, Matías; Scheffel, Michael: Einführung in die Erzähltheorie, S.68-69.

<sup>341</sup> vgl. Hart Nibbrig, Christiaan Lucas: Ästhetik des Todes. Frankfurt am Main u. a: Insel-Verlag 1995, S.221.

<sup>342</sup> Schnitzler, Arthur: Fräulein Else, S.34.

<sup>343</sup> vgl. Matthias, Bettina: Masken des Lebens – Gesichter des Todes, S.183-184.

<sup>344</sup> vgl. ebd., S.182.

<sup>345</sup> Schnitzler, Arthur: Fräulein Else, S.43.

<sup>346</sup> vgl. Matthias, Bettina: Masken des Lebens – Gesichter des Todes, S.182.

<sup>347</sup> Schnitzler, Arthur: Fräulein Else, S.44.

diesem Traum wenig später erneut die Frage des „absoluten und momenthaften Wechsels vom Subjekt zum Objekt“<sup>348</sup> auf: „Oder vielleicht weiß man noch alles, solange man nicht begraben ist?“<sup>349</sup>

### **3.3. Erzählzeit versus erzählte Zeit in *Fräulein Else***

Laut Martínez/Scheffel ist eine Erzählung durch zwei grundsätzlich verschiedene Zeitvorgänge charakterisiert.<sup>350</sup> Sie weisen dabei auf Thomas Mann hin, welcher seinen Erzähler im Roman *Der Zauberberg* (1924) formulieren lässt, dass die Erzählung „zweierlei Zeit“<sup>351</sup> hat:

ihre eigene erstens, die musikalisch-reale, die ihren Ablauf, ihre Erscheinung bedingt; zweitens aber die ihres Inhalts, die perspektivisch ist, und zwar in so verschiedenem Maße, daß die imaginäre Zeit der Erzählung fast, ja völlig mit ihrer musikalischen zusammenfallen, sich aber auch sternweit von ihr entfernen kann.<sup>352</sup>

Aus Sicht der Literaturwissenschaft hat sich zum ersten Mal Günther Müller mit den besonderen Zeitverhältnissen der Erzählung beschäftigt und für das Phänomen der *zweierlei Zeit* in Analogie zur Unterscheidung zwischen *Erzähltem* und *Erzählten* das Begriffspaar *erzählte Zeit versus Erzählzeit* eingeführt, welches heute noch verwendet wird.<sup>353</sup>

Folgt man der Erzähltheorie von Martínez/Scheffel, so wird unter der Erzählzeit jene Zeit verstanden, die ein/e ErzählerIn für das Erzählen seiner/ihrer Geschichte braucht und die, geht es um einen Erzähltext, der keine konkreten Angaben über die Dauer des Erzählens enthält, nach dem Seitenumfang der Erzählung bemessen wird. Die erzählte Zeit hingegen gibt die Dauer der erzählten Geschichte an.<sup>354</sup>

---

<sup>348</sup> Matthias, Bettina: Masken des Lebens – Gesichter des Todes, S.182.

<sup>349</sup> Schnitzler, Arthur: Fräulein Else, S.52.

<sup>350</sup> vgl. Martínez, Matías; Scheffel, Michael: Einführung in die Erzähltheorie, S.32.

<sup>351</sup> Mann, Thomas: Der Zauberberg. Herausgegeben und kritisch durchgesehen von Michael Neumann. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag 2002 (= Große kommentierte Frankfurter Ausgabe 5/1), S. 817.

<sup>352</sup> ebd.

<sup>353</sup> vgl. Müller, Günther: Erzählzeit und erzählte Zeit. In: Morphologische Poetik. Gesammelte Aufsätze. Hrsg. von Elena Müller. 2. unveränderte Auflage. Tübingen: Max Niemeyer Verlag 1974, S. 269-286, hier S.270.

<sup>354</sup> vgl. Martínez, Matías; Scheffel, Michael: Einführung in die Erzähltheorie, S.33.

Die Erzählzeit in *Fräulein Else* entspricht einem Umfang von rund achtzig Druckseiten, während sich die in diesem Rahmen erzählte Geschichte einer jungen Frau, Else, die ihre Familie vor dem Bankrott retten soll, am späten Nachmittag und am Abend eines Tages im September abspielt.<sup>355</sup>

In weiterer Folge kann nach Genette das Verhältnis zwischen der Zeit der erzählten Geschichte und der Zeit der Erzählung anhand von drei Fragen systematisiert werden.<sup>356</sup> Zum besseren Verständnis soll aber hier auf die etwas ausführlicher formulierten Leitfragen von Martínez/Scheffel verwiesen werden, welche wie folgt lauten:

In welcher Reihenfolge oder ‚Ordnung‘ wird das Geschehen in einer Erzählung vermittelt?

Welche ‚Dauer‘ beansprucht die Darstellung eines Geschehens oder einzelner Geschehenselemente in einer Erzählung?

In welchen Wiederholungsbeziehungen stehen das Erzählte und das Erzählen, d.h. mit welcher ‚Frequenz‘ wird ein sich wiederholendes oder nichtwiederholendes Geschehen in einer Erzählung präsentiert?<sup>357</sup>

Grundsätzlich zeichnet sich *Fräulein Else* für den Leser/die Leserin von Beginn an durch einen lückenlosen Ablauf eines Gedankenganges aus, d.h. das Erzählgeschehen weist einen logischen Aufbau auf.<sup>358</sup> Zwar arbeitet Else in ihren Gedanken sowohl ihre Vergangenheit ab, als auch schmiedet sie Zukunftspläne und damit, folgt man der Erzähltheorie nach Martínez/Scheffel, das Geschehen in diesem Werk aus meiner Sicht im ersten Moment sehr wohl von Analepsen (Ereignisse werden nachträglich dargestellt, welche zu einem früheren als zum jetzigen Zeitpunkt stattgefunden haben) und Prolepsen (noch in der Zukunft liegende Ereignisse werden vorwegnehmend erzählt)<sup>359</sup> durchzogen ist, wie folgende zwei Textpassagen beispielhaft zum Ausdruck bringen sollen:

Das Souper am letzten Neujahrstag für vierzehn Personen – unbegreiflich. Aber dafür meine zwei Paar Ballhandschuhe, die waren eine Affäre. Und wie der Rudi neulich dreihundert Gulden gebraucht hat, da hat die Mama beinah geweint.<sup>360</sup> (Analepse)

Wenn ich einmal heirate, werde ich es wahrscheinlich billiger tun.<sup>361</sup> (Prolepse)

---

<sup>355</sup> vgl. *Surowska*, Barbara: Die Bewusstseinsstromtechnik im Erzählwerk Arthur Schnitzlers, S.213.

<sup>356</sup> vgl. *Genette*, Gérard: Die Erzählung, S.18.

<sup>357</sup> *Martínez*, Matías; *Scheffel*, Michael: Einführung in die Erzähltheorie, S.34.

<sup>358</sup> vgl. *Surowska*, Barbara: Die Bewusstseinsstromtechnik im Erzählwerk Arthur Schnitzlers, S.213.

<sup>359</sup> vgl. *Martínez*, Matías; *Scheffel*, Michael: Einführung in die Erzähltheorie, S.35.

<sup>360</sup> *Schnitzler*, Arthur: *Fräulein Else*, S.15.

<sup>361</sup> ebd., S.18.

Jedoch kann diese erzähltheoretische Annahme nicht einfach so stehen gelassen werden, weshalb ich mich diesbezüglich erneut auf Surowska beziehe, welche zum dem Schluss kommt, dass Else ihre vergangenen und zukunftsbezogenen Gedanken immer in Bezug auf den gegenwärtigen Augenblick, welchen sie sehr intensiv erlebt, verarbeitet<sup>362</sup>:

Wenn ich einmal heirate, werde ich es wahrscheinlich billiger tun. [...]. Die Fanny hat sich am Ende auch verkauft. [...]. Nun, wie wärs, Papa, wenn ich mich heute Abend versteigerte? [...]. Ich habe Fieber, ganz gewiss. Oder bin ich schon unwohl? Nein, Fieber habe ich.<sup>363</sup>

Anhand dieses Beispiels wird deutlich, dass sich alles „nur hier und jetzt zu ereignen“<sup>364</sup> scheint, wie es Surowska ausdrückt.

Bei der Frage nach der Dauer der Darstellung eines Geschehens in einer Erzählung geht es prinzipiell um die Erzählgeschwindigkeit und ihrer Veränderung bzw. ihren Variationen. In Anlehnung an Lämmert<sup>365</sup> und Genette<sup>366</sup> unterscheiden Martínez/Scheffel fünf Grundformen der Erzählgeschwindigkeit: 1. Zeitdeckendes Erzählen. 2. Zeitdehnendes Erzählen. 3. Zeitraffendes Erzählen bzw. Summarisches Erzählen. 4. Zeitsprung. 5. Pause.<sup>367</sup>

Unterzieht man *Fräulein Else* auf diese Frage hin einer Analyse, kommt man meiner Ansicht nach einerseits zu dem Schluss, dass diese Novelle zeitdeckend erzählt. Dies tritt nämlich in den Dialogszenen ein, denn hier werden die Figurenreden ohne Auslassungen oder Erzähleinschübe wörtlich wiedergegeben („*Du willst wirklich nicht mehr weiterspielen, Else?*“<sup>368</sup>).

Andererseits spielt das zeitdehnende Erzählen in dieser Novelle eine große Rolle. Denn eine beträchtliche Dehnung der Dauer von Abläufen in der Außenwelt wird nach Martínez/Scheffel prinzipiell durch Einschübe erzielt, welche primär Vorgänge im Inneren der erlebenden Figur darstellen. Dadurch, dass es sich bei der Erzähltechnik von *Fräulein Else* ausschließlich um die Bewusstseinsstromtechnik handelt, ist das zeitdehnende Erzählen hier sehr präsent.<sup>369</sup> So führt die Wiedergabe von Gedanken im Bewusstsein von Else dazu, dass sich beispielsweise die Darstellung

---

<sup>362</sup> vgl. Surowska, Barbara: Die Bewusstseinsstromtechnik im Erzählwerk Arthur Schnitzlers, S.213.

<sup>363</sup> Schnitzler, Arthur: Fräulein Else, S.18.

<sup>364</sup> Surowska, Barbara: Die Bewusstseinsstromtechnik im Erzählwerk Arthur Schnitzlers, S.213.

<sup>365</sup> vgl. Lämmert, Eberhard: Bauformen des Erzählens. Stuttgart: Metzler 1955.

<sup>366</sup> vgl. Genette, Gérard: Die Erzählung.

<sup>367</sup> vgl. Martínez, Matías; Scheffel, Michael: Einführung in die Erzähltheorie, S.42.

<sup>368</sup> Schnitzler, Arthur: Fräulein Else, S.5.

<sup>369</sup> vgl. Martínez, Matías; Scheffel, Michael: Einführung in die Erzähltheorie, S.46.

des an und für sich kurzen Vorgangs des Erhaltens des Briefes ihrer Mutter durch den Portier („*Bitte sehr, Fräulein, ein Brief.* – Der Portier! [...]“<sup>370</sup>) über längere Passagen (Seite 9-11) erstreckt:

Ich wende mich ganz unbefangen um. Es könnte auch ein Brief von der Karoline sein oder von der Bertha oder von Fred oder Miss Jackson? >> Danke schön. << Doch von Mama. Express. Warum sagt er nicht gleich: ein Expressbrief? >> O, ein Express! << Ich mach ihn erst auf dem Zimmer auf und les ihn in aller Ruhe. [...]. Nun, Fräulein Else, möchten Sie sich nicht doch entschließen, den Brief zu lesen? Er muss sich ja gar nicht auf den Papa beziehen [...] Nun ist er offen, der Brief, und ich habe gar nicht bemerkt, dass ich ihn aufgemacht habe. [...]. >Mein liebes Kind< [...].<sup>371</sup>

In der letzten Frage, welche für die Untersuchung der besonderen Zeitverhältnisse in einer Erzählung relevant ist, geht es darum, wie oft sich wiederholende bzw. nicht wiederholende Ereignisse in einer Erzählung dargestellt werden. Genette hat dafür die Kategorie der „Frequenz“<sup>372</sup> eingeführt. Dabei können gemäß Martínez/Scheffel drei Typen von Wiederholungsbeziehungen unterschieden werden: 1. Singulative Erzählung. 2. Repetitive Erzählung. 3. Iterative Erzählung.<sup>373</sup> Untersucht man *Fräulein Else* hingehend der Frequenz, so wird meiner Ansicht nach ersichtlich, dass die in diesem Werk stattfindenden einmaligen Ereignisse zum Teil wiederholt erzählt werden, wodurch das Werk einen repetitiven Charakter bekommt. Als erstes Beispiel kann dafür das Geschehnis des Tennisspielens ganz zu Beginn der Novelle herangezogen werden, wird dieses Ereignis doch kurze Zeit später wiederholt aufgegriffen: >> *Guten Abend, Fräulein Else.* << - >> Küss die Hand gnädige Frau.<< - >> *Vom Tennis?*<< [...] >>Ja, gnädige Frau. Beinah drei Stunden lang haben wir gespielt.<sup>374</sup> Es wiederholt sich gleich darauf noch ein zweites Mal:

>>*Guten Abend, Fräulein Else.* [...] <<- >>Guten Abend, Herr von Dorsday.<<- >>*Vom Tennis, Fräulein Else?* << [...] >>Den ganzen Nachmittag haben wir gespielt. Wir waren leider nur drei. Paul, Frau Mohr und ich. <<<sup>375</sup>

Als zweites Beispiel können das Eintreffen des Briefes der Mutter von Else und dessen Inhalt dienen. Dieses zentrale Ereignis wird wenig später im Zuge des entscheidenden Gesprächs zwischen Else und Dorsday, in welcher Else ihn um Hilfe bittet, erneut erzählt. Während Else zunächst nur *liest*, was ihre Mutter *schreibt*, kommt es bei ihrer späteren Konversation mit Dorsday

---

<sup>370</sup> Schnitzler, Arthur: *Fräulein Else*, S.9.

<sup>371</sup> ebd., S.9-11.

<sup>372</sup> Genette, Gérard: *Die Erzählung*, S.73.

<sup>373</sup> vgl. Martínez, Matías; Scheffel, Michael: *Einführung in die Erzähltheorie*, S.47-48.

<sup>374</sup> Schnitzler, Arthur: *Fräulein Else*, S.7.

<sup>375</sup> ebd., S.7-8.

zur Kehrtwende: Nun *erzählt* Else vom Brief ihrer Mutter und dessen Inhalt, d.h. sie *erzählt* das Geschehnis (und nicht mehr ihre Mutter).

Jedoch kommt in diesem Werk auch der Typ der singulativen Erzählung zum Tragen, welcher nach Martínez/Scheffel dadurch gekennzeichnet ist, dass „zwischen der Wiederholungszahl des Ereignisses und der seiner Erzählung ein Abbildungsverhältnis von eins zu eins“<sup>376</sup> herrscht. Damit ist konkret gemeint, dass einmal erzählt wird, was sich einmal ereignet hat.<sup>377</sup> Ein zentrales Beispiel dafür ist aus meiner Sicht die Entblößungsszene Elses, welche nur einmal und äußerst spärlich erzählt wird, nach dem Motto: „Enthüllt, wird ihr Körper sogleich wieder verhüllt.“<sup>378</sup>

---

<sup>376</sup> Martínez, Matías; Scheffel, Michael: Einführung in die Erzähltheorie, S.47.

<sup>377</sup> vgl. ebd.

<sup>378</sup> Tacke, Alexandra: Schnitzlers ‚Fräulein Else‘ und die nackte Wahrheit, S.63.



## 4. Manuele Fiors Adaption *Mademoiselle Else* (2009) als klassisches Comic? – Eine erzähltechnische Analyse

Zunächst erschien Fiors Adaption 2009 im Pariser Verlag Guy Delcourt Productions unter dem Titel *Mademoiselle Else*. Literaturadaptionen sind fester Bestandteil dieses Verlags, sodass Fior, welcher in Italien geboren ist und zur Generation der jüngeren ComiczeichnerInnen gehört, damals von diesem Verlagshaus eine Anfrage bezüglich einer Adaption bekam. Die Auswahl des Prätextes blieb dem Zeichner überlassen und so entschied sich Fior für Schnitzler.<sup>379</sup> Der Grund, weshalb sich Fior gerade diese Novelle vorgenommen hat, steht im Zusammenhang mit seiner Bewunderung für Schnitzler:

j' aime beaucoup Schnitzler et j' ai presque tout lu de lui, je suis assez passionné de par cette periode de la fin de siecle vinoise, soit par les evrivain, et pour le milieu intellectuelle en generale, Freud, Musil, Schnitzler. Et donc, cést quand la maison Delcourt m' a proposé de faire un adaptement, j' ai toute suite pensé a lui.<sup>380</sup>

Vor diesem Hintergrund ist die Adaption eindeutig als „eine Hommage an Schnitzler und seine Zeit“<sup>381</sup> gekennzeichnet.

2017 kam dann die deutsche Ausgabe im kleinen Berliner Avant Verlag unter dem Titel *Fräulein Else* heraus, welche auch für die nachfolgende erzähltechnische Analyse herangezogen wird. Sowohl in der französischen als auch in der deutschen Ausgabe wird bereits auf dem Cover in der für Adaptionen üblichen Weise auf den Prätext verwiesen: *Après le roman de Arthur Schnitzler* bzw. *Nach der Novelle von Arthur Schnitzler*. Im Innentitel bezeichnet sich der Comic selbst als *Récit en deux parties* bzw. *Erzählung in zwei Teilen*. Blanke macht diesbezüglich darauf aufmerksam, dass Begriffe wie *Comic* oder *Graphic Novel* hier außen vorgelassen werden.<sup>382</sup> Stattdessen zeigt sich die Adaption prinzipiell als „narratives Produkt, das über einer Zuordnung

---

<sup>379</sup> vgl. Blanke, Juliane: Literaturadaptionen im Comic, S.227.

<sup>380</sup> Maurer, Renate: Madame Bovary mit Sprechblasen. Vom unaufhaltsamen Aufstieg der Graphic Novel. In: Deutschlandfunk Kultur. 19.08.2012. <http://www.deutschlandfunkkultur.de/manuskript-madame-bovary-mitsprechblasen-pdf.media.f24b3362399e16678dc4d04ba83a454a.pdf>, S.4. (letzter Zugriff am 09.01.2018): „Ich mag Schnitzler sehr und habe fast alles von ihm gelesen, ich bin fasziniert von der Epoche des Wiener Fin de Siècle, dem intellektuellen Milieu, von den Schriftstellern Freud, Musil, Schnitzler. Und als der Verlag Delcourt mir eine Adaption vorgeschlagen hat, hab ich sofort an Schnitzler gedacht.“

<sup>381</sup> Blanke, Juliane: Literaturadaptionen im Comic, S.228.

<sup>382</sup> vgl. ebd., S.226-227.

dieser ‚Erzählung‘ zu einem bestimmten Medium und einer bestimmten Gattung steht.“<sup>383</sup> Zudem wird auch der Anteil des Comickünstlers an dieser Erzählung eindeutig ausgewiesen: *Adaption, dessin & couleur Manuele Fior* bzw. *Adaption, Zeichnungen und Farben Manuele Fior*. Dies ist nach Blanke ungewöhnlich und kann laut ihr wiederum als „ein Hinweis auf das Selbstverständnis dieser Adaption als Kunstwerk, das sich auf andere Kunstwerke bezieht“<sup>384</sup>, aufgefasst werden.

Prinzipiell hat gemäß Blanke diese Adaption, der äußeren Erscheinung nach, nur wenig mit einem klassischen Comic zu tun: Der Einsatz von comictypischen Mitteln beschränkt sich auf die erzählenden Bildsequenzen und die Verwendung von Sprechblasen. Zudem werden, bis auf wenige Ausnahmen, keine Onomatopoeika sowie Bewegungslinien gebraucht. Außerdem arbeitet Fior nicht mit klar definierten Außenlinien, sondern seine aquarellartigen Zeichnungen haben einen skizzenhaften Charakter. Blanke kommt zu dem Schluss, dass sich Fior weniger an den Darstellungskonventionen des Comics orientiert, sondern vielmehr an Werken der bildenden Kunst der Jahrhundertwende (vor allem an Gemälden bzw. Zeichnungen von Gustav Klimt), was sich auch in seiner Verwendung einer speziellen Farbdramaturgie widerspiegelt<sup>385</sup>, worauf im Kapitel 4.1.6. noch einmal genauer eingegangen wird.

Was die Sprache dieser Adaption betrifft, so hat Fior eine Neuübersetzung des Prätextes verwendet, welche den Text teilweise vereinfacht, indem einige Begradigungen auf der Ebene der Textgrundlage vorgenommen werden, welche der Comic dann übernimmt. Für die Veröffentlichung in Deutschland wurde der Text von Maximilian Lenz in die deutsche Sprache rückübersetzt und entspricht in dieser Ausgabe, bis auf einzelne grammatische Vereinfachungen sowie lexikalische Modernisierungen (z.B. Gefängnis statt Kriminal), dem Schnitzlers.<sup>386</sup>

Nach dieser kurzen Beleuchtung der Oberfläche der Literaturadaption Fiors soll in den nachfolgenden Unterkapiteln primär thematisiert werden, wie Zeit, Modus und Handlung im Comic (in der deutschen Rückübersetzung) umgesetzt werden und welche Unterschiede sich

---

<sup>383</sup> Blanke, Juliane: Literaturadaptionen im Comic, S.227.

<sup>384</sup> ebd.

<sup>385</sup> vgl. ebd., S.202-204.

<sup>386</sup> vgl. ebd., S.207-208.

diesbezüglich zum Prätext ergeben. Der thematische Schwerpunkt liegt dabei wieder auf dem Leiden (Elses).

#### **4.1. Der Modus – allgemeine Merkmale der Perspektivierung mit Fokus auf dem Leiden**

Wie schon weiter oben erwähnt wurde, ist nach Blanke das größte Problem jeder Adaption von Schnitzlers Novelle *Fräulein Else* in ein visuelles Medium die Umsetzung des inneren Monologs.<sup>387</sup> Bevor auf diesen Aspekt jedoch näher eingegangen werden kann, müssen zunächst allgemeine Merkmale der Perspektivierung in diesem Comic erläutert werden.

Gemäß dem Analysemodell von Blanke bedient sich Fior zum einen verschiedener Einstellungsgrößen, um den Fokus der Wahrnehmung zu lenken. So kommen Nahaufnahmen unter anderem dann zum Einsatz, wenn es darum geht, die schmerzlichen bzw. leidvollen Reaktionen der Figuren, primär Elses, den LeserInnen anschaulich vor Augen zu führen.<sup>388</sup> Ein gutes Beispiel dafür ist meiner Meinung nach die im ersten Teil vorkommende bildliche Darstellung der Reaktion Elses auf Herr von Dorsdays Bitte sich vor ihm zu entblößen, was als Gegenleistung für seine Hilfe fungieren soll: Ihre Augen sind weit aufgerissen, ihr Antlitz wirkt wie erstarrt, die Angst bzw. Furcht ist ihr förmlich ins Gesicht geschrieben (**Abb. 1**). Aber nicht nur Reaktionen der Figuren, sondern auch handlungswichtige Einzelheiten, wie beispielsweise die im zweiten Teil auftretende Flasche mit dem Veronal (**Abb. 2**), welche in Elses leidvoller Situation die einzige Rettung zu sein scheint, werden in Detailaufnahmen gezeigt.<sup>389</sup>

---

<sup>387</sup> vgl. Blanke, Juliane: Literaturadaptionen im Comic, S.222.

<sup>388</sup> vgl. ebd.

<sup>389</sup> vgl. ebd.



Abbildung 1: Elses schmerzliche Reaktion in Nahaufnahme<sup>390</sup>



Abbildung 2: Flasche mit dem Veronal in Nahaufnahme<sup>391</sup>

Zum anderen verwendet Fior Einstellungen der mittleren Distanz, die es nach Blanke ermöglichen, den Fokus auf die Interaktion von Figuren und somit auf die Handlung zu legen.<sup>392</sup> Als ein Beispiel kann dafür meiner Ansicht nach die im ersten Teil stattfindende abendliche Unterredung zwischen Else und Herr von Dorsday herangezogen werden, in der den LeserInnen Elses missliche Lage anschaulich vor Augen geführt wird.

Außerdem werden die Figuren teilweise im größeren Kontext gezeigt. Nach Blanke fungieren aber

solche Halbtotale und Totalen nicht, im Sinne einer Authentifizierungsstrategie, der Zurschaustellung historischer Kulisse, sondern vermitteln nur einen allgemeinen, atmosphärischen Eindruck des Raumes, in dem sich die Handlung abspielt.<sup>393</sup>

<sup>390</sup> Fior, Manuele: Fräulein Else. Übersetzt von Maximilian Lenz. Berlin: avant-Verlag 2017, S.34.

<sup>391</sup> ebd., S.54-55.

<sup>392</sup> vgl. Blanke, Juliane: Literaturadaptionen im Comic, S.222.

<sup>393</sup> ebd.

Der Comic weist teilweise Totalen auf, die sich auf die Umgebung und nicht auf die Figuren konzentrieren. Dazu zählt laut Blanke einerseits die Doppelseite zu Beginn des Comics, welche eine erste Verortung der Handlung ermöglicht, nämlich den Tennisplatz vor dem Hotel. Andererseits gehören die ganzseitigen, ähnlich düster wirkenden Panels am jeweiligen Ende der beiden Teile des Comics zu den Totalen.<sup>394</sup>

#### 4.1.1. Die (problematische) Umsetzung des inneren Monologs in der Adaption auf der visuellen Ebene – Externalisierung des dramatischen Handlungsverlaufs

Im Unterschied zum Prätext, welcher streng in der Innensicht gehalten ist, wird das Geschehen in Fiors Adaption kaum aus der Perspektive einer konkreten Figur gezeigt. Stattdessen wird gemäß Blanke die Handlung in der Außenperspektive gezeigt „und eben nicht ausschließlich durch die Augen der Protagonistin, wie es eine ‚strenge‘ Umsetzung erfordern würde.“<sup>395</sup> Diesbezüglich merkt beispielsweise Giesa in seiner Rezension kritisch an, dass der Comic „konsequenterweise [...] aus der subjektiven Perspektive Elses“<sup>396</sup> gezeichnet werden hätte müssen. Jedoch bringt Blanke in diesem Zusammenhang als Gegenargument vor, dass bereits der Prätext sehr wohl Momente aufweist, in denen der „Blick von außen“<sup>397</sup> auf die Protagonistin getätigt wird. So kommt es immer wieder vor, dass sie sich selbst mit den Augen anderer sieht, zum Beispiel wenn es um ihr eigenes Erscheinungsbild geht. Auch die ständige Bewertung ihres Verhaltens gegenüber anderen und der allmähliche Verlust der Kontrolle über dieses Verhalten lassen nach Blanke eine „gewisse Selbstentfremdung“<sup>398</sup> durchscheinen, „welche Fior [...] aufgreift und verstärkt, indem er Else konsequent von außen zeigt.“<sup>399</sup>

Halbsubjektivierte bzw. subjektivierte Einstellungen oder, wie es Blanke formuliert, „point of view (POV) – Darstellungen“<sup>400</sup> lassen sich im Comic nur vereinzelt finden. Dabei versteht Blanke unter

---

<sup>394</sup> vgl. Blanke, Juliane: Literaturadaptionen im Comic, S.222.

<sup>395</sup> ebd., S.223.

<sup>396</sup> Giesa, Felix: Spiegelung des Inneren. In: satt.org. 02.11.2010. [http://www.satt.org/comic/10\\_11\\_else.html](http://www.satt.org/comic/10_11_else.html) (letzter Zugriff am 10.01.2018).

<sup>397</sup> Blanke, Juliane: Literaturadaptionen im Comic, S.223.

<sup>398</sup> ebd.

<sup>399</sup> ebd.

<sup>400</sup> ebd.

den POV-Darstellungen den Effekt, dass „durch eine vorhergehende oder nachfolgende ‚Nahaufnahme‘ vom Gesicht der Fokalisierungsfigur angedeutet wird, dass es sich um ihre Wahrnehmung handelt.“<sup>401</sup> Ein Hinweis auf eine POV-Darstellung kann auch die Perspektive sein. Dies lässt sich nach Blanke sehr gut an der bildlichen Darstellung von Elses Ohnmachtsanfall, welcher nach ihrer Entblößungsszene eintritt, festhalten: Die Untersicht auf den Hotelangestellten, der Else aus dem Musikzimmer bringt, deutet bereits an, dass hier Elses Blick von der Trage gezeigt wird. Diese Vermutung wird durch das darauffolgende Panel bestätigt, in dem ihr Gesicht mit nur schmal geöffneten Augen zu sehen ist<sup>402</sup> (**Abb. 3**). Daneben kann laut Blanke der Effekt einer subjektiven Wahrnehmung intensiviert werden und zwar dadurch, dass Figuren frontal aus dem Panel herausblicken. Der/Die Betrachtende befindet sich hier sozusagen in der Position von Else, die angeschaut wird. So bekommen die LeserInnen beispielsweise in der Entblößungsszene Elses am eigenen Leib zu spüren, wie es sich anfühlt, von Dorsday zunächst begehrt und dann entsetzt angestarrt zu werden<sup>403</sup> (**Abb. 4**).



**Abbildung 3:** POV-Darstellung – Elses Blick von der Trage aus<sup>404</sup>

<sup>401</sup> Blanke, Juliane: Literaturadaptionen im Comic, S.223.

<sup>402</sup> vgl. ebd.

<sup>403</sup> vgl. ebd., S.223-224.

<sup>404</sup> Fior, Manuele: Fräulein Else, S.77.



**Abbildung 4:** Dorsdays beghrlicher und kurz darauf entsetzter Gesichtsausdruck<sup>405</sup>

#### 4.1.2. Das komprimierte Bestehenbleiben des inneren Monologs auf der sprachlichen Ebene

Während auf der visuellen Ebene die Handlung, welche im Prätext nur aus der Innenperspektive der Protagonistin erzählt wird, externalisiert wird, passiert nach Blanke auf der Sprachebene das Gegenteil: Der innere Monolog bleibt bestehen und damit gibt es (wie im Prätext) keine/n ErzählerIn, auch wenn den dialogischen Passagen deutlich mehr Platz eingeräumt wird. Gemäß Blanke bedient sich Fior hier zwei Varianten der Darstellung von Gedankenrede: Einerseits kommen kleine Textblasen vor der Szenerie zum Einsatz, andererseits fügt der Comiczeichner teilweise auch Text zwischen den einzelnen Panels ein. Blanke macht in diesem Zusammenhang auf eine ungewöhnliche Begebenheit aufmerksam: Beide Varianten werden im Comic öfter für die Integration von Gedanken – bzw. Erzählerrede eingesetzt.<sup>406</sup> Fior hingegen verwendet beide (!) Techniken und schafft damit in gewisser Weise „eine doppelte Reflexionsebene.“<sup>407</sup>

Obwohl der innere Monolog von Else mehr oder weniger die von außen gezeigte Handlung begleitet, indem er unter anderem das Geschehen kommentiert, das Verhalten der Figuren sowie das der Protagonistin bewertet und in Erinnerungen bzw. Fantasien abdriftet, ist er in der Adaption weit weniger präsent als im Prätext. Denn Fior setzt einen stärkeren Fokus auf die Verwendung der

<sup>405</sup> Fior, Manuele: Fräulein Else, S.68; S.72.

<sup>406</sup> vgl. Blanke, Juliane: Literaturadaptionen im Comic, S.224.

<sup>407</sup> ebd.

dialogischen Passagen des Prätextes. Dies hat zur Folge, dass in der Adaption meist auf die Reflexionen, welche im Prätext die Dialoge häufig unterbrechen, verzichtet wird.<sup>408</sup> Dadurch werden gemäß Blanke „die ‚Umwege‘, die Elses Gedanken im Prätext häufig beschreiben, begradigt“<sup>409</sup>, welche in ihren Überlegungen aber noch einen Schritt weitergeht und meiner Meinung nach zu einem für diese Arbeit sehr wertvollen Schluss kommt: Die Gedanken im Comic drehen sich deutlicher um das zentrale Thema, nämlich „den drohenden Ruin der Familie und ihre eigene Rolle im ‚Notfallplan‘ ihres Vaters.“<sup>410</sup> Dadurch wird aus meiner Sicht den RezipientInnen die auftretende Krise der Protagonistin noch intensiver und klarer vor Augen geführt als es im Prätext der Fall ist. Denn im Prätext machen Elses Gedanken oft große Sprünge und schweifen zu Bekannten oder Freunden ab.

Meistens verrät der Text zwischen den Einzelbildern, was die Bilder für sich behalten. Nach Tacke dreht aber Fior an einer Stelle im Comic, welche quasi als Ausgangspunkt für das einsetzende Leiden der Protagonistin fungiert, das Verhältnis von Schrift und Bild um<sup>411</sup>: Es ist der Brief, den Else von der Mutter bekommt, und hier mit „visuellen Kommentaren unterbrochen und in ein anderes Licht“<sup>412</sup> gerückt wird. Herr von Dorsday wird bereits in dieser Szene „in seiner ganzen körperlichen Bedrohlichkeit und Penetranz“<sup>413</sup> eingeblendet. Zudem weist Tacke darauf hin, dass hier die Schrift zum „Schriftbild“<sup>414</sup> wird. Denn die Handschrift der Mutter wirkt langgezogen, affektiert und verschnörkelt<sup>415</sup> (**Abb. 5**), zusätzlich nimmt sie die gesamte Seite ein. Zwar zitiert Fior den Brief der Mutter in voller Länge, die einzelnen Panels zwischen den Zeilen zeigen aber nach Tacke den versteckten Subtext, den die gewundenen Formulierungen der Mutter beinhalten. Dabei werden die Eltern von Else als „ausgemergelte, hagere und knochige Gestalten im Stil von Egon Schiele“<sup>416</sup> abgebildet (**Abb. 5**). Tacke fügt noch hinzu, dass „[die] verdrehte Anatomie und expressiv-leere Gestik [ihrer Eltern] die schnörkelige Handschrift der Mutter“<sup>417</sup> spiegeln, „aber

---

<sup>408</sup> vgl. Blanke, Juliane: Literaturadaptionen im Comic, S.225.

<sup>409</sup> ebd.

<sup>410</sup> ebd.

<sup>411</sup> vgl. Tacke, Alexandra: Schnitzlers ‚Fräulein Else‘ und die nackte Wahrheit, S.192.

<sup>412</sup> ebd.

<sup>413</sup> ebd.

<sup>414</sup> ebd.

<sup>415</sup> vgl. ebd.

<sup>416</sup> ebd.

<sup>417</sup> ebd.

auch vom gesellschaftlichen Abstieg, der zwischen den Zeilen als Drohszenario ausgemalt wird“<sup>418</sup>, erzählen.

Darüber hinaus verwendet Fior die Briefzeilen

als eigenständigen Schriftraumen für die visualisierten Kommentare und Assoziationen seiner brieflesenden Titelfigur und spielt so mit Konventionen und Begrenzungen der Panelrahmung seines Mediums.<sup>419</sup>

Laut Tacke gerät der Comic als Bild-Schrift-Medium damit selbst in den Blick und wird als solches ausgestellt sowie entblößt.<sup>420</sup>

Zusätzlich stellt die (visuelle) Darstellung des Briefes von Elses Mutter ein, in meinen Augen, gutes Beispiel für eine von Fiors mehreren vollzogenen Begradigungen in der Adaption dar. Denn auch wenn er den Brief zur Gänze wiedergibt, werden Elses dazu im Prätext stattfindenden stillen Kommentare weitgehend ausgespart.



**Abbildung 5:** Ausschnitt aus dem Brief von Elses Mutter – verschnörkeltes Schriftbild und ausgemergelte Gestalten als Elses Eltern<sup>421</sup>

Gemäß Blankes Analyse werden Motive, die aus der Gedankenrede von Else entfernt wurden, häufig bildlich umgesetzt und wirken dort unkommentiert. So verstummt der innere Monolog von Else zum Ende hin vollkommen, stattdessen wird das Mittel der subjektiven POV-Darstellung

<sup>418</sup> Tacke, Alexandra: Schnitzlers ‚Fräulein Else‘ und die nackte Wahrheit, S.192.

<sup>419</sup> Bertschik, Julia: Manuele Fior. Fräulein Else in zwei Teilen. <http://www.literaturhaus.at/index.php?id=8772> (letzter Zugriff am 11.01.2018).

<sup>420</sup> vgl. Tacke, Alexandra: Schnitzlers ‚Fräulein Else‘ und die nackte Wahrheit, S.194.

<sup>421</sup> Fior, Manuele: Fräulein Else, S.20.

eingesetzt. Drei volle Seiten lang werden ausschließlich die Konversationen zwischen Paul, Cissy und der Tante dargestellt, die Else nun in ihrem ohnmächtigen Zustand hört. Elses eigene Stimme dagegen scheint vollkommen verloschen. Nach Blanke bringt Fior zum Ausdruck, dass Else sich nun in einem Zustand befindet, in dem sie nicht mehr denkt. Obwohl sie noch wahrnimmt, dass Paul mit ihr spricht, tauchen seine Sprechblasen entweder aus einem vollständig dunklen Panel auf oder Cissy und Paul (die an Elses Bett stehen) erscheinen nur sehr klein, als würde sich Else von ihnen entfernen<sup>422</sup> (**Abb. 6**). Erst langsam kehrt Else als „zarte Off-Stimme“<sup>423</sup> wieder zurück. Gemäß Tacke war es schon davor der Rinnstein, also der Raum zwischen den Panels bzw. außerhalb der Einzelbilder, von dem aus Elses Stimme vernommen werden konnte.<sup>424</sup> Der Raum zwischen den Panels gewinnt an Wichtigkeit und „verleiht jener unerhörten, ungehörten Stimme von Else zeitweise einen Ort, bis diese am Ende [...] völlig verstummt und nur noch in einem Schwarzbild als Anwesend-Abwesende visualisiert wird“<sup>425</sup> (**Abb. 8**). Somit bleibt der Hilfeschrei von Else bei Fior „ein stummer, der höchstens in einem Gebirgstal [...] als kaum wahrnehmbares Echo nachzuklingen vermag“<sup>426</sup> (**Abb. 7**).

Zudem scheint die Sicht von Else unter dem Veronaleinfluss verzerrt. Die Panels, welche Elses Wahrnehmung der Außenwelt (in diesem Fall Cissy Mohr und Paul) abbilden, werden im weiteren Verlauf der Szene nach und nach von Traumbildern aus ihrem Unterbewusstsein (die Eltern sowie die Berglandschaft) abgelöst.<sup>427</sup>

---

<sup>422</sup> vgl. Blanke, Juliane: Literaturadaptionen im Comic, S.226.

<sup>423</sup> Tacke, Alexandra: Schnitzlers ‚Fräulein Else‘ und die nackte Wahrheit, S.197.

<sup>424</sup> vgl. ebd.

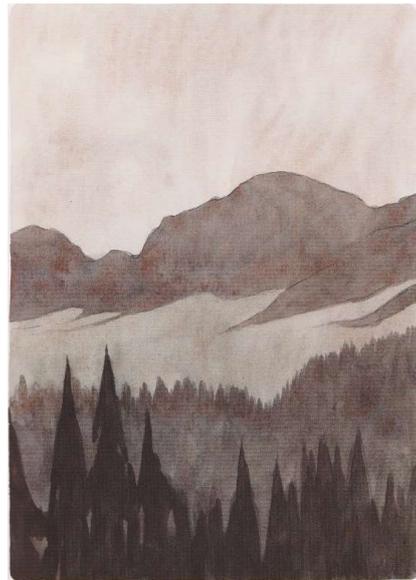
<sup>425</sup> ebd.

<sup>426</sup> ebd.

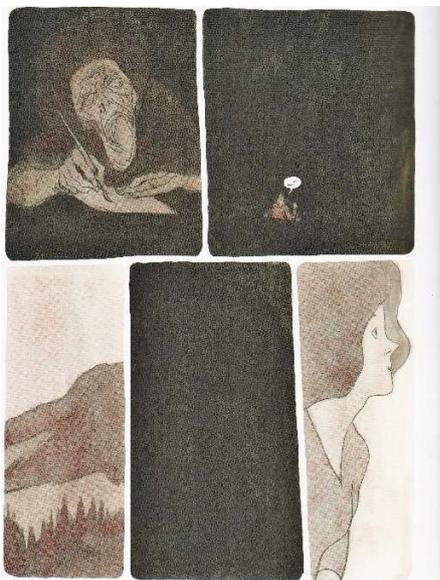
<sup>427</sup> vgl. Blanke, Juliane: Literaturadaptionen im Comic, S.226.



**Abbildung 6:** Elses Zustand unter Veronaleinfluss<sup>428</sup>



**Abbildung 7:** Elses Hilfeschrei als scheinbar verhallendes Echo im Gebirgstal<sup>429</sup>



**Abbildung 8:** Else als Anwesend-Abwesende<sup>430</sup>

<sup>428</sup> Fior, Manuele: Fräulein Else, S.85.

<sup>429</sup> ebd., S.87.

<sup>430</sup> ebd., S.86.

#### 4.1.3. Fiors perspektivische und visuelle Darstellung der (leidvollen) Traumsequenzen und der Sterbeszene Elses

Während das Todesmotiv im Prätext ausschließlich in der Gedankenrede Elses eine wichtige Rolle spielt und in einer ambivalenten Mischung aus Todeswunsch und Todesangst sichtbar wird, kommt es im Comic zusätzlich zu einer visuellen Inszenierung des Todes der Protagonistin.<sup>431</sup>

So wird nach Blanke der (erste) Todestraum Elses nach der Konversation mit Dorsday folgendermaßen umgesetzt: Fior zeigt Else so, „wie sie sich selbst träumt: als jungfräuliche Leiche mit einem leicht leidenden Lächeln im Gesicht und Blumen im Haar“<sup>432</sup> (**Abb. 9**). Dabei wird die Protagonistin von außen als Akteurin des Traumgeschehens gezeigt.<sup>433</sup> Jedoch macht Blanke hier darauf aufmerksam, dass Fior mit visuellen Mitteln klar zum Ausdruck bringt, „dass es sich nicht um ein äußerlich ‚vorhandenes‘, reales Geschehen handelt, sondern um eine innere Handlung, die ausschließlich in der Wahrnehmung der Protagonistin existiert.“<sup>434</sup> Dies wird durch die besondere Gestaltung des Layouts, durch die Farbigkeit, welche sich von derjenigen der realen Szenerie unterscheidet, und durch die Verzerrung sowie Auflösung von Gesichtszügen in abstrakte Formen erzielt.<sup>435</sup> So weisen die Panels ab der zweiten Seite der ersten Traumsequenz unregelmäßige Formen auf und die Aussparungen, welche zwischen ihnen verlaufen, können mit Gängen in einem unterirdischen Tierbau gleichgesetzt werden<sup>436</sup> (**Abb. 10**). Nach Blanke deutet hier die Verzerrung der Panels primär „die ‚Surrealität‘ des Traums“<sup>437</sup> an. Gleichzeitig ist anzumerken, dass nach dem Aufwachen Elses aus ihrem Traum eine gewisse Asymmetrie im Layout bestehen bleibt, d.h. das Thema des Zerfalls der gesellschaftlichen Ordnung wird hier bereits auf der Ebene der Seitengestaltung umgesetzt.<sup>438</sup>

---

<sup>431</sup> vgl. *Blanke, Juliane: Literaturadaptionen im Comic*, S.206.

<sup>432</sup> ebd.

<sup>433</sup> vgl. ebd., S.224.

<sup>434</sup> ebd.

<sup>435</sup> vgl. ebd.

<sup>436</sup> vgl. ebd., S.214.

<sup>437</sup> ebd.

<sup>438</sup> vgl. ebd., S.214-215.



**Abbildung 9:** Else als ästhetische Leiche im (ersten) Todestraum<sup>439</sup>



**Abbildung 10:** Verzerrung der Panels in der ersten Traumsequenz<sup>440</sup>

Laut Blanke bringt Fior die allmähliche Verschiebung der Vorstellung des eigenen Todes ins Bedrohliche nicht so sehr mit sprachlichen, sondern vielmehr mit bildlichen Mitteln zum Ausdruck. Denn auf dem Weg in das Musikzimmer, wo die besagte Entblößungsszene Elses stattfindet, stellt sich Else eine weitere Todesmöglichkeit vor<sup>441</sup>:

Ich könnte ihnen guten Abend wünschen. Und dann weiter, weiterflattern über die Wiese, in den Wald, hinaufsteigen, immer höher, bis auf den Cimone hinauf. Mich hinlegen, einschlafen. Erfrieren.<sup>442</sup>

Dabei ist der Schauplatz der ganzen Seite die Hotelhalle, durch die Else gerade spaziert. Die Ausnahme bildet das mittlere Panel, welches die erschreckende Vision eines verwesenen Kopfes und die Phrase „Erfrieren“<sup>443</sup> enthält. Nach Blanke greift Fior in diesem Bild folgenden im Prätext aufkommenden Gedanken Elses auf, welcher im Comic eben nicht verbal dargestellt wird<sup>444</sup>:

Geheimnisvoller Selbstmord einer jungen Dame der Wiener Gesellschaft. Nur mit einem schwarzen Abendmantel bekleidet, wurde das schöne Mädchen an einer unzugänglichen Stelle des Cimone della Pala tot

<sup>439</sup> Fior, Manuele: Fräulein Else, S.38.

<sup>440</sup> ebd., S.43.

<sup>441</sup> vgl. Blanke, Juliane: Literaturadaptionen im Comic, S.207.

<sup>442</sup> Fior, Manuele: Fräulein Else, S.63.

<sup>443</sup> ebd.

<sup>444</sup> vgl. Blanke, Juliane: Literaturadaptionen im Comic, S.207.

aufgefunden ... Aber vielleicht findet man mich nicht ... Oder erst im nächsten Jahr. Oder noch später. Verwest. Als Skelett. Doch besser, hier in der geheizten Halle sein und nicht erfrieren.<sup>445</sup>

Während Else in ihrem (ersten) Todestraum durchaus als ansprechende Leiche gezeichnet wird, dekonstruiert Fior mit dem Bild des verwesten Kopfes (**Abb. 11**) die Ästhetisierung des Todes, welche im Traum noch ersichtlich war und im Prätexat unmittelbar vor dem Verwesungsgedanken zur Sprache kommt ([...] wurde das schöne Mädchen an einer [...] Stelle des Cimone della Pala tot aufgefunden [...] <sup>446</sup>). Allerdings wird im Prätexat die Gedankenrede sofort fortgesetzt, wodurch Else (und den RezipientInnen) dieses schreckliche Bild nicht länger im Gedächtnis bleibt. Im Comic bleibt das Bild des skelettierten Leichnams in aller Drastik in der Mitte der Seite präsent und kann nicht problemlos vergessen werden, wie es Else im Prätexat macht („Doch besser, hier in der geheizten Halle sein und nicht erfrieren.“<sup>447</sup>).<sup>448</sup>



**Abbildung 11:** Else als verweste Leiche im mittleren Panel<sup>449</sup>

Die Vorstellungsbilder, die vor allem in den Traumsequenzen auftauchen, werden im Comic größtenteils ausgespart. Der Grund dafür liegt nach Blanke darin, dass eine visuelle Darstellung aller im Prätexat vorkommenden Fantasiebilder sowie Symbole die LeserInnen schlicht und einfach überfordern und stark von der Handlung ablenken würden.<sup>450</sup> Deswegen entschied sich Fior dazu, in der Sterbeszene die wild zusammengeworfenen Bilder aus Elses Unterbewusstsein auf drei

<sup>445</sup> Schnitzler, Arthur: Fräulein Else, S.65.

<sup>446</sup> ebd.

<sup>447</sup> ebd.

<sup>448</sup> vgl. Blanke, Juliane: Literaturadaptionen im Comic, S.207.

<sup>449</sup> Fior, Manuele: Fräulein Else, S.63.

<sup>450</sup> vgl. Blanke, Juliane: Literaturadaptionen im Comic, S.208-209.

„Bildspuren“<sup>451</sup> zu reduzieren:

- 1.) Elses Wahrnehmung/Nicht-Wahrnehmung der Außenwelt: Paul und Cissy, die auf sie herunterblicken und immer kleiner werden, sowie gänzlich schwarze Panels, welche Elses Bewusstlosigkeit signalisieren (**Abb. 6**).
- 2.) Die Berglandschaft, welche bereits zu Beginn als Sehnsuchtsort eingeführt wird.
- 3.) Die Gesichter der Eltern von Else, welche, wie es scheint, aus dem Dunkeln auftauchen.<sup>452</sup>

Zwar kommen in Elses (zweiten) Todestraum im Prätext die Eltern und die Berge vor<sup>453</sup>, jedoch sind sie in wirren Traumsequenzen, welche in die Wiederholung der Verben *fliegen/träumen/schlafen/wecken* fließen (siehe Kapitel 3.1.5.), eingebettet. Fior, so Blanke, „destilliert die drei ‚Bildspuren‘ somit aus dem Prätext heraus und stellt sie gewissermaßen frei.“<sup>454</sup>

Dafür bedient sich Fior aus perspektivischer Sicht nur in der zweiten Traumsequenz, welche Elses Tod unmittelbar vorausgeht, dem Mittel der Darstellung durch die Augen der Protagonistin.<sup>455</sup>

Abschließend ist gemäß den Überlegungen Perlmanns noch darauf hinzuweisen, dass beispielsweise filmische Umsetzungen mit Traumsequenzen vor einem Problem stehen. Denn ihnen ist es nicht möglich, die Grenzen zwischen Wachen und Traum im selben Gehalt fließend darzustellen wie verbale Texte. Vielmehr müssen sie ein konkretes Bild zeigen, welches entweder dem einen oder dem anderen Zustand zugeordnet werden kann.<sup>456</sup> Prinzipiell trifft dies auch auf das visuelle Medium *Comic* zu. Gemäß Blanke zeigt sich aber an Fiors Umsetzung der Sterbeszene Elses, wie beispielsweise das Mittel der Verzerrung Verwendung finden kann, „um einen ‚Zwischenzustand‘ zwischen Bewusstsein und Bewusstlosigkeit anzudeuten“<sup>457</sup> und damit der Moment ins Bild gesetzt werden kann, in dem die Zustände ineinanderfließen.

---

<sup>451</sup> Blanke, Juliane: Literaturadaptionen im Comic, S.209.

<sup>452</sup> vgl. ebd.

<sup>453</sup> Schnitzler, Arthur: Fräulein Else, S.79-81: „Der Klavierstimmer wohnt in der Bartensteinstraße, Mama! Warum hast du ihm denn nicht geschrieben, Kind? Du vergisst aber alles. [...]. Was ist denn das? Ein ganzer Chor? Und Orgel auch? Ich singe mit. Was ist es denn für ein Leid? Alle singen mit. Die Wälder auch und die Berge und die Sterne. [...]. Gib mir die Hand, Papa. Wir fliegen zusammen. [...]. Ich bin ja dein Kind, Papa.“

<sup>454</sup> Blanke, Juliane: Literaturadaptionen im Comic, S.209.

<sup>455</sup> vgl. ebd., S.224.

<sup>456</sup> vgl. Perlmann, Michaela L.: Der Traum in der literarischen Moderne, S.129.

<sup>457</sup> Blanke, Juliane: Literaturadaptionen im Comic, S.226.

#### 4.1.4. Die Blickperspektive am Höhepunkt des dramatischen Handlungsverlaufs: Elses Entblößungsszene

Nach Tacke wechselt die Blickperspektive in der Entblößungsszene ständig. So ist Else abwechselnd die Blickende und die Erblickende<sup>458</sup>.

Der Moment kurz vor der Entblößung wird bei Fior als ein Augenblick der körperlichen Dekomposition gezeigt, der die Subjekt- und Objektposition verschwimmen lässt und die Erzählkonventionen des Comics sprengt.<sup>459</sup>

Jedoch steht diese Dekomposition nach Bertschik im starken Gegensatz zu der einheitlichen Komposition des Notenbildes, welches sich außerhalb des Panels befindet und dadurch – wie im Prätext – seine zeichenhafte Fremd- und Eigenartigkeit<sup>460</sup> behält.

Auf der gegenüberliegenden Seite wiederum nehmen die RezipientInnen kurzzeitig die Position der angeschauten Else ein, indem sie in ihre Lage versetzt oder selbst zum Objekt des Blickes werden (**Abb. 12**). Auf der nächsten Buchseite kehren die LeserInnen offensichtlich wieder in die Subjektposition zurück. Denn völlig nackt und entblößt wird ihnen Else auf dem ganzseitigen Panel in frontaler Perspektive vor Augen geführt (**Abb. 13**). Jedoch merkt Tacke hier an, dass Elses Blick zu schamlos und direkt ist, um von einer sicheren BetrachterInposition sprechen zu können.<sup>461</sup> Zusätzlich ergänzt Fior diese Szene durch einen roten Vorhang im Hintergrund, wodurch Else hier „wie auf einer Bühne oder wie in einem Gemälde präsentiert“<sup>462</sup> wird. Demzufolge wird durch den

---

<sup>458</sup> vgl. Tacke, Alexandra: Schnitzlers ‚Fräulein Else‘ und die nackte Wahrheit, S.194.

<sup>459</sup> ebd.

<sup>460</sup> vgl. Bertschik, Julia: Manuele Fior. Fräulein Else in zwei Teilen. <http://www.literaturhaus.at/index.php?id=8772> (letzter Zugriff am 11.01.2018).

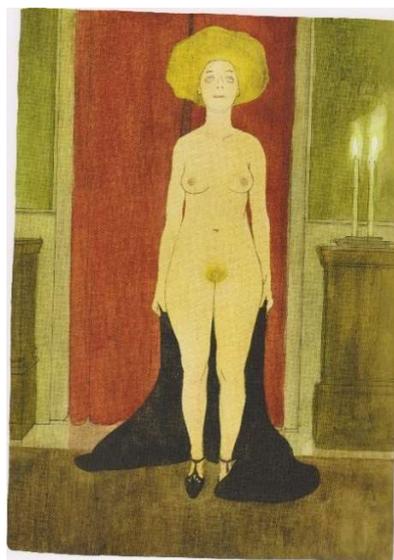
<sup>461</sup> vgl. Tacke, Alexandra: Schnitzlers ‚Fräulein Else‘ und die nackte Wahrheit, S.194.

<sup>462</sup> Blanke, Juliane: Literaturadaptionen im Comic, S.221.

roten Vorhang die Entblößung nach Blanke eindeutig „als ‚Inszenierung‘ des nackten weiblichen Körpers“<sup>463</sup> abgebildet.



**Abbildung 12:** Objektposition Elses<sup>464</sup>



**Abbildung 13:** Subjektposition Elses<sup>465</sup>

Allerdings gerät der schamlose Blick von Dorsday und der Gesellschaft auf Elses nackten Körper dann selbst in den Blick. Denn nachdem Elses schwarzer Mantel als erster Vorhang geöffnet wurde und den Blick auf ihre Nacktheit zuließ, öffnet sich ein weiterer (roter) Vorhang hinter dem Vorhang. Dadurch wird der schamlose Betrachter selbst auf die Bühne gezerzt und in den Blick genommen<sup>466</sup> (**Abb. 14**). Damit rückt „das Hinter-der-Szene, das Obszöne“<sup>467</sup> selbst in den Blick. Die Blicke sind verzerrt, mit weit geöffneten Augen, welche eher Entsetzen als begehrendes Schauen ausdrücken. Letztendlich zerstört Else aber durch ihr hysterisches Gelächter „den Anblick des stillgelegten, nackten Körpers.“<sup>468</sup>

<sup>463</sup> Blanke, Juliane: Literaturadaptionen im Comic, S.221.

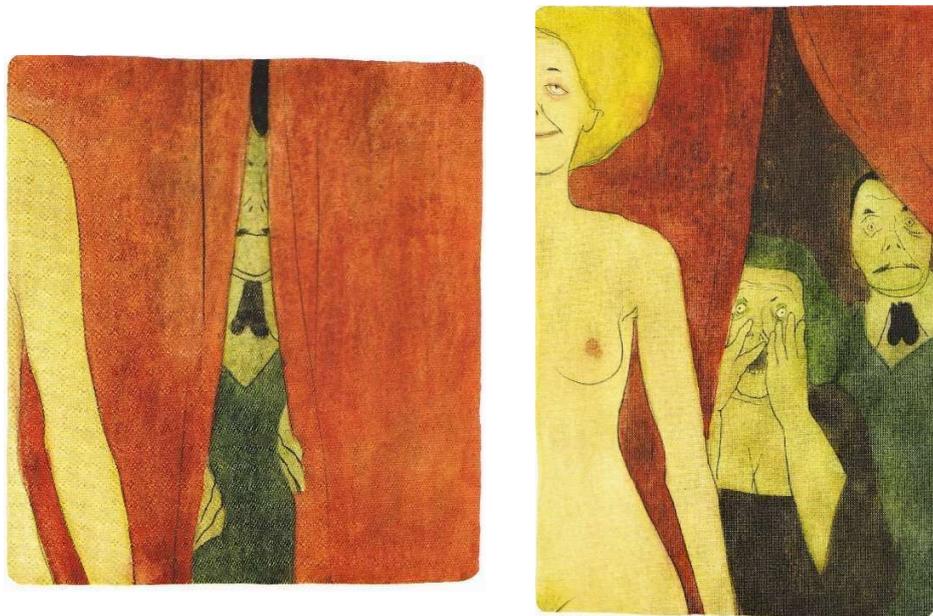
<sup>464</sup> Fior, Manuele: Fräulein Else, S.69.

<sup>465</sup> ebd., S.70.

<sup>466</sup> vgl. Tacke, Alexandra: Schnitzlers ‚Fräulein Else‘ und die nackte Wahrheit, S.196.

<sup>467</sup> ebd.

<sup>468</sup> ebd., S.197.



**Abbildung 14:** Der schamlose Blick von Dorsday und der Gesellschaft rückt selbst in das Blickfeld<sup>469</sup>

#### 4.1.5. Mimik und Gestik als Ausdruck für das Unausgesprochliche in Momenten der Krise

Nach Blanke dient sowohl die Mimik, als auch die Gestik der Figuren dazu, „Unausgesprochenes auf die Ebene des unmittelbar Gegenwärtigen zu heben.“<sup>470</sup>

Dabei führt die Mimik „ein Moment des Grotesken und Degenerierten“<sup>471</sup> in die Ästhetik des Comics ein. Dies gelingt Fior dadurch, dass er auf zeitgenössische Karikaturen (wie sie beispielsweise in der Zeitschrift *Simplicissimus* zu sehen waren) zurückgreift.<sup>472</sup> So kommt es kurz nach der Entblößungsszene zur Entgleisung der Gesichtszüge Elses, welche sich anfangs zu einem „karikaturistisch überspitzten Lachen“<sup>473</sup> verzerren und schließlich in ein unkontrolliertes Schreien übergehen (**Abb. 15**). Allerdings kommt das Groteske in den Gesichtern der Nebenfiguren noch viel stärker zum Vorschein. Blanke erwähnt diesbezüglich vor allem Dorsday, dessen Gesicht in

<sup>469</sup> Fior, Manuele: *Fräulein Else*, S.71.

<sup>470</sup> Blanke, Juliane: *Literaturadaptionen im Comic*, S.216.

<sup>471</sup> ebd.

<sup>472</sup> vgl. ebd.

<sup>473</sup> ebd.

einigen Panels in gewisser Weise zur „Grimasse der Begierde“<sup>474</sup> entgleist, die ihn als „karikaturistischen Typus des ‚alten Wüstlings‘“<sup>475</sup> kennzeichnet: die Augen signalisieren einen starren Blick, er hat ausgeprägte Tränensäcke und leicht hochgezogene Lippen, welche seine Zähne offenlegen. Als der Moment der unerwarteten öffentlichen Entblößung Elses kommt, entgleist auch sein Gesicht zur Gänze und scheint „regelrecht an seinem Schädel herunterzusacken“<sup>476</sup> und erstarrt in einer Fratze, die nach Maurer an George Grosz erinnert<sup>477</sup> (Abb. 4, rechtes Bild).



**Abbildung 15:** Elses unkontrolliertes Schreien nach ihrer Entblößung<sup>478</sup>

Neben der Mimik fungiert nach Blanke aber vor allem die Gestik der Figuren als Ausdruck von (oftmals leidvollem) Unausgesprochenem. Gerade Elses Gestik erweckt den Anschein einer unsicheren jungen Frau: Sie umfasst sich einerseits öfters selbst, als müsse sie sich festhalten (z.B. nachdem sie den schrecklichen Brief ihrer Mutter gelesen hat oder im Zuge ihrer Begegnung mit Dorsday vor der Hotelanlage<sup>479</sup>). Andererseits führt sie häufig die Hände an den Mund, was Blanke als Gestik des Schrecks oder der Scham interpretiert (z.B. als es zu Dorsdays unerhörten Forderung an Else kommt<sup>480</sup>). Zusätzlich greift sich Else immer wieder an die Stirn wie in Verwirrung (z.B.

<sup>474</sup> Blanke, Juliane: Literaturadaptionen im Comic, S.216.

<sup>475</sup> ebd.

<sup>476</sup> ebd.

<sup>477</sup> vgl. Maurer, Renate: Madame Bovary mit Sprechblasen. Vom unaufhaltsamen Aufstieg der Graphic Novel. <http://www.deutschlandfunkkultur.de/manuskript-madame-bovary-mit-sprechblasenpdf.media.f24b3362399e16678dc4d04ba83a454a.pdf>, S.9. (letzter Zugriff am 14.01.2018).

<sup>478</sup> Fior, Manuele: Fräulein Else, S.73.

<sup>479</sup> ebd., S.21; S.29.

<sup>480</sup> ebd., S.31; S.35.

im Zuge des unangenehmen Bittgesprächs zwischen Else und Dorsday oder zu Beginn des zweiten Teiles als Else auf Paul trifft<sup>481</sup>).<sup>482</sup>

Gestik wird somit primär durch die Hände zum Ausdruck gebracht. Gerade die Darstellungen der Hände der Eltern erscheinen „übergroß und grotesk knochig“<sup>483</sup> und rücken in den Panels, welche den Brief der Mutter unterbrechen, sehr stark in den Fokus, indem der Vater in einer verzweifelnden Geste seinen Kopf umfasst und die Mutter „krallenartig“<sup>484</sup> seine Schulter berührt (**Abb. 5**).

Damit zeigt sich in einzelnen Handlungsmomenten der Krise nicht nur auf der sprachlichen Ebene, sondern auch in der Mimik und in der Gestik der Figuren etwas Abgründiges bzw. Schmerzliches. Dabei haftet auch Else selbst, welche zunächst als *femme fatal* des Fin de siècle dargestellt wird, etwas Kränkliches an<sup>485</sup>. Denn je näher Else der psychischen Krise kommt, „desto tiefer zeichnet Fior ihre Augenringe, desto knochiger die Nase und desto starrer den Blick.“<sup>486</sup>

#### 4.1.6. Die Farbdramaturgie in Fiors Adaption – Farben als Ausdruck für Unaussprechliches

Nicht nur die Mimik und Gestik der Figuren, sondern auch Fiors Einsatz von spezifischen Farben in dieser Adaption dienen nach Tacke als Mittel für das, was die Sprache nicht ausdrücken kann oder von ihr verschleiert wird.<sup>487</sup>

So bedient sich Fior für die einzelnen Szenen unterschiedlichen Farbschemata, welche primär darauf abzielen, Stimmung zu erzeugen: Werden zu Beginn noch helle, matte Farben verwendet, dominieren für die Szenen in der Hotelhalle Gelb- und Grüntöne.<sup>488</sup> Elses Traum wird dagegen, so Blankes Worte, „durch eine ‚unnatürliche‘ Farbgebung in Rostrot und Türkis als ‚nicht real‘“<sup>489</sup> charakterisiert. Am Ende sind die Farben dann mehr oder weniger verschwunden, stattdessen

---

<sup>481</sup> Fior, Manuele: Fräulein Else, S.30; S.32; S.49.

<sup>482</sup> vgl. Blanke, Juliane: Literaturadaptionen im Comic, S.217.

<sup>483</sup> ebd.

<sup>484</sup> ebd.

<sup>485</sup> vgl. ebd., S.215.

<sup>486</sup> ebd.

<sup>487</sup> vgl. Tacke, Alexandra: Schnitzlers ‚Fräulein Else‘ und die nackte Wahrheit, S.190.

<sup>488</sup> vgl. Blanke, Juliane: Literaturadaptionen im Comic, S.203.

<sup>489</sup> ebd.

kommen sehr dunkle, wenig kontrastreiche kombinierte Schwarz -und Grautöne zum Einsatz, welche teilweise noch durch bedrohlich wirkende Rotakzente ergänzt werden.<sup>490</sup>

Damit sprechen die Farben, welche auf die expressive Farbgebung von Schiele und Munch rückgreifen, bei Fior von Beginn an eine deutliche Sprache: Während in den ersten Panels vor allem noch freundliche Farben verwendet werden, verändert sich die Farbdramaturgie ins Bedrohliche je näher Else der Krise zusteuert.<sup>491</sup> Es folgen düstere Farben und die Gesichter werden immer „geisterhafter, unwirklicher und maskenhafter“<sup>492</sup>, wodurch meiner Meinung nach die Farbigekeit der Szenerie auch auf die Figuren selbst übergeht. Dabei kann Fiors Farbpalette, „die von fleischigem Rosa über kräftiges Gelb, leuchtendes Orange und giftiges Grün bis hin zu fahlem Grau-Blau und totem Schwarz reicht“<sup>493</sup>, gemäß Tacke mit der expressiven Farbskala der Moderne in Verbindung gebracht werden.<sup>494</sup>

Zusätzlich macht Joszt in diesem Zusammenhang darauf aufmerksam, dass die Farben diejenigen Gedanken bzw. Emotionen Elses zum Ausdruck bringen, welche mit Worten lediglich implizit oder überhaupt nicht erkennbar werden.<sup>495</sup> Demnach fungieren eben auch die Farben als Ausdruck für das zum Teil leidvolle Unaussprechliche, als Kommentare für die Zeichnungen und Worte, und verleihen ihnen eine andere Färbung. So verfärben sich beispielsweise einzelne Panels in ein giftiges Grün, um die aufkommende Eifersucht Elses beim Erscheinen von ihrer Konkurrentin Cissy Mohr hervorzuheben.<sup>496</sup> Ein weiteres Beispiel ist meiner Ansicht nach die am Ende stattfindende Verfärbung der Panels in ein drückendes Schwarz, um der Sterbeszene Elses einen entsprechenden schmerzlichen bzw. leidvollen Charakter zu verschaffen. Auch die Farbigekeit der Gesprächsszene zwischen Else und Dorsday am Waldrand suggeriert bereits, dass dieser Ort bedrohlich ist: „In dunklen Lila-, Blau- und Grautönen entwirft der Zeichner eine Szenerie, die von der undurchdringlichen Dunkelheit zwischen hoch aufragenden Bäumen bestimmt wird.“<sup>497</sup>

---

<sup>490</sup> vgl. *Blanke*, Juliane: *Literaturadaptionen im Comic*, S.203.

<sup>491</sup> vgl. *Tacke*, Alexandra: *Schnitzlers ‚Fräulein Else‘ und die nackte Wahrheit*, S.190.

<sup>492</sup> ebd.

<sup>493</sup> ebd.

<sup>494</sup> vgl. ebd.

<sup>495</sup> vgl. *Joszt*, Anja: *Die Gedanken zwischen den Zeilen. Ein innerer Monolog in Bildern*. <http://literaturcomic.phil.hhu.de/?p=311> (letzter Zugriff am 15.01.2018).

<sup>496</sup> vgl. *Tacke*, Alexandra: *Schnitzlers ‚Fräulein Else‘ und die nackte Wahrheit*, S.190.

<sup>497</sup> *Blanke*, Juliane: *Literaturadaptionen im Comic*, S.219.

## 4.2. Darstellung von Zeit in der Adaption – zeitdehnendes Erzählen in Momenten der Krise

Während es im Prätext keine Lücken im Gedankenstrom Elses gibt und ein Ereignis dem anderen folgt (dabei ergibt sich jedes Ereignis aus dem vorhergehenden), ermöglicht es Fior den RezipientInnen zwischen den einzelnen Handlungseinheiten sozusagen *Luft zu holen*. Denn er gliedert, wie schon weiter oben erwähnt wurde, die Adaption in annähernd zwei gleich lange Teile, welche jeweils mit einem ganzseitigen Panel enden, auf dem sich dann der Blick der LeserInnen in gewisser Weise ausruhen kann.<sup>498</sup> Dabei entspricht die Erzählzeit insgesamt einem Umfang von 87 Seiten, die erzählte Zeit hingegen umfasst, wie im Prätext, lediglich einen einzigen Tag.

Geht es um die Dauer der Darstellung eines Geschehens in der Erzählung, so bringt nach Blanke Fior einerseits in wenigen Fällen einen Zeitsprung hervor, welcher im Prätext nicht vorzufinden ist.<sup>499</sup> Folgt man der Erzähltheorie von Martínez/Scheffel, kann der Zeitsprung auch als „Ellipse“<sup>500</sup> bzw. „Ausparung“<sup>501</sup> bezeichnet werden und stellt die Extremform des zeitraffenden Erzählens dar. Dabei steht die Erzählzeit still, während das Geschehen weitergeht.<sup>502</sup> Laut Blanke ist ein solcher Zeitsprung in der Adaption bei Elses Weg in die Halle zu verzeichnen: Fior vollzieht einen Übergang von den Sonnenuntergangstönen, die hier Elses Zimmer symbolisieren, und dem Farbschema der Hotelhalle. Das gelingt ihm dadurch, dass er die Rottöne herausnimmt und stattdessen giftige Grüntöne einsetzt (**Abb. 16**). Zwar wird im Prätext auf den Weg von Else in die Halle angespielt („Leer ist das ganze Stiegenhaus! Immer um diese Zeit. Meine Schritte hallen.“<sup>503</sup>), diese Andeutungen fallen aber hier zum Vorteil eines deutlich erkennbaren Szenenwechsels weg.<sup>504</sup>

Andererseits kann mit Blanke davon gesprochen werden, dass die Handlung in dieser Adaption fallweise punktuell verlangsamt wird.<sup>505</sup> Sie verweist dabei auf Dammann, der davon spricht, dass langsames Erzählen dann vorliegt, wenn „ein kurzes Stück fiktionaler Zeit in einer größeren

---

<sup>498</sup> vgl. Blanke, Juliane: Literaturadaptionen im Comic, S.212.

<sup>499</sup> vgl. ebd.

<sup>500</sup> Martínez, Matías; Scheffel, Michael: Einführung in die Erzähltheorie, S.45.

<sup>501</sup> ebd.

<sup>502</sup> vgl. ebd., S.45-47.

<sup>503</sup> Schnitzler, Arthur: Fräulein Else, S.22.

<sup>504</sup> vgl. Blanke, Juliane: Literaturadaptionen im Comic, S.212.

<sup>505</sup> vgl. ebd.

Quantität von sukzedierenden Panels dargeboten wird.“<sup>506</sup> Diesbezüglich kann auch der Terminus „zeitdehnendes Erzählen“<sup>507</sup> nach Martínez/Scheffel herangezogen werden. Dabei ist die Erzählzeit länger als das Geschehen bzw. die erzählte Zeit.<sup>508</sup> Ein Beispiel dafür bietet das Bittgespräch Elses mit Dorsday, welches zunächst noch in ziemlich engen, kleinen Panels erzählt wird. Seine unerhörte Forderung dagegen präsentiert sich dann in drei größeren Panels, welche alle dieselbe Situation aus unterschiedlichen Blickwinkeln vor Augen führen (**Abb. 17**). So wird durch das Layout den RezipientInnen greifbar gemacht, was dieser schmerzliche Moment für Else bedeutet. Denn als ihr klar wird, was Dorsday von ihr fordert, bleibt die Zeit kurz stehen und der Beginn der psychischen Krise Elses prägt sich den LeserInnen ein.



**Abbildung 16:** Zeitsprung durch farblich gekennzeichneten Szenenwechsel<sup>509</sup>

<sup>506</sup> Dammann, Günter: Temporale Zeitstrukturen des Erzählens im Comic. In: Ästhetik des Comic. Hrsg. von Michael Hein, Michael Hüners und Torsten Michaelsen. Berlin: Erich Schmidt 2002, S.91-101, hier S.96-97.

<sup>507</sup> Martínez, Matías; Scheffel, Michael: Einführung in die Erzähltheorie, S.42.

<sup>508</sup> vgl. ebd., S.47.

<sup>509</sup> Fior, Manuele: Fräulein Else, S.25.



**Abbildung 17:** Langsames/Zeitdehnendes Erzählen der schändlichen Forderung Dorsdays<sup>510</sup>

Nach Blanke findet sich der Erzählrhythmus von Verengung und darauffolgender Ausdehnung bzw. das langsame Erzählen auch in der Entblößungsszene Elses wieder: Zunächst werden die Panels immer schmaler, schließlich stehen sechs sehr schmale und lange Panels eng nebeneinander, welche mit Else, Dorsday, der Klavierspielerin und Filou die Akteure dieser Szene abbilden<sup>511</sup> (**Abb. 4**). Die folgenden drei Seiten des Comics (S.69-S.71) enthalten dann deutlich weniger aber dafür breiter werdende Panels, deren mittlere Seite (S.70) von der ganzseitigen frontalen Darstellung der nackten Else eingenommen wird. Auch in dieser Szene drückt das Layout die psychische Verfassung Elses aus, denn die engen, schmalen Panels erzeugen eine Spannung, welche sich erst im ganzseitigen Mittelpanel der Szene zu Entspannung auflöst.<sup>512</sup>

<sup>510</sup> Fior, Manuele: Fräulein Else, S.34.

<sup>511</sup> vgl. Blanke, Juliane: Literaturadaptionen im Comic, S.214.

<sup>512</sup> vgl. ebd.

### 4.3. Ergänzung einzelner Handlungselemente zur Verstärkung der Leidensthematik

Auch wenn Fior sehr achtsam mit dem Prätext umgeht, führt er einzelne für diese Arbeit durchaus wichtige, wenn auch minimale Ergänzungen in die Handlung ein. Damit befinden wir uns, folgt man der Erzähltheorie von Martínez/Scheffel, nicht mehr auf der Ebene des Wies, also der Darstellung, sondern auf jener des Was und damit der Handlungsebene.<sup>513</sup>

Im Folgenden wird auf zwei (leidvolle) Details, welche der Handlung hinzugefügt werden, näher eingegangen. Diesbezüglich ist nach Blanke aber anzumerken, dass Fiors Ergänzungen keine neuen Aspekte beinhalten, sondern vielmehr dazu dienen, „im Prätext angelegte Themen zu verstärken.“<sup>514</sup>

Zum einen werden die Pulver, welche Else zu sich nimmt, in der Adaption durch eine Flasche mit Veronal ersetzt. Dabei wird eine deutlich höhere Dosierung als im Prätext angegeben, denn Fior beschränkt sich nicht auf die fünf Pulver, welche Else im Prätext, einnimmt:

Gott sei Dank, dass ich die Pulver habe. [...]. Ich will sie ja nur ansehen, die lieben Pulver. Es verpflichtet ja zu nichts. Auch dass ich sie ins Glas schütte, verpflichtet ja zu nichts. Eins, zwei, – aber ich bringe mich ja sicher nicht um. [...]. Drei, vier, fünf – davon stirbt man auch noch lange nicht.<sup>515</sup>

Stattdessen gibt sich Else im Comic fünfzig Tropfen in ein Glas.<sup>516</sup> Gemäß Blanke möchte Fior damit einerseits verdeutlichen, dass Else „maßlos überdosiert“<sup>517</sup> und dass die eingenommene Menge schon lebensgefährlich ist. Andererseits hat die erhöhte Dosis zum Ziel, klar zum Ausdruck zu bringen, dass Else daran sterben wird.<sup>518</sup>

Das zweite Beispiel betrifft Elses Verhältnis zur Nacktheit, das von Fior minimal umgedeutet wird. So kommt es bereits im Zuge ihres Auftritts im Musikzimmer zu einer ersten, unbeachteten Entblößung. Denn im Prätext wird der Gedanke, sich bereits im Hotelflur vor einem Hotelgast nackt zu zeigen, nur als eine Fantasievorstellung Elses dargelegt:

---

<sup>513</sup> vgl. *Martínez, Matías; Scheffel, Michael*: Einführung in die Erzähltheorie, S.111.

<sup>514</sup> *Blanke, Juliane*: Literaturadaptionen im Comic, S.210.

<sup>515</sup> *Schnitzler, Arthur*: Fräulein Else, S.57.

<sup>516</sup> *Fior, Manuele*: Fräulein Else, S.56.

<sup>517</sup> *Blanke, Juliane*: Literaturadaptionen im Comic, S.210.

<sup>518</sup> vgl. ebd.

Ich könnte eine kleine Probe veranstalten – ein ganz klein wenig den Mantel lüften. Ich habe große Lust dazu. Schauen Sie mich nur an, mein Herr. Sie ahnen nicht, an wem Sie da vorübergehen.<sup>519</sup>

Im Comic hingegen kommt es tatsächlich zu dieser Probe, auch wenn sie hinter dem Rücken eines bereits vorbeigegangenen Herrn stattfindet<sup>520</sup>. Somit kann laut Blanke auch hier nicht von einer vollwertigen Entblößung gesprochen werden, ist doch Else für die RezipientInnen lediglich unscharf im Hintergrund zu sehen.<sup>521</sup>

#### **4.4. Leid erzählen in Fiors Adaption – ein kurzes Fazit**

Prinzipiell löst Fior das Problem der Umsetzung des durchgängigen inneren Monologs in *Fräulein Else* geschickt, indem er einerseits die Handlung nicht zur Gänze in POV-Darstellungen durch die Augen der Protagonistin zeigt. Andererseits lässt er auf der verbalen Ebene den inneren Monolog in komprimierter Form (durch Begrädnungen der gedanklichen Umwege Elses) stehen, wodurch die Leidensthematik stärker in den Vordergrund rückt. Außerdem zeigt Fior nicht nur die schöne Fassade der bürgerlichen Gesellschaft, sondern auch ihre Abgründe. Dafür setzt er im Comic die Mimik und die Gestik der Figuren, aber auch die spezifische Farbdramaturgie als Ausdrucksmittel für das (leidvolle) Unausprechliche ein. So zeigt sich zum Beispiel in „den teilweise bis ins Grotteske verzerrten Gesichtern [...] der Verfall, das Krankhafte und das Hässliche.“<sup>522</sup> Dadurch wird den LeserInnen die aufkommende Krise Elses und ihr damit verbundenes Leiden noch deutlicher vor Augen geführt, als es im Prätext getan wird.

Schlussendlich lässt sich nach Blanke festhalten, dass Fior mit seiner Adaption das Ziel verfolgt hat, sich im Medium Comic intensiver mit dem Text zu beschäftigen und dabei den RezipientInnen Aspekte darzulegen, „die bei Schnitzler eher im Subtext bleiben“<sup>523</sup>, was ihm meiner Meinung nach sehr gut gelungen ist.

---

<sup>519</sup> Schnitzler, Arthur: *Fräulein Else*, S.63.

<sup>520</sup> Fior, Manuele: *Fräulein Else*, S.61.

<sup>521</sup> vgl. Blanke, Juliane: *Literaturadaptionen im Comic*, S.210.

<sup>522</sup> ebd., S.229.

<sup>523</sup> ebd.

## **5. Didaktische Ansätze zur Vermittlung von rezeptiver Erzählkompetenz in *Fräulein Else* anhand der Comicadaption in Abgrenzung zum Prätext**

Die erzähltechnischen Analysen des Prätextes *Fräulein Else* sowie dessen Literaturadaption im Comic mit dem thematischen Schwerpunkt auf das Leiden haben eindeutig gezeigt, dass zwischen den beiden Medien auf der Ebene der Darstellung, mit dem Fokus auf die Kategorien *Modus* und *Zeit*, einige zentrale Unterschiede festzumachen sind.

In diesem Abschnitt soll nun erläutert werden, welche didaktischen Möglichkeiten sich für die Comicadaption in Abgrenzung zum Prätext für die Vermittlung von rezeptiver Erzählkompetenz im Deutschunterricht ergeben können. Für eine fundierte Herausarbeitung didaktischer Optionen wird wieder auf einzelne, bereits im 2. Kapitel näher erläuterte Modelle aus dem Bereich der Literatur- und Mediendidaktik, wie jene von Leubner/Saupe, Blanke, Rajewsky und Baacke, zurückgegriffen.

### **5.1. Die Vermittlung der Bewusstseinsstromtechnik in der Adaption**

Prinzipiell nimmt die Bewusstseinsstromtechnik (in Form von inneren Monologen, *imaginären* und *realen* Dialogen, unbewussten Zuständen) im Werk *Fräulein Else* viel Platz ein, handelt es sich dabei doch um eine Monolognovelle. Jedoch ist in diesem Zusammenhang festzuhalten, dass der innere Monolog in der adaptierten Version Fiors weit weniger präsent ist, als es im Prätext der Fall ist. Denn diese im Prätext verwendete extrem subjektivierte Form ist für eine Comicumsetzung durchaus problematisch, wie bereits die vorangegangenen Analysen zum Ausdruck gebracht haben. Auch wenn die Bewusstseinsstromtechnik in der vorliegenden Adaption in den Hintergrund gerät, ist es für eine rezeptive Erzählkompetenz dennoch wichtig, die Position des Erzählers/der Erzählerin, in diesem Fall jene von Else, näher zu beleuchten und zu analysieren. Dafür kann den SchülerInnen eine kurze theoretische Einführung in den Terminus *Bewusstseinsstromtechnik* gegeben und mit einzelnen praktischen Beispielen untermalt werden, ist dieser Begriff doch nicht gänzlich mit dem Terminus *Innerer Monolog* gleichzusetzen. Außerdem ist es möglich, das in

dieser Arbeit bereits erwähnte Analysemodell für Literaturadaptionen im Comic von Blanke heranzuziehen. Hier erscheint es mir sinnvoll, zunächst nur die Analysekategorie „Verteilung des Textmaterials“<sup>524</sup> der sechsten Analyseebene „Perspektivierung“<sup>525</sup> in den Blick zu nehmen, um den SchülerInnen grundsätzlich die Art und Weise der (problematischen) Umsetzung des inneren Monologs in dieser Adaption vermitteln zu können. In Anlehnung an die zu dieser Kategorie gehörenden Analysefragen nach Blanke (1. „Dialogisierung?“<sup>526</sup> 2. „Auflösung von Beschreibungen in visuelle Darstellung?“<sup>527</sup> 3. „Wie wird größerer Anteil an Erzählerrede umgesetzt?“<sup>528</sup>) habe ich selbst kompetenzorientierte Aufgabenstellungen in einer schülerInnengerechteren Sprache formuliert, die folgendermaßen lauten: 1. Analysiere, ob der innere Monolog in der Adaption erhalten bleibt. Wenn ja, beschreibe, welche Varianten der Darstellung von Gedankenrede hier verwendet werden (z.B. Sprechblasen, ganze Textstücke zwischen einzelnen Panels). 2. Untersuche, ob dialogische Passagen verstärkt in den Vordergrund treten. 3. Erschließe, ob Beschreibungen, welche im Prätext vorkommen, im Comic in visuelle Darstellungen aufgelöst werden. Wenn ja, nenne mindestens ein Beispiel.

Mögliche Lösungen auf diese Aufgabenstellungen können wie folgt aussehen: Der innere Monolog bleibt in der Adaption zumindest in einer komprimierten Form erhalten. Dabei kommen kleine Text- bzw. Sprechblasen sowie ganze Textstücke zwischen den einzelnen Panels für die Darstellung von Gedankenrede zum Einsatz. Allerdings treten dialogische Passagen verstärkt in den Vordergrund. Zudem werden einzelne im Prätext vorkommende Beschreibungen in der Adaption in visuelle Darstellungen aufgelöst. Ein Beispiel dafür bietet Elses Gedankengang über eine von ihr überlegte weitere Todesmöglichkeit, welche im Comic, anders als im Prätext, nicht verbal dargestellt wird, sondern ausschließlich durch die visuelle Abbildung eines verwesenen Kopfes und der Phrase *Erfrieren*.

---

<sup>524</sup> Blanke, Juliane: Literaturadaptionen im Comic, S.382.

<sup>525</sup> ebd., S.381.

<sup>526</sup> ebd., S.382.

<sup>527</sup> ebd.

<sup>528</sup> ebd.

## **5.2. Die Vermittlung der Perspektivierungen in der Adaption**

Nicht nur der Erzähler/die Erzählerin, sondern auch die Perspektivierung einer literarischen Erzählung legen im Regelfall eine genauere Untersuchung im Unterricht nahe.

Wie die vorangegangenen Analysen gezeigt haben, wird der Prätext von *Fräulein Else* streng in der Innensicht gehalten, während Fiors Adaption den umgekehrten Weg geht und die Handlung primär von außen zeigt. Um den SchülerInnen aufzuzeigen, welchen Perspektivierungen sich die Adaption in Abgrenzung zum Prätext bedient, können dafür wieder die Modelle nach Leubner/Saupe und Blanke näher in den Blick genommen werden.

Durch Rückgriff auf das Gerüst von Leubner/Saupe kann zunächst unter dem Aspekt „(Erzähl-) Perspektive/quantitativer Point of View“<sup>529</sup> untersucht werden, ob im Prätext 1. der/die ErzählerIn mehr sagt als die (Haupt-) Figur weiß (Nullfokalisierung), 2. der/die ErzählerIn genauso viel sagt wie die (Haupt-) Figur weiß (interne Fokalisierung) oder 3. der/die ErzählerIn weniger sagt als die (Haupt-) Figur weiß (externe Fokalisierung).<sup>530</sup> Als zweiter Analysepunkt unter dem Aspekt der Perspektivierung kann nach Leubner/Saupe die „Sichtweise/qualitativer Point of View“<sup>531</sup> herangezogen werden, welcher bestimmen soll, ob in einer literarischen Erzählung 1. der/die ErzählerIn die *objektive* Darstellung von Außensicht wiedergibt, 2. der/die ErzählerIn die subjektive Sicht der (Haupt-) Figur auf die Außenwelt teilt oder 3. der/die ErzählerIn Einblick in die Innenwelt der (Haupt-) Figur/anderer Figuren bzw. in ihre Gedanken, Gefühle, Erinnerungen und (leidvolle) Phantasien, hat<sup>532</sup>.

Diese beiden Analyseaspekte sollen aber möglichst kurz behandelt werden, geht es doch primär darum, den Grundstein dafür zu legen, ob bzw. wie die im Prätext durchgehend verwendete Innensicht Elses in der Adaption umgesetzt wird. Dementsprechend können hier folgende Antworten reichen: Auf Ebene der (Erzähl-)Perspektive sagt der/die ErzählerIn genauso so viel wie Else weiß, d.h. man spricht hier von einer internen Fokalisierung. Auf Ebene der Sichtweise hat der/die ErzählerIn Einblick in die leidvolle Innenwelt Elses (in ihre Gedanken, Gefühle und Phantasien).

Ist dies geklärt, kann in einem nächsten Schritt die Erzählperspektive bzw. die Fokalisierung in der Adaption und die damit verbundene Frage, ob bzw. wie die im Prätext fortlaufende Verwendung

---

<sup>529</sup> Leubner, Martin; Saupe, Anja: Erzählungen in Literatur und Medien und ihre Didaktik, S.140.

<sup>530</sup> vgl. ebd., S.140.

<sup>531</sup> ebd., S.141.

<sup>532</sup> vgl. ebd.

der Innensicht Elses in der Adaption umgesetzt wird, näher in den Blick genommen werden. Hier erscheint es mir vor allem wichtig, den SchülerInnen mit dem Modell nach Blanke aufzuzeigen, dass der Comic als visuelles Medium „grundsätzlich auf eine Außensicht des Geschehens“<sup>533</sup> festgelegt ist, und das im Comic Dargestellte damit „automatisch den Rang von (im Rahmen der Fiktion) Konkretem, tatsächlich Vorhandenem“<sup>534</sup> bekommt. Somit können visuelle Darstellungen nur mit viel Aufwand als *nicht wirklich existent* markiert werden und nach Blanke ist „das Gelingen der Markierung [...] auch davon abhängig, ob die RezipientInnen die entsprechenden Markierungen erkennen und verstehen können.“<sup>535</sup> Aus diesem Grund muss bei den SchülerInnen meiner Ansicht nach ein Bewusstsein dafür geschaffen werden, dass Comics für die Gattung der Adaption durchaus eine Herausforderung werden können, wenn der Prätext einen Schwerpunkt auf die inneren Konflikte von Figuren, ihre psychischen Zustände und die Dynamik zwischen Figuren legt, wie es in *Fräulein Else* eindeutig der Fall ist. Damit den Lernenden ein Einblick in das Erleben dieses Geschehens durch eine Figur ermöglicht wird und sie folglich dazu in der Lage sind, sich in diese hineinzudenken, d.h. Empathie entwickeln zu können, was nach Leubner/Saupe gleichzeitig ein zentrales Ziel der Narrationskompetenz darstellt, sind zweierlei Dinge notwendig: Einerseits müssen die Lernenden auf Fiors Einsatz realistischer „Nuancen von Figurenmimik und -gestik“<sup>536</sup> für die Darstellung von Unaussprechlichem bzw. Nicht-Sichtbarem in Momenten der Krise Elses (wie Emotionen, Konflikte etc.) aufmerksam gemacht werden. Andererseits halte ich unter Zuhilfenahme von Blankes Analysemodell die Bestimmung sogenannter „*point of view* (POV)-Einstellungen“<sup>537</sup>, also Panels, in denen eindeutig die Sicht einer bestimmten Figur gezeigt wird, und welche in dieser Adaption punktuell auftreten, für sinnvoll. Denn dadurch kann den SchülerInnen vor Augen geführt werden, dass Fior nicht gänzlich auf eine Innensicht Elses verzichtet, sondern zumindest teilweise mit „einer expliziten Subjektivierung der Sicht auf das dargestellte Geschehen“<sup>538</sup> arbeitet.

Anschließend ist es möglich, noch weitere Merkmale der Perspektivierung in der Adaption offenzulegen. Analog zur Vermittlung der Umsetzung der Bewusstseinsstromtechnik im Comic kann dazu prinzipiell auf Blankes Leitfragen zu ihren Analysekatégorien der Perspektivierung

---

<sup>533</sup> Blanke, Juliane: Literaturadaptionen im Comic, S.332.

<sup>534</sup> ebd.

<sup>535</sup> ebd.

<sup>536</sup> ebd., S.335.

<sup>537</sup> ebd.

<sup>538</sup> ebd.

(„Einstellungsgrößen“<sup>539</sup>, „Blickwinkel“<sup>540</sup> und „Fokalisierung“<sup>541</sup>) zurückgegriffen werden. So besteht die Möglichkeit, dass man für die Analyse der Einstellungsgrößen, die den Fokus der Wahrnehmung lenken sollen, folgende von mir erstellten Aufgabenstellungen heranzieht: 1. Analysiere, ob nahe, mittlere oder weite Einstellungen im Comic dominieren. 2. Beschreibe, welche Einstellungsgrößen primär zum Vorschein vorkommen, wenn es darum geht, schmerzliche bzw. leidvolle Reaktionen der Figuren/Handlungsmomente darzustellen. 3. Untersuche, ob einzelne Panels durch abweichende Einstellungsgrößen besonders hervorgehoben werden. Wenn ja, nenne mindestens ein Beispiel.

Mögliche Antworten darauf können folgende sein: In der Comicadaption werden nahe, mittlere und weite Einstellungen verwendet, d.h. es dominiert keine bestimmte Einstellungsgröße. Wenn es darum geht, schmerzliche Reaktionen der Figuren, vor allem von Else, und leidvolle Handlungsmomente (wie die abgebildete Flasche mit Veronal) darzustellen, kommen vor allem nahe Einstellungsgrößen vor. Einzelne Panels nehmen eine ganze Seite oder sogar eine Doppelseite ein, sie werden also durch sehr weite Einstellungen besonders hervorgehoben. Dazu gehören beispielsweise die ganzseitigen düster wirkenden Panels am jeweiligen Ende der beiden Teile des Comics.

### 5.2.1. Die Vermittlung der perspektivischen Darstellung in Elses Entblößungs- und Sterbeszene in der Comicadaption

Nach der Vermittlung allgemeiner Merkmale der Perspektivierung in Fiors Adaption ist es in einem nächsten Schritt möglich, die SchülerInnen mit zwei für die Protagonistin zentralen leidvollen Handlungsmomenten, nämlich der Entblößungs- und Sterbeszene, unter dem erzähltheoretischen Aspekt der Perspektive zu konfrontieren. Dabei liegt meine (didaktische) Begründung für die Auswahl der Entblößungsszene einerseits darin, dass gerade in dieser Szene die Blickperspektive ständig wechselt, was eine genaue perspektivische Analyse verlangt. Andererseits wird Elses nackter Körper hier vollkommen unmittelbar, d.h. ohne Distanz dargestellt, indem er den LeserInnen (anders als es im Prätext geschieht) auch visuell vor Augen geführt wird. In der

---

<sup>539</sup> *Blanke, Juliane: Literaturadaptionen im Comic, S.381.*

<sup>540</sup> ebd.

<sup>541</sup> ebd., S.382.

Sterbeszene hingegen kommt für die RezipientInnen das von Fior prinzipiell eher mäßig eingesetzte Mittel der POV-Darstellung verstärkt zum Ausdruck, indem über drei Seiten lang die Konversationen zwischen Paul, Cissy und der Tante dargestellt werden, die Else in ihrem ohnmächtigen Zustand hört. Deshalb ist dieser Handlungsmoment aus meiner Sicht ebenfalls für die Vermittlung von perspektivischen Darstellungen in dieser Adaption von zentraler Bedeutung. Dabei sollen in wiederholter Bezugnahme auf Blankes Analysemodell einzelne Fragestellungen den Lernenden helfen, ihre bereits grundlegenden erworbenen rezeptiven Erzählkompetenzen auf der Ebene des Modus‘ nun auf spezifische Szenen in der Adaption *Fräulein Else* anwenden und gegebenenfalls erweitern zu können. So besteht für die Vermittlung der perspektivischen Darstellung in Elses Nackt- und Sterbeszene die Möglichkeit, folgende von mir in Anlehnung an Blankes Konzept erstellten Aufgabenstellungen zu verwenden: 1. Erläutere, welche Panels in der Entblößungsszene Else in der Subjekt- bzw. Objektposition zeigen. 2. Bestimme, aus welcher Perspektive die völlig *nackte* Else gezeigt wird (Frontal-, Frosch-, oder Vogelperspektive). 3. Untersuche, welcher Perspektive sich Fior primär in der Sterbeszene Elses bedient (z.B. reine POV-Darstellung, halbsubjektivierte Darstellung). 4. Erschließe, wie die Wahrnehmung bzw. Nicht-Wahrnehmung der Außenwelt der sterbenden Else perspektivisch und visuell dargestellt wird (z.B. weite Einstellungsgrößen, Auflösung von Beschreibungen in visuelle Darstellungen).

Darauf könn(t)en sich folgende Antworten ergeben: Während Else in den Panels auf Seite 69 in der Objektposition gezeigt wird, kehrt sie auf der nächsten Seite (S.70) offensichtlich wieder in die Subjektposition zurück. Dabei wird die völlig nackte Else auf dem ganzseitigen Panel (welches sich auf Seite 70 befindet) in frontaler Perspektive gezeigt. In der Sterbeszene Elses bedient sich Fior vor allem dem Mittel der reinen POV-Darstellung, indem hier nur die Gespräche zwischen Paul, Cissy und der Tante dargestellt werden, welche die ohnmächtige Else hört. Dabei wird die Wahrnehmung bzw. Nicht-Wahrnehmung der Außenwelt der sterbenden Else perspektivisch durch weite Einstellungsgrößen abgebildet, indem Paul und Cissy immer kleiner werden bzw. erscheinen, als würde sich Else von ihnen entfernen. Auf visueller Ebene wird diese Wahrnehmung/Nicht-Wahrnehmung durch vollkommen schwarze Panels, die Elses Bewusstlosigkeit signalisieren, dargestellt.

### **5.3. Die Vermittlung der zeitlichen Gestaltung im Werk *Fräulein Else***

Während der Erzähler und die Perspektivierung einer literarischen Erzählung in der Regel genau untersucht werden, findet die zeitliche Gestaltung oftmals nur wenig Beachtung. Für die Vermittlung einer fundierten rezeptiven Erzählkompetenz darf diese *Erzählkategorie* aber keinesfalls außer Acht gelassen werden, zumal es gerade bei der Rezeption von Literaturadaptionen im Comic auch von Bedeutung ist, erkennen zu können, wie die im Prätext verwendete zeitliche Gestaltung in der Adaption umgesetzt wird.

Dafür ist es in einem ersten Schritt sinnvoll, den Prätext auf die zeitliche Gestaltung hin zu analysieren, wofür auf die folgenden Analysekatogorien mit den jeweils von mir etwas abgewandelten Leitfragen (in Form von kompetenzorientierten Aufgabenstellungen) nach Leubner/Saupe zurückgegriffen werden kann:

- „Chronologische/achronologische Ordnung“<sup>542</sup>: Analysiere, ob die Abfolge der Geschehnisse in *Fräulein Else* der ursprünglichen Reihenfolge der Handlung entspricht. Wenn das nicht der Fall ist, untersuche, ob die Chronologie durch bereits stattgefundene Ereignisse (Analepsen) oder zukünftige Ereignisse (Prolepsen) aufgebrochen wird.<sup>543</sup>
- „Erzählgeschwindigkeit“<sup>544</sup>: Bestimme, ob die Erzählzeit im Prätext insgesamt oder teilweise kürzer (zeitraffendes Erzählen), gleich lang (zeitdeckendes Erzählen) oder länger (zeitdehnendes Erzählen) als bzw. wie die erzählte Zeit ist.<sup>545</sup> Benenne, welche Form(en) der Erzählgeschwindigkeit in Elses leidvollen Momenten gewählt wird bzw. werden. Bei dieser Frage muss aus meiner Sicht den SchülerInnen zunächst der grundlegende Unterschied zwischen *Erzählzeit* und *erzählter Zeit* erläutert werden, um hier Verständnisschwierigkeiten seitens der Lernenden zu vermeiden.
- „Einmalige/mehrfache Darstellung“<sup>546</sup>: Analysiere, ob einmalige Geschehnisse im Prätext einmal (singulativ) oder mehrfach (repetitiv) dargestellt werden. Untersuche, ob wiederholte Geschehnisse im Prätext mehrfach oder einmal zusammenfassend (iterativ) dargestellt werden.<sup>547</sup> Nenne auch Beispiele dafür.

---

<sup>542</sup> Leubner, Martin; Saupe, Anja: Erzählungen in Literatur und Medien und ihre Didaktik, S.139.

<sup>543</sup> vgl. ebd.

<sup>544</sup> ebd.

<sup>545</sup> vgl. ebd.

<sup>546</sup> ebd.

<sup>547</sup> vgl. ebd.

Die Antworten auf diese Aufgabenstellungen sollen als Grundlage dienen, um die Umsetzung der zeitlichen Gestaltung in der Adaption verständlich vermitteln zu können. (Mögliche) Erwidernungen auf die oben angeführten Fragestellungen können folgende sein: Die Chronologie im Prätexat wird zwar durch einzelne Analepsen und Prolepsen aufgebrochen, allerdings verarbeitet Else ihre vergangenen und zukunftsbezogenen Ereignisse immer in Bezug auf die Gegenwart, d.h. alles scheint sich nur im Hier und Jetzt zu ereignen. Damit entsprechen die Geschehnisse im Prätexat einer ursprünglichen Reihenfolge der Handlung. Die Erzählzeit im Prätexat ist insgesamt länger (zeitdehnendes Erzählen) als die erzählte Zeit, weil es durch die hier verwendete Bewusstseinsstromtechnik zu vielen Einschüben, die primär die inneren Vorgänge Elses darstellen, kommt. Für Elses leidvolle Handlungsmomente wird vor allem das zeitdehnende Erzählen verwendet. Im Prätexat werden einmalige Geschehnisse teilweise mehrfach (repetitiv) dargestellt. Ein Beispiel dafür stellt das Geschehnis des Tennisspielens zu Beginn der Novelle dar, welches kurze Zeit später wiederholt aufgegriffen wird.

Anschließend kann zu Fiors Adaption und seiner Umsetzung der zeitlichen Gestaltung übergegangen werden. Dafür ist es möglich, wieder auf das Analysemodell von *Blanke* zurückzugreifen und in Anlehnung an sie entsprechende Aufgabenstellungen für die Vermittlung dieser Erzählkategorie zu erstellen, die aus meiner Sicht folgendermaßen lauten können: 1. Analysiere, ob die *Erzählzeit* und die *erzählte Zeit* in der Adaption identisch sind. Untersuche, ob es in der Umsetzung von *Erzählzeit* und *erzählter Zeit* (große) Unterschiede zum Prätexat gibt. 2. Nenne Mittel der Gestaltung des Layouts für die unterschiedlichen Formen der Erzählgeschwindigkeit, welche in der Adaption auftreten. (z.B. Einsatz von Farbwechsel, Regulierung der Panelgröße und -form) 3. Bestimme, in welchen Szenen bzw. Handlungsmomenten vor allem das zeitdehnende Erzählen eingesetzt wird. Nenne ein konkretes Beispiel.

Die Antworten darauf können wie folgt lauten: *Erzählzeit* und die *erzählte Zeit* sind in der Adaption nicht identisch. Allerdings gibt es in der Umsetzung von *Erzählzeit* und *erzählter Zeit* keine (markanten) Unterschiede zum Prätexat, weil in beiden Medien die *Erzählzeit* insgesamt einem Umfang von etwas mehr als 80 Seiten entspricht und die *erzählte Zeit* einen einzigen Tag umfasst. Für die unterschiedlichen Formen der Erzählgeschwindigkeit, die in der Adaption auftreten, werden Farbwechsel und variierende Panelgrößen und -formen eingesetzt. Vor allem in Elses

leidvollen Handlungsmomenten tritt das zeitdehnende Erzählen ein. Ein Beispiel dafür kann das Bittgespräch Elses mit Dorsday sein, welche zuerst noch in ziemlich kleinen, schmalen Panels erzählt wird. Seine unerhörte Forderung hingegen wird in drei größeren Panels wiedergegeben, welche alle dieselbe Situation aus unterschiedlichen Blickwinkeln zeigen. Die Zeit bleibt also hier kurz stehen.

#### **5.4. Die Vermittlung der psychischen Labilität Elses: tödliche Wunsch- und Fantasievorstellungen, Layout sowie Gestik bzw. Mimik als zentrale Bezugspunkte**

Gerade in *Fräulein Else* spiegelt sich in der Hauptprotagonistin von Beginn an in ihrem Handeln, ihren Vorstellungen und ihrem Denken etwas (leicht) Kränkliches wider, was durch das Eintreffen des Briefes der Mutter und ihrer damit verbundenen (unangenehmen) Bitte an Else noch verstärkt wird, wie die vorangegangenen Analysen bereits deutlich gezeigt haben. Dabei weisen sowohl der Prätext als auch Fiors Adaption einige zentrale Anhaltspunkte auf verbaler und visueller Ebene für die vorhandene psychische Labilität Elses auf. Mithilfe der Modelle nach Leubner/Saupe und Blanke sollen den SchülerInnen diese Indikatoren entsprechend vermittelt werden, um erkennen zu können, auf welche (erzähltheoretische) Art und Weise der im Laufe der Handlung fortschreitende kränkliche bzw. leidvolle Charakter der Figur Else im Prätext und in der Adaption dargestellt wird.

Auf verbaler Ebene kann in Anlehnung an das didaktische Gerüst von Leubner/Saupe unter dem Aspekt „Wiedergabe von Rede und Gedanken“<sup>548</sup> im Prätext und in der Adaption untersucht werden, ob das an Else haftende psychisch Kränkliche in unmittelbarer Weise (durch wörtliche Rede oder inneren Monolog bzw. Bewusstseinsstromtechnik), in einer Weise, welche die Sicht des Erzählers/der Erzählerin und die Sicht der Figur verbindet (durch indirekte oder erlebte Rede) oder in mittelbarer Weise (durch Rede-/Gedankenbericht) dargelegt wird<sup>549</sup>. Gerade in diesem Werk findet sich meiner Ansicht nach das Kränkliche Elses auf verbaler Ebene in unmittelbarer Weise

---

<sup>548</sup> Leubner, Martin; Saupe, Anja: Erzählungen in Literatur und Medien und ihre Didaktik, S.142.

<sup>549</sup> vgl. ebd.

wieder, kreisen ihre inneren Monologe doch primär um ihre (tödlichen) Wunsch- und Phantasievorstellungen.

Während der psychisch labile Zustand von Else im Prätext nur auf verbaler Ebene erkennbar gemacht werden kann, bietet die Adaption hingegen die Möglichkeit, diesen Aspekt auf die visuelle Stufe (z.B. Layout, Gestik sowie Mimik Elses) auszuweiten. Dies stellt für die SchülerInnen aus meiner Sicht einen Mehrwert dar, weil dadurch das an Else *klebende* Kränkliche vereindeutigt werden kann. Somit besteht die Möglichkeit, dass auf der visuellen Ebene unter Rückgriff auf das Analysemodell nach Blanke folgende von mir erstellten Aufgabenstellungen als Analysehilfe für die Lernenden herangezogen werden können: 1. Erläutere, wie sich Elses psychischer Verfall auf der Ebene des Layouts widerspiegelt (z.B. unregelmäßige/regelmäßige, verzerrte/gerade asymmetrische/symmetrische Panelformen bzw. -rahmungen). 2. Erschließe, wie sich Elses psychische Krise auf der mimischen Ebene ausdrückt (z.B. Entgleisung ihrer Gesichtszüge ins Grotteske). Beschreibe ein zentrales Handlungsmoment, in der sich Fior der Mimik als Ausdruck von leidvollem Unausgesprochenem besonders bedient. 3. Beschreibe die Gesten Elses, welche ihren kränklichen Charakter und ihre Unsicherheiten bzw. Ängste zum Ausdruck bringen (z.B. Hände an den Mund führen, sich an die Stirn greifen).

Auf diese Aufgabenstellungen könn(t)en sich folgende Antworten ergeben: Elses psychischer Verfall spiegelt sich auf der Ebene des Layouts durch unregelmäßige, verzerrte und asymmetrische Panelformen bzw. -rahmungen wider. Auf der mimischen Ebene drückt sich Elses psychische Krise durch die Entgleisung ihrer Gesichtszüge ins Grotteske und in ein darauffolgendes unkontrolliertes Schreien aus. Dabei bedient sich Fior der Mimik als Ausdruck von leidvollem Unausgesprochenem besonders in der Entblößungsszene Elses. Auf der gestischen Ebene werden Elses kränklicher Charakter und ihre Unsicherheiten folgendermaßen zum Ausdruck gebracht: Sie umfasst sich selbst, als müsste sie sich festhalten (z.B. nachdem sie den schrecklichen Brief ihrer Mutter gelesen hat). Sie führt die Hände an den Mund, was als Gestik des Schrecks oder der Scham gedeutet werden kann (z.B. als es zu Dorsdays unerhörten Forderung an Else kommt). Sie greift sich *verwirrt* an die Stirn (z.B. im Zuge des unangenehmen Bittgesprächs zwischen Else und Dorsday).

### **5.5. Die Vermittlung der spezifischen Farbdramaturgie in Fiors Adaption**

Anders als der Prätext arbeitet Fior in seinem Comic mit dem expressiven Einsatz von Farben, welche nicht nur als Ausdruck für Unaussprechliches fungieren, sondern nach Blanke auch die Bedeutung der Räume für Else visualisieren.<sup>550</sup> Somit spielen die Farben für eine kritisch-reflektierte Rezeption dieser Adaption ebenfalls eine wichtige Rolle und müssen deshalb in ihren (erzähltheoretischen) Funktionen für die SchülerInnen offengelegt werden. Diese didaktische Überlegung kann durch die Bezugnahme auf die Auffassung von der literarischen Rezeptionskompetenz nach Frederking zusätzlich untermauert werden. Er sieht, wie im Kapitel 2.4. bereits ausführlich erläutert wurde, die literarästhetische Urteilskompetenz als Kernstück dieser Kompetenz an und versteht in weiterer Folge unter „Ideolektales literarästhetisches Urteilen“<sup>551</sup> das Vermögen „formale Besonderheiten innerhalb eines literarischen Textes zu erfassen [...] und in ihrer Funktion zu verstehen.“<sup>552</sup> Folglich heißt dies für ein kompetentes Rezipieren des Mediums *Comic*, dass diese Fähigkeit nicht nur in sprachlicher (wie es im Prätext der Fall ist), sondern auch in visueller Hinsicht entsprechend geschult wird, indem die SchülerInnen sich zusätzlich auf die in dieser Adaption verwendeten *zeichnerischen* Techniken bzw. Verfahren (z.B. farbiges Comic, unregelmäßige Linien, aufwändigere Comicatechniken<sup>553</sup>) konzentrieren. Gleichzeitig wird damit die visuelle Kompetenz der SchülerInnen gefördert, die aus meiner Sicht für eine kritisch-reflektierte sowie nach Abraham/Kepser formulierte „bereichernde“<sup>554</sup> Rezeption von Comics ebenfalls unabdingbar ist.

### **5.6. Die Vermittlung von Adaptionsstrategien am Beispiel von Elses leidvollen Traumsequenzen**

Die rezeptive Erzählkompetenz bei der Auseinandersetzung mit einem Comic beinhaltet meiner Ansicht nach auch die Fähigkeit, Aussagen über die *Transformationsleistungen* von Adaptionen treffen zu können. Blanke hat dafür zentrale Adaptionsstrategien erschlossen, die sich teilweise an

---

<sup>550</sup> vgl. Blanke, Juliane: Literaturadaptionen im Comic, S.337.

<sup>551</sup> ebd., S.368.

<sup>552</sup> ebd., S.369.

<sup>553</sup> vgl. ebd., S.202.

<sup>554</sup> Kepser, Matthis; Abraham, Ulf: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung, S.81.

den Beobachtungen und Vorschlägen von Wolfgang Gast zu Typen der filmischen Literaturadaption<sup>555</sup> orientieren, und Aufschluss über ihre jeweilige Funktion sowie über ihren jeweiligen Effekt im Adaptionprozess geben. Im Folgenden soll auf zwei der nach Blanke insgesamt zehn ausgearbeiteten Strategien näher eingegangen werden: 1. Die „Intensivierung“<sup>556</sup>, welche vor allem bei den Todesfantasien Elses verstärkt zum Einsatz kommt, um das zunehmend Bedrohliche dieser leidvollen Träume zu intensivieren. 2. Das „Erzeugen von Empathie“<sup>557</sup>, welche ebenfalls in den Traumsequenzen Elses von Bedeutung ist.

Mithilfe Blankes Erläuterungen zur ersten Strategie (*Intensivierung*) im Allgemeinen und ihrer Umlegung auf die Adaption *Fräulein Else*, ist es möglich, den SchülerInnen zu veranschaulichen, wie sie als RezipientInnen eine Verstärkung des Todesmotivs im Comic erfahren können. Denn nach Blanke greift Fior „das mit der allgemeinen Todesthematik verknüpfte Motiv der Protagonistin als Leiche heraus und intensiviert es, indem er Else tatsächlich als Tote zeigt“<sup>558</sup>, und zwar in beiden ihrer leidvollen Träume. Diese visuelle Darstellung geht über die Konkretisierung, die im Comic notwendig ist, hinaus, müssen doch die Details des Prätextes nicht unbedingt visuell explizit werden. Vor allem im zweiten leidvollen Traum Elses spiegelt sich meiner Meinung nach diese Intensivierungsstrategie für die SchülerInnen als LeserInnen mehr als deutlich wider und soll deshalb genau in den Blick genommen werden. Denn hier erzielt gemäß Blanke Fior durch das isolierte Panel, das mitten in der fortlaufenden äußeren Handlung in der Hotelhalle den Kopf einer verwesenen Leiche abbildet, den Effekt, dass das Bild (anders als im Prätext) nicht verworfen werden kann, sondern stehen bleibt.<sup>559</sup> Für eine schülerInnenorientierte Erarbeitung dieser Adaptionstrategie ist es sinnvoll, entsprechende Aufgabenstellungen an die Lernenden zu richten, die aus meiner Sicht folgendermaßen lauten können: 1. Erschließe, ob das Todesmotiv Elses in der Adaption sowohl auf verbaler als auch auf visueller Ebene umgesetzt wird. 2. Nenne Unterschiede in der Darstellungsweise der Todesträume Elses zum Prätext (z.B. visuelle Inszenierungen des Todes) und zum *realen* Geschehen in der Adaption (z.B. Gestaltung des Layouts, Farbdramaturgie

---

<sup>555</sup> Gast, Wolfgang: Film und Literatur, S.49-52.

<sup>556</sup> Blanke, Juliane: Literaturadaptionen im Comic, S.321.

<sup>557</sup> ebd., S.332.

<sup>558</sup> ebd., S.321.

<sup>559</sup> vgl. ebd., S.322.

etc.). 3. Begründe, ob bzw. inwiefern das Todesmotiv in der Adaption einen höheren Stellenwert hat als im Prätext.

(Mögliche) Erwiderungen darauf können folgende sein: In der Adaption wird das Todesmotiv sowohl auf verbaler als auch auf visueller Ebene umgesetzt. Anders als es im Prätext der Fall ist, bedient sich die Adaption in der Darstellungsweise der Todesträume Elses visueller Inszenierungen des Todes. So wird Else beispielsweise in ihrem (ersten) Todestraum bildlich als jungfräuliche Leiche mit einem leicht leidenden Lächeln im Gesicht und Blumen im Haar dargestellt. Die Abgrenzung der Todesträume zum *realen* Geschehen in der Adaption wiederum wird durch folgende (visuelle) Mittel erzielt: Einerseits weisen die Panels in den Traumsequenzen unregelmäßige und asymmetrische Formen auf. Andererseits kommt es zur Verzerrung sowie Auflösung von z.B. Elses Gesichtszügen. Zudem herrscht in den Todesträumen, im Unterschied zur *realen* Szenerie, eine sehr düster wirkende Farbdramaturgie (primäres Vorkommen von Grau- und Schwarztönen) vor.

Das Todesmotiv hat meiner Meinung nach in der Adaption einen höheren Stellenwert als im Prätext. Dies lässt sich vor allem damit begründen, dass Fior den LeserInnen das Leid Elses nicht nur auf verbaler, sondern auch auf visueller Ebene vor Augen führt. Dafür setzt er im Comic neben den komprimierten, inneren Monologen Elses auch die Mimik und Gestik der Figuren, die spezifische Farbdramaturgie sowie die visuelle(n) Inszenierung(en) des Todes der Protagonistin als Ausdrucksmittel für die Todesthematik ein. So zeigt sich beispielsweise in den Gesichtern einzelner Handlungspersonen bereits der Verfall und das Krankhafte.

Empathie wiederum kann laut Blanke „nicht nur durch die Manipulation der Betrachterposition, d.h. eine Subjektivierung des Blicks erzeugt werden, sondern auch durch eine Subjektivierung der gezeigten Welt.“<sup>560</sup> Gerade bei der Rezeption der leidvollen Traumsequenzen Elses ist es von hoher Wichtigkeit, den SchülerInnen auf Basis von Blankes Analysemodell zu vermitteln, dass Fior durch verschiedene zeichnerische Mittel andeutet, dass das Gezeigte nicht in derselben Art und Weise wie die übrige Handlung „als tatsächlich stattfindend“<sup>561</sup> wahrgenommen werden darf. Dies kann insofern gelingen, als dass die SchülerInnen erneut auf die Verzerrung des Layouts in den Todesträumen Elses aufmerksam gemacht werden, dient diese doch hier als Signal, dass das

---

<sup>560</sup> Blanke, Juliane: Literaturadaptionen im Comic, S.336.

<sup>561</sup> ebd.

Gezeigt nicht tatsächlich geschieht, sondern nur von Else so erlebt wird und damit surreal ist. Somit kann nach Blanke auch dieser Modus der Subjektivierung als Empathie erzeugend aufgefasst werden, weil den RezipientInnen hier nicht nur gezeigt wird, was in der diegetischen Welt passiert, sondern auch, welche Bedeutung das Geschehen für die Figuren hat.<sup>562</sup>

### **5.7. Die Vermittlung von (inter-) medialer Kompetenz mit der Adaption Fiors**

Die rezeptive Erzählkompetenz impliziert nach dem Modell von Leubner/Saupe auch eine mediale Bildung, und zwar in dem Sinne, dass die SchülerInnen in der Lage sein sollen, literarische Erzählungen mit Erzählungen anderer Medien vergleichen zu können. Somit eignet sich *Fräulein Else* als Comic zunächst dafür, die Medienkompetenz im oben genannten Sinne entsprechend zu schulen. Dafür ist es vor allem notwendig, die Lernenden von einer oftmals vorherrschenden (problematischen) *automatischen* zu einer (erlernten) *kritisch-reflektierten* Rezeption von Comics bzw. Literaturadaptionen im Comic überzuleiten, damit kompetente Medienvergleiche überhaupt angestellt werden können. Um dies zu erreichen, kann das Modell nach Baacke herangezogen werden, welches den Begriff *Medienkompetenz* in vier Dimensionen ausdifferenziert, wie schon im Kapitel 2.3.1. ausführlich erläutert wurde. Für die Vermittlung einer solchen kritisch-reflektierten Rezeption am Beispiel der Adaption *Fräulein Else* gilt es hier primär die Teilkomponente „Medienkunde bzw. -analyse“<sup>563</sup> zu schulen, zielt diese doch nach Baacke im Rahmen deutschdidaktischer Fragestellungen auf „die Fähigkeit zur reflexiven Durchdringung medienspezifischer Formen, Narrationsmuster, Strukturmerkmale, Personenkonfigurationen, Motive und Zeichen sowie [...] der Rezeptionskontexte der einzelnen Medienformate“<sup>564</sup> ab. Damit kann einer oftmals ausschließlich oberflächlichen Beschäftigung junger Menschen mit solchen Adaptionen sowie deren unbewussten vorschnellen automatischen Rezeption dieser Medien positiv entgegengewirkt werden. Zusätzlich kann aus meiner Sicht dieses nun erworbene medienspezifische Wissen zu einer kompetenten Beherrschung sowie Rezeption des Mediums *Comic* im Allgemeinen und Fiors Adaption im Besonderen seitens der SchülerInnen führen, was gemäß Baacke der Dimension der Mediennutzung entspricht.

---

<sup>562</sup> vgl. Blanke, Juliane: Literaturadaptionen im Comic, S.336.

<sup>563</sup> Frederking, Volker; Krommer, Axel; Maiwald, Klaus: Mediendidaktik Deutsch, S.90.

<sup>564</sup> ebd.

Außerdem erscheint es an dieser Stelle sinnvoll, die SchülerInnen (in vereinfachter Form) mit der Intermedialitätstheorie nach Rajewsky zu konfrontieren, können doch Literaturadaptionen im Comic im Allgemeinen auch als intermediales Produkt angesehen werden. Denn nimmt man Fioris Adaption näher in den Blick, erkennt man zum einen recht schnell, dass hier ein Transfer vom Buch zum Comic (Medienwechsel) stattgefunden hat und der Comic als Medium selbst eine Kombination aus schriftlichen und bildlichen Elementen ist (Medienkombination). Zum anderen weist die Adaption Bezüge zu anderen Medienprodukten, und zwar zu jenen der bildenden Kunst auf, indem Fior mit Anspielungen auf die Ästhetik des Fin de siècle arbeitet (intermediale Bezüge). Dabei wird nach Blanke vor allem das Thema der *décadence* in den Vordergrund gerückt, womit gemeint ist, dass Schönheit schon immer auf ihren Verfall vorausdeutet. Das zeigt sich primär an den Frauendarstellungen der bildenden Kunst um 1900, deren Schönheit, wie es bei Else der Fall ist, oftmals auch krankhafte Züge aufweist.<sup>565</sup> Somit wird hier gemäß Blanke der *Bezugshorizont* „in Richtung des Abgründigen und ‚Verkommenen‘ erweitert.“<sup>566</sup> Indem in der Adaption die Bildkomposition von Gustav Klimts Gemälde *Nuda Veritas* (1899) zitiert wird, schreibt, so Blanke, „Fior der zentralen Entblößungsszene auch ganz konkret das Thema der ‚nackten Wahrheit‘“<sup>567</sup> zu.

Um SchülerInnen also näherzubringen, welche Intermedialitätsformen im engeren Sinn (Medienkombination, Medienwechsel, Intermediale Bezüge) auf der *Oberfläche* der Adaption von *Fräulein Else* (primär) vorherrschen, kann auf folgende von mir erstellten Aufgabenstellungen (in Anlehnung an Blanke) zurückgegriffen werden: 1. Analysiere, ob das Medium *Comic* grundsätzlich eine Verbindung aus zwei unterschiedlichen Medien ist. Wenn ja, bestimme, aus welchen Medien es besteht. 2. Erkläre, welcher Medienwechsel sich in der Adaption *Fräulein Else* vollzieht. 2. Erschließe, welche Bezüge die Adaption *Fräulein Else* zu anderen Medienprodukten aufweist (z.B. Comics, Filme, Werke der bildenden Kunst etc.). 3. Untersuche, ob diese Bezüge, sofern sie existieren, in Form konkreter Anspielungen oder deutlich erkennbarer Zitate auftreten. Da die Thematik rund um die Fragestellungen in diesem Kapitel bereits ausführlich erläutert wurde, sollen (mögliche) Antworten darauf hier nur kurz skizziert werden: Grundsätzlich besteht der Comic aus zwei unterschiedlichen Medien, nämlich *Text* und *Bild*. In der Adaption *Fräulein Else*

---

<sup>565</sup> vgl., Blanke, Juliane: Literaturadaptionen im Comic, S.346.

<sup>566</sup> ebd.

<sup>567</sup> ebd.

vollzieht sich ein Medienwechsel vom Buch zum Comic. Außerdem weist diese Adaption Bezüge zu anderen Medienprodukten auf. Dabei bezieht sich Fior primär auf Werke der bildenden Kunst der Jahrhundertwende und rückt dabei das Thema der *décadence* in den Vordergrund. Dieser Bezug tritt in der Adaption in Form einer konkreten Anspielung auf, weil auch Elses Schönheit etwas *Kränkliches* anhaftet.

## Resümee

In der vorliegenden Arbeit konnte demonstriert werden, dass das Medium *Comic* gerade für einen kompetenzorientierten Literaturunterricht von Bedeutung ist. Denn nach Kepser/Abraham wird auch der *Comic* als *literarische* Gattung angesehen und trägt demgemäß zur Förderung von literarischen Fertigkeiten bei.

Dabei lag der Schwerpunkt in dieser Arbeit eindeutig auf der Auseinandersetzung mit der rezeptiven Erzählkompetenz und den damit verbundenen möglichen didaktischen Modellen für die Darstellungsanalyse (literarischer) Erzählungen bzw. Literaturadaptionen im *Comic*, wie jene von Leubner/Saupe und Juliane Blanke. Gleichzeitig spielt auch die (inter-) mediale Kompetenz für die Vermittlung von rezeptiver Erzählkompetenz in Literaturadaptionen im *Comic* eine wichtige Rolle, was damit begründet werden kann, dass solche Adaptionenformen nach Blanke das Resultat eines Transfers sind: Ein literarischer Text wird in das Medium *Comic* transformiert. Somit fungieren Literaturadaptionen im *Comic* als intermediale Produkte und setzen teilweise andere zu erlernende Rezeptionsfähigkeiten voraus (z.B. Kombination der Wort-Bild-Ebene, visuelle Kompetenz).

Dass der *Comic* als Literaturadaption einen wesentlichen Beitrag zur Vermittlung von rezeptiver Erzählkompetenz leisten kann, konnte am Prätext *Fräulein Else* (1924) von Arthur Schnitzler und an Manuele Fiors adaptierter Version (2009) in deutscher Übersetzung aus dem Jahre 2017 eindeutig gezeigt werden. Denn auf Basis der erzähltechnischen Analysen der Kategorien *Modus* und *Zeit* in beiden Medien ergab sich folgende didaktische Schlussfolgerung: Auch Literaturadaptionen im *Comic* bieten vielfältige Optionen, um die rezeptive Erzählfertigkeit sowie die (inter-) mediale Kompetenz bei den SchülerInnen fördern zu können. So haben die Lernenden die Möglichkeit, allgemeine Kenntnisse über die perspektivische, ästhetische sowie zeitliche Darstellung in solchen Adaptionenformen mithilfe kompetenzorientierter Aufgabenstellungen zu erwerben. Zudem können sie dieses Basiswissen in weiterer Folge auf einzelne zentrale Handlungsmomente oder Szenen in einer *Comica*daption ausweiten. In Fiors *Mademoiselle Else* ist es ihnen beispielsweise möglich, die perspektivische Darstellung in Elses Entblößungs- und Sterbesezene detailliert herauszuarbeiten. Außerdem besteht für die Lernenden durch die Schulung der von Baacke formulierten Bereiche *Medienkunde* bzw. *-analyse* und *Mediennutzung* die Möglichkeit, kompetente Medienvergleiche anstellen und folglich Literaturadaptionen im *Comic* kritisch-reflektiert rezipieren zu können. Dazu macht es Sinn, die SchülerInnen in vereinfachter

Weise mit der Intermedialitätstheorie nach Rajewsky zu konfrontieren und diese in den Kontext von Comicadaptionen zu stellen.

Allerdings kann der Comic als Literaturadaption nur dann einen sinnvollen und effektiven Beitrag zur Vermittlung von rezeptiver Erzählkompetenz leisten, wenn die erforderliche erzähltechnische Analysearbeit der Lernenden durch entsprechende kompetenzorientierte Aufgabenstellungen, welche Operatoren aufweisen und von der Lehrkraft zur Verfügung gestellt werden, angeleitet wird. Die hier vorgestellten und durchaus für die Schule geeigneten theoretischen Analysemodelle müssen also von der Lehrkraft vorab reflektiert und gegebenenfalls schülerInnengerecht modifiziert werden, bevor sie Eingang in den Unterricht finden.

# Literaturverzeichnis

## Primärliteratur

- *Fior*, Manuele: Fräulein Else. Nach der Novelle von Arthur Schnitzler. Berlin: avant-Verlag 2017.
- *Schnitzler*, Arthur: Fräulein Else. Reclam ‚XL‘. Text und Kontext. Hrsg. von Sabine Wolf. Stuttgart: Reclam 2017.

## Sekundäre und zusätzliche Literatur

- *Abraham*, Ulf: Lesekompetenz, literarische Kompetenz, poetische Kompetenz. Fachdidaktische Aufgaben in einer Medienkultur. In: Kompetenzen im Deutschunterricht. Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Mediendidaktik. Hrsg. von Heidi Rösch. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Frankfurt am Main: Peter Lang 2008, S.13-26.
- *Baumann*, Rüdiger: Probleme der Aufgabenkonstruktion gemäß Bildungsstandards. Überlegungen zu Kompetenzstufen und Operatoren. In: Log in 153 (2008), S. 54-59.
- *Baxandell*, Michael: Die Wirklichkeit der Bilder. Malerei und Erfahrung im Italien des 15. Jahrhunderts. Übersetzt von Hans Günter Holl. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Verlag 1984 (=Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 442).
- *Blanke*, Juliane: Literaturadaptionen im Comic. Ein modulares Analysemodell. Berlin: Christian A. Bachmann Verlag 2015 (=Bildnarrative. Studien zu Comics und Bilderzählungen 1).
- *Brehme*, Th.: Der Einfluß der Massen-Media auf den Jugendlichen. In: Schule und Psychologie 3 (1956) H.10, S.301-310.
- *Bühler*, Arnim-Thomas: Arthur Schnitzlers *Fräulein Else* und Ansätze zu einer psychoanalytischen Interpretation. Wetzlar: Kletsmeier 1995.
- *Burgdorf*, Paul: Comics im Unterricht. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 1976.
- *Cordes*, Hermann; *Ehlert*, Klaus u. a. (Hrsg.): Kritisches Lesen 1. Lesebuch für das 5. Schuljahr. Frankfurt u. a.: Diesterweg 1974.

- *Dammann, Günter*: Temporale Zeitstrukturen des Erzählen im Comic. In: *Ästhetik des Comic*. Hrsg. von Michael Hüners und Torsten Michaelsen. Berlin: Erich Schmidt 2002, S. 91-101.
- *Der Hessische Kultusminister*. Rahmenrichtlinien. Sekundarstufe I. Deutsch. o. O. o.V. 1972.
- *Dolle-Weinkauff, Bernd*: Comics: Geschichte einer populären Literaturform in Deutschland seit 1945. Weinheim: Beltz Verlag 1990.
- *Dorrell, Larry; Curtis, Dan; Rampal, Kuldip*: Book worms without books? Students reading comic books in the school house. In: *Journal of Popular Culture* 29 (1995), S.223-234.
- *Dujardin, Édouard*: Die französische Literatur der Gegenwart. In: *Deutsche Rundschau* 51 (November 1924), S.218-222.
- *Ehmer, K. Hermann* (Hrsg.): Visuelle Kommunikation. Beiträge zur Kritik der Bewußtseinsindustrie. 4. Auflage. Köln: Verlag M. DuMont Schauberg 1973.
- *Eversberg, Gerd*: Comics im Unterricht – ein Literaturbericht. In: *Comics-Handbuch für Eltern, Lehrer, Erzieher*. Hrsg. von Jürgen Kagelmann. Bonn-Bad Godesberg: Asgard-Verlag 1976 (=Schriftenreihe der Aktion Jugendschutz 1), S.109-126.
- *Fingerhut, Karlheinz*: Wo ist der Autor, wenn sein Held stirbt? Über den Erzähler als Maske und Marionette des Autors. Erzähldidaktik im Literaturunterricht der Sekundarstufen. In: *Vom Sinn des Erzählens. Geschichte, Theorie und Didaktik*. Hrsg. von Claudia Albes. Peter Lang: Frankfurt am Main 2010 (=Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik), S.45-71.
- *Foltinek, Herbert; Leitgeb, Christoph*: Literaturwissenschaft. Intermedial – interdisziplinär. Wien: ÖAW 2002.
- *Frederking, Volker*: Modellierung literarischer Rezeptionskompetenz. In: *Lese- und Literaturunterricht. Teil 1. Geschichte und Entwicklung. Konzeptionelle und empirische Grundlagen*. Hrsg. von Michael Kämper-van den Boogaart und Kaspar H. Spinner. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2010 (=Deutschunterricht in Theorie und Praxis 11/1), S.324-380.
- *Frederking, Volker; Krommer, Axel; Maiwald, Klaus*: Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung. 2., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag 2012 (=Grundlagen der Germanistik 44).

- *Gast*, Wolfgang (Hrsg.): Film und Literatur: Analyse, Materialien, Unterrichtsvorschläge: Grundbuch: Einführung in Begriffe und Methoden der Filmanalyse. Frankfurt am Main: Diesterweg 1993.
- *Genette*, Gérard: Die Erzählung. Übersetzt von Andreas Knop. 3., durchgesehene und korrigierte Auflage. Paderborn: Fink 2010.
- *Gess*, Nicola: Intermedialität RECONSIDERED. Vom Paragone bei Hoffmann bis zum Inneren Monolog bei Schnitzler. In: *Poetica*. Zeitschrift für Sprach- und Literaturwissenschaft 42 (2010) H.1/2, S.139-168.
- *Giesa*, Felix: Comic, Graphic Novel & Co als bildbasierte Erzählliteratur. In: *BilderBücher*: 1: Theorie. Hrsg. von Julia Knopf. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren 2014, S.66-77.
- *Groeben*, Norbert: Zur konzeptionellen Struktur des Konstrukts 'Lesekompetenz'. In: *Lesekompetenz, Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Hrsg. von Norbert Groeben und Bettina Hurrelmann. 3. Auflage. Weinheim und München: Juventa Verlag 2009, S.11-21.
- *Grünewald*, Dietrich: Comics. Kitsch oder Kunst? Die Bildgeschichte in Analyse und Unterricht. Ein Handbuch zur Comic-Didaktik. Weinheim: Beltz Verlag 1982.
- *Grünewald*, Dietrich: Vom kritischen zum genießenden Blick. Der Umgang mit Bildgeschichten im Unterricht soll die Vielfalt und den Reichtum der Kunstform erfahrbar machen und das Urteilsvermögen der Schüler schärfen. In: *JuLit* 1 (2012), S.27-34.
- *Grütter*, Werner; *Caspers*, Harald (Hrsg.): *Begegnungen*. Lesebuch für Gymnasien. Bd.1. 5. Auflage. Hannover u. a.: Schroedel 1972.
- *Habermas*, Jürgen: Zur Entwicklung der Interaktionskompetenz. Frankfurt: o.V. 1975 [nicht autorisierte Mitschrift eines Vortrages].
- *Hart Nibbrig*, Christiaan Lucas: *Ästhetik des Todes*. Frankfurt am Main u. a.: Insel-Verlag 1995.
- *Henß*, Rudolf; *Kausch*, Karl-Heinz (Hrsg.): *Deutsches Sprachbuch für Gymnasien*. Bd.7. Hannover, Berlin, Darmstadt: Schroedel 1969.
- *Hutcheon*, Linda: *A Theory of Adaption*. New York; London: Routledge 2006.
- *Josting*, Petra; *Hartmut*, Jonas (Hrsg.): *Intermediale und interdisziplinäre Lernansätze im Deutschunterricht*. München: Kopaed-Verlag 2007.

- *Kempkes, Wolfgang*: Informationen über Comics. Educational Comics und ihre schulische Verwendung. In: *Jugendzeitschriften-Warte* 23 (Mai 1971) H.5, S. 17-19.
- *Kepser, Matthis; Abraham, Ulf*: *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. 4., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag 2016 (=Grundlagen der Germanistik 42).
- *Kick, Russ* (Hrsg.): *The Graphic Canon. Weltliteratur als Graphic Novel. Von Gilgamesch über Shakespeare bis Gefährliche Liebschaften*. Berlin: Galiani 2013 (=The Graphic Canon 1).
- *Knopf, Julia*: *Literaturbegegnung in der Schule. Eine kritisch-empirische Studie zu literarisch-ästhetischen Rezeptionsweisen in Kindergarten, Grundschule und Gymnasium*. München: Iudicum 2009 (= Studien Deutsch 40).
- *Knuttsen, Magnus*: *Seriernas ställing*. In: *Thud* 10 (1970), S. 4-7.
- *Lahn, Silke; Meister, Jan C.*: *Einführung in die Erzähltextanalyse*. Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler 2008.
- *Lämmert, Eberhard*: *Bauformen des Erzählens*. Stuttgart: Metzler 1955.
- *Leubner, Martin; Saupe, Anja*: *Erzählungen in Literatur und Medien und ihre Didaktik*. 3. aktualisierte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2012.
- *Mann, Thomas*: *Der Zauberberg*. Herausgegeben und kritisch durchgesehen von Michael Neumann. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag 2002 (=Große kommentierte Frankfurter Ausgabe 5/1).
- *Martínez, Matías; Scheffel, Michael*: *Einführung in die Erzähltheorie*. 9., erweiterte und aktualisierte Auflage. C.H.Beck: München 2012.
- *Matthias, Bettina*: *Masken des Lebens – Gesichter des Todes: Zum Verhältnis von Tod und Darstellung im erzählerischen Werk Arthur Schnitzlers*. Dissertation (masch.). Univ. Washington 1998.
- *May, Jomb*: *Literarische Grundbegriffe*. Stuttgart: Reclam 2012.
- *Meurer, Birgit*: *Der Comic als intermediäres Vehikel im Deutschunterricht. Ein Comic lernt laufen*. In: *Comics und Computerspiele im Deutschunterricht. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Aspekte*. Hrsg. von Roland Jost und Axel Krammer. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren 2011, S.137-168.

- *Morris*, Craig: Der vollständige innere Monolog: eine erzähllose Erzählung? Eine Untersuchung am Beispiel von Leutnant Gustl und Fräulein Else. In: *Modern Austrian Literature. Journal of the International Arthur Schnitzler Research Association* 31 (1998) H. 2., S.30-51.
- *Müller*, Günther: Erzählzeit und erzählte Zeit. In: *Morphologische Poetik. Gesammelte Aufsätze*. Hrsg. von Elena Müller. 2. unveränderte Auflage. Tübingen: Max Niemeyer Verlag 1974, S. 269-286.
- *Murch*, Gerald M.; *Woodworth*, Gail L.: *Wahrnehmung*. Stuttgart u. a.: Kohlhammer 1978.
- *Perlmann*, L. Michael: *Der Traum in der literarischen Moderne. Untersuchungen zum Werk Arthur Schnitzlers*. Wilhelm Fink Verlag: München 1987 (=Münchner Germanistische Beiträge 37).
- *Perry*, George; *Aldridge*, Alan: *The Penguin Book of Comics: A slight history*. England: Penguin Books 1971 (Revised Edition).
- *Rajewsky*, O. Irina: Intermedialität – eine Begriffsbestimmung. In: *Intermedialität im Deutschunterricht*. Hrsg. von Günter Lange und Werner Ziesenis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2004 (=Diskussionsforum Deutsch 15), S.8-30.
- *Rösch*, Heidi (Hrsg.): *Kompetenzen im Deutschunterricht. Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Mediendidaktik*. Frankfurt am Main: Lang 2005
- *Rosebrock*, Cornelia: Lesesozialisation und Leseförderung. In: *Deutsch-Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II*. Hrsg. von Michael Kämper-van den Boogaart. 4. Auflage. Berlin: Cornelsen Verlag 2011, S.163-183.
- *Saupe*, Anja: „Das Einfache durch das Zusammengesetzte, das Leichte durch das Schwierige erklären wollen, ist ein Unheil“ (Goethe) – Plädoyer für ein einfaches Modell der Darstellungsanalyse im Unterricht. In: *Vom Sinn des Erzählens. Geschichte, Theorie, Didaktik*. Hrsg. von Claudia Albes und Anja Saupe. Frankfurt am Main: Peter Lang 2010 (=Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik 20), S.125-140.
- *Schikowski*, Klaus: *Der Comic. Geschichte, Stile, Künstler*. Stuttgart: Reclam 2014.
- *Schilling*, Robert: *Literarischer Jugendschutz. Theorie und Praxis-Strategie und Taktik einer wirksamen Gefahrenabwehr*. Berlin, Neuwied, Darmstadt: Luchterhand 1959.

- *Schmitz-Emans, Monika*: Literatur-Comics zwischen Adaptation und kreativer Transformation. In: Comics. Zur Geschichte und Theorie eines populären Mediums. Hrsg. von Stephan Dischke, Katerina Kroucheva und Daniel Stein. Bielefeld: transcript Verlag 2009, S.281-308.
- *Schneider, Gerd K.*: Ton- und Schriftsprache in Schnitzlers Fräulein Else und Schumanns Carnaval. In: Modern Austrian Literature. Journal of the International Arthur Schnitzler Research Association 3 (1969) H.2, S.17-20.
- *Standke, Jan* (Hrsg.): Krankheit erzählen. In: Literatur im Unterricht – Texte der Gegenwartsliteratur für die Schule 18 (2017) H.2, S.103-104.
- *Stanzel, Franz Karl*: Typische Formen des Romans. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1964.
- *Surowska, Barbara*: Die Bewusstseinsstromtechnik im Erzählwerk Arthur Schnitzlers. Dissertation (masch.). Univ. Warschau 1990.
- *Tacke, Alexandra*: Schnitzlers ‚Fräulein Else‘ und die Nackte Wahrheit. Novelle, Verfilmungen, Bearbeitungen. Köln, Weimar u.a.: Böhlau Verlag (= Literatur – Kultur – Geschlecht. Studien zur Literatur- und Kulturgeschichte 67).
- *Vogt, Michael*: Grundlagen narrativer Texte. In: Grundzüge der Literaturwissenschaft. Hrsg. von Heinz Ludwig Arnold und Heinrich Detering. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 1996, S.287-307.
- *Weinert, Franz E.*: Vergleichende Leistungsmessungen in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Leistungsmessungen in Schulen. Hrsg. von Franz E. Weinert. 2., unveränderte Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 2002, S.17-31.
- *Wermke, Julia*: Literatur- und Medienunterricht. In: Grundzüge der Literaturdidaktik. Hrsg. von Klaus-Michael Bogdal und Hermann Korte. 6. Auflage. München: dtv 2012, S.91-104.
- *Wermke, Jutta*: Wozu Comics gut sind?! Unterschiedliche Meinungen zur Bewertung des Mediums und seiner Verwendung im Deutschunterricht. Kronburg; Taunus: Scriptor-Verlag 1973.
- *Zabka, Thomas*: Hinweise zum Aufbau literarischer Kompetenzen in der Sekundarstufe II. In: Informationen zur Deutschdidaktik 36 (2012). H. 1, S. 108-118.

- *Zeitler, Sigrid; Köller, Olaf; Tesch, Bernd*: Bildungsstandards und ihre Implikationen für Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung. In: *Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht*. Hrsg. von Axel Gehrmann, Uwe Hericks und Manfred Lüders. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2010, S.23-36.

### Internetquellen

- *Bertschik, Julia*: Manuele Fior. Fräulein Else in zwei Teilen. <http://www.literaturhaus.at/index.php?id=8772> (letzter Zugriff am 11.01.2018).
- *Bundesministerium für Bildung*: Typen sprachlichen Handelns („Operatoren“) in der neuen standardisierten schriftlichen Reife- und Diplomprüfung (SRDP) in Deutsch. Stand: Oktober 2016. [https://www.srdp.at/fileadmin/user\\_upload/downloads/Begleitmaterial/01\\_US\\_Deutsch/Konzepte-Modelle/srdp\\_de\\_operatoren\\_2017-03-16.pdf](https://www.srdp.at/fileadmin/user_upload/downloads/Begleitmaterial/01_US_Deutsch/Konzepte-Modelle/srdp_de_operatoren_2017-03-16.pdf) (letzter Zugriff am 05.04.2018).
- Comic-App *Comic Life*. <https://plasq.com/apps/comiclif/macwin/> (letzter Zugriff am 17.02.2018).
- Comic-App *Wagnerwahn*. [www.gebrueder-beetz.de/produktionen/wagnerwahn-app](http://www.gebrueder-beetz.de/produktionen/wagnerwahn-app) (letzter Zugriff am 17.02.2018).
- *Degener, Janna*: Grübel, kicher, klatsch – Deutsch lernen mit Comics. <http://www.goethe.de/kue/lit/prj/com/ccs/csz/de6955108.htm> (letzter Zugriff am 17.02.2018).
- *Giesa, Felix*: Spiegelung des Inneren. In: *satt.org*. (02.11.2010). [http://www.satt.org/comic/10\\_11\\_else.html](http://www.satt.org/comic/10_11_else.html) (letzter Zugriff am 17.02.2018).
- *Joszt, Anja*: Die Gedanken zwischen den Zeilen. Ein innerer Monolog in Bildern. <http://www.literaturcomic.phil.hhu.de/?p=311> (letzter Zugriff am 15.01.2018).
- *Maurer, Renate*: Madame Bovary mit Sprechblasen. Vom unaufhaltsamen Aufstieg der Graphic Novel. In: *Deutschlandfunk Kultur*. (19.08.2012) <http://www.deutschlandfunkkultur.de/manuskript-madame-bovary-mitsprechblasen-pdf.media.f24b3362399e16678dc4d04ba83a454a.pdf> (letzter Zugriff am 17.02.2018).

- *Mounejad, René*: Comics in der Schule. Eine aktuelle Bestandsaufnahme. [http://www.comic-i.com/aaa-icom/docs/ipj\\_2010/ipj\\_2010\\_18.html](http://www.comic-i.com/aaa-icom/docs/ipj_2010/ipj_2010_18.html) (letzter Zugriff am 17.02.2018).
- *Lovenberg, von Felicitas*: Literaturstoff Krankheit. Blick hinter dem Vorhang im Kopf. In: Frankfurter Allgemeine (26.03.2009) [www.faz.net/aktuell/feuilleton/themen/literaturstoff-krankheit-blicke-hinter-den-vorhang-im-kopf-1926870.html](http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/themen/literaturstoff-krankheit-blicke-hinter-den-vorhang-im-kopf-1926870.html) (letzter Zugriff am 17.02.2018).
- *Törne, von Lars*: Comics in der Schule. Aus Bildern lernen. In: Der Tagesspiegel (08.02.2011). <http://www.tagesspiegel.de/kultur/comics/comics-in-der-schule-ausbildern-lernen/3798340.html> (letzter Zugriff am 17.02.2018).

## Abbildungsverzeichnis

<b>Abbildung 1:</b> Elses schmerzliche Reaktion in Nahaufnahme .....	76
<b>Abbildung 2:</b> Flasche mit dem Veronal in Nahaufnahme.....	76
<b>Abbildung 3:</b> POV-Darstellung – Elses Blick von der Trage aus.....	78
<b>Abbildung 4:</b> Dorsdays begehrlcher und kurz darauf entsetzter Gesichtsausdruck.....	79
<b>Abbildung 5:</b> Ausschnitt aus dem Brief von Elses Mutter – verschnörkeltes Schriftbild und ausgemergelte Gestalten als Elses Eltern .....	81
<b>Abbildung 6:</b> Elses Zustand unter Veronaleinfluss.....	83
<b>Abbildung 7:</b> Elses Hilfeschrei als scheinbar verhallendes Echo im Gebirgstal .....	83
<b>Abbildung 8:</b> Else als Anwesend-Abwesende .....	83
<b>Abbildung 9:</b> Else als ästhetische Leiche im (ersten) Todestraum .....	85
<b>Abbildung 10:</b> Verzerrung der Panels in der ersten Traumsequenz .....	85
<b>Abbildung 11:</b> Else als verweste Leiche im mittleren Panel.....	86
<b>Abbildung 12:</b> Objektposition Elses .....	89
<b>Abbildung 13:</b> Subjektposition Elses .....	89
<b>Abbildung 14:</b> Der schamlose Blick von Dorsday und der Gesellschaft rückt selbst in das Blickfeld.....	90
<b>Abbildung 15:</b> Elses unkontrolliertes Schreien nach ihrer Entblößung .....	91
<b>Abbildung 16:</b> Zeitsprung durch farblich gekennzeichneten Szenenwechsel.....	95
<b>Abbildung 17:</b> Langsames/Zeitdehnendes Erzählen der schändlichen Forderung Dorsdays .....	96



## Anhang

### Abstract (Deutsch)

Heute stellen Literaturadaptionen im Comic so etwas wie einen Trend dar, weil sich einerseits in den letzten zehn Jahren zunehmend ein internationaler Markt für solche Adaptionenformen etabliert hat. Andererseits finden diese literarischen Comicaaptionen verstärkt Eingang im gegenwärtigen Deutschunterricht.

Aus diesem Grund hat sich die vorliegende Diplomarbeit zum Ziel gesetzt, didaktische Ansätze zur Vermittlung von rezeptiver Erzählkompetenz am Beispiel von Manuele Fiors adaptierter Comicversion (2009) des Literaturklassikers *Fräulein Else* (1924) von Arthur Schnitzler in einem kompetenzorientierten Literaturunterricht zu erarbeiten.

Auf Grundlage der erzähltechnischen Analysen der Kategorien *Modus* und *Zeit* in der Comicaaption in Abgrenzung zum Prätext werden vielfältige didaktische Optionen erläutert, um die rezeptive Erzählfertigkeit sowie die (inter-) mediale Kompetenz bei den SchülerInnen fördern zu können. Es wird unter anderem thematisiert, wie Kenntnisse über die perspektivische, ästhetische sowie zeitliche Darstellung in solchen Adaptionenformen erworben werden können.

Dies geschieht unter Rückgriff auf einzelne didaktische Modelle für die Darstellungsanalyse (literarischer) Erzählungen bzw. Literaturadaptionen im Comic, wie jene von Leubner/Saupe und Juliane Blanke. Allerdings wird hier deutlich gemacht, dass es wenig Sinn macht, solche Analysemodelle mit ihren jeweiligen Leitfragen für den Unterricht einfach eins zu eins zu übernehmen. Stattdessen werden auf Basis dieser Grundgerüste Aufgabenstellungen entworfen, welche kompetenzorientiert formuliert sind und folglich mit Operatoren arbeiten.



## **Abstract (English)**

Literature adaptations in form of comics have become a trend recently, on the one hand because an international market for such adaptations has emerged over the past decade and on the other hand because such adaptations are more commonly used in literature classes.

For this reason, the present thesis is aiming to establish didactical concepts to convey receptive narrative competence on the basis of Manuele Fior's adapted comic version (2017) of Arthur Schnitzler's classic *Fraulein Else* (1924).

The comic adaptation is analyzed narratively in the categories 'modus' and 'time' and compared to the pretext, thereby allowing an illustration of manifold didactic options to convey receptive narrative competence and promote (inter-) mediale competence among students.

Suitable approaches to convey knowledge about perspective, aesthetical and timely representation in such adaptations will be subject of discussion, amongst other things.

This is achieved by applying selected didactic models to analyze the representation in (literary) narratives and literature adaptations of comics, such as that by Leubner/Saupe and Juliane Blanke. Those analysis models, however, will not be taken one to one, but rather used as a basis to develop assignments that are competence-oriented and thus utilize operators.



## Lebenslauf

### Persönliche Daten

Vor- und Zuname Stefanie Kroiß;  
Adresse Parkstraße 7/2, 2362 Biedermannsdorf  
Telefonnummer 0676/9600905  
Geburtsdatum geboren am 31.10.1993 in Wien;  
Staatsbürgerschaft Österreich  
Familienstand ledig;  
Eltern Vater: DI Peter Kroiß,  
Chemiker;  
Mutter: Ing. Heidi Kroiß, geb. Schmerlaib,  
Chemotechnikerin;

### Schulbildung

2000 – 2004 Volksschule Biedermannsdorf  
2004 - 2012 Don Bosco Gymnasium Unterwaltersdorf  
Matura Juni 2012  
September 2012 bis Februar 2013 *Bachelorstudium LA Volksschulen* an der Pädagogischen  
Hochschule Niederösterreich  
März 2013 Beginn Universitätsausbildung an der Universität Wien:  
*Lehramtsstudium UF Deutsch, UF Philosophie und  
Psychologie*

### Berufliche Erfahrungen

August 2013 bis heute Einzelhandelskauffrau im Lego Store SCS  
Ferialpraxis Krabbelgruppe Laxenburg  
Kindergarten Laxenburg  
Hort Biedermannsdorf (soziales Schulprojekt)  
Betreuung des Ferienspiels in Biedermannsdorf

### Besondere Kenntnisse und Fähigkeiten

Sprachen Englisch in Wort und Schrift, Französisch auf  
Maturaniveau;  
Besondere Kenntnisse Vertrauensschülerin für 1. und 2. Klasse  
Seminare: Mediation und Konfliktbewältigung; Rhetorik  
und Präsentationstechnik