

TÜRKISCHE REPUBLIK
UNIVERSITÄT TRAKYA
INSTITUT FÜR SOZIAL WISSENSCHAFTEN ABTEILUNG FÜR
FREMDSPRACHENAUSBILDUNG
DEUTSCHLEHRERAUSBILDUNGSABTEILUNG
MAGISTERARBEIT



**COMICS ZUR SPRACHLICHEN UND
KULTURELLEN KOMPETENZ IM FACH
DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE**

BİNNUR ARABACI

BETREUER

PROF. DR. HİKMET ASUTAY

EDİRNE 2021

TÜRKISCHE REPUBLIK
UNIVERSITÄT TRAKYA
INSTITUT FÜR SOZIAL WISSENSCHAFTEN ABTEILUNG FÜR
FREMDSPRACHENAUSBILDUNG
DEUTSCHLEHRERAUSBILDUNGSABTEILUNG
MAGISTERARBEIT

**COMICS ZUR SPRACHLICHEN UND
KULTURELLEN KOMPETENZ IM FACH
DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE**

BİNNUR ARABACI

BETREUER

PROF. DR. HİKMET ASUTAY

EDİRNE 2021

Tezin Adı: Yabancı Dil Olarak Almanca Alanında Dilsel ve Kültürel Yeti İçin Çizgi Romanlar

Hazırlayan: Binnur ARABACI

ÖZET (TÜRKISCHE ZUSAMMENFASSUNG)

Bu çalışmanın amacı, Yabancı dil Almanca yazın derslerinde bilhassa yazınsal eserlerden uyarlama çizgi romanların kullanılabilirliğini ortaya çıkararak, öğrenenlerin dilsel ve kültürel yeterliliğini geliştirecek bir ders modeli tasarlamaktır. Bu bağlamda çizgi romanların, Almanca Öğretiminde Edebi Metinler adlı ders kapsamında kullanılabilirliği, dersin nasıl tasarlanabileceği ve hangi beceri alanlarını geliştirmenin mümkün olabileceği sorularına cevap aranmıştır. Bu soruları cevaplayabilmek için, çalışma nitel bir araştırma olarak desenlenmiş, eğitimde müfredat, ders kitabı ve benzeri dokümanların incelenmesinde uygun görülen doküman inceleme yöntemi esas alınmıştır. Ders modeli hazırlama aşamasında uyarlama çizgi roman ‘Anne Frank’ın Hayatı’ incelenmiş, müfredata uygunluğu araştırılmış, Avrupa Ortak Dil Çerçevesi kapsamında seviye ve metin çalışması belirlenmiş, uygulama örnekleri sunulmuştur. Ders modelinden elde edilen dilsel ve kültürel becerilere yönelik veriler bulgulanmıştır. Araştırma sonucunda, çizgi romanın yabancı dil öğretiminde eğitici potansiyelinin yüksek olduğu, öğrenenlerin temel dil becerilerinin, kültürel becerilerinin, medyalar arası ve metinler arası yetilerinin gelişimine katkı sunabileceği saptanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda araştırmanın sonuç bölümünde öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar sözcükler: Çizgi roman, edebi uyarlama, yabancı dil olarak Almanca, dilsel ve kültürel beceri, uygulamaya yönelik ders modeli

Title of the master's thesis: Comics for Linguistic and Cultural Competence in the Field of German as a Foreign Language

Prepared by: Binnur ARABACI

ABSTRACT

The aim of this study is to design a lesson model that might improve the linguistic and cultural competence of the learners through manifesting the utility of comics especially those which are adapted from literary texts in German literature classes. In this context, to the questions such as the utility of comics within the scope of the course titled Literary Texts in German Teaching, how the course can be designed and which skill areas it is possible to develop are sought for answers. In order to answer these questions, the study is designed as a qualitative research, and the document analysis method which is the proper method for the examination of the curriculum, textbooks and similar documents in education is taken as a basis. At the stage of preparing a lesson model, the adaptation comic "Das Leben von Anne Frank" was examined, its suitability to the curriculum was investigated, level and text work were determined within the scope of the Common European Framework of Reference, and the application examples were presented. The data on linguistic and cultural skills obtained from the lesson model were discovered. As a result of the research, it is established that the educational potential of comics in foreign language teaching is high and it can contribute to the development of learners' basic language skills, cultural skills, inter-media and intertextual abilities. In accordance with the findings obtained from the research, suggestions were developed in the conclusion part of the research.

Keywords: Comics, literature adaptation, German as a foreign language, linguistic and cultural competence, practice-oriented teaching model

Titel der Magisterarbeit: Comics zur sprachlichen und kulturellen Kompetenz im Fach Deutsch als Fremdsprache

Vorbereitet von: Binnur ARABACI

ZUSAMMENFASSUNG

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, die Verwendbarkeit von Comics, die insbesondere von den literarischen Werken adaptiert wurden, im fremdsprachigen deutschen Literaturunterricht aufzuzeigen, dabei ein Unterrichtsmodell zur Verbesserung der sprachlichen und kulturellen Kompetenz der Lernenden zu entwerfen. In diesem Kontext wurden es Antworten auf die Fragen gesucht, ob Comics im Kontext des Seminars „Literarische Texte im Deutschunterricht“ verwendet werden können, wie ein Unterricht mit Comics gestaltet werden kann und welche Kompetenzbereiche mit ihnen entwickelt werden könnten. Um diese Fragen beantworten zu können, wurde diese Arbeit als eine qualitative Untersuchung konzipiert, und die Methode zur Dokumentenanalyse, die für die Prüfung von Lehrplänen, Lehrbüchern und ähnlichen Dokumenten im Bildungsbereich als geeignet erachtet wurden, wurde als Grundlage herangezogen. In der Phase der Erstellung des Unterrichtsmodells wurde die Comicadaption „Das Leben von Anne Frank“ untersucht, seine Relevanz für den Lehrplan bestimmt, das Niveau und die Textarbeit im Rahmen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens festgelegt und Anwendungsbeispiele vorgestellt. Die aus dem Unterrichtsmodell gewonnenen Daten zu sprachlichen und kulturellen Fähigkeiten wurden gefunden. Als Ergebnis der Untersuchung wurde festgestellt, dass der Comic ein hohes Bildungspotenzial im Fremdsprachenunterricht aufweist und zur Entwicklung grundlegender Sprachkenntnisse, kultureller Fähigkeiten, intermedialer und intertextueller Fähigkeiten der Lernenden beitragen wird. In Übereinstimmung mit den aus der Untersuchung gewonnenen Erkenntnissen wurden im abschließenden Teil der Untersuchung Vorschläge entwickelt.

Schlüsselwörter: Comics, Literaturadaption, Deutsch als Fremdsprache, sprachliche und kulturelle Kompetenz, praxisorientiertes Unterrichtsmodell



DANKSAGUNG

An erster Stelle möchte ich mich besonders bei meinem Betreuer Prof. Dr. Hikmet ASUTAY bedanken, der mir mit seinem umfangreichen Wissen und mit seinen Kenntnissen sowohl während der Entstehung dieser Magisterarbeit als auch während meines Magisterstudiums stets mit Rat und Tat zur Seite stand.

Auch Prof. Dr. Mukadder Seyhan YÜCEL gilt mein herzlicher Dank sowohl als Jurymitglied als auch eine sehr geehrte Professorin, von der ich während meines Magisterstudiums viel gelernt habe.

Mein großer Dank gilt Prof. Dr. Handan KÖKSAL, Prof. Dr. Sevinç SAKARYA MADEN und Dr. Yıldırım TUĞLU, die während meines Magisterstudiums mit ihrem umfangreichen Wissen und ihrer Erfahrung Licht auf meinen Weg brachten und mich wissenschaftlich unterstützten.

Vor allem möchte ich mich noch bei meinem Jurymitglied der Magisterarbeitsverteidigung, Dr. Harun GÖÇERLER, bedanken.

Besonderer Dank geht auch an meine Kommilitonin von der Universität Ege Berna KAHRAMAN. Sie ist nicht nur eine Kommilitonin, sie ist viel mehr für mich. Ich danke ihr, die sowohl während des Studiums als auch nach dem Studium immer bei mir ist. Weiter möchte ich meiner Erasmus-Kommilitonin und Fachkollegin Hilal Ezgi KANAR danken. Ich möchte mich bei all meinen Freunden vom Masterstudiengang bedanken, die eine wissenschaftliche, aber auch freundschaftliche Atmosphäre ermöglicht haben. Auch Fatma ASLAN möchte ich besonders danken, die mich immer unterstützt hat. Des Weiteren möchte ich mich bei Nihal URAL bedanken, die mich während der Erstellung meiner Masterarbeit motiviert hat.

Nicht zuletzt gebührt ein ganz spezieller Dank meinen lieben Eltern und Geschwistern BAHADIR und BAHAR, die mich bei allen materiellen und moralischen Angelegenheiten unterstützt haben. Besonderer Dank gilt auch meiner Freundin Funda AYKANAT, die mich immer motiviert hat. Mein herzlicher Dank geht an meinen Freund Gürkan CANDAN, der mich immer mit Geduld ermutigt hat.

Binnur ARABACI



INHALTSVERZEICHNIS

ÖZET (TÜRKISCHE ZUSAMMENFASSUNG)	i
ABSTRACT	ii
ZUSAMMENFASSUNG	iii
DANKSAGUNG	v
INHALTSVERZEICHNIS	vii
TABELLENÜBERSICHT	xi
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	xii

TEIL I

1. EINLEITUNG	1
1.1. Problemstellungen	3
1.2. Fragestellungen	6
1.3. Ziel	6
1.4. Wichtigkeit der Arbeit	6
1.5. Begrenzung	6
1.6. Aufbau der Arbeit	7
1.7. Definitionen	8
1.8. Zum methodischen Vorgehen	9
1.9. Zum Forschungsstand	12

TEIL II

2. COMICS	13
2.1. Literaturgattung „Comics“	13
2.2. Kurzer Überblick auf die historische Geschichte der Comics	15
2.3. Comics in Deutschland	20
2.4. Struktur der Comics	23
2.5. Comicsorten	25
2.5.1 <i>Graphic Novel</i> (Graphischer Roman)	26
2.5.2. Manga	28
2.5.3. Webcomics	30

TEIL III

3. ADAPTIONSLITERATUR	32
3.1. Comicadaptionen literarischer Werke	34
3.2. Literaturcomics	39

TEIL IV

4. KOMPETENZBEREICHE IM DAF-UNTERRICHT	42
4.2. Rezeptive Fertigkeiten	43
4.2.1. Fertigkeit Lesen	45
4.2.2. Fertigkeit Hören	47
4.3. Produktive Fertigkeiten	50
4.3.1. Fertigkeit Schreiben	51
4.3.2. Fertigkeit Sprechen	53
4.4. Kulturelle Kompetenz und interkultureller Ansatz	55
4.4.1. Die Stelle der Literatur im interkulturellen Ansatz	59
4.5. Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen	60
4.5.1. Anwendung literarischer Texte laut dem GeR für die Entwicklung der Fertigkeiten	62

TEIL V

5. EINGLIEDERUNG DES COMICS IN DEN DAF-UNTERRICHT	66
5.1. Kombination von Bild und Sprache: Anregungen für den DaF-Unterricht	67
5.2. Umgang mit dem Comic im fremdsprachlichen Deutschunterricht	70
5.2.1. Leistungsfähigkeit der Comics im fremdsprachlichen Deutschunterricht	71
5.2.2. Comics / <i>Graphic Novels</i> im fremdsprachigen deutschen Literaturunterricht	74
5.2.3. Aufgabentypologie nach Hallet (2012) für das multiliterale Fremdsprachenlernen	77

TEIL VI

6. EIN UNTERRICHTSMODELL FÜR DIE COMICADAPTION „DAS LEBEN VON ANNE FRANK“	79
6.1. Bestimmung der Textarbeit mithilfe vom GeR	79
6.2. Zum Text	81
6.2.1. Inhalt und Kapitelübersicht	82
6.2.2. Erzählstruktur	86
6.2.3. Ort und Zeit	87
6.2.4. Sprache	87
6.3. Didaktische Überlegungen und methodische Anregungen	91
6.4. Bezug zum Bildungsplan	93
6.5. Bildungsziele und Kompetenzen	94

6.6. Vorschläge zur Realisierung	99
TEIL VII	
7. BEFUNDE UND AUSWERTUNG.....	125
7.1. Befunde zur Entwicklung der Lesekompetenz	126
7.2. Befunde zur Entwicklung der Hörkompetenz	130
7.3. Befunde zur Entwicklung der Sprechkompetenz.....	131
7.4. Befunde zur Entwicklung der Schreibkompetenz	133
7.5. Befunde zur Entwicklung der Kulturkompetenz	134
TEIL VIII	
8. SCHLUSSBEMERKUNG UND VORSCHLÄGE	136
LITERATURVERZEICHNIS.....	143
GENİŞLETİLMİŞ TÜRKÇE ÖZET	154
(ERWEITERTE TÜRKISCHE ZUSAMMENFASSUNG)	154
ANHÄNGE	164

ABKÜRZUNGEN

Abb.: Abbildung

AB: Arbeitsblatt

ALM: Audiolinguale Methode

AVM: Audiovisuelle Methode

bzw.: beziehungsweise

DaF: Deutsch als Fremdsprache

ebd.: ebenda

etc.: und die übrigen

ff.: auf den nächsten Seiten

GeR: Gemeinsame Europäische Referenzrahmen

GeRN: Gemeinsame Europäische Referenzniveaus

GeRS: Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen

u. a.: und andere

usw.: und so weiter

Tab.: Tabelle

vgl.: Vergleiche

z. B.: zum Beispiel

TABELLENÜBERSICHT

Tabelle 1:	Kategoriale Bestimmung der Studien über die Comics im Fremdsprachenunterricht in der Türkei
Tabelle 2:	Unterschiede zwischen Lesen und Hören
Tabelle 3:	Unterschiede zwischen Sprechen Schreiben
Tabelle 4:	Phasenmodell interkultureller Interaktionssituationen
Tabelle 5:	Gemeinsame Referenzniveaus: Globalskala
Tabelle 6:	Die geschriebenen Textsorten laut dem GeR
Tabelle 7:	Allgemeine Informationen zum untersuchten Comic
Tabelle 8:	Übersicht zur <i>Graphic Novel</i> „Das Leben von Anne Frank“
Tabelle 9:	Überblick der Aufgaben nach Methoden, Kompetenzen und Sozialformen

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

- Abbildung 1: Die Phasen zum Unterrichtsmodell
- Abbildung 2: Definition für Comic
- Abbildung 3: Die Beispiele der Comics von Rodolphe Töpffer
- Abbildung 4: The Yellow Kid
- Abbildung 5: Rudolpf Dirks: Beispiel für die krude Sprache
- Abbildung 6: Bilderzeitschrift Mosaik in der DDR
- Abbildung 7: Die Satirezeitschrift pardon in BRD
- Abbildung 8: Strukturelemente des Comics am Beispiel des Comics Asterix der Gallier
- Abbildung 9: Comicsorten
- Abbildung 10: Ein Graphischer Roman von Will Eisner, 1978
- Abbildung 11: Manga: Pokémon
- Abbildung 12: Webcomic „Das Leben ist kein Ponyhof“
- Abbildung 13: Comicadaption aus „Die Verwandlung“
- Abbildung 14: Comicadaption aus Grimms Märchen
- Abbildung 15: Comicadaption von Emil und die Detektive
- Abbildung 16: Zielsprachliche Kompetenzen
- Abbildung 17: Bildtypen zur Verwendung im Fremdsprachenunterricht
- Abbildung 18: Leistungsfähigkeit der Comics im fremdsprachlichen Deutschunterricht
- Abbildung 19: Die graphic novel im Kontext multiliteralen Fremdsprachenlernens
- Abbildung 20: Repräsentatives Beispiel für die vollständige Syntax aus ‚Das Leben von Anne Frank‘
- Abbildung 21: Repräsentatives Beispiel für die Fortsetzung von Satzteilen in verschiedenen Erzählzeilen in Das Leben von Anne Frank
- Abbildung 22: Repräsentatives Beispiel für die elliptische Sätze in Das Leben von Anne Frank
- Abbildung 23: Erste Szene im Comic Das Leben von Anne Frank
- Abbildung 24: Arbeit mit der Panelsequenz für die Entwicklung der Lesefertigkeit

Abbildung 25: Wort-Bild-Kombination für die Entwicklung der Lesekompetenz

Abbildung 26: Panels für die Entwicklung der Sprechfertigkeit



TEIL I

1. EINLEITUNG

Der Sprachlernprozess wurde immer als ein Prozess angesehen, in dem die Lernende viele Schwierigkeiten zu überwinden versuchen. Viele Theorien, Methoden sowie Techniken wurden entwickelt, um diesen Prozess am einfachsten und effektivsten zu gestalten. Unter all diesen sind Bilder eine Tatsache, die ihre Existenz im Fremdsprachenunterricht nicht verlieren und immer zum Teil oder als Ganzes eine Wirkung auf den Sprachlernprozess haben. Seit Jahren werden diverse Studien durchgeführt, wie ein DaF-Unterricht effizienter gestaltet werden könnte und welche Unterrichtsmaterialien zum Gebrauch genommen werden sollen. Wenn diese Fragestellungen die Rede sind, ist folgende Antwort hierfür grundlegend: Literarische Texte sollen im fremdsprachlichen Deutschunterricht eingesetzt werden. Diesbezüglich sind Kurzgeschichten, Märchen sowie Fabeln zumeist bevorzugte Textsorten im DaF-Unterricht. Wenn sowohl die Bilder als auch die Texte zum Fremdsprachenlernen von Belang sind, kommt an dieser Stelle die Fragestellung zustande, ob von den Comics, die aus Bild-Text-Kombinationen bestehen, zum Deutschlernen sowie -lehren profitiert werden kann.

Comics haben sich seit seiner Existenz kontinuierlich weiterentwickelt. Um zu überleben, ist der Comic immer in verschiedenen Formen ans Licht gekommen. Als er zum ersten Mal erschien, wurde er als ein Genre angesehen, das Kinder anspricht¹, noch später wurde angenommen, dass Comics Kinder und Jugendliche negativ beeinflussen². Der Comic, der sie überwunden hat, warf die Frage auf, ob Comics einen Zweig der Kunst³ sind. Der Comic wurde seit seiner Veröffentlichung als Zeitungsbeilage⁴ in verschiedenen Pressemedien (z. B. Comic-Heft, Comicbuch,

¹ vgl. Dolle-Weinkauff, 2017: 240

² vgl. Grünewald, 2019; Dolle-Weinkauff, 2017

³ vgl. Eisner, 1985

⁴ Der erste Comic in der Zeitungsbeilage ist „The yellow kid“ von Richard Felton Outcault.

Comicmagazin usw.) veröffentlicht. Der Comic, von dem bekannt ist, dass er aus Amerika stammt, bewies sein Vorhandensein in der ganzen Welt, und während einige Länder dieselbe Form angenommen haben, haben manche Länder ihn an ihre eigenen Kulturen angepasst. Der immer sich entwickelnde Comic hat seinen Platz auf digitalen Plattformen eingenommen, indem er mit der digitalisierten Welt Schritt gehalten hat. Er wurde Jahren später schließlich als literarisches Genre⁵ angesehen und die Idee, dass es sich um ein literarisches Genre handelt, verbreitet. Es wäre jedoch nicht richtig zu sagen, dass er nur ein literarisches Genre ist, denn Comicstrips bzw. Cartoons werden bei der Übermittlung der Informationen oder der Werbung bevorzugt. Der offensichtlichste Grund dafür ist, dass sie bemerkenswert sind. Insbesondere mit der Visualität, die auf der ganzen Welt ihren Höhepunkt avanciert und das gesamte Leben – mit dem Fortschritt der Technologie – abdeckt, werden die Comics zunehmend als ein Werkzeug angesehen, das sowohl Spaß beim Lesen macht als auch eine hohe didaktische Rolle hat. Das didaktische Potenzial von Comics hat die Aufmerksamkeit aller Fächer auf sich gezogen und die Studien über seine Verwendung in Sozialkunde⁶, im Biologieunterricht⁷, Physikunterricht⁸ etc. haben begonnen. Zudem bringt der Comic positive Möglichkeiten mit sich, ihn im Fremdsprachenunterricht einzusetzen. Es sind viele Studien⁹ zum Einsatz von Comics im fremdsprachlichen Englischunterricht vorhanden. Insbesondere in den letzten Jahren wurden Studien¹⁰ und Projekte¹¹ zum Einsatz von Comics im fremdsprachigen Deutschunterricht durchgeführt. Es ist jedoch zu sehen, dass sich im türkischen Universitätsraum kaum Studien über den Einsatz von Comics zum fremdsprachigen Deutschlernen befinden. Wenn man die deutschen Lehrwerke¹² untersucht, kann man sehen, dass sie Zeichentrickserien enthalten sind oder es wird empfohlen, einen Comic zu lesen. Tatsächlich sind Comics bereits in den DaF-Unterricht eingetreten. Einer der

⁵ vgl. Lamping, D. (2009). Handbuch der literarischen Gattungen.

⁶ vgl. Gülersoy & Türkal, 2020.

⁷ vgl. Keil, 2018.

⁸ vgl. Orçan & İnceç, 2016.

⁹ vgl. Ranker, 2007; Zimmermann, 2008; Hallet, 2012; Yıldırım, 2013.

¹⁰ vgl. Kaunzner, 2018; Cerri, 2014.

¹¹ vgl. IBBW: Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg.

¹² Zum Beispiel ist es im Lehrwerk Menschen A2.2 für Deutsch als Fremdsprache ein Teil vorhanden, in dem widerstritten wird, dass die Comics nicht gelesen werden sollten. Gerade Gegenteil wird es zugegeben, dass sie ein literarisches Genre sind (vgl. Habersack u.a., 2013: 46).

wichtigsten Schritte beim Lernen einer Fremdsprache ist neben der Annäherung an die Sprache, die Kultur der Zielsprache in literarischen Texten lesen zu können. Die Welt der Literatur führt den Leser und den Studenten von einer Welt zur anderen. Während des Lesens erleben die Leser die Gefühle und Gedanken der Figuren, ihren Lebensstil und ihre Erfahrungen. Jedoch zeigen Statistiken, dass die Lesegewohnheiten in der Türkei nicht ausreichend¹³ sind. Während dies in der Muttersprache der Fall ist, stellt sich die Frage, wie das Lesen in einer Fremdsprache sichergestellt werden kann, insbesondere um das literarische Lesen zu verbessern. In einer Zeit, in der über die visuelle Welt gesprochen wird, kann es relevant sein, sich der Literatur ebenfalls visuell zu nähern. Vor diesem Hintergrund wurde in dieser Arbeit ein didaktisches Modell für den fremdsprachigen deutschen Literaturunterricht in den Deutschlehrausbildungsabteilungen in der Türkei entworfen. In Übereinstimmung mit diesem Modell wurde ein ganzheitlicher Ansatz gewählt, um nicht nur literarische Lesefähigkeiten zu entwickeln, sondern alle fremdsprachlichen Fähigkeiten auch unter Berücksichtigung der Entfaltung kultureller Kompetenzen.

1.1.Problemstellungen

Die oben angeführten Erklärungen weisen auf das didaktische Potenzial der Comics für den fremdsprachlichen Deutschunterricht sowie für den fremdsprachigen deutschen Literaturunterricht hin. Dennoch konnte festgestellt werden, dass es kaum wissenschaftliche Arbeiten über den Einsatz der Comics im Fach Deutsch als Fremdsprache in der Türkei vorhanden sind.

Diese Aussage wird durch das folgende Verfahren erreicht: Zuerst wurde von der Forscherin unter dem Schlüsselwort „Comics / Fremdsprache“ Artikel erforscht und nach Quellenangaben tabellarisch gelistet, um die Studien über Einsatz der Comics in einem Fremdsprachenunterricht in der Türkei zu eruieren. Darauf folgend wurden 78 Bibliografien durch den Zugriff auf nationale und internationale

¹³ Laut der PISA-Studie 2018 nimmt die Türkei im Bereich des Lesens ihren Platz in der 40. Stelle (Öztürk, 2019: bbc.com).

Datenbanken der Universität Trakya untersucht. Die Zusammenfassungen dieser Studien wurden gelesen. Die Studien, die nicht zu den Comics im Fremdsprachenunterricht gehören, wurden in die Arbeit nicht hinzugenommen. Infolgedessen wurden nur 7 Studien in Bezug auf Comics im Fremdsprachenunterricht gefunden. Diese Studien wurden nach Kategorien, die von der Forscherin bestimmt wurden, wie folgt aufgelistet:

Tab. 1: Kategoriale Bestimmung der Studien über die Comics im Fremdsprachenunterricht in der Türkei

	Quellenangaben	Kategorien
Q1	Güven, S., & Bekdaş, M. (2018). The Effect Of Using Caricatures On Vocabulary Retention In Foreign Language Teaching. <i>International Journal Of Eurasia Social Sciences</i> , 9 (31), 622, 647.	Englisch als Fremdsprache
Q2	Kılıçaslan, E. Ö., Kızıltan, N., & Kayacan, İ. (2020). Comprehension Of Intercultural Visual Discourse By Children Through Cartoons. <i>Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi</i> , 39(3 100. Yıl Eğitim Sempozyumu Özel Sayı), 183-191.	Englisch als Fremdsprache
Q3	Öner, S. (2013). <i>The Effect Of A Selected Graphic Novel On Reading Comprehension.</i> (Masterarbeit). Mersin: Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.	Englisch als Fremdsprache
Q4	Saat, H., Er, M., & Uslu Üstten, A. (2018). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Karikatürün A2 Seviyesinde Dil Bilgisi Öğrenme Becerilerine Katkısı Üzerine Bir Uygulama: Hâl Ekleri Örneği. <i>Zeitschrift Für Die Welt Der Türken</i> , 10(3), 200-217.	Türkisch als Fremdsprache
Q5	Üstten, A. U., & Pilav, S. (2016). Temel Seviyede Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Çizgi Romanların Öğrenme Düzeyine Etkisi. <i>Ana Dili Eğitimi Dergisi</i> , 4(4), 599-606.	Türkisch als Fremdsprache
Q6	¹⁴ Yalçın, C. (2020). Einsatz von Comics im DaF-Unterricht. <i>Alman Dili ve Kültürü Araştırmaları Dergisi</i> , 2(4), 56-65.	Deutsch als Fremdsprache

¹⁴ Die Studie von Yalçın (2020) war zunächst während der Recherche für die vorliegende Arbeit in der Literatur nicht verfügbar. Es wurde festgestellt, dass der Artikel von Yalçın in die Literatur eingegeben wurde, während die Daten erneut überprüft wurden, um die vorliegende Arbeit auf dem neuesten Stand zu halten. Infolgedessen wurde er der Arbeit hinzugefügt.

Q7	Yeganehpour, P., & Hassanrokh, F. (2016). Karikatürlerin İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi. <i>Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi</i> , (6), 256-263.	Englisch als Fremdsprache
----	--	----------------------------------

In der Tabelle 1 ist zu sehen, dass innerhalb der Studien über Comics in der Türkei nur ein Artikel zum fremdsprachigen Deutschunterricht gehört. In diesem Defizit liegt der Kern des Problems für die vorliegende Arbeit.

Im Curriculum der Deutschlehrausbildungsabteilungen in der Türkei ist das Seminar „Literarische Texte im Deutschunterricht“ vorhanden. Die folgende Erklärung für dieses Seminar befindet sich in der Richtlinie des Hochschulrats:

- Einführung verschiedener Ansätze und Entwicklungen im Zusammenhang mit der Verwendung von Literatur im Fremdsprachenunterricht;
- Einführung und Analyse aktueller Prinzipien und Lerntechniken für die Verwendung verschiedener epischer Texte wie Kurzgeschichten, Märchen und Fabeln und Romane im Deutschunterricht;
- Entwicklung von Kursmaterialien zur Anwendung sprachbasierter Aktivitäten auf verschiedene deutsche epische Texte (YÖK¹⁵).

Ein weiteres Problem der vorliegenden Arbeit ist, dass Comics sich unter den oben erwähnten Literaturgattungen nicht befinden. Laut der Richtlinie des Hochschulrats sollte die sprachbasierten Aktivitäten mit den literarischen Texten entwickelt werden. Dabei können Comics eine bedeutende Rolle spielen. Durch Comics können sowohl die Entwicklung sowie die Förderung der sprachlichen Fertigkeiten als auch das Lernen der fremden Kultur ermöglicht werden. Um dieses Potenzial der Comics hervorzuheben, sollen die Untersuchungen über das Fach Deutsch als Fremdsprache in der Türkei durchgeführt werden.

¹⁵ YÖK: https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Almanca_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf. (Letzter Zugriff: 12.01.2021).

1.2. Fragestellungen

- Können Comics als literarisches Genre in dem Seminar „Literarische Texte im Deutschunterricht“ eingesetzt werden?
- Wie kann ein Literaturunterricht im Fach Deutsch als Fremdsprache mit den Comics konzipiert werden?
- Welche Kompetenzen können mit Comics entwickelt werden?

1.3. Ziel

Ziel dieser Arbeit ist es, die Verwendbarkeit von Comics im fremdsprachigen deutschen Literaturunterricht aufzuzeigen, dabei ein Unterrichtsmodell zur Verbesserung der sprachlichen und kulturellen Kompetenz der Lernenden zu entwerfen.

1.4. Wichtigkeit der Arbeit

Die Arbeit hat eine Wichtigkeit, die auf zwei Ebenen basiert. Die erste Wichtigkeit besteht darin, dass die Studie die Einsetzbarkeit der Comics im Literaturunterricht des Faches Deutsch als Fremdsprache sowie deren Einfluss zur sprachlichen sowie kulturellen Kompetenz hervortreten zu lassen versucht. Die andere Ebene beruht auf die Vorbildfunktion des Unterrichtsmodells. Dank des entstandenen Unterrichtsmodells können die Deutschlehrer/Innen, Deutschlehrerkandidaten oder die Lehrkräfte in den Deutschlehrerausbildungsabteilungen von den Comics profitieren. Es sollte auch nicht unerwähnt bleiben, dass diese Arbeit einen Beitrag leisten kann, indem sie das Desiderat im Forschungsbereich in der Türkei abdeckt.

1.5. Begrenzung

Die Comicadaptionen nehmen besonders in den letzten Jahren zu. Vielfältige literarische Comics sind in der deutschen Sprache vorhanden. In Bezug auf diese

Comics befinden sich auch die Untersuchungen aus der literaturwissenschaftlichen Sicht. In dieser Arbeit, die ein Unterrichtsmodell entwerfen sollte, besteht die Priorität der Auswahl darin, einen Comic zu bevorzugen, der zuvor nicht untersucht wurde. Das entworfene Unterrichtsmodell ist daher mit der Comicadaption „Das Leben von Anne Frank“ zu begrenzen. Der Grund für diese Wahl ist, dass der oben erwähnte Comic auf einer wahren Begebenheit basiert und das Thema des Comics seine Aktualität bewahrt. Es wird davon ausgegangen, dass dank dieses Comics auch die sprachliche und kulturelle Kompetenz verbessert werden können.

1.6. Aufbau der Arbeit

Die Arbeit gliedert sich in 8 Teile. In diesem Teil der Masterarbeit wird die Gliederung der Forschung dargestellt. Es wird zunächst über die Problem- und Fragestellung, das Ziel, die Wichtigkeit der Arbeit informiert. Außerdem sollen in diesem Teil die Begrenzungen, Definitionen, die methodischen Vorgehensweisen, Sammlung und Bewertung der Daten sowie den Forschungsstand beschrieben werden.

Der zweite Teil bezieht sich auf Comics. In diesem Teil sollen Literaturgattung Comic, die Geschichte der Comics, die Arten des Comics sowie die Fachbegriffe in Bezug auf Comics beschrieben werden.

Im dritten Teil der Arbeit wird Adaptionenliteratur in die Hand genommen, da Comicadaptionen der literarischen Werke den Kern der Arbeit bilden. Daraufgehend werden die Comics und die Literatur sowie Comicadaptionen unter die Lupe genommen.

Im vierten Teil der Arbeit sollen die Kompetenzbereiche des DaF-Unterrichts vorgestellt werden. Diese Kompetenzbereiche werden in zwei Teilen gegliedert: Sprachliche Kompetenzen und kulturelle Kompetenzen. Im Kontext der kulturellen Kompetenz wird auch der interkulturelle Ansatz erwähnt, damit die Stelle der Literatur im fremdsprachlichen Deutschunterricht im Hinblick auf die Entwicklung der

interkulturellen Kompetenz bestimmt werden kann. Darauffolgend wird der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen und die Anwendung der literarischen Texte laut dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen beim Erlernen des Deutsch als Fremdsprache erklärt.

In der vorliegenden Arbeit werden zwei verschiedene Disziplinen untersucht: Literaturgattung ‚Comics‘ und Deutsch als Fremdsprache. Als nächstes werden diese Disziplinen verknüpft, um die Verwendung der Comics im Fach Deutsch als Fremdsprache hervorzuheben. Im fünften Teil der Arbeit sollen daher Comics im DaF-Unterricht sowie im fremdsprachigen deutschen Literaturunterricht untersucht werden.

Der sechste Teil widmet sich dem Unterrichtsmodell mit dem Comic für die Studierende der Deutschlehrerausbildung im türkischen Universitätsraum. Der Kapitel 6 analysiert den Comic ‚Das Leben von Anne Frank‘ inhaltlich und formal. Darüber hinaus werden die Bildungsziele sowie Bildungskompetenzen festgestellt. Dann werden die Vorschläge zur Realisierung entworfen.

Das siebte Kapitel befasst sich mit den Befunden und Auswertungen aus dem entworfenen Unterrichtsmodell.

Im achten Teil wird die Arbeit mit einer Schlussfolgerung und den Vorschlägen abgeschlossen.

1.7. Definitionen

Adaptionsliteratur: Das Wort „Adaption“ ist eine Anpassung eines Mediums in ein anderes Medium. Im Kontext der Literatur bedeutet Adaption die Anpassung eines Textes an eine andere literarische oder künstlerische Form oder ein

anderes Kommunikationsmittel (vgl. Kautt, 2012: literaturlexikon.de). Davon kommt die Adaptionenliteratur zum Ausdruck.

Comic: Der Comic ist eine literarisch-künstlerische Erzählform, bei der die Erzählung vorwiegend über das Bild transportiert wird (vgl. Sackmann, 2010: 6).

Graphic Novel: *Graphic Novel* (dt. der graphische Roman) kann zwar als Comic beschrieben werden, es wird jedoch mit der Handlungsstruktur anders gesehen. In der *Graphic Novel* ist die Geschichte weiter fortgeschritten als das Comicbuch, sie hat eine Struktur mit einem Anfang und einem Ende, die die literarischen Elemente enthält (vgl. Yağlı, 2017: 62).

Comicadaptionen von literarischen Werken: Adaption ist Umarbeitung eines literarischen Werkes mit der Absicht, es den Erfordernissen einer anderen literarischen Gattung oder eines anderen Kommunikationsmediums (z.B. Film, Fernsehen) anzupassen (vgl. Duden, 2020). Comicadaptionen von literarischen Werken sind demnach eine Umwandlung der vorhandenen literarischen Werke in ein Comic-Format.

Gemeinsame Europäische Referenzrahmen: Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen ist ein System, das die Fremdsprachenniveaus in sechs Stufen (A1, A2, B1, B2, C1, C2) ausführlich erklärt. Demnach kann er Lehrenden und Curriculumplanern Orientierungspunkte geben (Europarat, 2001).

1.8. Zum methodischen Vorgehen

Diese Arbeit wurde als eine qualitative Untersuchung konzipiert. Innerhalb der qualitativen Forschungsmethode wurde die Dokumentenanalysemethode zum Gebrauch gemacht. Laut Yıldırım und Şimşek (2018: 190) kann die Dokumentenanalysemethode in folgenden Situationen eingesetzt werden: Bei der

Analyse und Bewertung von Curricula, für Unterlagen in und außerhalb der Schule, für Lehrbücher und Materialien wie Schülerbücher, Lehrerhandbücher, Lehrpläne und ähnliche Dokumente¹⁶.

Sowohl bei der Sammlung als auch bei der Analyse der Daten kann die Dokumentenanalysemethode zur Anwendung gefunden werden (vgl. Yıldırım & Şimşek, 2018; Özkan, 2020). In der vorliegenden Arbeit wurde bei der Sammlung der Daten die Dokumentenanalyse verwendet. Zunächst wurde die Literatur im Inland und Ausland detailliert recherchiert. Die Quellen wurden von den Online-Bibliotheken, die national und international sind, eruiert. Bücher ohne Online-Zugang wurden gekauft. Die gesammelten Daten wurden systematisch eingeordnet und in diesem Kontext wurde der theoretische Teil angelegt, welcher ins Zentrum die sprachlichen und kulturellen Kompetenzen im fremdsprachigen Deutschunterricht, Comics und ihre Verwendung im Fach Deutsch als Fremdsprache gezogen wurden.

Basierend auf den theoretischen Teil wurde im sechsten Teil der Arbeit ein Unterrichtsmodell entwickelt. Für die Entwicklung des Unterrichtsmodells wurde von der Dokumentenanalysemethode profitiert.

Die Phasen der Dokumentenanalyse können laut Yıldırım und Şimşek (2018: 194ff) folgendermaßen aufgelistet werden:

- 1) Zugriff auf Dokumente
- 2) Die Ausprüfung der Originalität
- 3) Verstehen der Dokumente
- 4) Datenanalyse
 - a) Auswahl einer Probe aus den Daten

¹⁶ Übersetzt von der Autorin der vorliegenden Masterarbeit aus dem Türkischen. Tr.: „Örneğin eğitim ile ilgili bir araştırmada şu tür dokümanlar veri kaynağı olarak kullanılabilir: eğitim alanında ders kitapları, program (müfredat) yönergeleri, okul içi ve dışı yazışmalar, öğrenci kayıtları, toplantı tutanakları, öğrenci rehberlik kayıt ve dosyaları, öğrenci ve öğretmen el kitapları, öğrenci ders ödevleri ve sınavları, ders ve ünite planları, öğretmen dosyaları, eğitimle ilgili resmi belgeler vb.“ (Yıldırım & Şimşek, 2018: 190).

- b) Kategorienentwicklung
 - c) Bestimmung der Analyseeinheit
 - d) Digitalisierung (im Bedarfsfall)
- 5) Daten verwenden.

Die Dokumentenanalysemethode wurde entsprechend zum Ziel der Arbeit angesehen. Die Phasen für die Entwicklung des Unterrichtsmodells in Bezug auf den Einsatz der Comics im fremdsprachigen deutschen Literaturunterricht in den Abteilungen der Deutschlehrerausbildung werden folgend schematisch aufgezeigt:

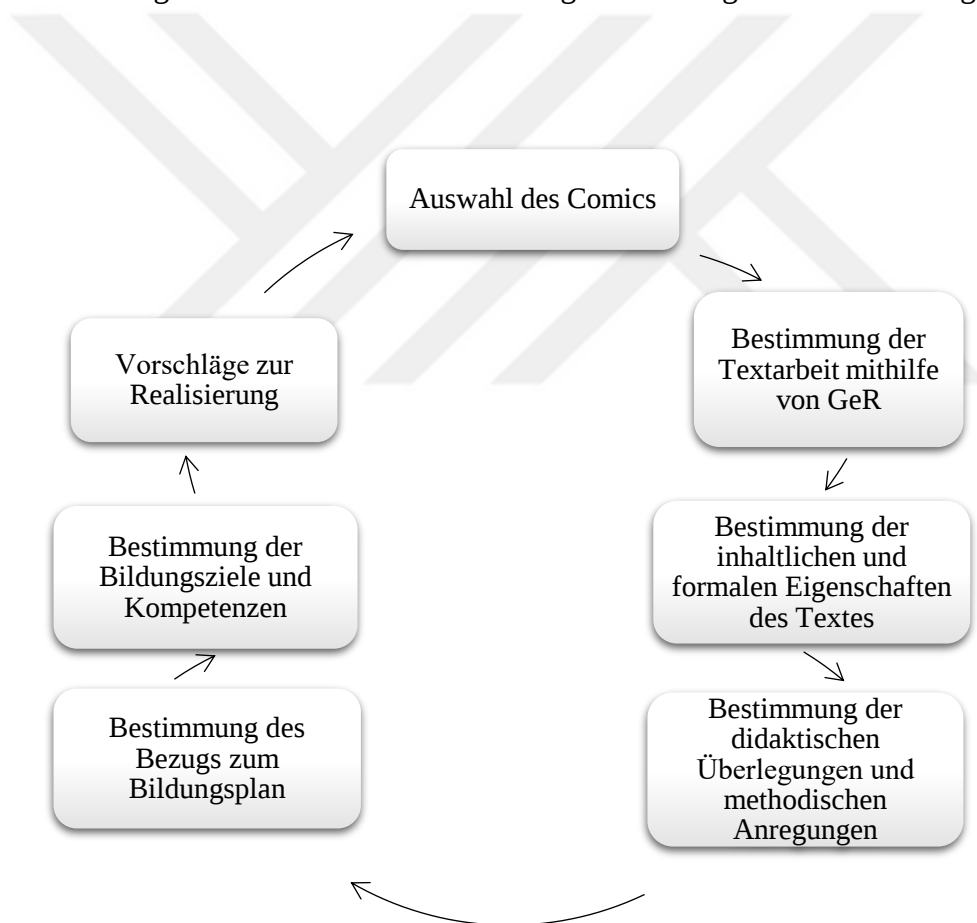


Abb. 1: Die Phasen zum Unterrichtsmodell (Eigene Darstellung)

1.9. Zum Forschungsstand

Brinitzer, Michaela (2015). *Zack Deutsch lernen mit Comics*. In ihrem Buch bietet Brinitzer die Unterrichtsmaterialien mit Comics für den DaF-Unterricht auf den Niveaustufen A2 bis B1/B2 an. Durch dieses Buch können die Lehrkräfte die Arbeitsblätter kopieren und im Unterricht verwenden.

Rauscher, Andreas (2019). *Comicanalyse*. Rauscher u.a. machen eine Einführung zur Comicanalyse in sechs Zweigen: Semiotische Comicanalyse, Multimodale Comicanalyse, Narratologische Comicanalyse, Genretheoretische Comicanalyse, Intersektionale Comicanalyse und Interkulturelle Comicanalyse. In diesem Buch stehen den Prozess der Beschäftigung mit dem Comic selbst im Mittelpunkt.

McCloud, Scott (1994). *Comics richtig lesen*. Das Buch „Comics richtig lesen“ ist ein Metacomic. Es untersucht die formalen Aspekte des Comics, die historische Entwicklung des Mediums, die Sprache von Comic und die verschiedenen Arten, wie diese Elemente der Comics verwendet werden.

Beaty, Bart (2012). *Comics versus Art*. In seinem Buch untersucht Beaty die Beziehung zwischen Comics und den wichtigsten Institutionen der Kunstwelt wie Museen und der Kunstpresse. Bart Beatys Buch konzentriert sich auf zwei Fragen: Warum wurde der Comic für einen Großteil des 20. Jahrhunderts von der Kunstgeschichte ausgeschlossen? Was bedeutet es, dass die Produktion von Comics heutzutage näher an der Kunstwelt liegt? Er betrachtet diese Beziehung zum ersten Mal durch die Linse der Kulturosoziologie und fokussiert sich auf die amerikanische Comic-Welt.

TEIL II

2. COMICS

2.1. Literaturgattung „Comics“

„Comic“ stammt aus Englischen und als Worterklärung wird das Adjektiv „humoristisch“ verwendet. Der Gattungsname „Comic“ wird zuerst aus dem „*comic print oder comic cut und dann comic strip*“ hergeleitet (Packard, 2009: 113). Allerdings gibt es für Comic-Definition keine bestimmte Abgrenzung, sondern es sind diverse Definitionen von den Forscher/innen vorhanden. Es ist zumeist zu sehen, dass man sich mit der Definition von McCloud auseinandersetzt: „*Zu räumlichen Sequenzen angeordnete, bildliche oder andere Zeichen, die Informationen vermitteln und/oder eine ästhetische Wirkung beim Betrachter erzeugen sollen.*“ (McCloud, 1994: 17). In der Definition McClouds kommen die Vermittlung der Informationen oder ästhetische Effektivität durch die Bilder oder andere Zeichen zum Ausdruck. Es fehlt jedoch eine Mitteilung, dass der Comic als ein literarisches Genre genannt werden kann. Obwohl McCloud diese Definition gemacht hat, ist er der Meinung, dass die Definition von Comics sich von Generation zu Generation ändern wird.



Abb. 2: Definition für Comic (McCloud, 1994: 31)

Wie in der Abbildung 2 gesehen wird, betont er, dass die Bemühungen, den Comic zu definieren, nicht enden werden, da man zum Comic-Definieren einen kontinuierlichen Prozess braucht.

Eisner (1985) definiert Comic als zwei Hauptkommunikationsmitteln, und zwar Bilder und Wörter.¹⁷ Angesichts der Tatsache, dass das Bild heutzutage eines der wichtigsten Kommunikationsmittel ist, kann man zum Ausdruck bringen, dass Eisner schon vor Jahren eine angebrachte Definition vorgeschlagen hat.

Comic als Genre wurde in vielen Sprachen produziert. Während das Wort ‚Comic‘ in die vielen Sprachen übernommen wurde, in denen Comic produziert werden, stehen auch die entsprechenden Bezeichnungen, welche geeignet zur eigenen Kultur der Sprachen abgeleitet werden, zur Verfügung. Folgende Beispiele verdeutlichen dies: im Französischen *bande dessinée* (gezeichneter Streifen); im Italienischen *fumetti* (Rauchwolken) und im Japanischen *Manga* (vgl. Packard, 2009: 113ff).

Obwohl Comic lange Zeit nicht als literarische Gattung angesehen wird, kommt diese Idee zum Bruch und nimmt Comic seinen Platz als literarische Gattung im Handbuch der literarischen Gattungen (vgl. Lamping u.a., 2009). Besonders in den letzten Jahren verbreitete sich die Ansicht, dass Comics ein literarisches Genre sind. Der Comic hat als eine Gattung der erzählenden Literatur ein funktionales Zusammenspiel des verbalen und des visuellen Zeichensystems durch seine Eigenart und seine Attraktivität ausgebildet (Dolle-Weinkauff, 2000: 495). Auch laut Sackmann ist der Comic literarisch-ästhetische Erzählform, bei der die Erzählung vorwiegend über das Bild transportiert wird und er nimmt Comic als Oberbegriff für Comic Strip, Bildergeschichte, Manga in die Hand (Sackmann, 2010: 6). Der berühmte

¹⁷ Originaltext: „‚Comics‘ deal with two major communicating devices, words and images.“ (Eisner, 1985: 13).

Kinder- und Jugendliteraturwissenschaftler in Deutschland Bernd Dolle-Weinkauff bringt zum Ausdruck:

„Als Comic, Manga oder Graphic Novel werden bestimmte Spielarten und Formate der modernen Bildgeschichte bezeichnet, die sich einerseits abgrenzen lassen vom narrativen Einzelbild wie andererseits vom illustrierten Verbaltext, für dessen Handlungskontinuum das Bild keine konstitutive Rolle spielt.“ (Dolle-Weinkauff, 2014: 458).

Damit behandelt Dolle-Weinkauff in seiner Definition nicht von einer eigenständigen Art des Comics, sondern er drückt den Comic als eine aktuelle Version der Bildgeschichte aus.

Daraus lässt sich zum Schluss gezogen, dass Comic ein modernes literarisches Genre ist. Bis Comic als ein literarisches Genre definiert wird, geht er durch einen langen Prozess. Um den Comic besser zu verstehen, werden in diesem Teil der Arbeit historische Entwicklung der Comics, Comics in Deutschland, die Struktur der Comics und spezifische Eigenschaften der Comics vorgestellt. Einige Arten der Comics (Manga, *Graphic Novels*, Webcomics), die beim Erlernen einer Fremdsprache häufig bevorzugt werden, werden näher erläutert.

2.2. Kurzer Überblick auf die historische Geschichte der Comics

Die Menschheit hat ihre Mitteilungen seit ihrer Existenz mit Symbolen und Bildern übermittelt, auch wenn es noch keine Schrift gab. Die Comics-Geschichte lagert sich daher bis Urzeit. Seit Uraltepochen gab es in jedem Jahrhundert Comics in verschiedenen Formen, die parallel zu den Entwicklungen in der Welt ihre heutige Form angenommen haben. Dank der Höhlenmalereien kann die anfängliche Form der Comics, die basierend auf die Bilder eine Geschichte erzählt, gesehen werden. Jedoch liegt bekanntlich die Entwicklung der Comics in der Amerika. Die satirische Literatur

des 18. Jahrhunderts in England und die Bilderbogen des 19. Jahrhunderts in Deutschland haben zu dieser Entwicklung geführt (vgl. Tuncer, 1993: 10). William Hogarth, der einer der Maler in England des 18. Jahrhunderts war, kombinierte zunächst das Bild und die Schrift und zeichnete eine Reihe von Bildern. Bilderbogen lagert sich ursprünglich ins Mittelalter und dies sind illustrierte Geschichten, die vor der Entdeckung des beweglichen Drucks auf Holz oder Kupferplatten gezeichnet wurden (vgl. ebd.). Mit dem Bilderbuch *Max und Moritz* (1865) hat Wilhelm Busch einen großen Einfluss auf die Entfaltung der amerikanischen Comics. Rodolphe Töpffer (1799–1846) gilt aber als der Vorläufer der heutigen Comics, indem er das Panel in seinen unterschiedlichen Bild-Erzählungen (siehe Abb. 3) verwendet (vgl. Yağlı, 2017: 5). Goethe hat die Bilderzählungen von Töpffer sehr beliebt und er behauptete, dass diese Pioniere einer neuen Kunst sind (Cantek, 1996: 31).

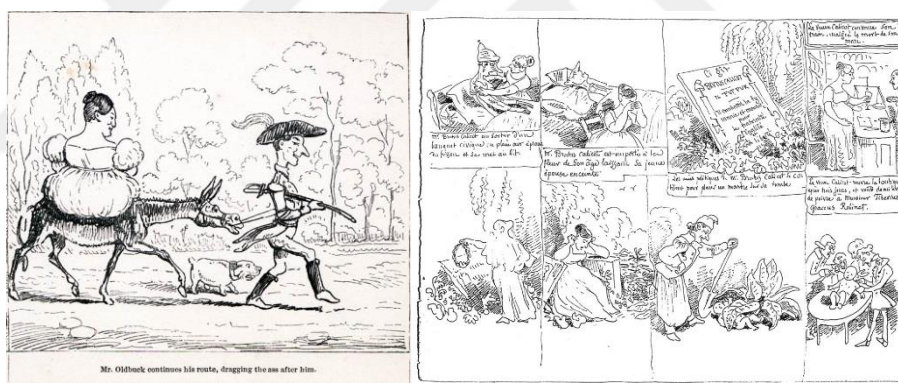


Abb. 3: Die Beispiele der Comics von Rodolphe Töpffer

Aufgrund der industriellen Revolution im 19. Jahrhundert wurden sich die Druckmaschinen entwickelt und beschleunigt. Ferner nahm die Papierproduktion zu. Infolgedessen steigerte sich auch die kontinuierliche Presse (wie Zeitungen, Zeitschriften) und begann einen Wettkampf zwischen Zeitungsbesitzern. In der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts haben auch die Bild-Erzählungen sich geändert. Der Zeitungsbesitzer von der Zeitung „The New York World“ versuchte den Farbdruck zu machen und „The Yellow Kid“ (Abb. 4) kam in gelben Farben in dieser Zeitung im Jahr 1894 zutage. Der amerikanische Zeichner Felton Outcalt gilt mit den Serien „The Yellow Kid“ (Das gelbe Kind) in den Wochenendausgaben der Zeitung als der Urvater

der modernen Comics. Es ist jedoch umstritten zu sagen, dass The Yellow Kid ein Comic ist. Denn „jede Folge verdichtet das Geschehen in nur einem Bild.“ (Abel & Klein, 2016: 5). Im Gegensatz dazu ist eine Tatsache, dass das gelbe Kind in vielen Bereichen Innovationen in die Welt der Presse und der Comics brachte. Ein Beispiel für die Innovationen im Rahmen der Comics ist die Sprechblasen, die erstes Mal in diesem Comic zur Anwendung fanden.



Abb. 4: The Yellow Kid

Im Laufe der Zeit schritten die Comic-Geschichten fort und entwickelten. Dabei hat auch Rudolf Dirks eine wesentliche Rolle. Rudolf Dirks, der Comiczeichner war, hatte sein Debüt mit „The Katzenjammer Kids“ am 12. Dezember 1897. Die erste Episode von „The Katzenjammer Kids“ wurde in einer kruden sprachlichen Mixtur aus Deutsch und Englisch (siehe Abb. 5) mit »Ach Those Katzenjammer Kids« betitelt (vgl. ebd.: 6). Katzenjammer Kids ist inspiriert von der Kindergeschichte *Max und Moritz* aus den 1860er-Jahren des deutschen Autors Wilhelm Busch.

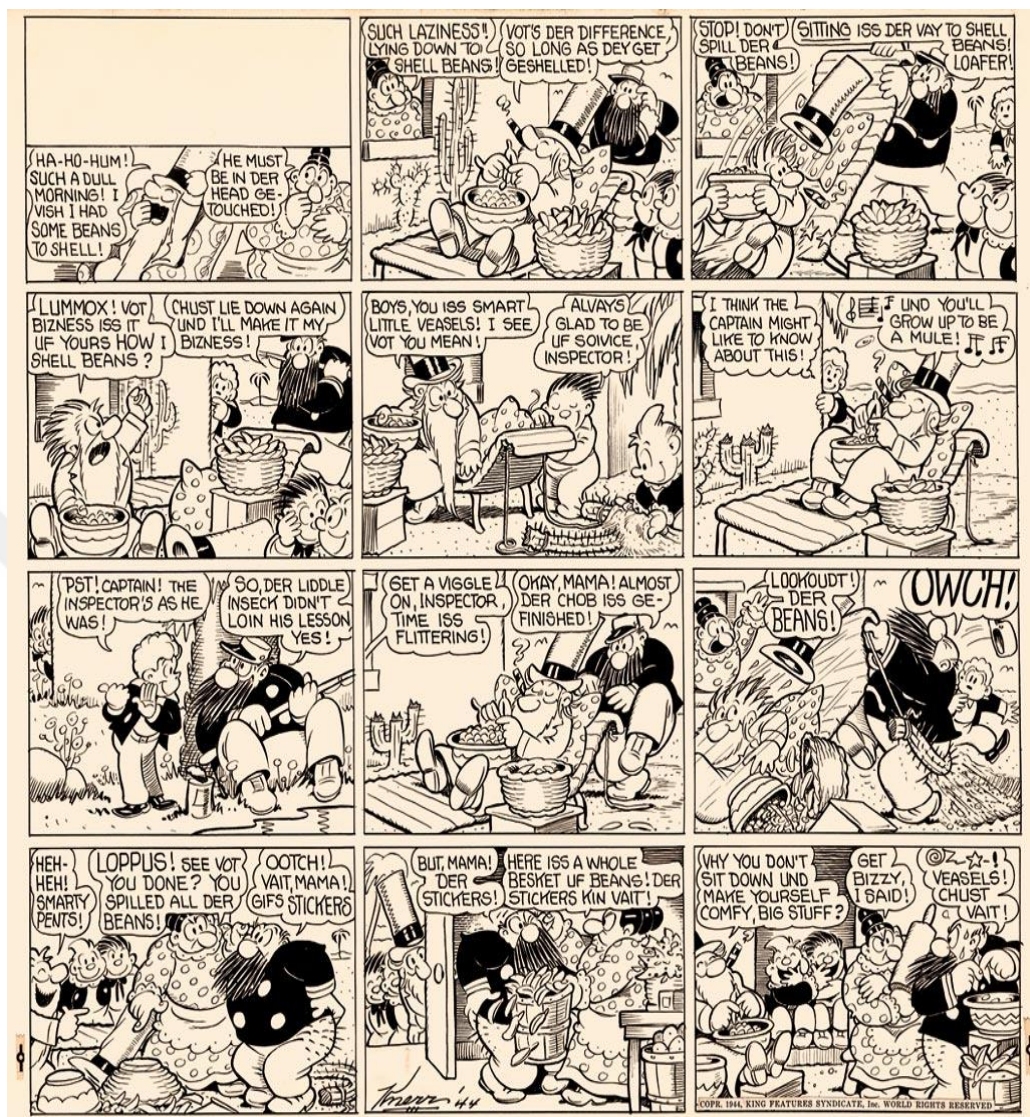


Abb. 5: Rudolf Dirks: Beispiel für die krude Sprache

1920er-Jahre gelten als die erfolgreichen Jahre für die Entwicklung der Comics. Denn in diesen Jahren wird Vielfalt in Comics beobachtet. 1929 begann die Ära der Abenteuergeschichten in Comic und das Aufkommen von Abenteuergeschichten in Comics hat die Dynamik erhöht. In USA fing dieser Trend zum ersten Mal mit Wash Tubs (1924) an, jedoch richtete sich er hauptsächlich mit Harold Fosters *Tarzan* ein (Tuncer, 1993: 14). Tarzan wurde zunächst nicht für einen Comic erstellt, sondern es wurde von einem Roman entnommen. In diesen Jahren kam auch ein von Floyd Gottfredson gezeichnetes weltbekanntes Markenzeichen Mickey-Mouse-Strips zustande. Bis diesem Zeitpunkt war immer der Kern der Comics immer

der Humor. Mit dem Beginn des 1930er-Jahre traten Spannung und Action statt Witz in die Comicseiten und die Sonntagsbeilagen. Comic lebte somit eine Blütezeit im Jahr 1938 mit dem Auftritt von Supermann und mit den darauffolgenden Action-Comics. Auch während des Zweiten Weltkriegs kamen die Comics in Schwung, da die Superhelden Comics wie Batman (1939) produziert wurden (vgl. ebd.: 14; Cantek, 1996). Darüber hinaus war nahezu vierzig Jahre lang der Comic ein Teil der Zeitungen. In 1930er-Jahren verwandelten sich die Zeitungen ihre in den Zeitungsbeilagen veröffentlichten Comics in Zeitschriften (vgl. Cantek, 1996; Abel & Klein, 2016). Somit ist *comic book* (dt. das Comicbuch) auf die Welt gekommen. Comics wurden im Laufe der Zeit in Unterkategorien unterteilt. Darunter befinden sich Underground Comics, *Graphic Novels* und Autorencomics seit 1960er-Jahren in USA (vgl. ebd.).

Wenn man die Entwicklung der Comics in Europa ansieht, ist es zu sagen, dass Schweizer Karikaturisten (darunter z. B. Rodolphe Töpffer) einen wichtigen Beitrag zur Entstehung der heutigen Comics geleistet haben. Im Gegensatz dazu entwickelte sich der Comic in Europa langsamer als in Amerika. Während sich in den Tageszeitungen in USA schnell Comicgeschichten entwickelten, blieb Europa nach und es wurde die Bildunterschriften statt Schrift in Sprechblasen verwendet. Es dauerte aber nicht lange Zeit und die europäischen Länder publizierten ihre eigenständigen Comics. Abel und Klein (2016) behandeln von Comics in Europa und Japan als zweiter Start in 1920er-Jahren. In diesen Jahren waren die Zeichner zunächst unter den Einfluss der amerikanischen Redaktion und sie erstellten nachher ihre eigenen Comics mit festen Figuren (vgl. Abel & Klein, 2016: 15). Die französische und belgische *bande dessinée* spielen eine wichtige Rolle bei der Entwicklung der europäischen Comics. *Tintin* von Herge und *Spirou* von Franquin verbreiteten sich beispielsweise auf der ganzen Welt. Wenn es um Comics in Asien geht, fällt Manga ein. In Japan hat Manga große Beliebtheit (vgl. Stein u. a., 2009). Stein u. a. (2009) bringen zum Ausdruck, dass der Berührungspunkt von diesen Comic-Formen die modernen Massenmedien ist und sie innerhalb des Felders der Populärkultur entstanden.

Basierend auf all diesen Kenntnissen und Comic-Beispiele lässt sich entnehmen, dass Comic im 19. Jahrhundert durchgängig zustande kommt und eine einzigartige Sprache geschaffen hat. Mit der Zeit hat er sich verbreitet und in verschiedenen Formen sowie Arten veröffentlicht.

2.3. Comics in Deutschland

In Anbetracht der Tatsache, dass die Bilder ein wichtiger Bestandteil bei der Entstehung des Comics sind, kann man feststellen, dass Deutschland Pionier bei der Entstehung des Comics war. Denn die illustrierten Geschichten, die in Deutschland sehr berühmt sind, sind die ersten Werke, die bleibende Spuren in der Welt-Comic-Geschichte hinterlassen haben. Gleichwohl bleibt der deutsche Comic hinter dem amerikanischen Comic zurück. Der deutschstämmige amerikanische Zeichner Dirk, der als einer der ersten Vertreter für die Entstehung des modernen Comics ist, hat zwar von Wilhelm Busch, der die Bildfolge sowie die comicähnlichen Elemente verwendet hat, inspiriert, es gab jedoch keine weiterführenden Comic-Zeichner in Deutschland. Demnach ist es zu sagen, dass die Entwicklung der deutschsprachigen Comics schwerer als andere Länder ist (vgl. Grünewald, 2000: 69).

Obwohl die Comics sich in Deutschland vor 1945 langsamer entwickelten, waren die Satirezeitschriften vorhanden. Beispielsweise waren *Simplicissimus*¹⁸ und *Lustige Blätter*¹⁹ die berühmtesten Satirezeitschriften. Die in diesen Satirezeitschriften veröffentlichten Comics hatten aber die Texte und Bilder, die voneinander getrennt wurden. Vor 1945 in Deutschland haben Thomas Theodor Heine²⁰, Bruno Paul²¹, Olaf Gulbransson²² hatten den Mut, ganzseitige Bildergeschichten zu verfassen (vgl. Schikowski, 2018: 183). Neben diesen haben auch in den Kinderzeitschriften oder in Werbemagazinen die comicähnlichen Geschichten gefunden werden können. *Lurchi*

¹⁸ Online verfügbar unter: <http://www.simplicissimus.info/> (Zugriffsdatum: 12.01.2021)

¹⁹ Online verfügbar unter: <https://digi.ub.uni-heidelberg.de/diglit/lb31> (Zugriffsdatum: 12.01.2021)

²⁰ ein deutsch-schwedischer Zeichner, Maler, Gebrauchsgraphiker, Schriftsteller

²¹ ein deutscher Illustrator Architekt und Möbeldesigner

²² ein norwegischer Karikaturist, Maler und Grafiker

wurde beispielsweise für die Schuhfirma Salamander von Heinz Schubel gezeichnet. In *Lurci* gab es aber keine Sprechblasen, ebenfalls wie in bereits erwähnten Satirezeitschriften, sondern die Texte stehen unter den Bildern (vgl. ebd.). Obwohl die zahlreichen Zeitungen und Zeitschriften sowie die Hefte für Kinder wie „*Papagei*, *Dideldum*, *Schmetterling*“ sich zur Verfügung gestellt wurden, entwickelte sich in Deutschland keine eigene Comicingustrie. Daher wurden die Comics in Deutschland als von USA importierten Massenphänomenen wahrgenommen (vgl. Grünewald, 2014: bpb.de).

Der Comic verbreitet sich in Deutschland erst nach Ende des Zweiten Weltkriegs (Dolle-Weinkauff, 2000: 503). Er gilt aber bis 60er-Jahre als „*kinder- und jugendliterarische Textsorte*“²³ (Dolle-Weinkauff, 2017: 240). Obschon es Comics für die Kinder und Jugendliche gab, haben „*die Eltern und Pädagogen in den Jahren nach dem Zweiten Weltkrieg auf die Comics reagiert: in der BRD galten sie als verdummende ja kriminalisierende Massenlektüre, die zum Analphabetentum führe, in der DDR als verwerfliche kapitalistische Indoktrination.*“ (Grünewald, 2019: 242ff.). Diese Ansicht wird zum Wandel ab der Hälfte der 60er-Jahren. Die 68er Studentenbewegung, die der ideologie-verdächtigten Hochkultur gegenübersteht, spielt dabei eine enorme Rolle (vgl. Grünewald, 2000: 71). Ein anderer Grund dafür sind die neu auftretenden Comictypen wie *Lucky Luke* (frz. 1947) von Morris Maurice de Bevère und René Goscinny sowie *Asterix* (frz. 1959) von Albert Uderzo und René Goscinny. Somit wurde Comic zu einem Medium für alle Altersgruppen. Die nordamerikanischen Comic Strips und der japanische Manga haben dabei einen großen Einfluss (vgl. Dolle-Weinkauff, 2017). Grünewald erzählt auch von einer aus den Kindergenerationen entstandenen Subkultur in den 1950er und 1960er-Jahren, „*die trotz aller Verbote mit intensiver Comiclektüre groß geworden waren.*“ (vgl. Grünewald, 2014: bpb.de). Diese Generationen führen außerdem in den späteren Jahren zur Gründung der Interessengemeinschaften der Comics.

²³ „In Deutschland hingegen findet der Comic erst nach Ende des 2. Weltkriegs nennenswerte Verbreitung, und zwar von Anbeginn und bis weit in die 60er-Jahre hinein als eine strikte kinder- und jugendliterarische Textsorte.“ (Dolle-Weinkauff, 2017: 240).

Mit dem Wechsel der politischen Struktur des Landes nach dem Zweiten Weltkrieg änderte sich auch die Comic-Welt in Deutschland. Während die westdeutschen Comics unter dem Einfluss der amerikanischen Comics bleiben, werden in der DDR ihren eigenen ‚Comic‘ produziert. Der Begriff Comic wird auch aus dem DDR-Wortschatz entfernt, stattdessen wird das Wort „Bildergeschichte“ verwendet (vgl. Schikowski, 2018: 203). In Ostdeutschland tritt im Jahr 1955 die Bilderzeitschrift *Mosaik* (Abb. 6) durch die beliebteste Comiclektüre in den Vordergrund. In Westdeutschland wurde im Jahr 1962 gegründeter Satirezeitschrift *pardon* (Abb. 7) die Comics veröffentlicht.

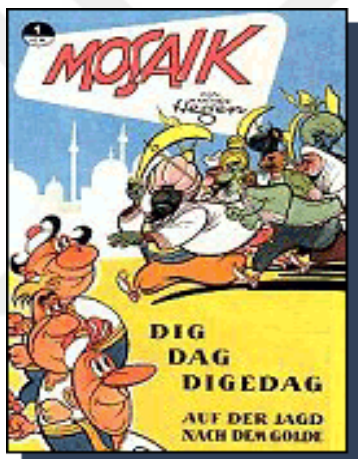


Abb. 6: Bilderzeitschrift Mosaik in der DDR



Abb. 7: Die Satirezeitschrift pardon in BRD

Mit der deutschen Ausgabe Art Spiegelmanns *Maus* 1989 und 1991 neigte sich Comic noch mehr zu den Erwachsenen. Im gleichen Jahr -1991- fand auch die Wiedervereinigung in Deutschland statt und so verbreiteten sich talentierte Karikaturisten im ganzen Land.

Aus den in diesem Kapitel dargelegten Informationen lassen sich folgende Schlussfolgerung ziehen: Der Comic wurde in Deutschland einerseits Jahre lang ignoriert, hat er andererseits heutzutage wie in anderen Ländern auch in Deutschland große Bedeutung.

2.4. Struktur der Comic

Comic legt vollständig spezifisch an, den man dank der Kenntnisse seiner Sprache bzw. Struktur begreifen kann. Auf dem ersten Blick wird ein Comic als Verbindung von Symbolen und Texten angesehen. Jedoch sind viele Bestandteile des Comics vorhanden. Die Strukturelemente eines Comics können pauschal wie folgt definiert werden:



Abb. 8: Strukturelemente des Comics am Beispiel des Comics Asterix der Gallier

3) Soundword

4) Speed lines

5) Sprechblase

6) Panel

1) Die Speed lines (dt. die Aktions- oder Bewegungslinien) stellen die Bewegung einer Figur oder eines Objekts im Raum dar.

- 2) *Die Sprechblase* beinhaltet den gesprochenen Text. Genauso wie die Sprechblase gibt es auch die *Denkblase*, in der sich befindet, was die Figur denkt.
- 3) *Das Panel* ist das Einzelbild in einer Sequenz des Comics. McCloud (1994: 102) bringt zum Ausdruck, dass jedes Panel eines Comics einen bestimmten Augenblick zeigt.
- 4) *Die Caption* (dt. die Erzählzeile) ist eine *Textbox*, in der die Kommentare zur gezeigten Szene stehen. Diese Kommentare gehören zumeist zu einem Erzähler.
- 5) *Das Gutter* ist ein Zwischenraum zwischen den Panels. An diesem Zwischenraum platziert McCloud die Leser. Er nennt es „Induktion“. (vgl. McCloud 1994: 71). „*Comic-Panels zerlegen Zeit und Raum zu einem abgehackten, stakkatohaften Rhythmus getrennter Augenblicke. Aber die Induktion ermöglicht es uns, diese Augenblicke zu verbinden und gedanklich eine in sich zusammenhängende, geschlossene Wirklichkeit zu konstruieren.*“ (ebd.: 75).
- 6) *Das Soundword*, das auch als das Klangwort oder die Onomatopöie bezeichnet wird, ist die Geräusche im Comic. Mit *PAFF* ist z. B. Ohrfeige gemeint. *UI* ist eine Überraschung. *AIE* symbolisiert Schrecken-, Schmerzen-, Todesschrei. Mit *BOOM* ist gemeint, dass etwas dröhnt oder eine Figur brummt.

Eines der wichtigsten Elemente des Comics ist die Handlung. Die Handlung in Comics unterscheidet von schriftlichen Texten oder visuellen Medien. Obwohl ein Comic als statisches Bild wahrgenommen werden kann, hat ein Comic Dynamik, wenn die Handlungselemente wie Zeit, Bewegung, Perspektive sowie die Figuren im Comic in Betracht genommen werden. In diesem Sinne spielt Panel eine wichtige Rolle. Die Größe, die Art und die Bilder in einem Panel zeigen die Zeit der Handlung. McCloud (1994) erläutert, dass alle Figuren von links nach rechts eingereiht werden und betont, „*Jede hat ihren „Zeitraum“*“ (McCloud, 1994: 105). Ferner äußert sich er, dass mit dem Lernen des Lesens von Comics die Zeit auch räumlich wahrzunehmen gelernt wird, da in der Comic-Welt Zeit und Raum ebensolche sind. (vgl. ebd.: 108).

Mithilfe der Comicelemente kann ein Leser die Texte einfacher begreifen. Denn jedes Element hat eine besondere Bedeutung beim Comiclesen. Wenn ein Leser

die Eigenschaften sowie die Struktur eines Comics weißt, erlebt er das Gefühl der visuellen und schriftlichen Dynamik in einem statischen Bild.

2.5. Comicsorten

Seit dem Beginn der Produktion von Comics entwickelten sich die verschiedenen Sorten der Comics. Darunter können *Abenteuercomics*, *Superheldencomics*, *Manga*, *Undergroundcomix*, *die Graphic Novel*, *Webcomics* bzw. *digitale Comics* gezählt werden (siehe Abb. 9). Weiterhin befinden sich auch andere Arten der Comics.

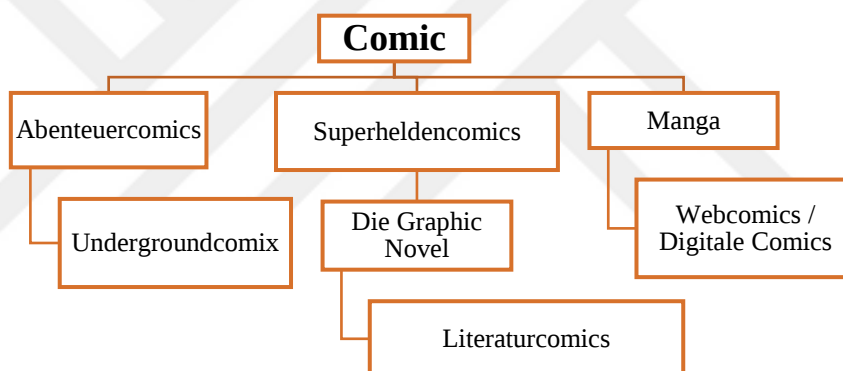


Abb. 9: Comicsorten (eigene Darstellung)

Es ist zumeist die Rede davon, ob eine *Graphic Novel* oder ein *Manga* grundlegend ein Comic ist. In diesem Teil der Arbeit werden diese Arten des Comics dargestellt, um diese Gedanken aufzuklären. Ferner werden auch in diesem Teil Webcomics bearbeitet, da in der digitalisierten Welt diese Comics Relevanz haben. Hier muss ergänzt werden, dass diese Arten von Comics im Fremdsprachenunterricht verwendet werden können. Das zentrale Anliegen dieses Kapitels besteht aber darin, die unterschiedliche Comic-Formen zu zeigen. Infolgedessen wird ein Verständnis der Literaturcomics geliefert, die im nächsten Teil der Arbeit erwähnt werden.

2.5.1 Graphic Novel (Graphischer Roman)

Die Frage ist, ob *Graphic Novel* grundlegend ein Comic ist. Abel und Klein gehen davon aus, dass als *Graphic Novel* „eine Untergruppe von Comics“ gekennzeichnet wird, „die anhand inhaltlicher, ästhetischer oder qualitativer Merkmale als graphische Literatur typisiert werden.“ (Abel & Klein, 2016: 156). Basierend darauf ist zu bestimmen, dass jeder grafische Roman zwar ein Comic ist, ein Comic kann aber nicht immer ein grafischer Roman sein.

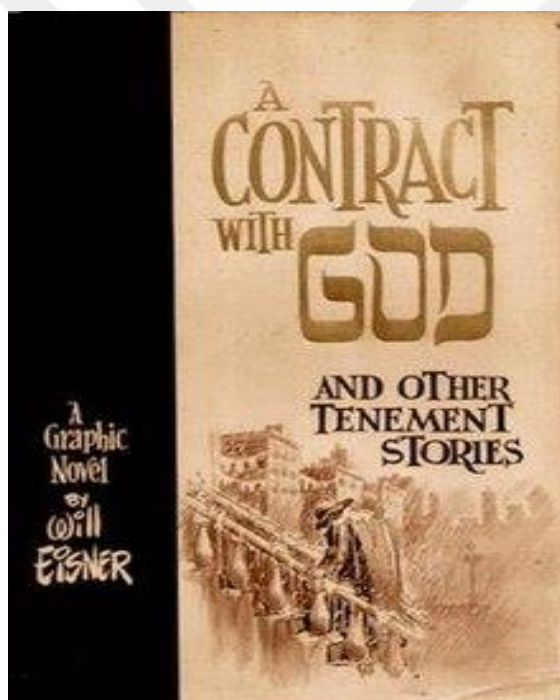


Abb. 10: Ein Graphischer Roman von Will Eisner, 1978

Der Ausdruck „*Graphic Novel*“ beruht zuerst auf dem Deckblatt von Will Eisner *A Contract with God and Other Tenement Stories* (dt. Ein Vertrag mit Gott und andere Geschichten). Sprechblasen oder Blocktexten, die die spezifischen Eigenschaften für einen Comic sind, werden in *Graphic Novel A Contract with God and Other Tenement Stories* nicht beobachtet. Eisners *Graphic Novel* hat damit die Innovationen. Aus den folgenden Worten von Eisner geht hervor, dass er der Meinung ist, dass die Zukunft der in den Zeitungsbeilagen veröffentlichten Comics nicht möglich

ist: „*The future of the graphic novels lies in the choice of worthwhile themes and the innovation of exposition*“²⁴.“ (Eisner, 1985: 141). Es sei darauf hingewiesen, dass Eisner dem Comic neue Impulse gegeben hat. Schikowski (2018) vertritt die Auffassung, dass der Band *A Contract with God* kein Roman ist, da er aus vier

²⁴ dt. Die Zukunft der Graphic Novels liegt in der Wahl lohnender Themen und in der Innovation der Darstellung. (Übersetzt von der Autorin der vorliegenden Masterarbeit aus dem Englischen).

einzelnen Kurzgeschichten besteht. Er kommentiert diese *Graphic Novel* folgendermaßen: „Wer hier [in der *Graphic Novel* „*A Contract with God*“] also die prototypische *Graphic Novel* zu finden meint, kann falscher nicht liegen. Dennoch startete Eisner hier einer der frühesten Offensiven, Literatur und Comic miteinander zu vermählen – und sei es auch nur durch den Namen.“ (Schikowski, 2018: 245). Eisner eröffnet somit die Tür der erzählerischen literarischen Möglichkeiten der Comics.

Die *Graphic Novels* haben hinsichtlich der Themen große Vielfalt. Abel und Klein (2016) stellen diese Themenvielfalt mit diesen Worten dar:

„(...) sie reicht von Literaturadaptionen und frei erfundenen Geschichten über Comicreportagen, Sachcomics und Biografien bis hin zu autobiografischen Versuchen, das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft im Zusammenhang mit Phänomenen wie Migration und Flucht, sozialen Problemen, Krankheit, Geschlecht, rassistischer Diskriminierung und revolutionären Umbrüchen zu denken.“ (Abel & Klein, 2016: 161).

Bemerkenswert ist es, dass die Stoffe der *Graphic Novels* sich auf die historischen Begebenheiten beziehen. Ein gutes Beispiel dafür ist Art Spiegelmans *Maus* (1980), da er in seiner *Graphic Novel Maus* die Geschichte seines den Holocaust überlebten Vaters in Comic-Form erzählt.

Ein weiterer Punkt, auf den eingegangen werden soll, ist die Zielgruppe der *Graphic Novel*. Lange Zeit wurde Comic nur als die für kindliche Leser entstandene Literatur angesehen. Im Gegensatz dazu richtet *Graphic Novel* (dt. Grafischer Roman) ihre Aufmerksamkeit auf die erwachsenen Leser.

Aus diesen Kenntnissen ist pauschal zu sagen, dass *Graphic Novel* auch ein Comic ist. Jedoch hat dies Genre das Vorhaben in Romanformat seine Beständigkeit in der Leserwelt zu erhöhen. Darüber hinaus werden *Graphic Novels* oft im Bildungsbereich verwendet, um das literarische Lesen zu unterstützen.

2.5.2. Manga

Comics aus Japan sind als Manga bekannt. Die Ansicht, dass Manga nach den Comics entstand, wäre ein Irrtum, denn die Manga-Geschichte liegt bis ins 13. Jahrhundert zurück. In diesem Jahrhundert wurde *Chōju-giga* geschöpft, was die Szene mit Tieren ist. In diesen Szenen sehen die Tiere aus, als ob sie sich bewegen würden. Diese Technik hilft bei der Entwicklung der Manga-Geschichte. Darüber hinaus wird Ursprung der Manga-Geschichte in den Manga-Studien mit den traditionellen Malkünsten wie Malen von Manga auf Holz in Verbindung gebracht (Binark, 2016: 432). Die Bildergeschichte, die im Jahr 1814 veröffentlicht wurden, von Katsushika Hokusai (1760-1849) werden als Beginn der heutigen Mangas angesehen. Der Begriff „Manga“ wurde auch erstmal von ihm verwendet. Hinzu kommt berühmter Manga-Zeichner Osamu Tezuka. Schikowski (2018) plädiert dafür, dass durch Osamu Tezuka Manga populär geworden ist.²⁵ Tezuka konfiguriert seine Werke, die Themenvielfalt wie Kindercomics, philosophische Comics, Literaturadaptionen, medizinische Thriller usw. haben, mit großer Sorgfalt.

Manga entstand als populärkulturelles Produkt in Japan mit der Verwirklichung der Massenproduktion und Massenkonsums, das heißt mit der Industrialisierung (Binark, 2016: 432). Im Zweiten Weltkrieg wurde Manga als ein Mittel der Propaganda verwendet. Nach dem Ende des Kriegs treten viele Zeichner und Künstler in den Vordergrund. Im Laufe der Zeit breitet sich Manga in die westlichen Länder aus und findet große Beliebtheit. Der Manga, der heute im Westen veröffentlicht wird, ist nicht mehr übersetztes Manga. Westliche Illustratoren, die vom Stil des Zeichnens und Erzählens japanischer Comics beeinflusst werden, produzieren auch amerikanisches Manga.²⁶

²⁵ „Auf die Frage, warum gerade die Form des Comics in Japan so populär werden konnte, gibt es nur eine Antwort: wegen Osamu Tezuka.“ (Schikowski, 2018: 214).

²⁶ Schodt, 1997: 125; in Binark, 2016: 448f.

Der Manga wurde sich bis in die 1980er-Jahre isoliert von anderen Ländern entwickelt. Daher hat Manga einen eigenen Stil, in dem die Leserichtung von hinten nach vorne und von rechts nach links ist. Auch mit den Themen und Stilmitteln unterscheidet sich Manga von westlichen Comics (vgl. Schikowski, 2018: 209). Die gedruckte Version des *Pokémon* ist auf dem Bild 11 zu sehen. Aus diesem Bild geht hervor, dass die Figurendarstellung der Mangas ganz anders von westlichen Comics ist.



Abb. 11: Manga: Pokémon

Der Manga hat verschiedenartige Zweige, in den die Mangas für Frauen, Mädchen, Männer, Jugendliche usw. kategorisiert werden: *Shonen Manga* gehört zu den Geschichten für Jungen und *Shoujo Manga* ist die Geschichten für Mädchen (vgl. Schikowski, 2018: 211; Yağlı, 2017: 18). Für erwachsene Leser befinden sich Seinen und Manga für erwachsene Frauen nennt man als Rediisu Komikku (Binark, 2016: 446). Ein anderer wichtiger Punkt bei den Mangas sind die Adaptionen von Mangas im Zeichentrickfilm. Bestimmte japanischen Mangas finden weitgehend Resonanz, denn diese Mangas als Zeichentrickfilm, das heißt *Anime*, adaptiert werden. Diese Serien haben sich auf der ganzen Welt verbreitet und geliebt.

Insgesamt lässt sich sagen, dass Manga eine lange Geschichte hat und in verschiedenen Arten zutage kommt. Manga hat eine besondere Darstellungsform mit Figuren und ihr Zeichnen. Darüber hinaus ist Manga nicht nur in Japan, sondern in der ganzen Welt populär geworden. Anlässlich der langen Tradition des Mangas steht er weiterhin im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit der Kunst- und Literaturforscher.

2.5.3. Webcomics

Durch das Internet kommen die Veränderungen in allen Lebensbereichen zustande. Es gilt ebenfalls für das Lesen. Fast alle Bücher, Zeitungen, Zeitschriften sind online vorhanden. Auch die Comics nehmen ihren Platz in diesem digitalen Raum. Noch im Jahr 1985 wurde die Basis für digitale Comics von Peter B. Gillis und Mike Saenz gelegt. Während in der früheren Zeit die authentischen Comics als eingescannt veröffentlicht wurden, treten mit der Entwicklung der Digitalisierung die Comic-Blog, Apps für Comic in den Vordergrund.

Schikowski (2018) plädiert darauf, dass digitale Comics viele Vorteile haben. Außerdem definiert er die Vorteile dieser neuen Welt folgendermaßen:

„Man kann sofort seine Comics schnell veröffentlichen, es fallen gar ganze Arbeitsbereiche weg, das Werk muss nicht mehr aufwendig und kostenintensiv gedruckt werden, kein Händler oder Vertrieb mehr zwischengestaltet werden, die Zeichner haben zudem direkt Kontakt zu ihren Lesern.“ (Schikowski, 2018: 394).

Neben den genannten Vorsprüngen ist auch die Erreichbarkeit der Comics für die Leser wichtig. Darüber hinaus bringen die heutigen Jugendlichen sowie Erwachsenen verbringen ihre Zeit im größten Teil im digitalen Raum. Als ein Ergebnis dieses Zeitverbringens können auch die Comic-Leser zum digitalen Comic tendieren.

Im deutschsprachigen Raum entwickeln sich Webcomics immer weiter. Viele Zeichner veröffentlichen ihre Comics als digital. Als Beispiel kann der Zeichner und Autor Daniel Lieske gelten. Er produziert Comics für sein Comic-Saga²⁷. Ein weiteres Beispiel für den deutschsprachigen digitalen Comiczeichner ist Christian Schmiedbauer. Schmiedbauer bringt die Innovationen in seinem Webcomic „Kauboi und Kaktus“²⁸ und bietet seine Webcomics musikalisch durch den Soundtrack. Die Illustratorin und Karikaturistin Sarah Burrini veröffentlicht ihre Webcomics in ihrer Webseite.



Abb. 12: Webcomic „Das Leben ist kein Ponyhof“

„Das Leben ist kein Ponyhof“ (Abb. 12) ist zum Beispiel ein Webcomic von Sarah Burrini, die seit sieben Jahren diese autobiographischen Comics weiterführt.

Daraus ergibt sich, dass Webcomics bzw. digitale Comics in der digitalisierten Welt besondere Bedeutung haben. Die Relevanz von Webcomics beruht auf zwei Ebene. Zum einen haben viele Zeichner die Möglichkeit, um ihre Zeichnungen preisgünstig zu veröffentlichen. Zum anderen haben die Comicleser Zugriffsmöglichkeit an diesen Comics. Durch ihre Zugänglichkeit können auch diese Comics als Lehr- und Lernmaterial verwendet werden.

²⁷ Digitale Graphic Novels von Daniel Lieske: <http://www.wormworldsaga.com/index.php> (Zugriffsdatum: 12.12.2020).

²⁸ <https://www.kauboiundkaktus.de/> (Zugriffsdatum: 09.12.2020).

TEIL III

3. ADAPTIONS LITERATUR

Der Begriff „Adaption“ (auch: Adaptation) ist eine Anpassung eines Mediums in ein anderes Medium. Im Kontext der Literatur bedeutet Adaption die Anpassung eines Textes an eine andere literarische oder künstlerische Form oder ein anderes Kommunikationsmittel (vgl. Kautt, 2012: literaturlexikon.de). Basierend darauf kann der Ausdruck *Adaptionsliteratur* abgeleitet werden. Duden (2020) definiert die Adaption aus der literaturwissenschaftlichen Sicht folgendermaßen: *„Umarbeitung eines literarischen Werkes mit der Absicht, es den Erfordernissen einer anderen literarischen Gattung oder eines anderen Kommunikationsmediums (z. B. Film, Fernsehen) anzupassen.“* Diese Umarbeitung kann beispielsweise in ein Drama sein, ebenfalls kann es in ein anderes Medium wie Film, Fernsehen, Hörfunk usw. verwirklicht werden. Beispielsweise sind die Filmadaptionen von literarischen Werken ein Grundriss der Literaturwissenschaft und bilden einen Forschungsbereich für die Literaturwissenschaftler. Ebenfalls haben die Hörbücher nach ihrer literarischen Vorlage großen Wert in der heutigen Literaturwelt und die Hörspieladaptionen können auch unter der Adaptionsliteratur kategorisiert werden. Sie wecken auch immer Interesse sowohl im Bereich der Literaturwissenschaft als auch in der Medienwelt.

Aus den obigen Erklärungen lassen sich entnehmen, dass die Adaption sich in verschiedenen Weisen herausstellen kann. Die Adaption hat auch für die Kinder- und Jugendliteratur verschiedene Theorien. Klingberg (1973) behandelt von vier Arten der Adaption in Bezug auf die Adaption in der für Kinder und Jugendliche produzierten Literatur:

- *Stoffwählende Adaption*: Bei der stoffwählenden Adaption spielen die Kenntnisse und Erfahrungen, Interessen und Bedürfnisse, Erlebnisweise der Konsumenten maßgebliche Rolle (Klingberg, 1973: 94f).
- *Formwählende Adaption* bezieht sich darauf, wie die Geschichte erzählt wird. Dabei spielen beispielsweise die Interessen und Erlebnisweise der Empfänger eine enorme Rolle (vgl. ebd.: 95).
- *Stilwählende Adaption*: Im Sinne von Klingberg ist mit Stil der sprachliche Ausdruck gemeint. Der Autor soll darauf achten, die entsprechenden Wörter zum Empfänger zu verwenden (vgl. ebd.: 96).
- *Medienwählende Adaption*: Bei der medienwählenden Adaption bevorzugt man, welche Medien für die Transportation benutzt werden (vgl. ebd.: 97).

Ewers (2000) stellt die These auf, dass „*die Anpassung des literarischen Angebots an eine bestimmte Leserschaft*“ als mit dem Terminus „Akkommodation“ bezeichnet werden kann. Das Forschungsgebiet der kinder- und jugendliterarischen Akkommodation, die Klingberg (1973: 93) als Adaptionforschung genannt hat, steht in der engen Verbindung mit der Kind- und Jugendgemäßheit eines Textes (Ewers, 2000: 206).

Aus diesen Kenntnissen lässt sich sagen, dass die Adaptionenliteratur für die kinder- und jugendliche produzierte Literatur einen anderen Blickwinkel hat. Bei der Adaption der Kinder- und Jugendliteratur spielt die Gemäßheit der Texte für die Zielgruppe hinsichtlich der verwendeten Sprachen, Inhalten usw. eine wichtige Rolle. Jedoch haben die allgemeine Adaptionenliteratur Ähnlichkeiten mit der kinder- und jugendlichen produzierten Adaptionenliteratur. Darunter kann auch von der medialen Adaption die Rede sein. Die mediale Adaption kann beispielsweise in die Comicversion eines literarischen Werkes sein. Während man auf die Illustrationen in den kinder- und jugendlichen produzierten Comicadaptionen besonders Acht geben sollte, können die Illustrationen in Erwachsenencomic uneingeschränkt gezeichnet werden. Nicht nur in Comicadaptionen, sondern in allen Arten der Adaption können

die Autorinnen oder Autoren den Umsetzungsgrad des literarischen Werkes bestimmen.

3.1. Comicadaptionen literarischer Werke

Comicadaptionen von literarischen Werken sind eine Umwandlung der vorhandenen literarischen Werke in eine Comic-Form. Wie in dem vorherigen Kapitel erwähnt wurde, befinden sich verschiedene Arten der Adaptionenliteratur. Diese Arten der Umwandlung können von einem Medium in ein anderes Medium sein, oder wie in der Adaption der Kinder- und Jugendliteratur kann die Adaption stoff- sowie formwählend sein. Im Kontext der Comicadaptionen ist zu sehen, dass verschiedene literarische Genres in Comics umgesetzt werden: z. B. von den Romanen, Märchen, Novellen, Kinder- und Jugendbüchern. Außerdem treffen Comics sowohl die Gegenwartsliteratur als auch die Klassiker.

In diesem Teil der Arbeit werden einige Comicadaptionen dargestellt, um einen Überblick auf den Stand der Comicadaptionen zu schaffen. Die Comicadaptionen nach den literarischen Genres werden wie folgt mit einigen Beispielen kategorisiert.

1) *Comicadaptionen aus der Romanvorlage*

Viele Comicadaptionen aus der Romanvorlage befinden sich in der Literaturwelt. Einige von ihnen können folgendermaßen dargestellt werden:

- Der Roman *Drachenläufer* (2003) von Khaled Hosseini wurde zuerst verfilmt (2007) und dann im Jahr 2011 debütierte er als Graphic Novel. Als Roman *Drachenläufer* wird unter dem Genre Bildungsroman kategorisiert werden.
- *Herz der Finsternis*, was eine 1899 erschienene Erzählung von Joseph Conrad ist, findet seine Entsprechung nach Jahren in der Graphic Novel, die von David

Z. Mairowitz aus dem originalen Text adaptiert und von Catherine Anyango gezeichnet wurde. Obwohl es als eine lange Erzählung gilt, kann es unter dem Roman-Genre kategorisiert werden.

- Nach dem Roman *Die Stadt der träumenden Bücher* (2004) von Walter Moers wurde die gleichnamige Graphic Novel 2019 von Florian Biege umgearbeitet.
- Das beliebteste literarische und bevorzugte Genre von Comic-Zeichnern sind Kafkas Werke. Die Kafkas Werke „*Das Schloss* (2013)“, „*Die Verwandlung* (2010)“ (Abb. 13), „*Der Process* (2013)“, „*Das Urteil* (2015)“ treten als Comic in die Leserwelt.



Abb. 13: Comicaaption aus „Die Verwandlung“ (Corbeyran & Horne, 2014)

2) Comicaaptionen aus der Tragödie- / Dramavorlage

Die Tragödie, die eine Form von Drama ist, hat einen wichtigen Platz in der Literaturwissenschaft. Ihre Ursprünge reichen bis in die Antike. Durch die Comicadaptionen der Tragödien treffen sich die Leser mit einem modernen Genre.

- Karl Kraus hat eine wichtige Bedeutung mit seiner Tragödie „*Die letzten Tage der Menschheit* (1918)“, die zur Zeit des ersten Weltkriegs spielt und eine satirische Gesellschaftskritik ist. David Boller und Reinhard Pietsch machen das wesentliche Werk, das quasi eine Widerspiegelung der Geschichte ist, eine Graphic Novel (2014).
- Ebenfalls hat das Drama *Woyzeck* (1879) von Karl Georg Büchner einen festen Stellenwert in der deutschen Literatur und es wurde auch als Film adaptiert. Andreas Eikenroth inszeniert 2019 das berühmteste Drama in Comic-Form. In diesem Comic ist jede Seite wie eine Bühne mit Bildern aufgebaut.

3) Comicadaptionen aus den Klassikern

Die Klassiker nehmen auch ihren Platz innerhalb der Comicadaptionen der literarischen Werke.

- Klett-Verlag hat eine Reihe „Klassiker trifft Comic“, um den Zugang zu den Pflichtlektüren des Deutschunterrichts zu erleichtern: *Die Räuber*, *Wilhelm Tell*, *Nathan der Weise*, *Der zerbrochene Krug*, *Der eingebildete Kranke*, *Frühlings Erwachen*, *Nora oder ein Puppenheim*, *Götz von Berlichingen*, *Kleider machen Leute*, *Der Schimmelreiter*, *Die Leiden des jungen Werthers*, *Faust*.

4) Comicadaptionen aus den Märchen

Die Märchen sind von den mündlichen Erzählungen in die schriftliche Literatur eingetreten. Eines der bekanntesten Märchen sind Grimms Märchen und die

Grimms Märchen haben eine wesentliche Bedeutung für die deutsche Sprache und Kultur. Diese Märchen sind nicht nur in Deutschland, sondern in der ganzen Welt berühmt.

- Frank Flöthmann adaptiert die weltweit bekannten Grimms Märchen mit dem Titel *Grimms Märchen ohne Worte* (Abb. 14) in die Comic-Form. Diese Comicadaption ist jedoch anders als alle anderen, da nur Bilder die Geschichten transportieren.



Abb. 14: Comicadaption aus Grimms Märchen (Flöthmann, 2013: 8)

5) *Comicadaptionen aus der Kinderliteratur*

Die Werke von Erich Kästner spielen in der deutschen Kinder- und Jugendliteratur eine wichtige Rolle. Seine Kinderbücher gehören auch zum

Schulkanon. Die bekanntesten Kinderbücher von Kästner wurden von Isabel Kreitz als Comic vorgelegt.

- *Das doppelte Lottchen; Der 35. Mai; Emil und die Dedektive* (Abb. 15) treten als Comics zutage.



Abb. 15: Comicadaption von Emil und die Dedektive (Kreitz, 2016: 6)

Neben diesen sind diverse Comicadaptionen der literarischen Werke vorhanden. Auf diese Weise ist klar zu sehen, dass die literarischen Texte von

Klassikern bis Gegenwartsliteratur die Relevanz für die Comics haben. Somit treten die wichtigsten literarischen Werke in einer anderen Form wieder und wieder zutage.

3.2. Literaturcomics

Comic und Literatur sind die Begriffe, die von dem wissenschaftlichen Standpunkt nach Konstellationen gesucht werden. Es wurde bereits erwähnt, dass Comics als literarisches Genre bezeichnet werden können. Die Literaturwissenschaftlerin Schmitz-Emans (2012) plädiert hingegen dafür, dass von einem Literatur-Comic die Rede sein soll, wenn ein Comic sich einem literarischen Text oder mehreren literarischen Texten in einer Verbindung zwischen Hypertext und Hypotext im Sinne Gérard Genettes (vgl. 1993) einen Bezug hat (Schmitz-Emans, 2012a: 11f). Der Begriff ‚Literatur-Comics‘ wird unter diesen Bedingungen nicht nur Comics, die *„als bilderzählerische Darstellungen bestimmter Vorlagentexte zu beschreiben sind“*, untergeordnet (ebd.: 12). Zusätzlich sind auch vorhanden:

- a) *„Bilderzählungen, die wie Pastiches auf Vorgaben verschiedene Provenienz beruhen, also etwa auf zwei oder mehreren Texten“* (ebd.),
- b) *Bilderzählungen über die Verfasser literarischer Texte* (ebd.),
- c) *Bilderzählungen über die Entstehung und den Entstehungskontext literarischer Texte“* (ebd.).

Aus diesen Kenntnissen geht hervor, dass Schmitz-Emans argumentiert, dass Literaturcomics erwähnt werden können, wenn Comic und Literatur in irgendeiner Weise zusammenhängen. Die Transferprozesse sind an dieser Stelle ein wichtiger Punkt. Es kann Unterschiede beim Transferprozess von einem literarischen Text in einen Comic geben. Das heißt, andersartige Comics nehmen unterschiedlichen Bezug zu den literarischen Texten. Manche Comics verweisen ganz offen auf literarische Texte, die anderen bleiben nur in ihrem Rand und manche haben den Wunsch, das Wissen über ihren Hypotext zu vermitteln und einen ihren Hypotext ganz oder teilweise zu zitieren (vgl. ebd.). Oder der Text steht in manchen Literatur-Comics im

Zentrum des Interesses. Wohingegen ersetzen die anderen Literatur-Comics den Hypotext durch Paraphrasen oder ignorieren ihn (vgl. ebd.). Es liegt daran, dass Comiczeichner und Szenaristen in Bezug auf ihren Vorlagen sich auf ihre eigenen Kunststile beziehen. Infolgedessen treffen diverse Literaturcomics mit ihren Lesern.

Schmitz-Emans stellt sich die Fragen, um die Verknüpfung zwischen den Comics und der Literatur darzustellen:

- „Geht es um »die Literatur« und »den Comic« als zwei verschiedene Darstellungs- oder Kunstformen?
- Oder geht es um die »Literarizität« des Comics, um seinen Status als relativ neue Erscheinungsform von »Literarischem«?
- Worauf könnte eine Formel wie »Comic und Literatur« verweisen?“ (Schmitz-Emans, 2012b: 1).

Sie subsumiert unter drei Ansichten die Verbindung zwischen dem Comic und der Literatur: Erstens sind die Transferprozesse. Damit ist Transfer der literarischen Texte in die Comic-Form oder umgekehrt des Comics in die Literatur gemeint.

„Es reicht von der Konzeption der alten Classics Illustrated, mit denen es vorwiegend um eine leicht nachvollziehbare Inhaltsdarstellung der weltliterarischen »Klassiker« (und um eine Ermutigung zu deren anschließender Lektüre!) ging, bis hin zu parodistischen Anspielungen auf bekannte Klassiker, die in stark verfremdeter Form anzitiert oder zu Pastiches vermengt werden – von der opulenten Reinszenierung literarischer Fabeln im Medium des Comic-Buchs bis zur eigenwilligen Fortsetzung oder Modifikation dieser Geschichten – von der Präsentation bestimmter Texte in neuer medialer Gestalt bis zum Autorenporträt – vom Einzelband bis zum mehrbändigen Projekt oder zur Publikationsreihe.“ (Schmitz-Emans, 2012b: 1)

Zweitens sind Kombinationen: Es „verweist die Formel »Comic und Literatur« auf die Möglichkeit einer Kopplung von literarischem Text und Comic – respektive auf die

Integration des einen in das andere: eines Comics in einen literarischen Text oder auch eines Textes in einen Comic“ (vgl. ebd.: 2). Das bedeutet, dass ein literarisches komplettes Werk z. B. *Kleider machen Leute* von Gottfried Keller zwar ein Transfer vom Literarischen in einen Comic ist, es ist jedoch gleichzeitig eine Kombination des ursprünglichen Textes mit einer Bildgeschichte. Drittens ist die Meinung, dass der Comic selbst ein neues Genre der Literatur ist. (vgl. ebd.: 3). Ferner bringt sie zum Ausdruck, dass Comic eine Erweiterung des literarischen Genres sein könnte und die Angehörigen der älteren Lesergenerationen es mit dem Wort Literatur verbinden können (vgl. ebd.: 5).

All dieses zeigt, dass die Comics im Großen oder Ganzen innerhalb der Literatur die Wertschätzung haben. Außerdem kann an dieser Stelle von der Adaptionenliteratur die Rede sein, obwohl bei der Übertragung der literarischen Vorlage in einen Comic Unterschiedlichkeiten stattfinden.

TEIL IV

4. KOMPETENZBEREICHE IM DAF-UNTERRICHT

Im fremdsprachlichen Unterricht sind die zielsprachlichen Kompetenzen vorhanden. Einige Fähigkeiten basieren direkt auf Sprachkenntnissen, während andere auf die Entwicklung der interkulturellen Kompetenzen ausgerichtet sind. Lundquist-Mog und Widlok (2015) stellen die Kompetenzen im Bereich des Fremdsprachenlernens grafisch folgendermaßen dar:

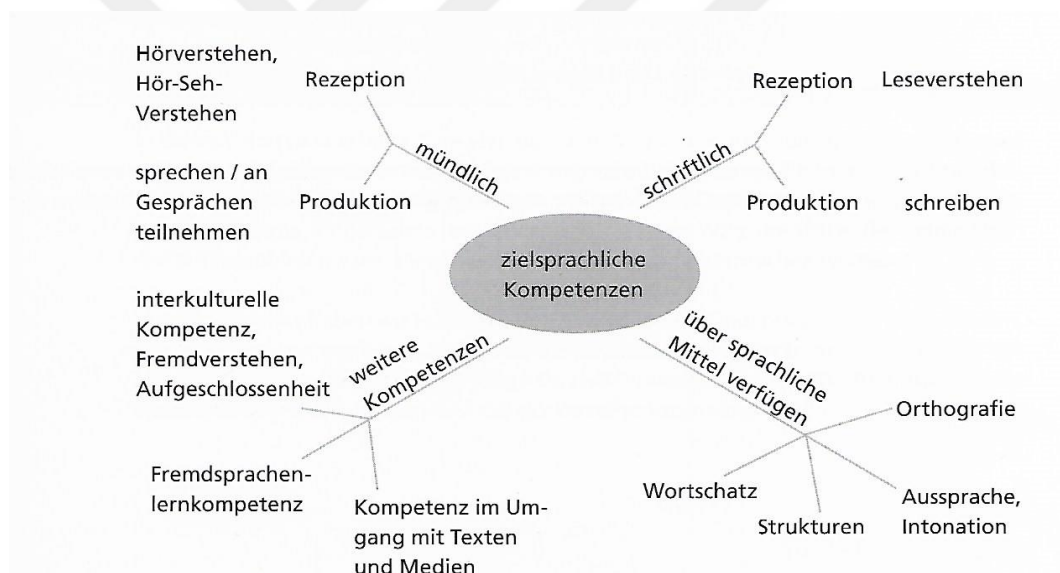


Abb. 16: Zielsprachliche Kompetenzen (Lundquist-Mog & Widlok, 2015: 39)

Aus der Grafik in Bezug auf die zielsprachlichen Kompetenzen folgt, dass das Erlernen einer Fremdsprache diverse Bestandteile hat. In diesem Kapitel werden die rezeptiven sowie produktiven Sprachfertigkeiten und die (inter)kulturelle Kompetenz im fremdsprachlichen Deutschunterricht ausführlich erklärt.

4.1. Sprachliche Fertigkeiten

Für die sprachlichen Fertigkeiten kommen vier Grundfertigkeiten, und zwar Lesen – Hören – Schreiben – Sprechen, zur Sprache. Basierend auf der Graphik von Lindquist-Mog und Widlok werden diese Fertigkeiten nach Rezeption und Produktion kategorisiert (siehe Abb. 16). Im Folgenden soll versucht werden, die rezeptiven und produktiven Fertigkeiten sowie die Grundzüge dieser Fertigkeiten darzustellen.

4.2. Rezeptive Fertigkeiten

Unter den rezeptiven Fertigkeiten werden das Hören und das Lesen gezählt. Beim Hören sowie beim Lesen steht nämlich ein Lernende als Empfänger im Lernprozess. Die Fertigkeiten Hören und Lesen sind einerseits mit den rezeptiven Eigenschaften ähnlich, andererseits haben sie Unterschiede, worauf die Lehrkräfte bei der Gestaltung des Unterrichts achten sollten, um eine effiziente Lehr- und Lernatmosphäre zu ermöglichen. Diese Unterschiede erklärt Dahlhaus folgendermaßen:

Tab. 2.: Unterschiede zwischen Lesen und Hören (Dahlhaus, 1994: 55)

Lesen	Hören
-------	-------

DIE SPRACHE

<i>meist überlegt, durchgeformt</i>	<i>Oft spontan, „fehlerhaft“</i>
<i>komplexer Satzbau (Hypothesen, d.h. eine Folge von Nebensätzen)</i>	<i>Einfacher Satzbau (Paratexten, d.h. eine Folge von Hauptsätzen)</i>
<i>unabhängig von der gegenwärtigen Situation des Lesers</i>	<i>Abhängig von der gegenwärtigen Situation des Hörers</i>

STRUKTURIERUNGSHILFEN

<i>Leerstellen zwischen Wörtern</i>	<i>Pausen zwischen Wortgruppen</i>
<i>Satzzeichen</i>	<i>Pausen am Ende der Sätze</i>
<i>Absätze im Text</i>	<i>Pausen bei neuen Gedankenschritten</i>
<i>Text ist gegliedert, segmentiert: Groß-/Kleinschreibung, Layout, visuelle Hervorhebung (Schriftgröße)</i>	<i>Nicht gegliedert Strom von Lauten muss gegliedert werden: Stimmhöhe, Lautstärke, Betonung (Wort) und Intonation (Satz) helfen dabei. Mimik und Gestik helfen nur in Realsituationen.</i>
<i>Visualisierungen</i>	<i>Geräusche</i>
<i>Layout hilft bei Hypothesenbildungen</i>	<i>Hypothesenbildung anhand von Stimme, Geräuschen usw.</i>

PROZESS

<i>Rhythmus und Tempo können selbst bestimmt werden; Zeit spielt eine untergeordnete Rolle.</i>	<i>Rhythmus und Tempo liegen fest; Zeitfaktor ist entscheidend (Information kommt und vergeht).</i>
<i>Die gesamte Information ist ständig präsent.</i>	<i>Die Information ist nur punktuell präsent.</i>
<i>Text(stellen) kann (können) mehrmals gelesen werden.</i>	<i>Text(stelle) kann meist nur einmal gehört werden.</i>
<i>Der Leser kann einer Stelle verweilen.</i>	<i>Der Hörer muss dem Text folgen.</i>
<i>Der Text kann (erst einmal) überflogen werden.</i>	<i>Der Text kann nicht überflogen werden.</i>

Aus der Tabelle 2 geht hervor, dass das Hören und das Lesen viele Differenziertheiten bezüglich der Sprache, Strukturierungshilfen und des Prozesses haben. Dies liegt daran, dass diese Fertigkeiten durch verschiedene Sinnesorgane entfalten werden.

4.2.1. Fertigkeit Lesen

Das Lesen in einer Fremdsprache ist die Grundfertigkeit für die Sprachkompetenz. Lesemotivation, Lesetechnik, Leseverstehen sowie Lesestrategien sind daher die zentralen Begriffe für den Oberbegriff „Lesen“.

In der Grammatikübersetzungsmethode²⁹ standen die Texte im Mittelpunkt eines Fremdsprachenunterrichts, jedoch hatte das Lesen als Fertigkeit keine Priorität. Die Rolle der Texte im grammatik- übersetzungsorientierten Ansatz war die Illustration des Wortschatzes und der Grammatik sowie die Einübung der Übersetzung. Mit dem Auftreten der direkten Methode³⁰ hatten die schriftlichen Texte keinen Sinn. In den audiolingualen und audiovisuellen Methoden³¹ hatte ebenfalls die Lesefertigkeit keine Bedeutung, die gesprochenen Texte spielten aber eine Rolle beim Sprechen. Beim Aufkommen der kommunikativen Wende hat das Lesen an Bedeutung gewonnen. Ab diesem Zeitpunkt wurden die Texte wichtig für die landeskundlichen Aspekte angesehen. Daher sollte durch die Themenauswahl die Fremdsprachenlernenden motiviert werden (vgl. Lutjeharms, 2001: 901). Mit der kommunikativen Wende ist das Lesen als Fertigkeit nicht in der passiven Seite des Lernens, sondern es (ebenfalls auch das Hören) wurde als rezeptive Fertigkeit angesehen. Das Lesen ist zwar rezeptiv, es ist aber *„ein interaktiver Prozess, bei dem der Leser bzw. die Leserin mit den jeweils eigenen Erwartungen, Einstellungen und Vorerfahrungen auf Signale des Textes reagiert“* (Westhoff, 1997: 85). Dieser interaktive Prozess ist ein wichtiger Schritt zur Annäherung an das Fremde, welches zum interkulturellen Bewusstsein führt.

Das Lesen ist ein physiologischer und psychologischer Prozess, *„der von der Worterkennung zum Verstehen führt.“* (Hermes, 2017: 227). Aus der Sicht der kognitiven Psychologie ist zudem das Lesen ein Prozess der Informationsverarbeitung.

²⁹ Neuner & Hunfeld 1993: 19-31

³⁰ Neuner & Hunfeld 1993: 33-42

³¹ Neuner & Hunfeld 1993: 45-67

Diese Informationsverarbeitung unterscheidet sich in zwei Typen: die automatische und die bewusste Verarbeitung (vgl. Lutjeharms, 2001: 902). Die automatische Verarbeitung ist ein schneller Prozess und braucht keine Anstrengungen, während bei der bewussten Verarbeitung die Anstrengungen und die Aufmerksamkeit nötig sind (vgl. ebd.). Darüber hinaus werden zumeist diese drei Lesemodellen behandelt. Erste ist bottom-up-Prozess (Hermes, 2017: 228). Der Leser konstruiert die Vorstellungen aus den in Text verarbeiteten Informationen und seinem Vorwissen. Im top-down Prozess ist die Integration des eigenen Wissens nicht möglich. (vgl. ebd.). Beim top-down Prozess bringt der Leser nur das Weltwissen oder thematisches Wissen mit. *„Das Zusammenspiel beider Prozesse wird durch Interaktionsmodell repräsentiert, das besagt, dass Lesen immer im Zusammenspiel von bottom-up- und top-down-Prozessen besteht.“* (ebd.). Eine Lesedidaktik hat das Ziel, das Lesen ebenfalls das Textverstehen und Interpretation zu entwickeln (Hermes, 2017: 229). Vielfältige Textsorten können zum Lesen beim Erlernen einer Fremdsprache verwendet werden. Hermes (ebd.) verweist darauf, dass das literarische Lesen als eine besondere Art des Lesens angesehen werden kann. Denn ästhetische Texte unterscheiden sich in ihrer Sinnkonstitution von Sachtexten (Hermes, 2017: 230).

Bei der Fremdsprachendidaktik haben die ausgewählten Texte eine enorme Bedeutung. An dieser Stelle sollten die Lesestrategien, welche das bewusste Lesen organisieren können, zur Hilfe genommen werden. Basierend auf die Leseforschungen lässt sich entnehmen, dass ein Text unbedingt nicht Wort für Wort gelesen wird. Bedeutend ist die Wahl eines geeigneten Lesestils. Diese Lesestile können wie folgt definieren: Globales Lesen, und zwar ein Text wird nur global verstanden; selektives Lesen, das das Lesen ist, um die Stelle der gesuchten Informationen zu finden; detailliertes Lesen, das als das Lesen der allen Informationen im Text begriffen werden kann (vgl. Ballweg u. a., 2013: 157). Dank der je nach Aufgabe ausgewählten Lesestilen können die Texte zielorientiert zur Anwendung finden.

In der Lesedidaktik des fremdsprachlichen Deutschunterrichts sind es zwei didaktische Konzepte vorhanden: Erstens ist *„der Einsatz von Übungstypologien zum*

Aufbau von Textkompetenz durch systematische Erweiterung der an authentische Texte zu stellenden Aufgaben“; zweitens ist „die explizite Vermittlung von Lesestrategien“ (Mummert & Krumm, 2001: 945). Die Übungen sowie die Aufgaben spielen bei der Entwicklung des Leseverstehens zentrale Rolle. Die Arbeit mit Texten wird in bestimmten Phasen verwirklicht, welche vor dem Lesen, während des Lesens und nach dem Lesen sind (vgl. Piepho, 1990; Mummert & Krumm, 2001).

Das Lesen hat auch die Relevanz im Fremdsprachenunterricht, da das Lesen auch die Kenntnis des Sprachsystems, Weltwissen usw. mitbringt. Daher soll ein Fremdsprachenlernende viele Bestandteile der Zielsprache beherrschen. Auch der Gemeinsame europäische Referenzrahmen betont für kommunikative Sprachprozesse, dass der Leser die diversen Fertigkeiten haben muss, um zu lesen:

- *„den schriftlichen Text wahrnehmen können (visuelle Fertigkeiten)*
- *die Schrift erkennen können (orthographische Fertigkeiten)*
- *die Mitteilung als solche identifizieren können (linguistische Fertigkeiten)*
- *die Mitteilung verstehen können (semantische Fertigkeiten)*
- *die Mitteilung interpretieren können (kognitive Fertigkeiten)“ (Europarat für kulturelle Zusammenarbeit, 2001: 93).*

Aus diesen ist zu sagen, dass sie oben genannte Fertigkeiten, die zum Lesen nötig sind, für die Sprachkompetenz relevant sind. Bei der Entwicklung und Förderung der Lesefertigkeit sollen pauschal auf die Lesestrategien, Lesestile, die Aufgaben, die Textauswahl sowie die sprachliche Angemessenheit der Texte und Aufgaben achtgegeben werden.

4.2.2. Fertigkeit Hören

Das Hörverstehen wurde wie das Leseverstehen in der Grammatikübersetzungsmethode und in ihrer Weiterentwicklung in der direkten Methode vernachlässigt. Diese Fertigkeit wurde in den 70er-Jahren kaum im

Fremdsprachenunterricht geübt. Mit den audiolingualen / audiovisuellen Methoden trat es zwar in den fremdsprachlichen Unterricht ein. In diesen Jahren waren jedoch die Hörtexte synthetisch, die von den Lernenden auswendig gelernt wurden. Mit der kommunikativen Wende ist das Hörverstehen wichtiger geworden und erst mit dem kommunikativen und dem interkulturellen Ansatz sind die außersprachlichen Elemente wie Geräusche in den Hörtexten die Rede.

Das Verstehen wird in der kognitiven Psychologie als ein Informationsverarbeitungsprozess angesehen (Lütge, 2017: 128). Das Hörverstehen ist hiermit ein komplexer Prozess, „*bei dem aufsteigende (bottom-up) und absteigende (top-down) Verarbeitungsprozesse ineinander greifen.*“ (ebd.). Effektive Hörverstehender/innen nutzen die beiden Verarbeitungsprozesse in Verbindung (ebd.). Das Hören steht somit mit dem Begriff Verstehen im engen Bezug und beim Erlernen einer Fremdsprache ist das hörende Verstehen wichtig. Solmecke (2001) definiert das Hörverstehen folgendermaßen:

„Der Begriff des Hörverstehens umfasst sowohl das Hören, also das Vorhandensein und die Ausübung der Fähigkeit, Schallwellen und damit auch sprachliche Laute über das Ohr aufzunehmen, als auch das Verstehen, das auf einer untersten Ebene die korrekte Lautidentifizierung und Bedeutungszuordnung und auf höheren Ebenen Sinnentnahme und Verarbeitung einschließt.“ (Solmecke, 2001: 894).

Dieser Vorgang könnte sich in einer direkten Kommunikation oder mithilfe einer Media erfüllt werden. Der Hörer steht in diesen Situationen als Empfänger, der die Mitteilungen des Senders rezipiert und wahrnimmt. Solmecke (2001: 894) spricht bei dem Vorgang des Hörverstehens von einer Hierarchie der Fähigkeiten des Hörens: „1. Wiedererkennen, 2. Verstehen, 3. Analytisches Verstehen, 4. Evaluation.“. Es kann angenommen werden, dass diese Hierarchie der Fähigkeiten des Hörens ein kognitiver Prozess ist und die erwähnte Stufenleiter für die Transformation des Hörens zum Hörverständnis ausschlaggebend ist.

Für die Schulung des Hörverstehens sollte die Lernenden zum eigenständigen Verstehen der gesprochenen Texte befähigt werden und das Verstandene sollte verarbeitet werden (vgl. ebd.: 897). Die authentischen Kommunikationssituationen können in diesem Sinne zur Hilfe genommen werden. Für eine kommunikative Sprachkompetenz braucht man auch neben dem Hören auditive-phonetische Fertigkeiten, linguistische Fertigkeiten, semantische Fertigkeiten und kognitive Fertigkeiten (Europarat für kulturelle Zusammenarbeit, 2001: 93).

Für Hörverstehensübungen haben „*der Schwierigkeitsgrad des Hörmaterials und das Alter der Lernenden*“ eine Rolle (Lütge, 2017: 130). Ebenso ist auch die Durchführung der Übungen wichtig. Die Übungen zum Hörverstehen werden systematisch nach Aufgaben wie folgt unterscheiden: vor dem Hören; während des Hörens; nach dem Hören. Darüber hinaus werden je nach gezielter Aufgabe die Hörstile in Betrieb genommen. Unter den Hörstilen wird das intensive, extensive, selektive und globale Hören gezählt (Dahlhaus, 1994: 79). Die Aufgaben, die vor dem Hören gemacht werden können, zielen darauf ab, zum Thema hinzuführen, die Schüler zu motivieren, eine Hörerwartung aufzubauen, das Vorwissen zu aktivieren. Für diese Vorbereitungsphase können die Assoziogramme, visuelle Impulse, akustische Impulse, Arbeit mit Satzkarten, Zuordnungsübungen usw. bevorzugt werden. Die Aufgaben, die während des Hörens verwendet werden können, haben die Absicht zum einen das intensive Hören, zum anderen extensives und selektives Hören. An dieser Stelle ist die Lernabsicht oder vielmehr die Hörabsicht entscheidend. Beim intensiven Hören kann von Mitlesen des Textes, Schlüsselwortes oder von Beantworten der globalen W-Fragen profitiert werden, während beim extensiven oder selektiven Lesen die Mehrwahlantworten, richtig / falsch ankreuzen, Informationen zuordnen usw. verwendet werden können. Die Phase nach dem Hören bezieht sich auf die Kontrolle und die Arbeit am Text (Dahlhaus, 1994: 125ff).

Pauschal ist zu sagen, dass Hören und Hörverstehen in allen Kommunikationsprozessen eine wichtige Bedeutung haben. Daher spielt das Hörverstehen auch im Fremdsprachenunterricht eine große Rolle.

4.3. Produktive Fertigkeiten

Die Fertigkeiten „Schreiben“ und „Sprechen“ gelten als produktiven Fertigkeiten, mit den die Lernenden an Lernprozess aktiv teilnehmen. Dank produktiver Sprachkenntnisse bleiben die Lernenden nicht auf der rezeptiven Seite der Sprache, sondern sie haben die Fähigkeit, die Sprache zu produzieren. Bei ihnen ist es gemein die Produktivität, sie haben aber die Unterschiede. Einige von diesen Unterschiedlichkeiten werden wie folgt tabellarisch laut Schatz (2006) dargestellt:

Tab. 3: Unterschiede zwischen Sprechen und Schreiben (Schatz, 2006: 178)

Sprechen	Schreiben
Artikulation: wird gesprochen	Wird schriftlich fixiert
Einsatz von Körpersprache	Orthographie ist wichtig
Hinterlässt keine sichtbaren Spuren	Möglichkeit zum Nachdenken, Korrigieren
Aussprache ist wichtig	Benutzung von Hilfsmitteln, z.B. Wörterbüchern
Höherer Zeitdruck	
„Was gesagt ist, ist gesagt“ – kann nicht mehr geändert werden.	Lexikalische und grammatische Korrektheit sind beim Schreiben wichtiger als beim Sprechen
Möglichkeit, den Gesprächspartner um Hilfe zu bitten	
Fehler werden eher toleriert als beim Schreiben	

Wie in der Tabelle 3 gesehen wird, haben die Fertigkeiten Sprechen und Schreiben sowohl Vor- als auch Nachteile. Um die Beeinträchtigungen zu eliminieren, sollte diese Fähigkeiten planmäßig geübt werden.

4.3.1. Fertigkeit Schreiben

Schreiben wird pauschal als schriftliche Sprachproduktion definiert. Laut Bohn ist es *„eine Tätigkeit, die Bewusstseinsinhalte graphisch fixiert, in aller Regel der Mitteilung an einen Leser dient, einem schriftsprachlichen Generierungsprozess unterliegt und als eine individuelle Fähigkeit / Fertigkeit einem Entwicklungsprozess unterworfen ist.“* (Bohn, 2001: 921). Für das Schreiben sind die vielfältigen Definitionen und Erläuterungen auch aus der neuropsychologischen sowie soziologischen Sicht vorhanden. Als ein Generierungsprozess wird das Schreiben in einem Fremdsprachenunterricht in Bewegung gesetzt und wenn ein Fremdsprachenunterricht die Rede ist, ist es notwendig, die Komponenten zu kennen, die bei der Ausführung des Schreibprozesses hilfreich sind. *„Schreiben – und das gilt insbesondere für Schreiben in der Fremdsprache – erfordert eine systematische Schreibschulung, die alle Phasen des Schreibprozesses berücksichtigt.“* (Bladau, 2006: 92). Wie Bladau betont, sollte das Schreiben im Fremdsprachenunterricht systematisch geschult werden.

Das Schreiben hat wie die alle Fertigkeiten unterschiedliche Dominanz bzw. Auf und Ab innerhalb der Methoden des fremdsprachlichen Unterrichts. Das Schreiben, das schriftliche Mitteilung ist, war aber zumeist eine vernachlässigte Fertigkeit im Fremdsprachenunterricht. In der Grammatik- Übersetzungsmethode spielte das Schreiben eine wichtige Rolle, aber es war keine eigene Textproduktion der Lernenden, sondern das Schreiben war ein Hilfsmittel für die Übersetzung. In der direkten Methode spielte das Schreiben kaum eine Rolle, da ein Fremdsprachenunterricht um die mündliche Sprachproduktion zentriert. Bei den audiolingualen und audiovisuellen Methoden wird das Schreiben *„eine graphische Wiedergabe von Gesprochenem verstanden und gilt zudem eher als Hemmnis beim*

Erlernen der gesprochenen Sprache und nicht als komplementäre sprachliche Tätigkeit“ (Bohn, 2001: 924). Die kommunikative Methode orientierte sich an die kommunikationsfähige Kompetenz, und zwar die Entwicklung des Sprachkönnens in Alltagssituationen. Bei dieser Vorgehensweise war das Schreiben nicht das Hauptziel des Lernens, nur ein Hilfsmittel bei der Entfaltung der anderen Fertigkeiten (vgl. ebd.). Am Anfang der 90er-Jahre hat aber das Schreiben Relevanz gewonnen.

Entsprechend dem Lernziel und der Funktion unterscheidet sich das Schreiben beim Erlernen einer Fremdsprache: Beim *kommunikativ-funktionellen Schreiben* ist das Lernziel die Entwicklung der kommunikativen Handlungskompetenz. „*Als Zielfertigkeit richtet es sich auf das Verfassen von Texten, die einem realen oder fiktiven Leser etwas mitteilen oder ihn zu einer Handlung veranlassen sollen.*“ (Bohn, 2001: 925). *Personales und kreatives Schreiben* ist die Schreibprodukte, in den die Einstellungen, Gefühlen, Gedanken der Lernenden reflektiert werden (vgl. ebd.). Dieses Schreiben ist daher lernerzentriert und es fördert auch kreatives Denken. *Instrumentales Schreiben* sieht das Schreiben als ein Mittel, um andere sprachliche Lernziele zu erreichen: z. B. Schreiben hilft beim Grammatik- und Wortschatzlernen oder speichert das Wissen (vgl. ebd.: 926). Interkulturelles Schreiben ist nicht innerhalb dieser Skala, sondern es beschäftigt sich mit der interkulturellen Kompetenz und „*zur interkulturellen Schreiberfahrungen führen Reflexionen über die Unterschiedlichkeit von Schreibprozessen und Schreibproduktion*“ (vgl. ebd.).

Bladau (2006) drückt aus, dass die Ermöglichung der Fertigkeit Schreiben durch Einübung von Schreibstrategien und Schreibtechniken stattgefunden werden kann. Um zu schreiben, muss der Lernende laut dem GeR die Mitteilung organisieren und formulieren können (Europarat, 2001: 93). Das heißt, die Lernenden sollen ihre sprachlichen und kognitiven Kompetenzen anwenden.

Kast (1999) unterteilt die Übungstypologie von Schreibfertigkeit in drei Kategorien: Erste ist vorbereitende Übungen. Diese Übungen beziehen sich auf die

Wortschatzerweiterung, die mithilfe der Wortketten, Satzschlange und Wortsätze verwirklicht werden kann, Assoziogramme und andere Ideennetze, Rechtschreibung und Zeichensetzung. Zweite sind die aufbauenden Übungen, das heißt, vom Wort zum Satz und vom Satz zum Text führen. Als letzte Übungen in dieser Typologie nennt man die strukturierenden Übungen, mit denen die Textproduktion möglich ist (vgl. Kast, 1999).

Pauschal lässt sich sagen, dass die Fertigkeit Schreiben eine wesentliche Bedeutung in einem Fremdsprachenunterricht, weil es Sprachproduktion sowie die Schriftkultur der Zielsprache unterstützt. Das hat hiermit zur Folge, dass das Schreiben geeignet zum Lernziel in einem fremdsprachigen Deutschunterricht geübt werden soll.

4.3.2. Fertigkeit Sprechen

Das Sprechen hat in einem Fremdsprachenunterricht besondere Bedeutung, weil beim Erlernen der modernen Fremdsprachen kommunikationsorientierter Unterricht im Vordergrund steht. Die Fertigkeit Sprechen ist zusätzlich in dem globalisierten Leben ein zentraler Bestandteil des Fremdsprachenlernens, denn die Menschen aus aller Welt kommunizieren miteinander, um ihre Idee über die Bildung, Wirtschaft usw. auszutauschen.

Aus der linguistischen Perspektive hat die gesprochene Sprache die Priorität, da *„Sprechen beim Spracherwerb vor dem Schreiben gelernt wird; in der mündlichen Kommunikation dem Sprecher mehr und vielfältigere Ausdrucksmittel als in der schriftlichen; bei mündlicher Kommunikation der Sprecher die Möglichkeit sofortiger Rückkoppelung hat; sich die mündliche Kommunikation die Versprachlichung des Situationellen ersparen kann.“* (Pelz, 2002: 63f). Das ist der Grund für die Priorität der gesprochenen Sprache beim natürlichen Spracherwerb. Die größeren Stellenwerte beim Erlernen von Fremdsprachen können sich jedoch ändern.

Das (freie) Sprechen, welches beim Erwerb der Muttersprache primär ist, nahm in der grammatik- übersetzungsorientierten Methode überhaupt keinen Platz. Die Priorität der gesprochenen Sprache kam mit dem direkten Verfahren zustande (Neuner & Hunfeld, 1993: 33). Die aktive mündliche Sprachbeherrschung sollte im Vordergrund des Unterrichts stehen. Daher hat die Ausspracheschulung an Bedeutung gewonnen. (ebd.: 34). Die direkte Methode, die sich infolge der Reformbewegungen gegen Ende des 19. Jahrhunderts in Europa entfaltete, ist tatsächlich die Vorläuferin der audiolingualen Methode. Gegen die Ansicht, die dank der Grammatik und des Übersetzens eine Fremdsprache nicht gelernt werden kann, kamen die audiolingualen / audiovisuellen Vorgehensweise zutage. Das Wort „audio-lingual“, das aus lateinischen Wörter *audire* (hören) und *lingua* (Zunge; Rede; Sprache) stammt, wird ins Deutsche als „Hör – Sprech – Methode“ übersetzt (Neuner & Hunfeld, 1993: 45). Der Ausdruck „audio-visuell“ kommt ebenfalls aus Lateinischen *audire* und *videre* (sehen) und findet seine Entsprechung in der deutschen Sprache als „Hör – Seh – Methode“ (ebd.: 62). Die ALM / AVM entstanden aus einer Verbindung von behavioristischer Lerntheorie und linguistischem Strukturalismus. ALM entwickelte sich nach dem Zweiten Weltkrieg, damit Soldaten die gesprochene Sprache des Landes, in dem sie sich befinden, am effektivsten und schnellsten lernen können (Asutay, 2020: 43). Das Ziel dieser Methoden ist somit die Beherrschung des mündlichen Sprachgebrauchs. Bei der kommunikativen Didaktik wird insbesondere sprachfunktionales Konzept, in dem die Kommunikationssituationen des Alltags zur Anwendung finden, gefördert, denn *„die Pragmalinguistik betrachtet Sprache nicht als ein System von Formen, sondern als Aspekt menschlichen Handelns.“* (Neuner & Hunfeld, 1993: 88). Der interkulturelle Ansatz plädiert dafür, dass die Entwicklung der fremdsprachlichen Äußerungsfähigkeit (Sprechen) sich nicht nur auf das „Dialogisieren“, sondern auch auf das „Sprechen zur Sache/zum Thema“ (Diskutieren) beziehen sollte (Neuner & Hunfeld, 1993: 117).

Es ist zu sehen, dass mit Entwicklung der Methoden das Sprechen als Interaktion mit der fremden Kultur an Bedeutung gewinnt. Diese Begegnung kann *„monologisches oder dialogisches Sprechen“* (Schreiter, 2001: 912) sein. Im

Fremdsprachenunterricht wird das Sprechen zumeist als eine Überprüfung der gelernten Themen ergeben. In diesen Situationen nennt man das Sprechen als „*Mittelfertigkeit*“ (Schatz, 2006: 16). In dem Fremdsprachenunterricht, in dem das Sprachkönnen in den Vordergrund tritt, ist die „*Zielfertigkeit*“ die Rede (vgl. ebd.).

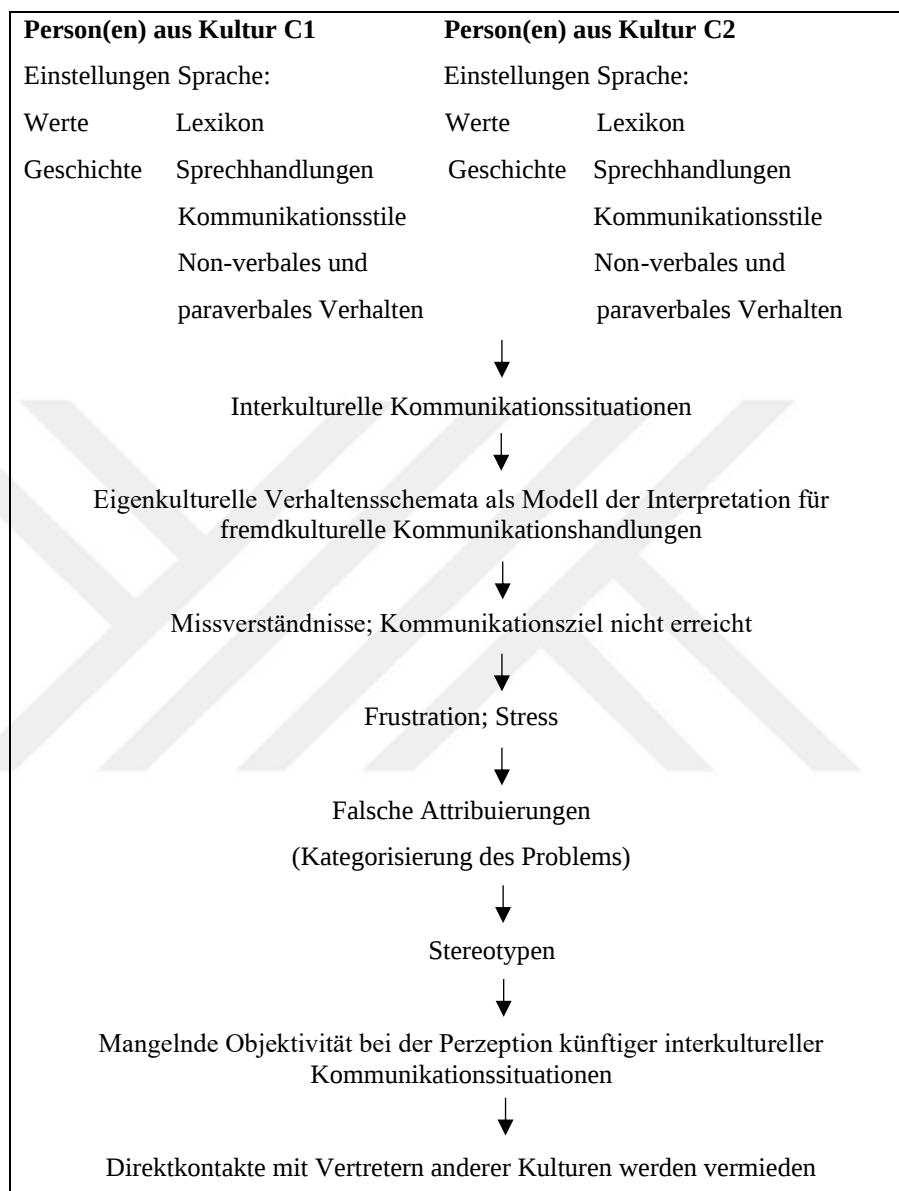
Die Sprechübungen beziehen sich auf die Vorbereitung, Strukturierung und Simulierung der mündlichen Kommunikation (vgl. ebd.). Ausspracheschulung sowie Phonetik sind ein grundlegender Bedarf beim fremdsprachlichen Sprechen. „*Um zu sprechen, muss der Lernende die Äußerung artikulieren können.*“ (Europarat, 2001: 93). An dieser Stelle kommen die phonetischen Fähigkeiten zustande. Daneben muss man auch die kognitiven sowie sprachlichen Fertigkeiten einsetzen (vgl. ebd.), um ein effizientes und flüssiges Sprechen in einer Fremdsprache durchzuführen. In diesem Sinne spielen ebenfalls die Intonation und die Körpersprache eine wichtige Rolle, welche die Kommunikation in einer Fremdsprache mit anderen ermöglichen.

4.4. Kulturelle Kompetenz und interkultureller Ansatz

Die interkulturelle Kompetenz ist ein wichtiges Phänomen in dem fremdsprachlichen Deutschunterricht etwa seit 80er-Jahren. Was eine Kultur oder Kulturkompetenz ist, hat aus den kulturwissenschaftlichen Forschungen breites Spektrum. Zunächst ist es notwendig, den Terminus „Kultur“ zu verstehen. Kultur ist ein extensiver Begriff, sodass mit einer allgemeingültigen einzigen Definition nicht begrenzt werden kann. Es ist jedoch zu äußern, dass das Denken, Handeln, Essen, die Sprache, Kunst u. a. zur Kultur eines Landes gehören.

Laut dem Psychologen Alexander Thomas ist die Kultur ein Orientierungssystem und er bringt zum Ausdruck: „*Kulturstandards sind Arten des Wahrnehmens, Denkens, Wertens, und Handelns, die von der Mehrzahl der Mitglieder einer bestimmten Kultur für sich und andere als normal, typisch, und verbindlich angesehen werden.*“ (Thomas, 2005: 25). Es sollte gesagt werden, dass die Bestandteile einer Kultur einzigartig sind.

Tab. 4: Phasenmodell interkultureller Interaktionssituationen (mit konfliktuellem Verlauf; eigene Darstellung nach Müller-Jacquer, 2004: 75. In: Lüsebrink, 2016: 53)



Mit dem Beginn des Erlernens einer Fremdsprache können die Elemente, die für eine Kultur als normal wahrgenommen werden, für die Sprachlernende als anders empfunden werden. Diese Begegnung mit den verschiedenen Kulturen ermöglicht die Interkulturalität. „*Interkultur bezeichnet somit neue Kommunikationsformen und – modalitäten, die entstehen, wenn Angehörige unterschiedlicher Kulturen interagieren.*“ (Lüsebrink, 2016: 51). Wenn die Personen aus zwei verschiedenen

Kulturen in eine Kommunikationssituation mit ihren eigenen kulturellen Einstellungen treten, können sie die Missverständnisse erleben, welche die Kommunikation zerstören. Müller-Jacquier (2004) stellt diese interkulturellen Interaktionssituationen mit konfliktuellem Verlauf durch ein Phasenmodell dar (siehe Tabelle 4).

Um diese Hemmnisse (siehe Tabelle 4) zwischen den verschiedenen Kulturen zu verhindern, hat das Bewusstsein der Interkultur bzw. interkulturelle Kompetenz einen großen Stellenwert in einem Fremdsprachenunterricht. Denn *„interkulturelles Lernen versucht zu erreichen, dass Äußerungen von Mitgliedern einer fremden Kultur nicht mit dem eigenen kulturellen Vorwissen gedeutet und dadurch evtl. missverstanden werden, sondern dass sie im Bezugsrahmen der fremden Kultur angemessen verstanden werden.“* (Bredella, 2017: 149). Kulturelle Kompetenz bezieht sich in diesem Sinne auf die Toleranz- sowie Empathiefähigkeit der Lernenden gegen eine fremde Kultur.

Die (inter)kulturelle Kompetenz in einem Fremdsprachenunterricht avanciert mit dem interkulturellen Ansatz. Der interkulturelle Ansatz kann als die Weiterentwicklung des pragmatisch-funktionalen Konzepts angesehen werden. In der zweiten Hälfte der 80er-Jahren wurde daran kritisiert, dass das Erlernen einer Fremdsprache nur in Zielsprachenland verwirklicht werden soll. Ein Fremdsprachenunterricht kann fern von Zielsprachenland stattfinden, jedoch wird es sich an dieser Stelle nötig gesehen, ohne Vorurteile den Unterricht durchzuführen.

„Die grundlegende Idee des interkulturellen Ansatzes war es, das Eigene und das Fremde miteinander ins Gespräch zu bringen, also nicht nur zu lernen, wie man sich als Fisch im Wasser in der Zielsprache und Zielkultur bewegt, sondern zu akzeptieren, dass Lernende mit eigenen Erfahrungen und Wertvorstellungen, mit einer eigenen Mehrsprachigkeit und unterschiedlichen Sprachlernerfahrungen in den Lernprozess einsteigen. Daher war der interkulturelle Ansatz mit generellen Zielen wie Völkerverständigung verbunden und hatte allgemeine Lernziele wie die Sensibilisierung der Lernenden für Unterschiede zwischen den Kulturen, den Abbau

von Vorurteilen und die Entwicklung von Toleranzfähigkeit.“ (Rösler, 2012: 82, zitiert nach Baliuk u.a., 2018).

Aus diesen Kenntnissen geht hervor, dass die Verhinderung von Kulturschock, Missverständnissen sowie Vorurteilsbildung das Hauptziel des interkulturellen Ansatzes ist. Interkulturelles Lernen hat auch eine enorme Wichtigkeit bei dem gemeinsamen europäischen Referenzrahmen und darin werden die interkulturellen Fertigkeiten in einem fremdsprachlichen Deutschunterricht folgendermaßen dargestellt:

„Interkulturelle Fertigkeiten umfassen:

- die Fähigkeit, die Ausgangskultur und die fremde Kultur miteinander in Beziehung zu setzen;*
- kulturelle Sensibilität und die Fähigkeit, eine Reihe verschiedener Strategien für den Kontakt mit Angehörigen anderer Kulturen zu identifizieren und zu verwenden;*
- die Fähigkeit, als kultureller Mittler zwischen der eigenen und der fremden Kultur zu agieren und wirksam mit interkulturellen Missverständnissen und Konfliktsituationen umzugehen;*
- die Fähigkeit, stereotype Beziehungen zu überwinden.“* (Europarat, 2001: 106).

Die Unterrichtsmaterialien, die für die Kultur der Zielsprache spezifische Elemente enthalten, sollten im fremdsprachlichen Deutschunterricht so weit wie möglich bevorzugt werden. Von den literarischen Texten, den Nachrichtentexten, den authentischen Hörtexten in der Zielsprache können dafür profitiert werden. Dank für diese kulturspezifischen Materialien können das Verständnis sowie die Toleranz der Lernenden gegenüber der fremden Kultur entwickelt werden.

4.4.1. Die Stelle der Literatur im interkulturellen Ansatz

Die Literatur spielt seit Jahren eine Rolle in einem Fremdsprachenunterricht. In der sogenannten Grammatikübersetzungsmethode ist künstlerisches Schrifttum zentraler Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts. Im fremdsprachlichen Unterricht nach GÜM beruht den Beweis des Sprachwissens darauf, ob ein Lernende die literarischen Texte korrekt übersetzen kann. Da Literatur als „*das Zeugnis der geistigen Leistungen einer Sprachgemeinschaft*“ (Neuner & Hunfeld, 1993: 30) angesehen wird, bildet die hochkulturelle Inventur den Kern des fremdsprachlichen Unterrichts.

Ende des 19. Jahrhunderts kommt die direkte Methode zustande. Obwohl es in diesem Konzept „Höhere“ Literatur nicht vorhanden ist, ergänzen Lieder, Reime, Geschichte, Märchen den Unterricht (Neuner & Hunfeld, 1993: 42). Hierbei ist ein Unterrichtsprinzip das Auswendiglernen dieser literarischen Kurzformen.

Bei den audiolingualen und audiovisuellen Methoden hat das Mündliche die Priorität. Bei diesen Verfahrensweisen, bei den der funktionale Sprachgebrauch im Vordergrund steht, befinden sich Lesen und Schreiben in letzter Stelle. „*Die vorherrschende Textsorte ist der Dialog, der als Modell für Alltagsgespräche gestaltet wird.*“ (Neuner & Hunfeld, 1993: 61). Die Literatur wurde bei dieser Methode einerseits erheblich eliminiert, andererseits finden kleinere Formen der literarischen Texte bei der Vermittlung der Landeskunde zur Anwendung.

Bei der kommunikativen Didaktik hatten die Gebrauchstexte sowie Sachtexte Priorität. Während im pragmatischen / kommunikativen Konzept die literarischen Texte kaum verwendet werden, kommt die Literatur im interkulturellen Konzept zur Anwendung. Die Literatur hat beim interkulturellen Ansatz die Signifikanz, da interkultureller Ansatz sich an Authentizität orientiert. In dem interkulturellen Konzept werden auch die Gebrauchstexte und Sachtexte für sprachfunktionale Zwecke eingesetzt. Jedoch kann man laut dem interkulturellen Ansatz durch authentische bzw.

literarische Texte die fremde Sprache sowie fremde Kultur besser verstehen. Denn „*fiktionale Texte „inszenieren“ einen „Film im Kopf“. Bei dieser Inszenierung werden die Versatzstücke der eigenen Welt in die fremde, ‚ausgedachte‘ Realität hineinprojiziert.*“ (Neuner & Hunfeld, 1993: 120). Die literarischen Texte nehmen deshalb als Helfer die Rolle zum Verstehen der eigenen und fremden Welt. Dies führt zum Bauen der Brücke zwischen verschiedenen Kulturen.

Alles in allem kann gesagt werden, dass die Literatur mehr oder minder eine Rolle in Fremdsprachlehrmethoden spielt. Mit dem interkulturellen Ansatz verändert sich aber die Perspektive an Literatur. Der interkulturelle Ansatz ermöglicht literarisches interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht.

4.5. Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen

Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (demnächst: GeRS) wurde vom Europarat im Jahr 2001 mit dem Zweck einer Standardisierung beim Lehr- und Lernprozess entwickelt. Er schafft eine Grundlage für die Vorbereitung der Lehrpläne, der curricularen Richtlinien, der Prüfungen und der Lehrbücher usw. entsprechend den Zielsprachen in europäischen Ländern. Mit diesem Ziel stellt GeRS in sechs Niveaustufen die verschiedenen Teilkompetenzen (Leseverstehen, Hörverstehen, Schreiben und Sprechen) dar und er zielt somit darauf ab, einen Fremdsprachenbenutzer in der fremden Sprache handlungsfähig machen. Außerdem ist es primärer Zweck, dass die Sprachenlernenden Mehrsprachigkeit und Interkulturalität entwickeln. „*Die linguistischen und kulturellen Kompetenzen in der einen Sprache modifizieren die in einer anderen, und sie fördern interkulturelles Bewusstsein, Fertigkeiten und prozedurales Wissen.*“ (Europarat, 2001: 51). Der GeR ist umfassend, transparent und kohärent, um seine Aufgaben zu erfüllen. Die Sprache ist verständlich, damit die alle Benutzer des Referenzrahmens von den Empfehlungen für ihre Lehrpläne oder beim autonomen Lernen profitieren können.

Die sechs Niveaustufen stehen in der Tabelle 5 zur Verfügung:

Tab. 5: Gemeinsame Referenzniveaus: Globalskala (Europarat, 2001: 35)

Kompetente Sprachverwendung	C2	Kann praktisch alles, was er/sie liest oder hört, mühelos verstehen. Kann Informationen aus verschiedenen schriftlichen und mündlichen Quellen zusammenfassen und dabei Begründungen und Erklärungen in einer zusammenhängenden Darstellung wiedergeben. Kann sich spontan, sehr flüssig und genau ausdrücken und auch bei komplexeren Sachverhalten feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen.
	C1	Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen. Kann sich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen. Kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden.
Selbstständige Sprachverwendung	B2	Kann die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen. Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist. Kann sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.
	B1	Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern. Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben.
	A2	Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z. B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht. Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben.

Elementare Sprachverwendung	A1	Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen – z. B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben – und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.
------------------------------------	----	---

Diese Globalskala zeigt grob den Bau der Niveaustufen. Die Lehrwerke, die Unterrichtsmaterialien sollen geeignet zu den definierten Referenzniveaus ausgewählt werden. Die Globalskala hat Bedeutung in dieser Arbeit, da Comics für das Fach Deutsch als Fremdsprache konzipiert werden. Der bevorzugte Literaturcomic wird unter die Lupe genommen, um festzustellen, zu welchem Niveau gemäß ist.

4.5.1. Anwendung literarischer Texte laut dem GeR für die Entwicklung der Fertigkeiten

Im Kern des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens stehen die kommunikativen Aufgaben. Während die Sprachenverwenden im Allgemeinen an kommunikationsfähigen Aktivitäten mit einem oder mehreren Gesprächspartnern teilnehmen, um ihre Bedürfnisse in einer bestimmten Situation zu befriedigen, kann es im Bildungsbereich darum gehen, zu einem Rollenspiel oder einem Seminar beizutragen oder einen Artikel zu einem gewissen Thema zu schreiben, etwa für eine Konferenz oder zur Veröffentlichung usw. (Europarat, 2001: 59).

Innerhalb der kommunikativen Aufgaben hat die ästhetische Sprachverwendung einen besonderen Wert beim GeR. Die künstlerische und einfallsreiche Verwendung von Sprache hat zum einen ihre eigene Valenz, zum anderen ist sie aus der pädagogischen Sicht Belang (vgl. ebd.: 61). Die kreativen und ästhetischen Aktivitäten können produktiv, rezeptiv, interaktiv oder sprachmittelnd sein (vgl. ebd.). Sie können mündlich oder schriftlich sein: z.B.

- „Singen (Kinderreime, Volkslieder, Schlager usw.);
- *Nacherzählen oder Nachschreiben von Geschichten;*
- *Anhören, Lesen, Schreiben und Sprechen fiktionaler Texte (Geschichten, Reime usw.) einschließlich audiovisueller Texte, Cartoons, Bildgeschichte usw.;*
- *Aufführung geschriebener oder improvisierter Stücke usw.;*
- *Produktion, Rezeption und Aufführung literarischer Texte, z. B.: Lesen und Schreiben von Texten (Kurzgeschichten, Romanen, Gedichten usw.), Aufführung und Rezeption von Liedern, Dramen, Opern usw.“ (ebd.: 62).*

Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen plädiert dafür, dass die nationale und regionale Literatur einen sehr wichtigen Beitrag zum europäischen Kulturerbe und der Europarat betrachtet es als einen „wertvollen *gemeinsamen Schatz, den es zu schützen und zu entwickeln gilt.*“ (ebd.: 62).

In dem gemeinsamen europäischen Referenzrahmen ist es bedeutend, dass die kommunikativen Aktivitäten mit den paralinguistischen Mitteln unterstützt werden, denn diese sprachbegleitenden Handlungen haben die Unterschiede von Kultur zu Kultur. Wenn die Texte die Rede sind, erscheinen die als paralinguistisch genannten Eigenschaften wie Körpersprache oder prosodische Mittel wie Lautstärke als paratextuelle Merkmale. Dabei spielen die Illustrationen (Fotos, Zeichnungen usw.); Schaubilder, Tabellen, Diagramme, Skizzen usw.; typographische Merkmale (Schriftart, Schriftgrad, Sperren, Unterstreichungen, Layout, usw.) eine wichtige Rolle (vgl. ebd.: 92).

Laut dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen kann es keine Kommunikation durch Sprachen ohne einen Text geben; „*alle sprachlichen Aktivitäten und Prozesse werden mit Blick auf die Beziehung der Sprachenverwendenden/Lernenden und ihrer Kommunikationspartner zum Text analysiert und klassifiziert*“ (ebd.: 95). Ferner sind die Texte nicht nur schriftlich, sondern auch mündlich. Die Texte werden daher im Referenzrahmen in zwei

Kategorien in die Hand genommen: Gesprochene Texte und Geschriebene Texte. Unter den gesprochenen Texten öffentliche Ankündigungen, Durchsagen, Anweisungen, Vorlesungen, Präsentationen, Nachrichtsendungen usw. gezählt. Die geschriebenen Texte werden basierend auf GeR tabellarisch wie unten dargestellt:

Tab. 6: Die geschriebenen Textsorten laut dem GeR (Europarat, 2001: 97). (Eigene Darstellung)

<i>persönliche Briefe</i>	<i>Zeitschriften</i>	<i>Zeitungen</i>	<i>Bedienungsanleitungen</i>	<i>Lehrbücher</i>
<i>Aufsätze und Übungen</i>	<i>Broschüren, Prospekte</i>	<i>Flugblätter</i>	<i>Werbe-material</i>	<i>öffentliche Schilder und Anschläge</i>
<i>Schilder in Supermärkten, Geschäften und an Marktständen</i>	<i>Verpackungen und Beschriftung von Waren</i>	<i>Fahrscheine, Eintrittskarten usw.</i>	<i>Formulare und Fragebögen</i>	<i>Wörterbücher, Thesauri</i>
<i>geschäftlichen und beruflichen Schriftverkehr, Faxe</i>	<i>Bücher, Literatur und Sachbücher einschließlich literarischer Zeitschriften</i>	<i>Memoranden, Berichte und Dokumente</i>	<i>Notizen und Mitteilungen usw.</i>	<i>Datenbanken (Nachrichten, Literatur, usw.)</i>
<i>Comics</i>				

Die Tabelle 6 zeigt, dass die literarischen sowie fiktionalen Texte ihren Platz beim Erlernen einer Fremdsprache nehmen. Aus dieser Tabelle geht insbesondere hervor, dass die Comics, die primäres Ziel der vorliegenden Arbeit sind, als Textsorte im fremdsprachlichen Deutschunterricht eingesetzt werden. In diesem Sinne ist der wichtigste Punkt, „mit welchen Textarten die Lernenden rezeptiv, produktiv, interaktiv, sprachmittelnd zu tun haben werden.“ (Europarat, 2001: 98).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Anwendung der literarischen Texte eine besondere Bedeutung laut dem GeR hat. Die Literatur gilt tatsächlich als eine wesentliche Wertschätzung für die europäische Kultur. Daneben hat sie auch für die Bildung Relevanz, da sie Kreativität und Ästhetik in Bewegung setzt und die sprachlichen Fertigkeiten sowohl im Bereich der Rezeption als auch der Produktion fördert.



TEIL V

5. EINGLIEDERUNG DES COMICS IN DEN DAF-UNTERRICHT

Comics haben in der heutigen Welt in den verschiedenen Bereichen einen Wert. Manche Unternehmen benutzen die Comics für ihre Werbungen. Oder die Sachcomics³² werden zum Erleichtern der komplexen Themen eingesetzt, z. B. in den Fächer Geschichte, Erdkunde, Physik, Mathe und vieles mehr. Auch in Deutschland spielen Comics im Bildungsbereich eine wichtige Rolle. Im Landesbildungsserver Baden-Württemberg wird für den Deutschunterricht Comics als Textsorte angeboten und Projekt zum Umgang mit Comics im Deutschunterricht entwickelt³³.

Wenn es von einem Fremdsprachenlernen behandelt wird, können die Comics in den Fremdsprachenunterricht integriert werden. Denn sie sind sowohl malarisch als auch literarisch und die Bedeutung von Bild und Literatur ist enorm für den Fremdsprachenunterricht. Jüngst (2002) bringt zum Ausdruck, dass die Comics zum Sprachenlernen grundsätzlich in zwei Gruppen aufgeteilt werden können: „*die narrativen fiktionalen Comics und Sachcomics*“ (Jüngst, 2002: 1). Je nach Verwendungszweck kann die Lehrkraft die Art des Comics auswählen.

In diesem Teil der Arbeit werden zunächst die Impulse des Bilds und der Sprache für den fremdsprachlichen Deutschunterricht erklärt. Danach werden auf den Umgang mit Comics im DaF-Unterricht eingegangen. Im Mittelpunkt dieses Kapitels stehen die Leistungsfähigkeit der Comics und ihre Verwendung im fremdsprachigen deutschen Literaturunterricht.

³² nicht-fiktionale Comics

³³IBBW: verfügbar unter: <https://www.schule-bw.de/faecher-und-schularten/sprachen-und-literatur/deutsch/unterrichtseinheiten/projekte/comics> (Zugriffsdatum: 13.01.2021).

5.1. Kombination von Bild und Sprache: Anregungen für den DaF-Unterricht

Mitchell (2008) erklärte, dass die Ära der Bilder in der heutigen Zeit, die weitgehend bildgeprägt ist, begonnen hat. *„Die Wiederentdeckung der Bilder und allgemeiner des Visuellen schreitet spätestens seit der Ausrufung des visual oder pictorial turn rasch voran.“* (Raith, 2014: 25). Danach kommt die zweite Wiederentdeckung zustande: der Text im Kontext von Bildern (vgl. ebd.). Für die jüngere Generation, die als Generation Z³⁴ genannt werden kann und in der Technologienwelt bzw. in die überwiegend visuelle Welt geboren wurde, ist diese Ära nicht ein Neuanfang, ganz im Gegenteil ist diese Situation für sie eine Üblichkeit. In Anbetracht solcher Charakteristika der heutigen Lernenden erfordert ein Fremdsprachenunterricht die Visualität. Die Illustrationen sowie die Bilder sind daher heutzutage eine der wichtigen Komponente von Lehr- und Lernmaterialien.

Im Kontext des Fremdsprachenlernens tritt das Bild in den Fremdsprachenunterricht schon in den 90er-Jahren mit der audiovisuellen Methode, aber erst mit der kommunikativen Wende werden Bilder als ein zentraler Bestandteil der kommunikativen Kompetenz zur Hilfe genommen werden. Ferner war Anforderung ab Mitte der 1980er-Jahren, eine *„visuelle Kompetenz“* (Hecke & Surkamp, 2015: 18f) zustande zu bringen, welche zum Umgang mit den visuellen Medien führt. In diesen Jahren findet der interkulturelle Ansatz seinen Platz und mit dieser Ebene -interkulturellem Lernen- erhöht sich die Bedeutung der Verwendung von Bildern im Fremdsprachenunterricht, da die interkulturelle kommunikative Kompetenz in der engen Verbindung mit der visuellen Kompetenz steht (vgl. ebd.).

Laut Wittstruck (2018: 12) erfolgt Kommunikation im öffentlichen und privaten Raum mithilfe von Bild-Sprache-Kombinationen. Auszugsweise können die

³⁴ Weiterführende Literatur für Z Generation:

Scholz, C. (2015). Generation Z: Digital Native oder digital naiv?. HR Performance, 1, 68-71.

Kuran, E. (2019). Z: Bir kuşağı anlamak. İstanbul: Mundi Kitap.

Bilder in der bildorientierten Welt als ein zentraler Bestandteil der Verständigung angesehen werden.

Seitz u. a. (2018: 1) sind der Meinung, dass das Bild *„ohne Zweifel ein inter- und transkultureller Grundphänomen“* ist. In einem fremdsprachlichen Unterricht wird über die Bilder die Gespräche geführt bzw. die Praxis gemacht, um *„den Zugang zur fremden Sprache und Kultur zu erleichtern“* (Kaunzner, 2018: 7). Die Verwendung der Zeichnungen in einem Fremdsprachenunterricht beruht somit auf vielfältigen Gründen: zur Entfaltung visueller Kompetenz, der kommunikativen und interkulturellen Kompetenz und der Bild-Text-Kompetenz.

Kaunzner spricht davon, dass das Bild bezüglich der mündlichen wie schriftlichen Sprache einen anderen Stellenwert erlangt und sich in den unterschiedlichen Ausprägungen manifestiert: *„das Bild in der Sprache, das Bild anstelle der Sprache, das Bild mit der Sprache, das Bild als Auslöser der Sprache“* (Kaunzner, 2018: 7).

Abraham (2019: 16) erklärt, dass in einem Fremdsprachenunterricht sowohl in der Mündlichkeit als auch in der Schriftlichkeit die Aufgaben bezüglich des Bildes vollgebracht werden können. Darunter können z. B. in Bezug auf ein einzelnes Bild oder mehrere Bilder die Bildbeschreibungen, -kommentierung und -deutung gezählt werden.

Laut Hecke und Surkamp (2015) muss man bei der Verwendung des Bildes in dem Fremdsprachenunterricht in Bewusst sein, welche Bildtypen vorhanden sind. Diese Bildtypen wurden nach dem Text von Surkamp und Hecke graphisch wie folgt dargestellt:

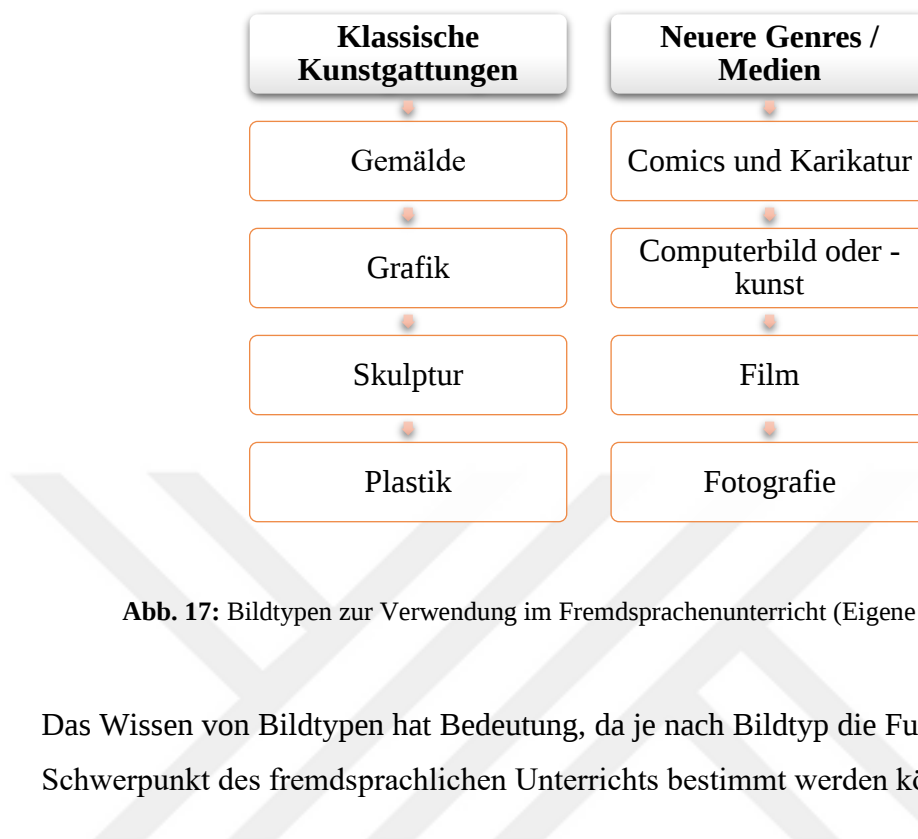


Abb. 17: Bildtypen zur Verwendung im Fremdsprachenunterricht (Eigene Darstellung)

Das Wissen von Bildtypen hat Bedeutung, da je nach Bildtyp die Funktion sowie den Schwerpunkt des fremdsprachlichen Unterrichts bestimmt werden können.

Das Bild hat in einem Fremdsprachenunterricht – im Rahmen dieser Arbeit im DaF-Unterricht – ein wesentliches didaktisches Potenzial. Die Bilder können motivierend, lehrreich, rezeptiv sowie produktiv und handlungsorientiert eingesetzt werden. Wenn die Bilder mit der Kombination von Texten die Rede sind, bieten auch sie die Möglichkeit des effizienten Umgangs mit Bild-Text-Kombinationen. *„Die Ergebnisse der Hirnforschung zeigen, dass das Gehirn Bilder und Geschichten bzw. zusammenhängende Texte besser speichern und abrufen kann als abstrakte Begriffe oder eine Aufzählung von Fakten, sodass sie sich besonders zur Weitergabe von Wissen eignen.“* (Lundquist-Mog u.a., 2015: 131). Basierend darauf ist es zu sagen, dass das Bild und der Text in einem Rahmen zum nachhaltigen Lernen führen können. Außerdem ermöglichen sie sprachliches, kulturelles, multimediales Lernen beim Erlernen einer Fremdsprache.

5.2. Umgang mit dem Comic im fremdsprachlichen Deutschunterricht

Das vorherige Kapitel bildet eine Basis für den Einsatz der Comics im fremdsprachlichen Deutschunterricht. Es ist eine unbestreitbare Tatsache, dass das Bild und die Sprache einen engen Bezug aufeinander haben und seit Jahren zum Erlernen sowie Lehren einer Fremdsprache verwendet werden. Denn das Bild und der Text ergänzen sich: Die Bilder beinhalten die Informationen, die beim Verstehen unbekannter Sache hilfreich sind, oder umgekehrt, die Texte können beim Bildverstehen zur Hilfe genommen werden (Jüngst, 2002: 2). In einigen Fällen können die Informationsüberschneidungen zustande treten, die Leser können aber die unterschiedlichen Transformationen von Text und Bild als ein Ganzes aneinanderfügen (ebd.).

Brinitzer (2015: 4) deutet die Gründe für die Verwendung von Comics im DaF-Unterricht unter vier Kernpunkte aus: *„Hemmschwellen abbauen“*, *„Bilder als Verständnisstütze“*, *„Lernen mit Emotionen“*, *„Kunst und Kreativität“*. Es ist ein wichtiger Punkt, die Medien bzw. Materialien in dem DaF-Unterricht an die Lebenswelt der Lernenden anzuknüpfen. Dies führen zur Motivation der Lernenden und die Hemmschwelle werden somit gegen eine fremde Sprache entfernt (vgl. ebd.). Im Comic spielen die Bilder eine bedeutungsvolle Rolle und sie unterstützen das Verständnis der Wörter. Einer der relevanten Gründe ist die Emotionen beim Lernen. *„Bilder transportieren Emotionen und Ideen zur Identifikation ein.“* (Brinitzer, 2015: 4). Ferner ermöglicht das Lernen mit Emotionen die Verbesserung des nachhaltigen Lernens. Als Letztes behauptet Brinitzer (ebd.), dass Comics Kunst sind und der Umgang mit Kunst die eigene Kreativität anregt. *„Ein kreativer Umgang mit Sprache führt dazu, sich die Sprache zu eigen zu machen, einen Bezug zu ihr zu finden (...)“* (vgl. ebd.).

Krings (2016) äußert sich, dass der Satz *„ein Bild sagt mehr als tausende Worte“* nicht immer, aber häufig gilt und *„die Bilder können deshalb auch wesentlich*

dazu beitragen, einen fremdsprachigen Text zu entschlüsseln.“ (Krings, 2016: 211). Laut ihm ersetzen die Bilder für didaktische Verständnishilfen (ebd.). Im Gegensatz zu didaktisierten Texten sind zahlreiche Comics vorhanden und sie sprechen damit jeden Geschmack an (vgl. ebd.). Außerdem werden die Comics zumeist in der gesprochenen Sprache geschrieben (vgl. ebd.) und somit haben die Lernenden die Möglichkeit, die alltäglichen Ausdrucksformen zu erlernen.

5.2.1 Leistungsfähigkeit der Comics im fremdsprachlichen Deutschunterricht

In Anbetracht der didaktischen Vorteile von Comics stellt sich heraus, dass in einem Fremdsprachenunterricht mehr als eine Lernsituation bzw. Lerneinheit geschaffen werden können.

In der Abbildung 18 stehen die Potenziale der Comics für den DaF-Unterricht zur Verfügung. Comics können für die Entwicklung der Grundfertigkeiten (Sprechen – Hören – Schreiben – Lesen) angewendet werden. Wenn von Comics zur Verbesserung der Grundfähigkeiten profitiert werden möchten, kommen an der ersten Stelle die Lesefertigkeiten in den Sinn. Für eine Fremdsprachenlernende ist es zu Beginn schwer, die längeren Texte oder die literarischen Texte zu lesen sowie zu verstehen. Dies ist nur mit den didaktisierten, abgekürzten und bearbeiteten Texten möglich. Hingegen bieten die authentischen Comics auch ohne Bearbeitung den Lesegenuss an. Aufgabenstellungen zum Leseverstehen können in Bezug des Inhalts entwickelt werden, wie z. B. Zuordnungsaufgaben von Text und Bild, Fragen an Handlung, Ort und Zeit, Richtig/Falsch-Aufgaben.

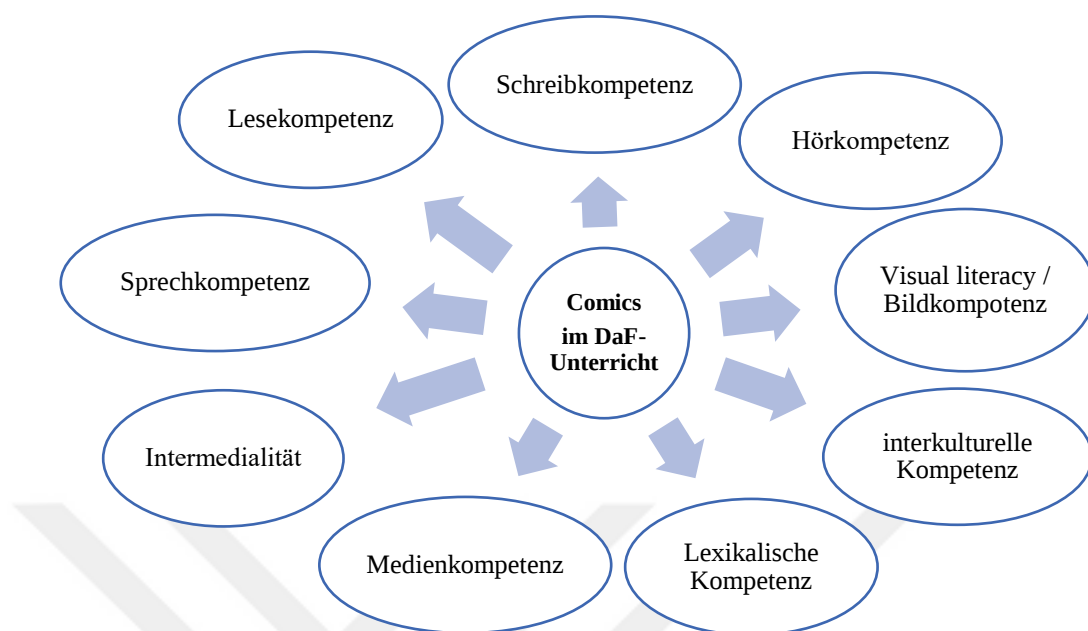


Abb. 18: Leistungsfähigkeit der Comics im fremdsprachlichen Deutschunterricht (Eigene Darstellung)

Die Comics spielen auch beim Schreiben eine relevante Rolle. Die Denk- oder Sprechblasen können mit den Ideen der Lernenden gefüllt werden. Oder eine Rezension zum Comic kann verfasst werden.

Im Bereich des Sprechens führen die vorbereitenden Übungen zur freien Konversation. Die Lernenden können zunächst die Dialoge vorlesen, und dann können sie die Rollenspiele machen, in denen die alltäglichen Kommunikationsmittel zum Gebrauch gemacht werden.

Die Fertigkeit Hören wird während des Übens von anderen Fähigkeiten zwar ungesteuert entwickelt, sie kann aber auch einen Bezug auf die Intermedialität³⁵ nehmen. Die Comics sind es auch als Hörspiele³⁶ oder Filme³⁷ vorhanden. Die Verwendung von diesen Adaptionen entfalten einerseits das Hörverstehen,

³⁵ „Intermedialität bezeichnet das Zusammenspiel verschiedener Medien.“ (Wirth, 2007: 254).

³⁶ z.B. Hörspiele von Asterix, Walt Disney Der junge Goethe u.a.

³⁷ Die weltweit bekanntesten Filme wie Superman und Spiderman basieren auf ihre Comics-Vorlage.

andererseits können die Kompetenz der Intermedialität und darauf gebundene Befähigungen der Vergleichung der verschiedenen Medien vorwärtsgehen.

Neben diesen ist eines der Wichtigste die Medienkompetenz³⁸. Medienkompetenz ist ein wichtiges Phänomen im heutigen Zeitalter und sie erfordert das kritische sowie kreative Denken und Handeln. Wenn die Lernenden in Auseinandersetzung mit Comics stehen, haben sie die Fähigkeit, in der Informationsgesellschaft die verschiedenen Medien wie Bilder, Texte, Filme usw. einzuschätzen und mithilfe von ihnen zu kommunizieren.

Comics nehmen eine Rolle bei der Entwicklung der Bildkompetenz. Das Wahrnehmen von Bildern erweitert sich das Weltbild der Lernenden und dies ermöglicht auch die interkulturelle Kompetenz. Durch die Bilder in der Zielsprache lernen sich die Lernenden mit einer fremden Welt kennen und sie verbinden ihre eigenen Vorstellungen mit anderen Vorstellungen.

Bei der Entwicklung der lexikalischen Kompetenz sind Comics lehrreich. Durch die Lückentexte, die Ergänzung der Wortgruppen in Sprechblasen können Comics zur Erweiterung des Wortschatzes verwendet werden. Darüber hinaus erfahren die Lernenden die alltäglichen Wörter im Comic.

Kurz gesagt, die Verwendung von Comics im fremdsprachigen Deutschunterricht bringt grundlegende Sprachfertigkeiten sowie viele Kompetenzbereiche mit. Alle Kompetenzdomänen stehen miteinander in Verbindung. Abhängig vom Schwerpunkt einer Unterrichtseinheit im Fach Deutsch als Fremdsprache kann entschieden werden, auf welche Kompetenz sich schwerpunktmäßig konzentriert werden möchte.

³⁸ „Medienkompetenz ist die Fähigkeit, die Medien zu nutzen, die verschiedenen Aspekte der Medien und Medieninhalte zu verstehen und kritisch zu bewerten sowie selbst in vielfältigen Kontexten zu kommunizieren.“ (Ziegelwagner 2018, in Bildungsministerium, Wissenschaft und Forschung: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/uek/medien.html>: 18.01.2021).

5.2.2. Comics / *Graphic Novels* im fremdsprachigen deutschen Literaturunterricht

In dem vorherigen Teil der Arbeit treten die diversen Kompetenzbereiche von Comics hervor. Innerhalb dieser Domänen von Comics im fremdsprachlichen Deutschunterricht sollte auch die literarische Kompetenz nicht vergessen werden. In diesem Kapitel werden die Leistungsfähigkeiten von Comics bzw. *Graphic Novels* in dem fremdsprachigen deutschen Literaturunterricht näher erläutert.

Die Comicadaptionen von schöpferischen Texten lösen eine neue Ära für die Literatur aus. Denn gleicherweise sind die kanonisierten literarischen Werke als Comic (oder auch: *Graphic Novel*) vorhanden. Die besondere Bedeutung dieser Literaturcomics liegt daran, dass die Visualität aufgrund der kulturellen Fortentwicklungen in der sich verändernden Welt dominiert (Kapitel 5.1.). Hallet (2012) untersucht die *Graphic Novels* zum literarischen und multiliteralen Lernen in dem fremdsprachigen Literaturunterricht und er äußert, dass die *Graphic Novel* im Zentrum der allgemeinen kulturellen Entwicklungen steht. Er kommentiert diese folgendermaßen:

„In diesem Sinne kann die graphic novel als ein wichtiger kultureller Versuch verstanden werden, die oft schwer durchschaubaren gesellschaftlichen Prozesse (z.B. Industrialisierung, Urbanisierung, Anonymisierung der Massengesellschaft), einschneidenden historischen Erfahrungen (die Weltkriege oder der Holocaust), kulturellen Entwicklungen (Migration und Exil) und vor allem auch technologischen Revolutionen (Hochhausbau, Transport, und Verkehr, Computerisierung usw.) visuell zu repräsentieren, zu strukturieren und erfahrbar zu machen.“ (Hallet, 2012: 3).

Mit den *Graphic Novels* (im Allgemeinen: Comics) werden somit im fremdsprachigen Literaturunterricht die diversen Vorsprünge gewonnen. Auf einer Seite wird sprachliches Verstehen wenig oder keine Probleme geben, wenn das Bild und der Text

sich ergänzen. Auf der anderen Seite helfen die *Graphic Novels* beim Verstehen von komplexen Themen. Neben diesen ermöglichen sie das kulturelle, künstliche und transkulturelle Lernen im fremdsprachlichen Literaturunterricht (vgl. ebd.).

Der Einsatz von Comicadaptionen literarischer Texte ist im fremdsprachlichen Literaturunterricht hilfreich, insbesondere bei der Annäherung zu der ursprünglichen literarischen Vorlage des Comics. Jüngst (2002) drücken die Ziele der bereits vorhandenen literarischen Texte in Comic-Format mit diesen Worten aus:

„Die Verwendung des Comic-Formats zur Darstellung bereits vorhandener, normalerweise literarischer Lesetexte dient drei Zielen: der Didaktisierung im Sinne einer Leseerleichterung durch den Bildeinsatz der Leseerleichterung durch die Textstrukturierung in Sprechblasen und Inserts (die Textstücke sind kurz und angenehm fassbar) und der Hervorhebung wichtiger Textstellen.“ (Jüngst, 2002: 2).

Jüngst (2002) nimmt die Comicadaptionen aus der Sicht von Leseerleichterung in die Hand und zeigt ihre didaktischen Möglichkeiten.

Laut Hallet (2012) haben die *Graphic Novels* großes Potenzial im fremdsprachigen Literaturunterricht, jedoch behandelt er nicht spezifisch von Comicadaptionen. Er geht in die Auffassung ein, dass *Graphic Novels* im Rahmen des multiliteralen Fremdsprachenlernens vielfältige Kompetenzen entwickeln können.

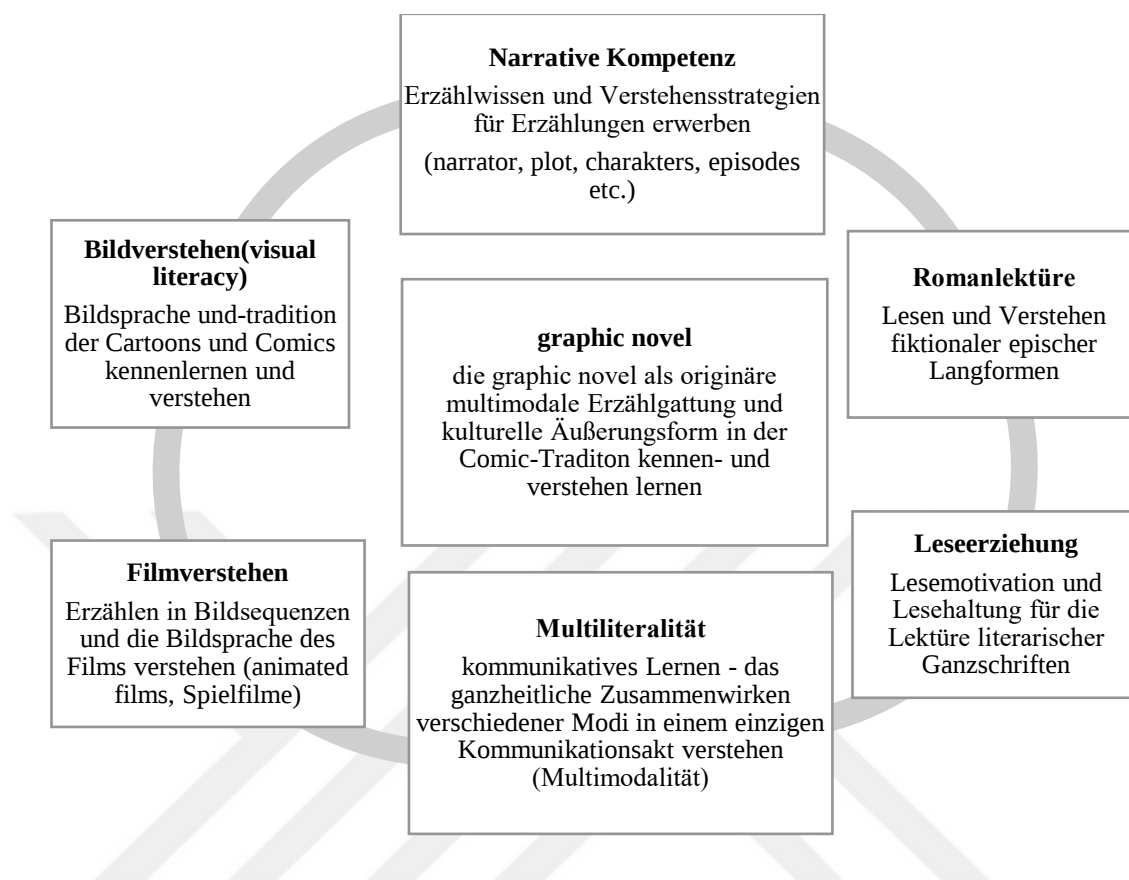


Abb. 19: Die graphic novel im Kontext multiliteralen Fremdsprachenlernens (Hallet, 2012: 5)

In der Abbildung 19 ist zu sehen, dass *Graphic Novels* im Kontext des multiliteralen Fremdsprachenlernens Bildverstehen, Filmverstehen, Romanlektüre, Multiliteralität, Leseerziehung und narrative Kompetenz ermöglichen können.

Alles in allem zeigt sich, dass sowohl *Graphic Novels* als auch Comicadaptionen der literarischen Werke zum fremdsprachigen deutschen Literaturunterricht einen wichtigen Beitrag leisten können. Darüber hinaus ist die Absicht nicht nur die Entwicklung der literarischen Kompetenz, sondern auch die Entwicklung der multimedialen Kompetenzen.

5.2.3. Aufgabentypologie nach Hallet (2012) für das multiliterale Fremdsprachenlernen

Wenn zur Sprache gebracht wird, dass die Comics (oder auch *Graphic Novels*) im fremdsprachlichen Literaturunterricht verwendet werden können, sollen auch die Aufgaben, die im fremdsprachigen Literaturunterricht durchgeführt werden, in systematischer Weise in die Tat umgesetzt werden. Laut Hallet (2012) ist die Aufgabentypologie für den multiliteralen fremdsprachigen Literaturunterricht mit *Graphic Novels* folgendermaßen aufgebaut:

- ✓ *Leseunterstützende Aufgaben:* Sie erfordern begleitende Aufgaben, um den Leseprozess zu unterstützen; wie z. B. Tageszeitungen usw.
- ✓ *Plot-Rekonstruktionsaufgaben:* Sie beziehen sich auf „das Erfassen der Geschehens- und Handlungsverläufe sowie der Kausalitäten“ (Hallet, 2012: 7). Sie zielen auf das tiefere Verstehen ab und daher wird der Inhalt in knappen Sätzen wiedergegeben.
- ✓ *Story-orientierte Aufgaben:* Sie stehen mit „*einzelnen Figuren, ihren Merkmalen, ihrem Denken, Fühlen und Sprechen*“ (ebd.) in Verbindung. Es wird auch „*die Schauplätze, Räume und Bewegungen*“ (ebd.) vom Inventar der *storyworld* sowie der *Graphic Novels* untersucht.
- ✓ *Thematische Aufgaben:* „*Sie dienen der Erschließung der jeweils im Vordergrund stehenden thematischen Aspekte einer graphic novel.*“ (ebd.). Sie sind erforderlich, „*sobald eine Verstehenstiefe jenseits der plot- und story-Ebene angestrebt wird.*“ (ebd.: 8).
- ✓ *Narrative Discourse Aufgaben:* Diese Aufgaben beschäftigen sich mit der Art und Weise der Erzählungsstile von Comics und *Graphic Novels*, wie z. B. Sprechblasen, Farben, Linien usw.; Hallet prononciert diesbezüglich, dass sie „*eine dienende Funktion*“ haben, da sie „*genauer Leses und tieferes Verstehen*“ ermöglichen sollen (ebd.).
- ✓ *Aufmerksamkeitslenkende Aufgaben:* Sie lenken auf „*weniger explizit gemachte Sachverhalte der storyworld wie z.B. das Handlungsmotiv einer*

Figur, die Bedeutung eines besonderen Gegenstandes oder die Beschaffenheit eines Schauplatzes“ oder auf „die Symbolsprache der graphic novel“ (ebd.).

- ✓ *Produktionsorientierte Aufgaben:* Literarische Texte eröffnen die Tür der weiteren Möglichkeiten, welche zum produktionsorientierten Unterricht führen.³⁹ Diesbezüglich können die Weitererzählung des Comics und die Comicproduktionen zur Anwendung gemacht werden.

Hallets Aufgabentypologie lässt darauf schließen, dass mit einer *Graphic Novel* im fremdsprachigen Literaturunterricht abwechslungsreiche Aufgaben erfüllt werden können. Dabei handelt sich um nicht nur literarische Kompetenz, sondern auch um die Annäherung an Thema, Entwicklung des Lesens, kreatives sowie kritisches Denken und Kommentieren und noch viele.

³⁹ Hallet betont: „Literarische Texte sind zugleich immer auch Text- und Darstellungsmodelle, die den Lesenden andere Weisen des persönlichen Ausdrucks und der Kommunikation eröffnen.“ (Hallet, 2012: 8).

TEIL VI

6. EIN UNTERRICHTSMODELL FÜR DIE COMICADAPTION „DAS LEBEN VON ANNE FRANK“

Teil 6 entwickelt ein praxisorientiertes Unterrichtsmodell für die Comicadaption ‚Das Leben von Anne Frank‘ zur Verwendung im fremdsprachigen deutschen Literaturunterricht in den Deutschlehrerausbildungsabteilungen in der Türkei. In diesem Teil der Arbeit wird zunächst die Textarbeit durch den gemeinsamen europäischen Referenzrahmen bestimmt, um Transparenz zu liefern. Danach werden die Informationen über den Text vermittelt, welche die Erzählstruktur, die Sprache, Ort und Zeit umfassen. Im Folgenden stellt dieses Kapitel die didaktischen Überlegungen und methodischen Anregungen, Bezug zum Bildungsplan und die Bildungsziele sowie Kompetenzen dar. Abschließend werden die Vorschläge zur Realisierung angeboten.

6.1. Bestimmung der Textarbeit mithilfe vom GeR

Es erhöht die Transparenz, gemäß GeR während des Vorbereitungsprozesses für das Unterrichtsmodell zu handeln. Aus diesem Grund ist es notwendig, die Niveaustufe der Zielgruppe vor dem erstellenden Unterrichtsmodell anzugeben und die Möglichkeiten der Arbeit mit Texten gemäß dem Referenzrahmen auf dieser Niveaustufe darzustellen.

Das entwickelte Unterrichtsmodell wird für die Studierenden im Fach Deutsch als Fremdsprache mit dem B1+ / B2 Niveau vorbereitet. Laut der Globalskala des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens kann ein Lernende mit dem B2 Niveau „*die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen*“ (Europarat, 2001: 35). Im Kontext der Arbeit mit Texten werden die Befähigungen in den B2-Stufen wie folgt zur Sprache gebracht:

- „Kann ein breites Spektrum von Sachtexten und fiktiven Texten zusammenfassen und dabei die Hauptthemen und unterschiedliche Standpunkte kommentieren und diskutieren. Kann Auszüge aus Nachrichten, Interviews oder Reportagen, welche Stellungnahmen, Erörterungen und Diskussionen enthalten, zusammenfassen.
- Kann die Handlung und die Abfolge der Ereignisse in einem Film oder Theaterstück zusammenfassen.“ (Europarat, 2011: 98).

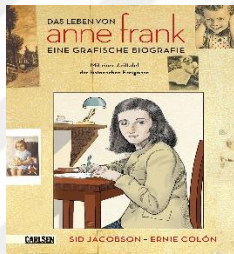
Es ist in den Zitaten zu sehen, dass der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für die Verarbeitung von Texten auf dem B2-Niveau umfangreiche Vielfalt empfiehlt. In dieser Niveaustufe können sowohl von literarischen Texten als auch von Sachtexten profitiert werden. Hinzu sind die Aktivitäten in Bezug auf einen Film oder ein Theaterstück die Rede. Mit anderen Worten können Aktivitäten mit hypertextuellen und audio-visuellen Medien durchgeführt werden.

Die *Graphic Novel*, die für diese Arbeit ausgewählt wurde, kann die verschiedenen Möglichkeiten für sprachlichen und kulturellen Aktivitäten als ein Ganzes anbieten. Sie ist tatsächlich einerseits ein eigenständiges literarisches Genre, andererseits stammt sie aus einer literarischen Vorlage. Diese Intertextualität kann ermöglichen, Vergleiche zwischen Texten anzustellen und das Lesen vom Comic zum Roman zu fördern. Da *Das Leben von Anne Frank* eine wahre geschichtliche Begebenheit ist, befinden sich auch diverse Sachtexte, Nachrichten, die das Leben sowie die Ereignisse in Deutschland erklären. Eine weitere Dimension ist die Literaturverfilmungen. Es ist von der literarischen Vorlage „Anne Frank Tagebuch“ der Film „Das Tagebuch der Anne Frank“ vorhanden. Daraus ergibt sich, dass mit der *Graphic Novel* ‚Das Leben von Anne Frank‘ abwechslungsreiche, multimodale, multiliterale Aktivitäten, welche auch zur Entwicklung der sprachlichen und kulturellen Fertigkeiten führen, in Gang gesetzt werden können.

6.2. Zum Text

Das Leben von Anne Frank ist eine von Jacobson und Colón entstandene *Graphic Novel*. In der Tabelle 7 sind die allgemeinen Informationen zum Comic zu sehen.

Tab. 7: Allgemeine Informationen zum untersuchten Comic

Überschrift des Comics	Das Leben von Anne Frank
Bild des Deckblatts	
Comicsorte	Graphic Novel
Literarische Vorlage	Anne Frank Tagebuch
Autor	Sid Jacobson
Illustration	Ernie Colón
Erscheinungsjahr	2010, 2018
Seitenzahl	160
Kapiteln	10
Verlag	Carlsen

In der Tabelle 7 ist es auffallend, dass der Comic auf einem vorhandenen literarischen Werk basiert. Das Leben von Anne Frank spiegelt mit den Mitteln von Text und Bild die Biografie der wichtigen jüdischen Frau für die deutsche Geschichte wider. Das Thema der *Graphic Novel* basiert daher auf eine wahre Begebenheit. Anne Frank ist eine der bekanntesten historischen Personen. Sie ist am 12. Juni 1929 in Frankfurt am Main geboren. Anne schrieb über die Geschehnisse in ihrem Leben in ihrem Tagebuch. Ihr Tagebuch wurde nach ihrem Tod veröffentlicht.

Die *Graphic Novel* „Das Leben von Anne Frank“ beruht auf dieses Tagebuch. Dieser Comic ist jedoch keine reine Anpassung des Tagebuchs. Der Comic beschreibt das Leben von Anne Frank in einem breiten Spektrum. Man kann trotzdem sagen, dass das Leben von Anne Frank eine Comicadaption ist. Denn im Comic befinden sich die direkten Zitate aus dem Roman „Anne Frank Tagebuch“ und erzählen die Ereignisse, die im Tagebuch geschehen. Wie Schmitz-Emans (2012) betont, kann der Literaturcomic bei jedem Zusammenhang mit dem literarischen Werk erwähnt werden (vgl. Kapitel 3.2.).

6.2.1. Inhalt und Kapitelübersicht

Die Handlung in der *Graphic Novel* beginnt mit der Heirat von Edith und Otto Frank und dauerte bis zum Tod von Otto Frank. In der *Graphic Novel* befinden sich die historischen Schlaglichter, welche neben dem privaten Leben von Anne Frank die zeitlich passierenden geschichtlichen Ereignisse zeigen. Auf diese Weise kann die Geschichte von Anne Frank im Kontext der historischen Begebenheiten direkt gelesen werden.

Die Tabelle 8 zeigt die Übersicht über die Kapitel und den Inhalt der *Graphic Novel* „Das Leben von Anne Frank“.

Tab. 8: Kapitelübersicht zur *Graphic Novel* „Das Leben von Anne Frank“

Kapitel	Seiten	Inhalt
1	9-18	Ein Hoffnungsvoller Beginn Vorstellung Anne Franks Familie; Informationen über Deutschland in dem Ersten Weltkrieg; Gründung der NSDAP; die Schwangerschaft von Edith Frank

2	19-26	Annelies Marie Frank Geburt von Anne Frank; Wirtschaftlicher Zusammenbruch; die Familie der Anne Frank ist von der Weltkrise betroffen; die Auswirkungen des Vertrags von Versailles; Umzug von Familie Frank.
3	28-32	Die Nazis auf dem Marsch Die Verschlechterung der Lage der Franks; Aufstieg und Anziehungskraft der NSDAP; Wegen der zunehmenden Verschlechterung der wirtschaftlichen Verhältnisse wählen viele Menschen die NSDAP; neuer Reichskanzler ist Adolf Hitler; die Franks sind unter den finanziellen Druck und sie treffen die Entscheidung, zu Ottos Mutter zu ziehen; Deutschland ist unter dem Hitler-Diktator in einem schlechten Zustand; Umzug der Franks nach Amsterdam.
4	33-50	Amsterdam Ein neuer Anfang für Franks in Amsterdam; Anne geht in die Schule und sie muss Holländisch lernen; Vater Otto kümmert sich bei jeder Gelegenheit um seine Töchter Anne und Margot; die Nürnberger Gesetzeserklärung zur Klassifizierung des deutschen und jüdischen Volkes; Juden versuchen aus dem Nazideutschland nach England zu fliehen.

5	51-69	Unter deutscher Besatzung Niederlande wurde auch von den Nazis besetzt und die Franks versuchen unter der schlechten Lage zu überleben. Viele Juden beginnen Selbstmord, damit sie von den Nazis fliehen können. Die Konzentrationslager wurden in Betrieb genommen. Anne und ihre Schwester Margot sind sich nicht bewusst, jedoch ihr Vater Otto und ihre Mutter Edith haben große Sorgen. Margot und Anne sollen wegen der Gesetze von Nazis in eine jüdische Schule gehen. Die Wannseekonferenz: Die Juden als größten Feind. Oma von Anne starb an Krebs.
6	52-90	Das Tagebuch Das 13. Geburtstagsgeschenk an Anne war ein Tagebuch. Eines Tages kam eine Vorladung der SS und Margot hat eine Aufforderung zum Arbeitseinsatz bekommen. Die besorgte Familie Frank wollte sich verstecken. Viele Juden bekommen diese Aufforderung. Franks und ihre Nachbarn verstecken sich heimlich in einem Hinterhaus. Franks fühlen sich trotz allem glücklich.
7	91-103	Die acht Untertaucher Eine andere Person sucht Schutz in dem Hinterhaus, in dem Franks sich verstecken. Sie hören immer die Neuigkeiten im Radio und hoffen, dass der Krieg beendet wird. Anne ist 14 Jahre alt. Sie wollen nunmehr die Welt sehen. Sie sind alle in einem schlechten Zustand und Anne glaubt, dass sie niemand liebt, ausgenommen ihr Vater. Trotz allem versuchen sie glücklich zu sein, dass sie leben.

8	104-119	Das neue Jahr Anne denkt, dass ihre Mutter sich nicht versteht. Anne will in der Zukunft Journalistin und Schriftstellerin werden und schreibt immer wieder dein Tagebuch. Peter, der sich auch im Hinterhaus versteckt, spricht häufig mit Anne. Jedoch verliebt Anne sich in anderen Peter, der in den Schuljahren Freund von Anne ist und seitdem Anne sich im Hinterhaus versteckt, sieht ihn nicht. Trotzdem hat sie eine Beziehung mit Peter, der im selben Haus lebt. Eines Tages war das Geräusch der Tür zu hören und sie machten das Licht aus und versteckten sich. Die Diebe stahlen die Lebensmittel und es kam die Polizei. Jedoch bewegten sich Anne und die anderen Untertaucher nicht, um nicht von den Polizisten erwischt zu werden. Anne dachte, Gott würde sie beschützen, weil sie nicht von den Polizisten gefangen wurden. Anne ist jetzt 15 Jahre alt und es ist ihr zweites Jahr im Hinterhaus. Anne schrieb in ihrem Tagebuch über die Demütigung von Frauen und fragte sich, warum sie weniger Wert als Männer waren.
9	120-136	Entdeckt Anne und andere werden von der SS erwischt. Sie werden in ein KZ gebracht. Sie arbeiten in dem Konzentrationslager. Sie werden nach Auschwitz gebracht. Hier wurde in die Gaskammer geschickt, wer zu krank zum Arbeiten war. Anne und Margot werden ins Konzentrationslager Bergen-Belsen nach Deutschland geschickt. Edith Frank stirbt an Krankheit und Erschöpfung. Margot und Anne bekommen Typhus. Margot stirbt und nach ihrem Tod stirbt Anne. Nur Otto Frank überlebt.

10	137-148	Die Geschichte lebt weiter Nach der Befreiung hörte Otto davon, dass seine Frau Edith gestorben ist. Er hat die Hoffnung, ihre Töchter zu finden. Jedoch ist es unmöglich, weil sie starben. Die Freundin von Otto, die Annes Tagebuch aufbewahrt, gibt Otto das Tagebuch. Otto liest den Wunsch seiner Tochter: „Mein liebster Wunsch ist es, Journalistin und später eine berühmte Schriftstellerin zu werden.“ Otto hat das Tagebuch seiner Tochter veröffentlicht. Anne ist eine weltberühmte Schriftstellerin geworden.
----	---------	---

6.2.2. Erzählstruktur

Das Leben von Anne Frank erzählt die Geschichte von Anne in der auktorialen Perspektive. Die Informationen werden zwar von dem auktorialen Erzähler vermittelt, die Dialoge spielen jedoch gattungstypisch eine zentrale Rolle in der Geschichte. Obwohl hier von der auktorialen Perspektive die Rede ist, ist es schwer, einen Comic im Kontext der Erzähltheorie in einer Erzählperspektive abzugrenzen, da die erzählenden Handlungen entsprechend zum Gespräch ihre Erzählperspektive ändern können. Infolgedessen ist zu sagen, dass in dem Medienwechsel, d. h. die Umsetzung der literarischen Vorlage in den Comic, die Veränderungen der Erzählweise beobachtet werden kann.

Im Kontext der *Graphic Novel* spielen beim Erzählen neben der Erzählhaltung naturgemäß die Bilder eine bedeutende Rolle. Alle Bilder in „Das Leben von Anne Frank“ nehmen Bezug auf die Texte, die in den Sprech- oder Denkblasen stehen. Dabei befinden sich auch in der *Graphic Novel* die Bilder in Bezug auf die

landeskundlichen Informationen, wie z. B. die Landkarten (Jacobson & Colón 2018, 15, 50, 60, 66, 132, 138).

In der *Graphic Novel* bekommt Anne ihr Tagebuch im sechsten Kapitel, daher geben die vorherigen Kapitel Auskunft in der Rückblende über den Hintergrund des Lebens von Anne Frank. Die Rückblende beginnt in dem ersten Panel: „>> *Habe ich Dir schon von unserer Familie erzählt?*>>> *fragte Anne ihr Tagebuch am 8. Mai 1944.*“ (S. 10). Danach beginnt die Handlung schon mit der Heirat von Edith und Frank. Durch die Rückblende können die Ereignisse in der chronologischen Reihenfolge gelesen werden. Die Bildstreifen konfrontieren die Leser mit der ganzen Geschichte des Zweiten Weltkriegs und mit den Gefühlen der Menschen im Kontext des Lebens von Anne während des Zweiten Weltkriegs. Trotz allem haben diese Personen Hoffnung und Mut, um zu überleben und um Licht im Dunkeln zu finden.

6.2.3. Ort und Zeit

Die Geschichte spielt zuerst in Aachen im Jahr 1925. In der *Graphic Novel* ist ein zentraler Ort Frankfurt, wo Anne Frank geboren wurde. Mit dem Umzug der Familie Frank von Deutschland nach Amsterdam ändert sich der Ort in der Geschichte und in Amsterdam ist das Hinterhaus bzw. Versteckhaus zentral für die Handlung. Anne schreibt ihr Tagebuch in diesem Versteckhaus. Im Laufe der Geschichte, in der die Familie Frank gefunden wird, treten die Konzentrationslager in den Vordergrund. Somit ist Auschwitz-Birkenau in Polen ein anderer Ort in der *Graphic Novel*. Das KZ Bergen-Belsen ist der Ort, an dem Anne Frank starb. Die Geschichte dauert bis 1980, bis zum Zeitpunkt als Otto Frank stirbt.

6.2.4. Sprache

In diesem Teil wird die Sprache der *Graphic Novel* unter zwei Kategorien in die Hand genommen: Erzähltempus und Satzbau.

Erzähltempus

Das Tempus der Erzählung variiert in der *Graphic Novel*. Die Geschehnisse werden schwerpunktmäßig in der Vergangenheitsform erzählt. Die Leser/innen können somit in die Handlungen integriert werden. Ein Beispiel dafür ist:

„Wegen des anhaltenden finanziellen Drucks beschlossen die Franks, zu Ottos Mutter zu ziehen.“ (S. 31).

In den Sprechblasen drücken hingegen die Figuren sich in der Gegenwartsform aus. Folgender Satz ist ein Beispiel für die Gegenwartsform in Sprechblasen:

„Wir müssen ins Ausland gehen, Mutter.“ (S. 31).

In den Sprechblasen ist die Vergangenheitsform auch als Perfekt zu sehen, z. B.:

„Ich habe mir etwas ausgedacht. Ich habe eurem Untermieter, Herrn Goldschmidt, erzählt, (...).“ (S.82).

Satzbau

Der Text in der *Graphic Novel* ist überwiegend durch vollständige Syntax gekennzeichnet. Mithilfe der vollständigen Sätze ist die Sprache in der *Graphic Novel* klar und leicht verständlich. Basierend auf der Mehrheit der vollständigen Syntax ist in der *Graphic Novel* ein eher hoher Kohäsionsgrad zu beobachten.

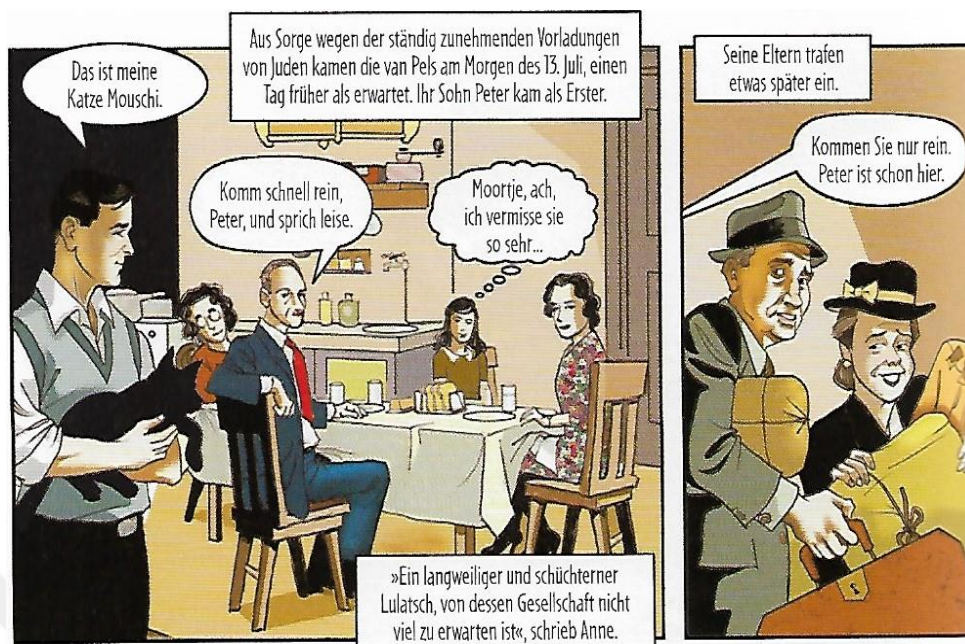


Abb. 20: Repräsentatives Beispiel für die vollständige Syntax aus ‚Das Leben von Anne Frank‘

In der Abbildung 20 ist es als Beispiel zu sehen, dass die Sprache sowohl in den Erzählzeilen als auch in den Sprechblasen durch die vollständige Syntax gekennzeichnet ist.

In manchen Teilen der Graphic Novel kann gesehen werden, dass es die elliptische Syntax gibt. Jedoch ist dies ein Irrtum. An dieser Stelle ist anzumerken, dass diese elliptischen Sätze eine comicspezifische Eigenschaft sind. Die vermeintlich fehlenden Satzergänzungen befinden sich in einem anderen Panel oder in einer anderen Sprechblase.

In der Abbildung 21 kann gesehen werden, dass die Satzteile in verschiedenen Erzählzeilen weitergeführt werden.

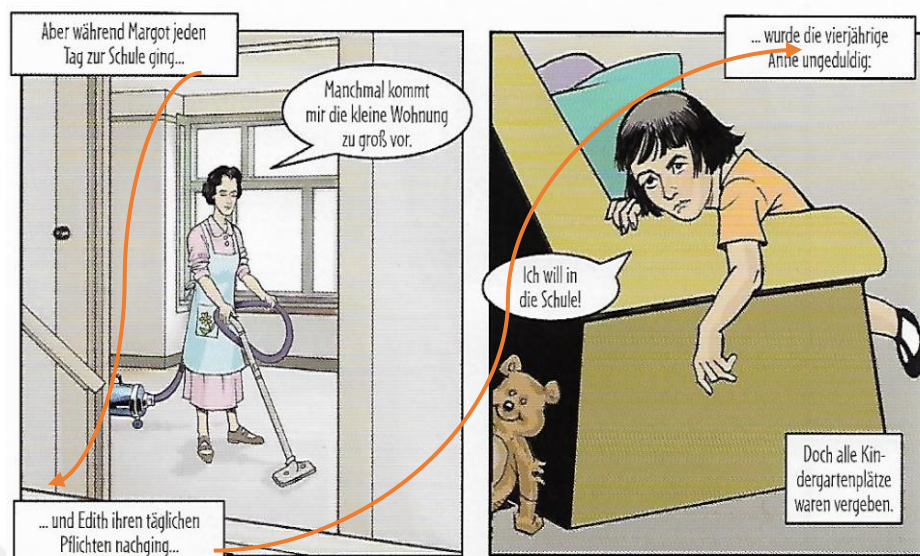


Abb. 21: Repräsentatives Beispiel für die Fortsetzung von Satzteilen in verschiedenen Erzählzeilen in *Das Leben von Anne Frank* (S. 36)



Abb. 22: Repräsentatives Beispiel für die elliptische Sätze in *Das Leben von Anne Frank* (S. 43)

Außerdem sind die Ellipsen in den Sprechblasen zu finden. Abbildung 22 zeigt ein Beispiel für die elliptischen Sätze in den Sprechblasen. In der ersten Sprechblase fehlt das Verb: „Bitte eine Geschichte, Herr Frank!“. Gleiche Unvollständigkeit können auch in den Sprechblasen 2 und 3 gesehen werden.

Pauschal lässt sich sagen, dass der Comic ‚Das Leben von Anne Frank‘ durch die kurzen und knappen Sätze gekennzeichnet ist und sie hiermit beim Leseverstehen helfen.

6.3. Didaktische Überlegungen und methodische Anregungen

Für die deutschen Leser wird im Carlsen Verlag das Lesealter ab 12 Jahren angegeben. Für diejenigen, die Deutsch als Fremdsprache lernen, ist es wichtig, ein selbstständiges Sprachniveau zu haben. Hinsichtlich ihrer Themen und ihrer Sprache spricht die *Graphic Novel* junge Erwachsene und Erwachsene mit Deutschkenntnissen auf B1+ / B2 Niveau an. Mit diesem Sprachniveau kann die *Graphic Novel* ausführlich verstanden werden.

Die behandelten Themen wie Zweiter Weltkrieg, Holocaust, Konzentrationslager, wirtschaftliche Krise und andererseits Hoffnung auf Überleben und Leben in prekären Verhältnissen lassen den Leser oder vielmehr die Fremdsprachenlernende an die deutsche Geschichte und die Empfindungen der Menschen annähern. Durch die authentischen Orte, Figuren und Ereignisse wird ein realitätsnaher Überblick auf die Geschichte und die Kultur der Deutschen geschaffen, welche in einem Fremdsprachenunterricht große Bedeutung haben. „Das Leben von Anne Frank“ fördert zusätzlich die Empathiefähigkeit, deren Entwicklung die interkulturelle Kompetenz ermöglicht.

Die modernen literarischen Genres ‚Comic‘ bzw. ‚*Graphic Novel*‘ sollen in einem deutschen fremdsprachigen Literaturunterricht diverse sprachliche sowie kulturelle Fähigkeiten fördern. Das Zitat von Hallet belegt diese Auffassung:

„Die kulturelle und politische Dimension der graphic literature ist für den Fremdsprachenunterricht von besonderer Bedeutung, eröffnet sie doch die Möglichkeit, auf einem sehr eingängigen Wege die Geschichte, die Lebensbedingungen und kollektiven Erinnerungen fremdsprachiger Menschen und

Kulturen fiktional und aus der Perspektive individueller Charaktere anschaulich und lesbar zu machen, ohne immer entsprechend komplex ausgebildete Sprachkenntnisse vorauszusetzen“ (Hallet, 2015: 201).

Intertextuelle Elemente spielen gleichermaßen relevante Rolle. Durch die Intertextualität können auch die Ausschnitte aus dem Buch „Anne Frank Tagebuch“ gelesen werden, da die graphische Biografie sich auf Anne Frank Tagebuch basiert. Somit können die Vergleiche zwischen den verschiedenen Medien verwirklicht werden.

Bei der Konzeption des Modells sollen die folgenden Prinzipien Rücksicht genommen werden.

- Orientierung an der Zielgruppe (Die Studierende in der Deutschlehrerausbildung mit B1+/B2 Niveau)
- Berücksichtigung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens
- Aktivitäten zur Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten
- Berücksichtigung der Kulturvermittlung sowie der Landeskunde
- Förderung der interkulturellen Kompetenz und Empathiefähigkeit
- Entwicklung der literarischen Kompetenz
- Entwicklung der Multiliteralität
- Arbeitsblätter
- Anwendung der Aufgabentypologie von Hallet
- Berücksichtigung der unterschiedlichen interaktiven und kommunikativen Aufgabentypen
- Die Analyse der Bildsprache der Graphic Novel
- Ausweis von Kompetenzen, Methoden und Niveaus

6.4. Bezug zum Bildungsplan

Die Lektüre der *Graphic Novel Das Leben von Anne Frank* bietet sich für die Studierenden in den Deutschlehrerausbildungsabteilungen an. Sie kann ebenfalls auch in den Germanistikabteilungen in der Türkei gelesen werden. Jedoch kann keine konkrete Grundlage aufgezeigt werden, da der Lehrplan der Germanistikabteilungen in der Türkei von Universität zu Universität unterschiedlich ist.

Die Grundlage für die Deutschlehrerausbildungsabteilungen ist der Bildungsplan des Hochschulrats. In dem Bildungsplan des Hochschulrats für die Deutschlehrerausbildungen liegt einer der Fokus auf die Literaturwissenschaft. Im Curriculum stehen sowohl die deutsche Literatur als auch die literarischen Texte und ihre Didaktik. Comics als literarisches Genre können im Seminar „die deutsche Literatur“ anhand von neuerer Literatur sowie im Seminar zur Verwendung literarischer Texte im Deutschunterricht bearbeitet werden.

Die deutsche Literatur II

- Untersuchung der literarischen Perioden und Strömungen von der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts bis zum 21. Jahrhundert in der deutschen Literatur;
- Historische, philosophische und soziologische Bewertung von Entwicklungen; Arbeit mit den Beispieltexen oder Werke;
- Die Entwicklung der Kompetenz des deutschen literarischen Texte-Verstehens durch die Aktivitäten (vgl. YÖK).

Literarische Texte im Deutschunterricht

- Einführung verschiedener Ansätze und Entwicklungen im Zusammenhang mit der Verwendung von Literatur im Fremdsprachenunterricht;

- Einführung und Analyse aktueller Prinzipien und Lerntechniken für die Verwendung verschiedener epischer Texte wie Kurzgeschichten, Märchen und Fabeln und Romane im Deutschunterricht;
- Entwicklung von Kursmaterialien zur Anwendung sprachbasierter Aktivitäten auf verschiedene deutsche epische Texte (vgl. YÖK).

Die obigen Erklärungen aus dem Hochschulrat für die Deutschlehrausbildungsabteilungen zeigen, dass die Comics bezüglich des Bildungsplans in den Literaturunterricht integriert werden können.

6.5. Bildungsziele und Kompetenzen

Das Unterrichtsmodell soll keinen Standard setzen, sondern lediglich als Beispiel dienen. In der Absicht, die Möglichkeiten der Arbeit mit dem modernen literarischen Genre ‚Comic (oder auch: *Graphic Novel*)‘ aufzuzeigen und sein Potenzial im deutschen Literaturunterricht als Fremdsprache darzulegen, wurden die Kompetenzbereiche im fremdsprachigen Deutschunterricht und Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen sowie die Comics und als speziell die Aufgabentypologie von Hallet für *Graphic Novel* im fremdsprachigen Literaturunterricht in den vorherigen Teilen der Arbeit eingehend untersucht. Basierend darauf kann ausgedrückt werden, dass die allgemeinen Kompetenzen in diesem Unterrichtsmodell auf die sprachlichen und kulturellen Kompetenzen im Rahmen der Literatur eingehen. Spezifische Kompetenzbereiche werden in der Tabelle der auszuführenden Aufgaben dargestellt.

Tab. 9: Überblick der Aufgaben nach Methoden, Kompetenzen und Sozialformen

Lernbereich	Sprachliche / fachliche Kompetenzen	Methoden	Sozial-form	Arbeitsblatt (AB)
Auseinander- setzung mit der Gattung	- Das literarische Genre „Comic / Graphic Novel“ kennen	*Konzeptkarte erstellen *Notizen machen	EA	AB 1
	- Fachbegriffe lernen und ausdrücken	*Auf dem Bild zeigen	EA	AB 2
Lesen: Umgang mit Texten	- Texte lesen - Bilder lesen - Der Text und das Bild in einer Verbindung lesen	*Texte ohne Bilder *Bilder ohne Texte *Kombination von Wort und Bild	EA	AB3 AB 5 AB 5.1 AB 5.2
	- Panel lesen und die Übergänge zwischen den Panels vermuten	*Profitieren von comic-spezifischen Elemente *Aus dem Inhalt die Stimmung und die Ereignisse im Gutter erklären		AB 6

<i>Zuhören:</i> <i>Umgang mit</i> <i>Texten und</i> <i>Medien</i>	- Das hörende Verstehen - Kommentieren von nonverbalen Elementen im Filmausschnitt	*Arbeit mit Filmausschnitt und <i>Graphic Novel</i> *Notizen machen	PA	AB 8 AB 9
<i>Sprechen:</i> <i>Umgang mit</i> <i>Texten und</i> <i>Medien</i>	- Sprechen über die persönlichen Vorstellungen für Heimat und die Gefühle - Empathievermögen gegen die fremde Kultur	*Bestimmen des Konzepts aus dem Inhalt des Textes und Durchführung des Gesprächs	EA	AB 13
	- Freies Sprechen: - Diskutieren über die Persönlichkeit - Diskutieren über die Diskriminierungen und Ungerechtigkeiten gegen die Juden - Vorbereitendes Sprechen	*Sprachen über Anne Frank nach dem Lesen *Diskutieren über die Themen nach dem Sehen des Rollenspiels *Rollenspiel	PA PA GA	AB 3 AB 16

Intermediale Vergleiche	- Film und Comic Vergleichen	*Umgang mit dem Filmausschnitt *Bestimmen von Unterschieden und Ähnlichkeiten zwischen den verschiedenen Medien	PA	AB 8 AB 9
Unterschiede in verschiedenen Comics analysieren und ausdrücken	- Die Form der zwei Graphic Novels analysieren, darüber Meinungen sich mitteilen	*Untersuchen der zwei verschiedenen Comics bezüglich der Gestaltung	EA	AB 15
Kulturelles / Geschichtliches Lernen	- Aus der Thematik des Werkes die Geschichte lernen	*Schlaglichter im Comic *Digital Storytelling	GA	AB 10
	- Leitbegriffe erkennen	*Antisemitismus untersuchen	EA	AB 13
	- Redensarten kennenlernen	*Die Ausdrücke im Comic suchen	EA	AB 18
Interpretation	- Charakterisieren die Figuren aus dem Laufe der Geschichte	*Eine Person im Kontext der Handlung verstehen	EA	AB 12

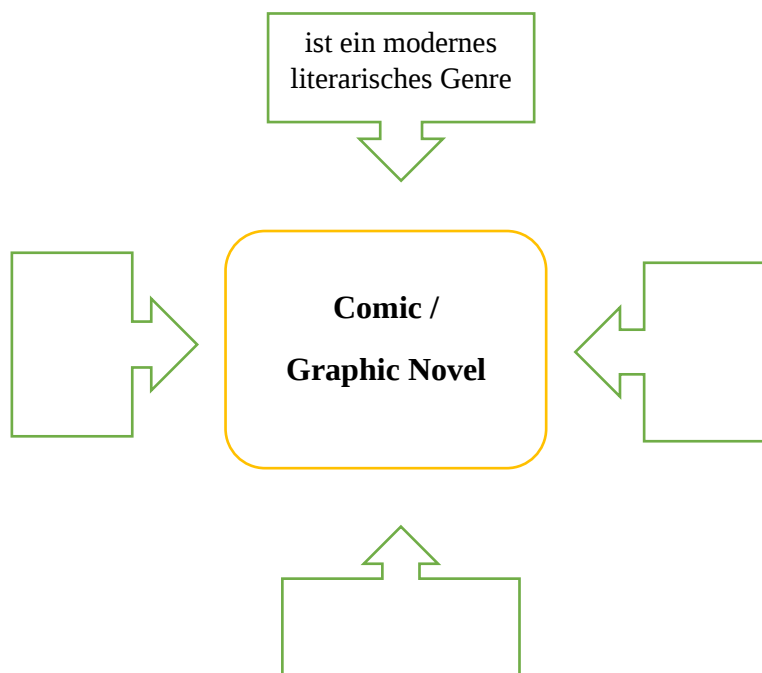
6.6. Vorschläge zur Realisierung

Arbeitsblatt 1:

Bestimmung der Eigenschaften des literarischen Genres Comic

„Graphic Novels gehören der literarischen Gattung der Comics an und erzählen ihre Geschichten mit den Mitteln desselben.“ (<https://graphic-novel.info/was-sind-graphic-novels/>; 22.02.2021).

- Die Webseite „graphic-novel.info“ macht die oben geführte Erklärung für die *Graphic Novel*. Benennen Sie basierend auf der o.g. Erklärung die Eigenschaften des Comics!
- Welche Mittel werden im Comic verwendet?



Arbeitsblatt 2: Elemente des Comics



Aufgaben zum Comic:

- 1) Benennen Sie die markierten Elemente des Comics!
- 2) Welche Elemente können außer diesen Komponenten in einem Comic vorhanden sein?

Arbeitsblatt 3



Lesen Sie die obige Seite!

Fragen zur Seite

- 1) Wer ist Anne Frank?
- 2) Haben Sie Vorkenntnisse über Anne Frank und ihrer Familie, oder erfahren Sie dies zum ersten Mal?

Diskutieren Sie zu zweit!

Arbeitsblatt 4:

Narratologische Analyse der Panels

- Panel 1



- Panel 2



Aufgaben zu den Panels:

- 1) Analysieren Sie die zwei Panel und ihre Gestaltung!

Arbeitsblatt 4

	Stil (realistisch / cartoonesk)	Farbe	Stimmung und Wirkung	Rahmen	Perspektive	Bewegung	Figuren und Objekte
Panel 1							
Panel 2							

Arbeitsblatt 5:

Wort-Bild-Kombination

Und wie war das Leben für die Häftlinge, die die sogenannte Selektion an der Rampe überlebt hatten? Sie schliefen in Baracken, großen, nackten Ställen...

... und bekamen spärliche Essensportionen, bestehend aus Kohlsuppe, Brot und gelegentlich etwas Margarine.

Iss langsam, dann hast du mehr davon.

Arbeite weiter, sonst wirst du erschossen!

Sie mussten harte Arbeit verrichten wie Steine schleppen und Grassoden stechen.

Und sie standen bei jedem Wetter täglich stundenlang zum sogenannten Zählappell im Hof.

Ich muss aufrecht stehen. Ich muss...

Nein! Morgen geht es mir schon besser!

Wer zu krank zum Arbeiten war, wurde in die Gaskammer geschickt.

Tag und Nacht waren die Krematorien, in denen die Leichen der Ermordeten verbrannt wurden, zu sehen.

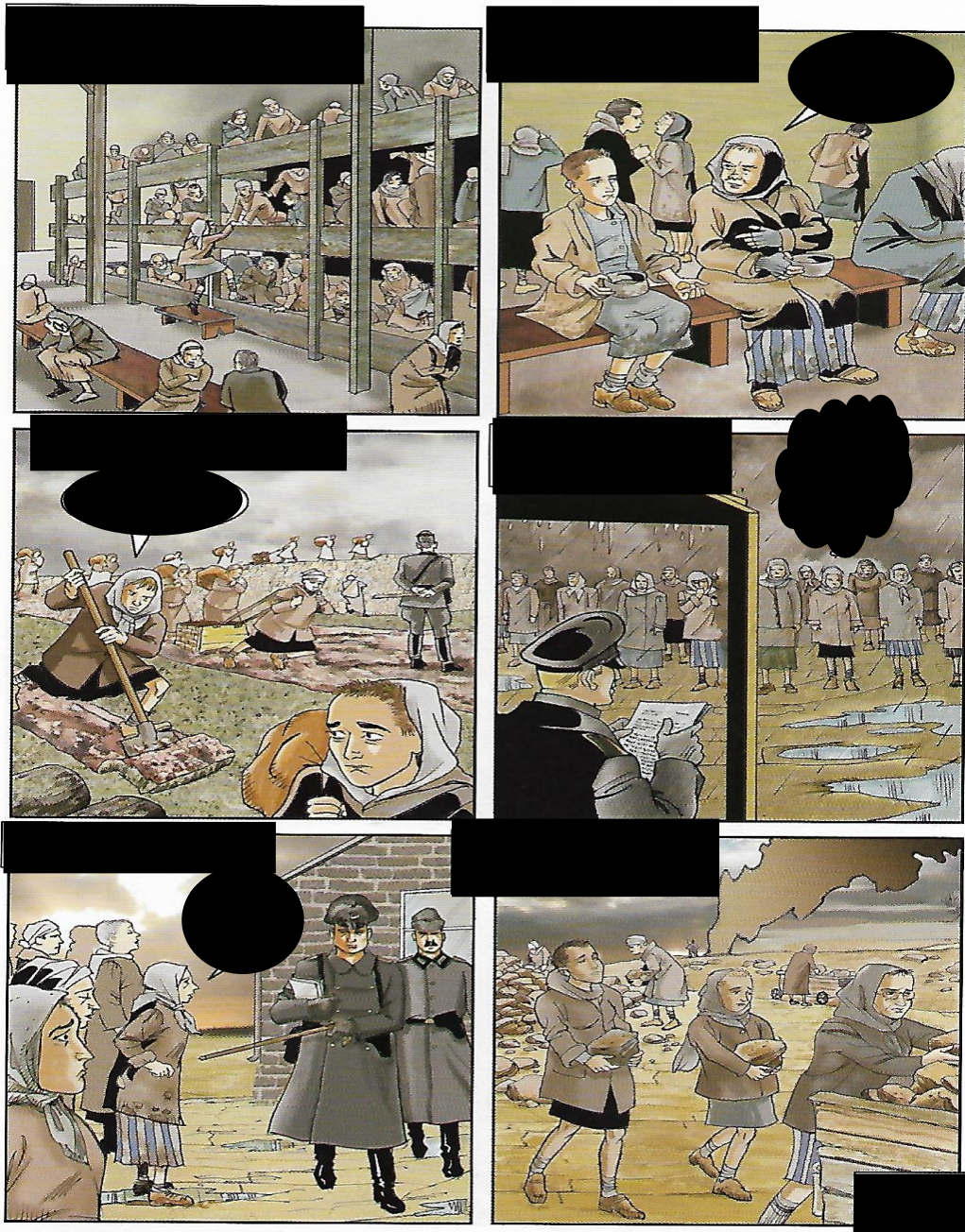
Der Geruch war überall, immerzu.

Aufgaben zur Seite

- 1) Was erfahren Sie mithilfe der Wörter?

Arbeitsblatt 5.1:

Wort-Bild-Kombination

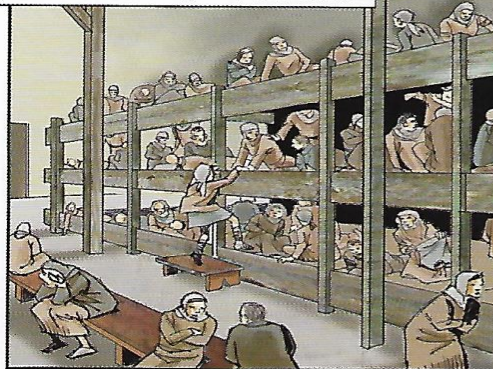


2) Was erfahren Sie mithilfe der Bilder?

Arbeitsblatt 5.2:

Wort-Bild-Kombination

Und wie war das Leben für die Häftlinge, die die sogenannte Selektion an der Rampe überlebt hatten? Sie schliefen in Baracken, großen, nackten Ställen...



... und bekamen spärliche Essensportionen, bestehend aus Kohlsuppe, Brot und gelegentlich etwas Margarine.



Sie mussten harte Arbeit verrichten wie Steine schleppen und Grassoden stechen.



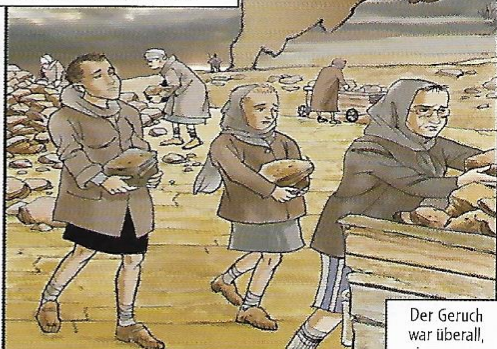
Und sie standen bei jedem Wetter täglich stundenlang zum sogenannten Zählappell im Hof.



Wer zu krank zum Arbeiten war, wurde in die Gaskammer geschickt.



Tag und Nacht waren die Krematorien, in denen die Leichen der Ermordeten verbrannt wurden, zu sehen.



3) Was erfahren Sie aus der Kombination von Bild und Wort?

Arbeitsblatt 6:

Panelsequenz



Aufgabe 1: Lesen Sie die Panelsequenzen und beantworten Sie die Fragen dazu!

- 1) Wie schätzen Sie die räumlichen Übergänge zwischen den Panels ein?

- 2) Gibt es zwischen den Panels einen Zeitsprung? Wenn ja, wie wirken sich diese Zeitsprünge auf die Erzählung auf?

- 3) Was könnte während der Stillstanden (im *Gutter*) passiert sein?

Aufgabe 2: Lesen Sie die Panels!

- Merken Sie in der Tabelle an, wie die Beziehung zwischen Anne und ihrer Mutter ist.
- Merken Sie in der Tabelle an, wie die Beziehung zwischen Anne und ihrem Vater ist.

Verhältnis zwischen Anne und Edith

☐
☐
☐
☐

Verhältnis zwischen Anne und Otto

☐
☐
☐
☐

- Analysieren und bewerten Sie den Mutter-Tochter-Konflikt!
- Interpretieren Sie die Beziehung zwischen Anne und ihrem Vater!

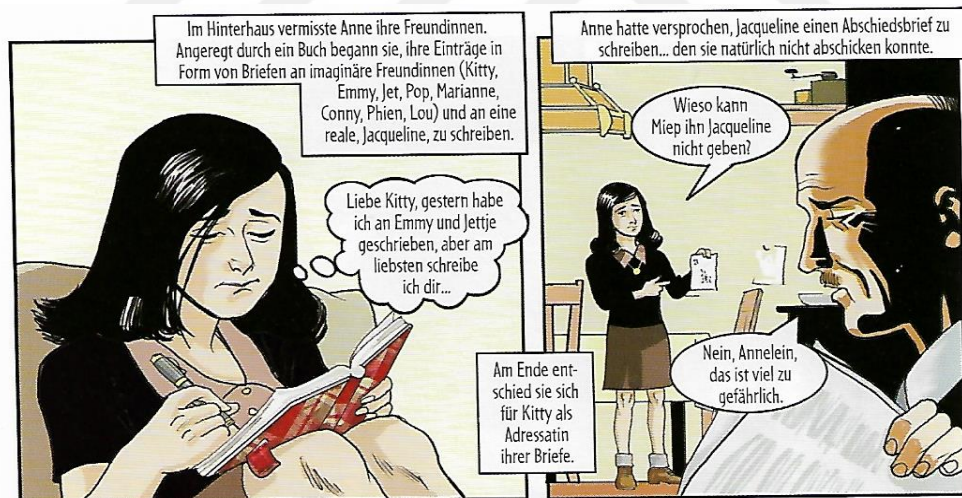
Arbeitsblatt 7

Intertextualität



Cissy von Marxveldt ist eine niederländische Schriftstellerin. Sie ist bekannt mit den Bücherreihen „Joop ter Heul“. Auf dem linken Panel drückt Anne aus, dass sie lieber die Bücher von Cissy liest. In dem folgenden Panel schreibt Anne ihr Tagebuch Kitty.

Untersuchen Sie die zwei Panels!



Aufgabe zum Panel: Schreiben Sie einen Text basierend auf den folgenden Fragen!

- 1) Hat sich Anne von den Büchern von Cissy van Marxveldt inspirieren lassen?
- 2) Denken Sie daran, warum Anne ihr Tagebuch an Kitty schreibt.
- 3) Gibt es eine Verbindung zwischen den Büchern von Cissy van Marxveldt und der fiktiven Person im Tagebuch von Anne?

Arbeitsblatt 8

Filmausschnitt / *Graphic Novel*: Intermedialität



<https://www.youtube.com/watch?v=jIWpD--B3F0> (Letzter Zugriff: 22.02.2021)

Aufgabe 1: Schauen Sie die Vorschau des Films *das Tagebuch der Anne Frank* an! Beantworten Sie die folgenden Fragen! (Arbeiten Sie zu zweit!)

- 1) Sind die Szenen in der Filmvorschau in der *Graphic Novel* vorhanden?

- 2) Wie ist die Atmosphäre im Filmausschnitt?

- 3) Spürten Sie die gleiche Stimmung während des Lesens der *Graphic Novel*?

Aufgabe 2: Die im Filmausschnitt ausgedrückten drei Motive sind unten angegeben. Nennen Sie Beispiele für diese Leitmotive aus der *Graphic Novel*! (Arbeiten Sie zu zweit!)



Ein Symbol des
Mutes



Ein Symbol der
Hoffnung



Ein Symbol der
Menschlichkeit

→

→

→

→

→

→

→

→

→

→

→

→

→

→

→

→

→

→

Arbeitsblatt 9

Filmszene

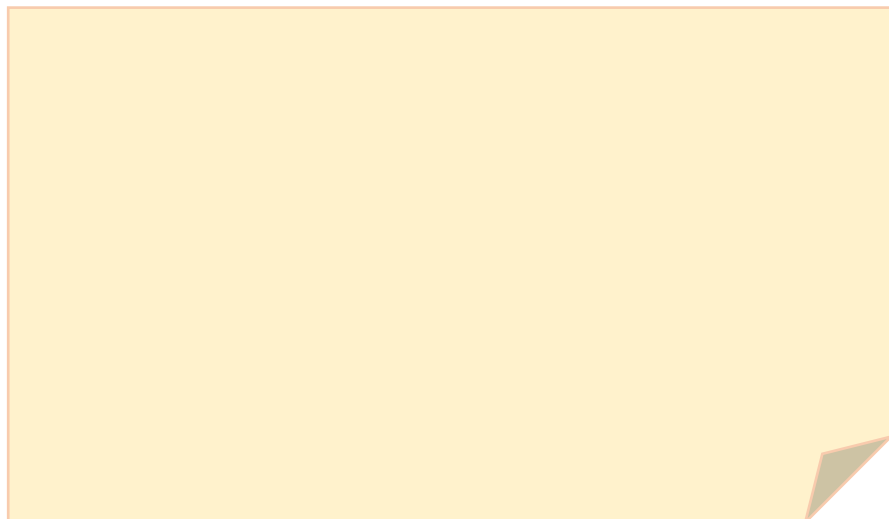


<https://www.youtube.com/watch?v=jIWpD--B3F0> (Letzter Zugriff: 22.02.2021)

Aufgaben zur Filmszene

Schauen Sie die Filmszene an und beantworten Sie die Fragen! (Arbeiten Sie zu zweit!)

- 1) Findet diese Szene in der *Graphic Novel* statt?
- 2) Wie ist die Körpersprache der Hauptfigur Anne Frank?
- 3) Wie reagiert sie gegen das Verhalten der Jungen und der Wasserpolizei?
- 4) Was haben Sie sich während des Sehens gefühlt?
- 5) Wie bewerten Sie diese Diskriminierung?



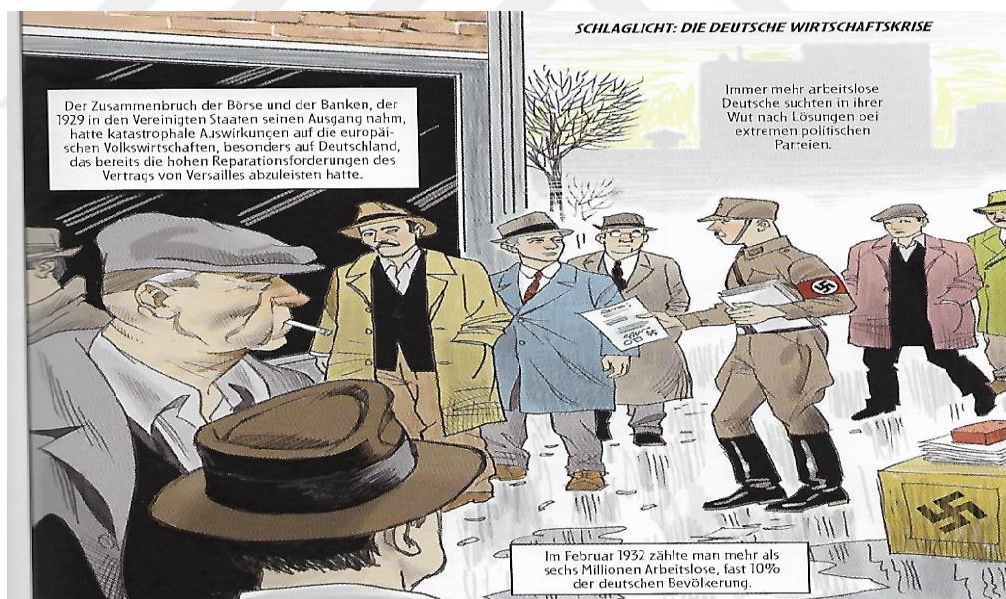
Arbeitsblatt 10

Geschichtlicher Hintergrund / Digital Storytelling

Arbeitsform: Gruppenarbeit

Schlaglichter in der Graphic Novel

Die deutsche Wirtschaftskrise ist das erste Schlaglicht in der *Graphic Novel*. Finden Sie die anderen Schlaglichter!



Aufgabe: Erstellen Sie ein Storyboard mithilfe der Schlaglichter in der *Graphic Novel* und erzählen Sie die Ereignisse digital auf einem Web 2.0-Werkzeug! Präsentieren Sie!

Arbeitsblatt 11**Vergleichen der *Graphic Novel* mit dem Roman****ARBEITSAUFTRAG**

- Lesen Sie die Ausschnitte aus der *Graphic Novel* und dem Roman!
- Machen Sie sich zunächst, basierend auf die unten angegebenen Begriffe Notizen und schreiben Sie dann einen Aufsatz über die Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen dem Comic und dem Roman!



Arbeitsblatt 12**Charakterisierung****ARBEITSAUFTRAG**

Charakterisieren Sie die Hauptfiguren im Comic!

Welche Eigenschaften haben sie und wie wirken diese Besonderheiten ihr Leben aus?

Figuren:

Anne Frank

Margot Frank

Otto Frank

Edith Frank

Anne Frank

Margot Frank

Otto Frank

Edith Frank

Arbeitsblatt 13

Antisemitismus

Fragen

1. Was assoziieren die folgenden Begriffe?

Antisemitismus

Rassismus

2. Haben Sie Auskunft darüber? Wenn ja, was denken Sie über diese Begriffe?

ARBEITSAUFTRAG

Lesen Sie das folgende Panel!

Welche Bezüge nehmen die oben genannte Begriffe auf die folgenden Panels?



Arbeitsblatt 14

Emigration – Heimat – Versteck

Die folgenden Ausschnitte aus dem Comic weisen auf die Begriffe „Heimat, Emigration und Versteck“ hin.



Heimat: „Land, Landesteil oder Ort, in dem man [geboren und] aufgewachsen ist oder sich durch ständigen Aufenthalt zu Hause fühlt (oft als gefühlsbetonter Ausdruck enger Verbundenheit gegenüber einer bestimmten Gegend)“ (Duden 2021).

Emigration: „das Emigrieren; fremdes Land, Fremde als Schicksalsraum des Emigranten“ (Duden 2021).

Versteck: „Ort, an dem jemand, etwas versteckt ist, an dem sich jemand versteckt hält; Ort, der sich zum Verstecken, Sichverstecken eignet“ (Duden 2021).

Der Begriff „Heimat“ hat vielseitige Vorstellungen in dem Kopf der Menschen. Denn dieser Ausdruck kann einerseits den Ort beschreiben, wo ein Mensch geboren ist oder gelebt hat. Andererseits kann Heimat als verschiedene Gefühlsarten von Person zu Person zutage treten.

- Beschreiben Sie, was der Ausdruck „Heimat“ für Sie bedeutet!

Im Comic ist es zu lesen, dass die Familie Franks von Deutschland nach Amsterdam emigrieren. In dem Kontext des Comics kann es aber verstanden werden, dass diese Emigration nicht freiwillig, sondern eine dringliche Entscheidung ist. Daher kann

diese Emigration als Exil bezeichnet werden, das eine Hoffnung zum Überleben beinhaltet.

- Recherchieren Sie die Begriffe „Exil“, „Exilforschung“ und „Exilliteratur“! Infolge der Forschungen schreiben Sie einen Text in Bezug auf das Leben der Familie Frank!



In dem obigen Panel ist zu sehen, dass das Hinterhaus gezeichnet wurde, in dem die Familie Frank sich während des Zweiten Weltkriegs mehr als zwei Jahre lang versteckte.

- Stellen Sie sich vor, dass Sie sich irgendwo verstecken müssen, um zu überleben. Was fühlen Sie? Wie würde das Leben für Sie sein?

Arbeitsblatt 15

Analyse der zwei verschiedenen Comics

Die Entdeckung der Currywurst ist eine von Uwe Timm 1933 veröffentlichte Novelle. Isabel Kreitz hat diese Novelle im Jahr 1996 in den Comic umgesetzt. Die Binnenhandlung in der Novelle sowie im Comic spielt im letzten Kriegsjahr 1945.

Da die Themen teilweise dasselbe sind, werden unten ein Abschnitt aus dem Comic „Die Entdeckung der Currywurst“ und ein Abschnitt aus „Das Leben von Anne Frank“ gegeben.

ARBEITSAUFTRAG

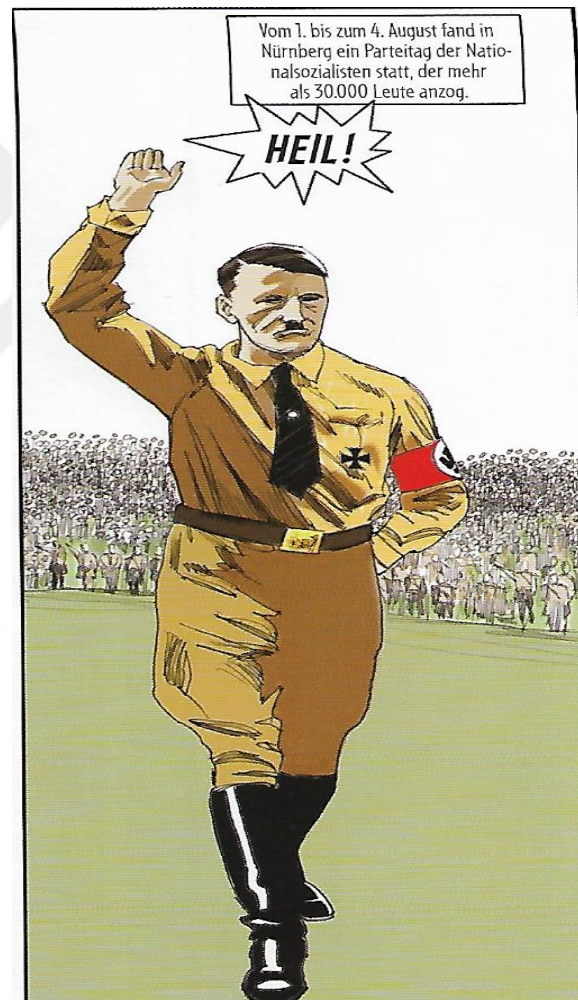
- Analysieren Sie die zwei Panels aus verschiedenen Comics in Bezug auf Oberfläche der Comics! (Technik: Farben, Schriftstil, Rahmen usw.)
- Analysieren Sie die Figur in den Panels! (realistisch oder cartoonistisch)
- Analysieren Sie die Körpersprache der Figur in den Panels!







(Die Entdeckung der Currywurst: S.20).



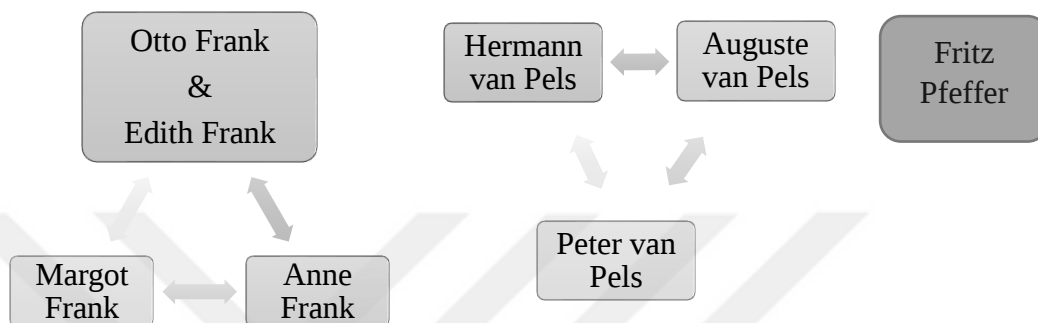
(Das Leben von Anne Frank: S.2)

- Gibt es Ähnlichkeiten zwischen den verschiedenen Comics?
- Wie ist die Perspektive bzw. der Blickwinkel in den Panels?

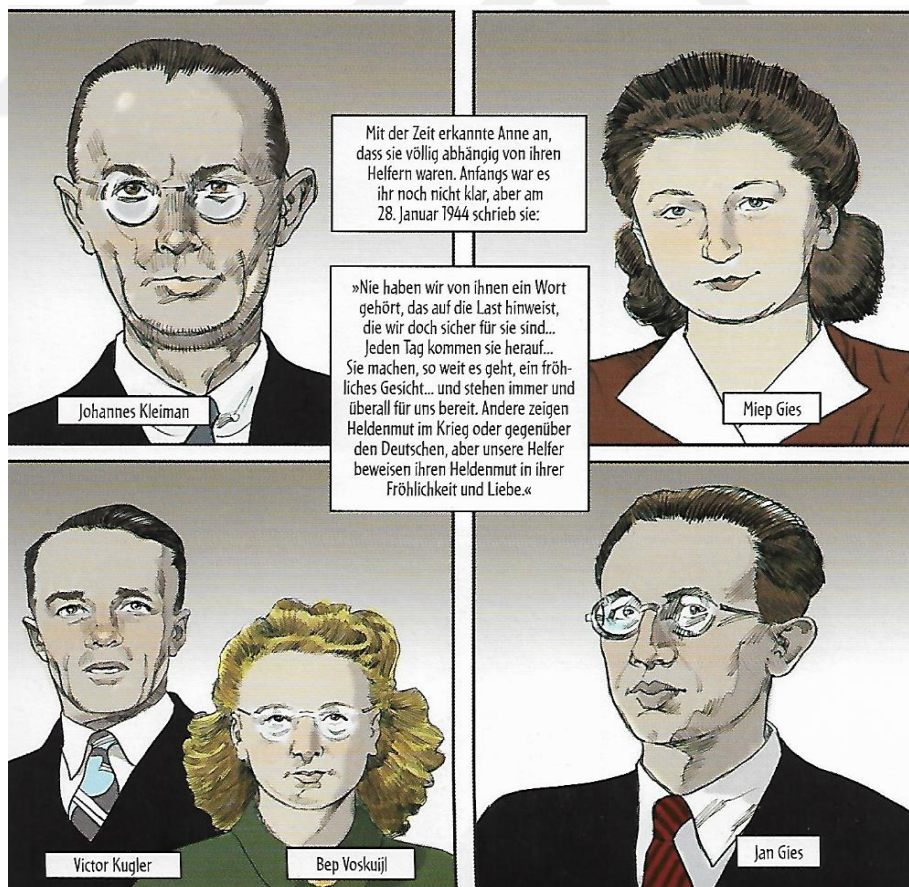
Arbeitsblatt 16

Rollenspiel

Die Untergetauchten



Helfer*innen



ARBEITSAUFTRAG

- Vorbereiten Sie ein Rollenspiel basierend auf die Kapitel 6 und 7!
- Beachten Sie auf die folgenden Phasen, in denen die Aufgaben verwirklicht werden!

Organisation und Verlauf des Rollenspiels**Vorbereitungsphase:**

- Lesen Sie die Kapitel 6 und 7!
- Wählen Sie eine Spielerin oder einen Spieler aus!

Spielphase:

- Achten Sie auf das Verhalten und die Körpersprache der Darsteller!
- Notieren Sie sich die Einstellungen und Gefühle der dargestellten Figuren gegenüber dem Leben!

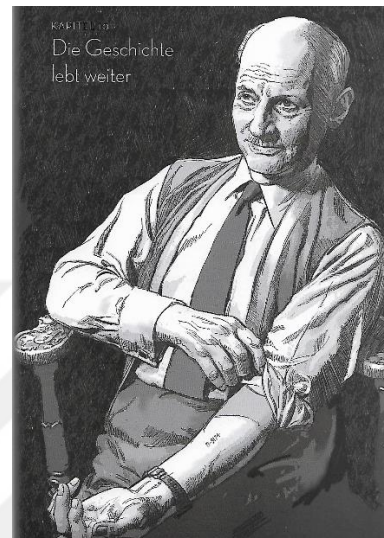
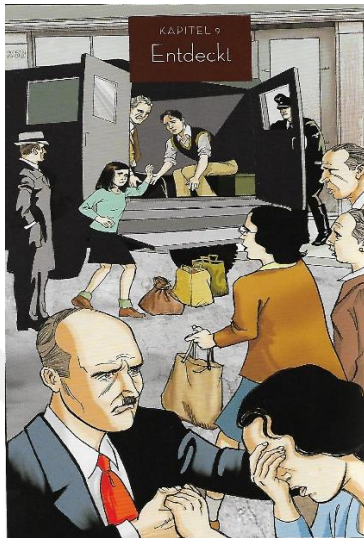
Auswertungsphase

- Äußern Sie (die Spieler*innen) sich ihre Empfindungen während des Rollenspiels!
- Diskutieren Sie (alle Studierende) über die Ungerechtigkeiten, unter denen die Juden litten!

Arbeitsblatt 17

Ein neues Ende schreiben

Arbeitsform: Gruppenarbeit



Die Geschichte in der *Graphic Novel* hat ein unglückliches Ende. Die Familie Frank wird entdeckt und in ein Konzentrationslager gebracht. Nur der Vater überlebt. Stellen Sie sich vor, dass Anne und ihre ganze Familie sich aus den KZs befreien.

- Wie würde das Leben für Anne Frank?
- Verfassen Sie ein neues Ende für das Leben von Anne Frank und zeichnen Sie!
- Sie können für das Erstellen des neuen Kapitels das Web 2.0. Werkzeug verwenden.

Arbeitsblatt 18

Wortschatzarbeit

Arbeitsauftrag: Suchen Sie die Ausdrücke in der *Graphic Novel* und markieren Sie! Was passt zu welchen Erklärungen? Verbinden Sie.

Jemandem Stütze sein
deportieren
Sarkasmus
das Chanukka-Fest
dämpfen
Hassrede
Taktlos sein
Sich stapeln
Jemand / etwas kann einem gestohlen bleiben
Jemanden im Stich lassen
Gabe

verletzender Spott
Jemanden dazu bringen, seine Emotionen zu mildern
indiskret
aufeinanderlegen
Beistehen
an einen anderen Ort bringen
Jemanden in einer schwierigen Lage verlassen
Hass verbreitende Art des Sprechens
Achttägiges jüdisches Fest
Begabung
jemand/etwas ist einem gleichgültig

TEIL VII

7. BEFUNDE UND AUSWERTUNG

In diesem Teil der Arbeit wird herausgebracht und ausgewertet, welche Kompetenzbereiche durch den Comic ‚Das Leben von Anne Frank‘ entwickelt werden könnten.

Der erste Kompetenzbereich ist die literarische Kompetenz. Die Studierenden treffen sich mit dem Comic als literarisches Genre (siehe AB 1). Darüber hinaus lernen sie die Elemente des modernen literarischen Genres kennen (siehe AB 2). Bei der Analyse eines literarischen Textes ist die Charakteranalyse einer der wichtigsten Bestandteile der Interpretation des Textes. Dieser Interpretationsansatz wird mit dem Comic ermöglicht (siehe AB 12). Die Narratologie, die sich mit dem Erzählen beschäftigt, ist auch eine wichtige Ebene für die Comicanalyse. Die Studierenden erhalten zwei verschiedene Panels und werden gefragt, wie das Erzählen in diesen Panels ist (siehe AB 4). Auf diese Weise können sie sowohl narrative Analysen durchführen als auch Unterschiede zwischen Panels erkennen. Intertextuelle Vergleiche sind auch einer der wichtigen Bestandteile der Literaturkompetenz. Den Studierenden werden zwei Panels aus verschiedenen Comics präsentiert und sie werden gebeten, diese zu vergleichen (siehe AB 15). Da der Comic auf der literarischen Vorlage basiert, besteht eine der wichtigsten Aufgaben mit diesem Comic darin, zwei verschiedene literarische Genres zu vergleichen (siehe AB 11).

Basierend auf den Erklärungen ist es offensichtlich, dass der Comic zur Entwicklung der literarischen Fähigkeiten der Studierenden beitragen wird. An dieser Stelle sollen die sprachlichen und kulturellen Elemente behandelt werden.

7.1. Befunde zur Entwicklung der Lesekompetenz

Der Comic ermöglicht, die Lesefertigkeit in verschiedener Weise zu verbessern. Um die Förderung der Lesekompetenz mit dem Comic „Das Leben von Anne Frank“ aufzuzeigen, werden einige Teile des Comics, die in den Arbeitsblättern verwendet werden, als Beispiel für Befunde bearbeitet.

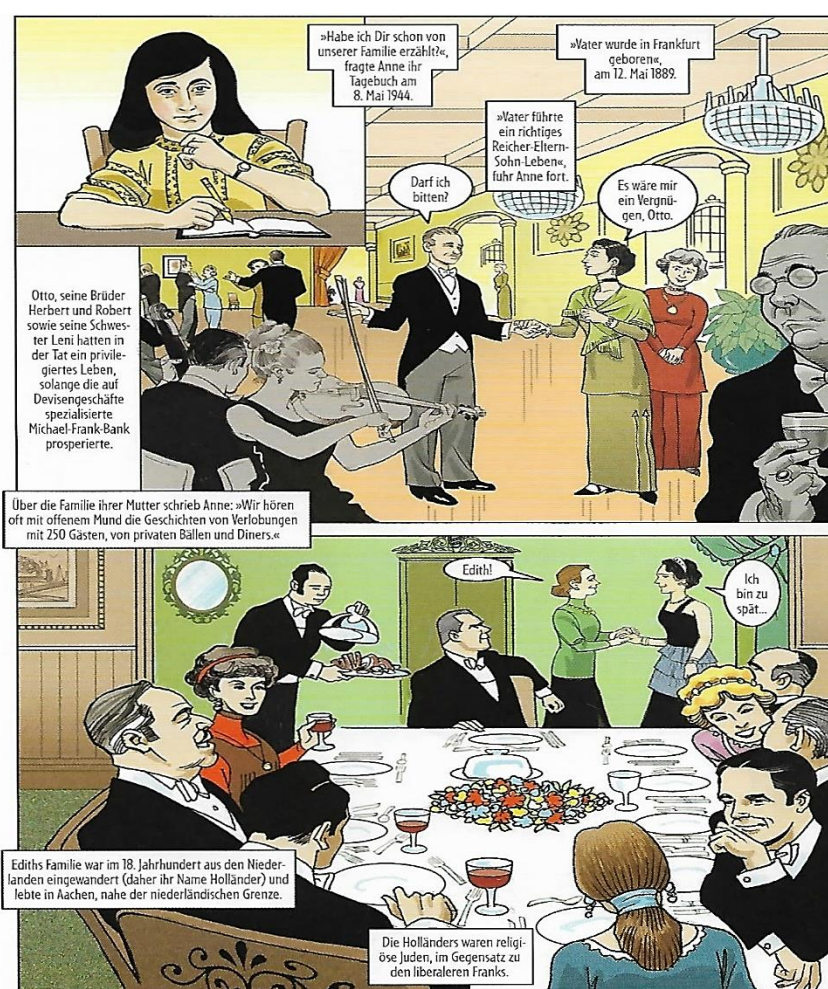


Abb. 23: Erste Szene im Comic Das Leben von Anne Frank (Kapitel 1, S.10)

In der Abbildung 23 ist die erste Seite des Comics zu sehen. Das Lesen dieser Seite, das durch die Übungen gefördert wird, ist in Verbindung mit der Informationsverarbeitung (vgl. Kapitel 4.2.1.). Das Panel beginnt mit dem folgenden

Satz von Anne Frank: „>>Habe ich Dir schon von unserer Familie erzählt>>, fragte Anne ihr Tagebuch am 8. Mai 1944.“ (S. 10). Die abgeleiteten Fragen (siehe AB 3) ermöglichen, das Vorwissen der Studierenden zu aktivieren oder die neuen Kenntnisse über das Thema sowie über die wichtige Person in der Zeit des Zweiten Weltkriegs zu schaffen.



Abb. 24: Arbeit mit der Panelsequenz für die Entwicklung der Lesefertigkeit (Kapitel 7, S. 97)

In der Abbildung 24 sieht man die Panelsequenzen aus dem Comic. Durch die Arbeit mit den Panelsequenzen ist es möglich, das detaillierte Lesen zu fördern. Wie im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen betont wird, braucht man an

dieser Stelle die visuellen, orthographischen, linguistischen, semantischen Fertigkeiten (vgl. Kapitel 4.2.1.). Neben diesen Fähigkeiten helfen die kognitiven Fertigkeiten (vgl. ebd.), die das Können der Interpretation von Mitteilungen sind, bei der Entwicklung der Lesekompetenz mit angegebener Panelsequenz. Die kognitiven Fertigkeiten führen zum kreativen sowie kritischen Denken. Es ist in der Abbildung 25 die Zeitsprünge zwischen den Panels zu sehen. Als Aufgaben für kreatives Denken können im Unterricht die Fragen darüber gestellt werden, was im Gutter passiert sein könnte (siehe AB 6). Infolgedessen leistet das Lesen des Comics einen Beitrag zum kreativen Denken, da die Studierenden die Überlegungen über die Ereignisse in Pausen anstellen. Für die kritisch-denkende Lesefertigkeit bietet diese Panelsequenz an, das Verhältnis zwischen Mutter und Tochter und das Verhältnis zwischen Vater und Tochter zu kritisieren, analysieren und zu bewerten (siehe AB 6).

Wenn es um Comics geht, wäre es unvollständig, nur über den Akt und die Kompetenz des Lesens zu sprechen. Beim Comiclesen ist das Sehen ein zentraler Bestandteil des Lesens. Um die Relevanz der Wort-Bild-Kombinationen hervorzuheben, können die Aufgaben folgendermaßen erstellt werden: Als Erstes werden nur die schriftlichen Texte den Studierenden gegeben und die Lehrkraft fragt, was die Studierenden von den Wörtern erfahren (siehe AB 5). Als Nächstes werden nur die Bilder behandelt und werden die Fragen gestellt, was die Studenten aus den Bildern erfahren haben (siehe AB 5.1). Als letzter Schritt wird der Ausschnitt aus dem Comic als ein Ganzes, das heißt als Wort-Bild-Kombinationen, angeboten (siehe AB 5.2). Diesbezüglich wird nachgefragt, was sie von der Kombination des Worts und des Bildes verstanden haben.



Abb. 25: Wort-Bild-Kombination für die Entwicklung der Lesekompetenz (Kapitel 9, S. 129)

In der Abbildung 25 befindet sich eine Seite (129) von dem Comic. Dieser Abschnitt wird für die obenerwähnte Wort-Bild-Kombinationen-Aufgabe geplant. In dieser Seite geht es um das Leben der Menschen als Häftlinge in den Konzentrationslagern. Wenn nur die Sätze ohne Bilder gelesen werden, bleibt die zu übertragende Emotionen unvollendet. Oder umgekehrt, wenn nur die Bilder interpretiert werden, kann daran nicht erreicht werden, was in der Tat erzählt werden will. Daraus ergibt sich, dass die Bilder das Verstehen des Textes erleichtern und die Entwicklung der Lesekompetenz unterstützt wird.

7.2. Befunde zur Entwicklung der Hörkompetenz

Die Hörfertigkeit, die als rezeptive Fertigkeit genannt wird (vgl. Kapitel 4.2.2.), kann durch die direkten Kommunikationssituationen oder durch die auditiven Medien gefördert werden (vgl. ebd.). Für die Entwicklung der Hörkompetenz mit dem Comic können verschiedene Aktivitäten verwirklicht werden. In der vorliegenden Arbeit wurde es festgestellt, dass mit dem untersuchten Comic die Hörfertigkeiten durch die Intermedialität verbessert werden können. Daher wurde Beschäftigung mit den Filmausschnitten bevorzugt, da der Film ‚Das Tagebuch der Anne Frank‘ und der Comic ‚Das Leben von Anne Frank‘ auf die gleiche Begebenheit basiert.

Die Studierende sollen zunächst den Comic lesen, bevor sie mit den Filmausschnitten üben. Da das Hauptziel darin besteht, mit Comics zu arbeiten, wird der Trailer des Films angesehen. Es werden Fragen gestellt, ob die Szenen in dem Trailer, den sie gesehen haben, im Comic zu finden sind. Um die Gefühle der Studierenden zu bestimmen, wenn sie sich den Trailer über die im Comic erwähnten Personen ansehen, können außerdem Fragen gestellt werden, wie die Atmosphäre ist und welche Emotionen sie durch die Hintergrundmusik und die Reden erfahren. Dies führt zur Kompetenz der intermedialen Vergleichung. Es können auch thematische Aufgaben durchgeführt werden, um die intermediale Fähigkeit zu verbessern. Es ist fraglich, wie die drei Hauptmotive – Mut, Hoffnung und Menschlichkeit – im Trailer vor dem Leser im Comic erscheinen. Darüber hinaus wird ein Ausschnitt des Films angesehen und die Fragen in Bezug auf die Körpersprache der Figuren bzw. nonverbale Elemente gestellt (siehe AB 8 / AB 9).

Die Aktivitäten, die mit dem Comic aus geschriebenem Text und den Bildern und mit einem Film aus gesprochenem Text und bewegten Bildern erstellt wurden, erhöhen die Motivation der Lernenden. Kurz und gut kann gesagt werden, dass ‚Das Leben von Anne Frank‘ im fremdsprachigen deutschen Literaturunterricht auch für die Entwicklung der Hörfertigkeit verwendet werden kann.

7.3. Befunde zur Entwicklung der Sprechkompetenz

Comics sind wichtige Materialien, mit denen die Sprechfertigkeiten verbessert werden können. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurden drei verschiedene Anwendungsmöglichkeiten ermittelt, um die Sprechfertigkeit im fremdsprachigen deutschen Literaturunterricht zu entwickeln.

Die erste Möglichkeit besteht darin, über die Persönlichkeit ‚Anne Frank‘ zu sprechen. Diese Aufgabe zielt darauf ab, das Vorwissen der Lernenden zu aktivieren oder ein neues Wissen zu schaffen (siehe AB 3). Für die zweite Anwendungsmöglichkeit werden zwei Panels aus dem Comic bearbeitet. Diese Panels veranschaulichen die strikte Diskriminierung. Da Studenten auf Universitätsniveau als Zielgruppe angesehen werden, werden sie gefragt, ob die Begriffe ‚Rassismus‘ und ‚Antisemitismus‘ etwas in ihrem Gedächtnis hervorrufen, um ihre Diskussionsfähigkeiten zu verbessern. Nach dem Nachdenken über diesen Konzepten wird die Beziehung zwischen den unten angegebenen Panels und diesen Begriffen nachgefragt (siehe AB 13).



Abb. 26: Panels für die Entwicklung der Sprechfertigkeit (Kapitel 3, S.29 / Kapitel 4, S. 43)

Produktionsorientierte Aktivitäten sind im fremdsprachigen Literaturunterricht möglich (vgl. Hallet, 2012). In diesem Kontext ist das Rollenspiel eine gute Auswahl zum Gebrauch der produktiven Aufgaben. Diese Arbeit ist in der

Meinung, dass es von dem Kapitel 6 ‚Das Tagebuch‘ und dem Kapitel 7 ‚Die acht Untertaucher‘ für das Rollenspiel profitiert werden kann. Der Grund für die Auswahl dieser Kapitel besteht darin, dass die Familie Frank und die anderen Untergetauchten, die im Versteckhaus leben, sowie ihre Helfer*innen zur Flucht vor dem Mord sich in diesen Teilen befinden. Sie leben zwar im Hinterhaus, aber sie haben Hoffnung, um zu überleben. Sie sind in der Kluft zwischen dem Tod und dem Leben. Durch die Rollenspiele wird darauf abgezielt, die Emotionen dieser Menschen verstehen und empfinden zu können.

Das Rollenspiel wird in drei Phasen durchgeführt: Vorbereitungsphase, Spielphase und Auswertungsphase. Die erste Periode erfordert zunächst ein detailliertes Lesen und in dieser Vorbereitungsphase wählen die Studierende ihre Rolle selbst aus. In der Spielphase ist eine Gruppe Darsteller, während eine andere Gruppe Zuschauer ist. Das Publikum macht während des Sehens in Bezug auf die Körpersprache der Darsteller Notizen. Sie nehmen auch zur Kenntnis, wie sie dem Leben gegenüber stehen und wie sie sich fühlen. Es kann bisher gesagt werden, dass durch das Rollenspiel eine Sprechaktivität, auf die vorher vorbereitet wird, gehalten werden kann. Die dritte Phase bezieht sich auf die Auswertung. In dieser Phase äußern die Spieler*innen sich ihre Empfindungen, die sie während des Rollenspiels erlebt haben. Darauf folgend diskutieren alle Studierende über die Ungerechtigkeiten, unter denen die Juden litten. Durch diese Auswertungsphase kann das freie Sprechen entwickelt werden (siehe AB 16).

Es zeigt sich, dass die Sprechfertigkeiten auch mit dem Comic verbessert werden können. Darüber hinaus entwickelt sich die Fähigkeit, die eigene Meinung zu einem bestimmten Thema zu äußern. Die Aufgaben, die produktiv erstellt werden, erhöhen zusätzlich die Motivation der Studierenden. Diese Motivation beseitigt die Hemmnisse und ermöglicht freies Sprechen.

7.4. Befunde zur Entwicklung der Schreibkompetenz

Die Arbeit mit dem Comic leistet einen wichtigen Beitrag für die Entwicklung der Schreibfertigkeit. Dabei hat Comic Vorbildfunktion für die Studierenden, da in kurzen Sätzen die Mitteilungen und die Gefühle geteilt werden. Darüber hinaus fördert der Comic die Kreativität. Daher erleichtert er das kreative Schreiben.

Die Ereignisse im Comic enden bedauerlicherweise unerfreulich. Die letzten zwei Kapitel können für die Entwicklung der Schreibfertigkeit neu geschrieben werden, indem man bedenkt, dass Anne überlebt hat. Durch diese Aufgabe wird das kreative Denken und Schreiben gefördert. Für das Erstellen des neuen Kapitels kann von dem Web 2.0-Werkzeug profitiert werden. Somit können die Studierenden ihre eigenen Comics mit Bildern und Schriften erschaffen. Durch das Erstellen eines Kapitels für den Comic wird den gewohnten Schreibaktivitäten eine neue Dimension hinzugefügt (siehe AB 17).

Eine andere Möglichkeit besteht darin, die Recherche über das aus dem Comic enthüllte Thema zu lenken und als Ergebnis dieser Recherche einen Aufsatz zu schreiben, die ihnen helfen, analytisch zu denken. Eines der zentralen Themen im Comic ist die Emigration der Familie Frank. In Anbetracht der Handlung versteht es sich, dass diese Migration eine erzwungene Migration ist. In diesem Zusammenhang kann das Konzept des Exils abgeleitet werden. Als Rechercheaufgabe werden die Begriffe „Exil“, „Exilforschung“ und „Exilliteratur“ angegeben. Infolgedessen wird darum gebeten, einen Artikel zu schreiben, in dem beschrieben wird, wie diese Konzepte im Zusammenhang mit dem Comic ‚Das Leben von Anne Frank‘ stehen (siehe AB 14).

7.5. Befunde zur Entwicklung der Kulturkompetenz

Da Kultur ein umfassender Begriff (vgl. 4.4.) ist, können die Befunde, die für die Entfaltung der kulturellen Fähigkeiten durch den Comic hervortreten, variiert werden. Der Comic allein ist wichtig für die Entwicklung der kulturellen Fertigkeiten. Wenn es speziell untersucht werden soll, ist es zu sehen, dass geschichtlich-kulturelle Thematiken im Comic dominieren.

Mirjam Pressler, die den Roman ‚Anne Frank Tagebuch‘ übersetzt hat, erklärt Folgendes:

„Wie schreibt man die Biographie eines Mädchens, das nur fünfzehn Jahre alt geworden ist? Im Fall Anne Franks reicht es nicht, zu sagen, sie wurde am 12. Juni 1929 geboren, hat die ersten vier Jahre in Frankfurt am Main gelebt, anschließend zehn Jahre in Amsterdam und danach kurze Zeit im Judendurchgangslager Westerbork, bevor sie über Auschwitz in das Konzentrationslager Bergen-Belsen in der Lüneburger Heide deportiert wurde, wo sie im Alter von fünfzehn Jahren umkam. Man muss ihre Geschichte zu erzählen, auch auf die politischen Verhältnisse in Europa eingehen, die die Umstände ihres Lebens entscheidend bestimmten und für ihren frühen Tod verantwortlich waren.“ (Pressler, 2017: 319).

Die von Pressler behandelten politischen Verhältnisse kommen im Comic ‚Das Leben von Anne Frank‘ durch Schlaglichter ans Licht. Auf diese Weise können sowohl die Biographie von Anne Frank als auch die politische-historische Ereignisse in einer Verbindung gelesen werden.

Die durch die Schlaglichter vermittelten geschichtlich-kulturellen Themen in der *Graphic Novel* werden nach der Reihenfolge folgendermaßen aufgezeigt:

- Deutschland im Ersten Weltkrieg
- Gründung der NSDAP

- Die Deutsche Wirtschaftskrise
- Nazi-Deutschland
- Die Nürnberger Gesetze
- Kristallnacht
- Konzentrationslager
- Die Wannseekonferenz
- Zweiter Weltkrieg
- Antisemitismus

Die oben aufgelisteten Themenstellungen werden in der Tat als nur die Themen für die Historie angesehen. Wenn man das Ganze jedoch aus einem anderen Blickwinkel betrachtet, ist es zu begreifen, dass die Geschichte zum einen die Kultur eines Landes widerspiegelt, zum anderen hilft es das Empathievermögen gegen eine fremde Kultur aufzubauen. Produktionsorientierte Aktivitäten können durchgeführt werden, um diese geschichtlich-kulturellen Themen zu lernen. Die Studierenden erstellen ein Storyboard mithilfe der Schlaglichter (Anhang 3) in der *Graphic Novel* und erzählen sie die Ereignisse digital auf einem Web 2.0. – Werkzeug (siehe AB 10). Als eine andere Möglichkeit können die Studierenden sich auf das Thema ‚Diskriminierung‘ – im Kontext des Comics auf ‚Antisemitismus‘ – konzentrieren (siehe AB 13).

Die Ausdrücke in der Zielsprache sind von Relevanz, um eine fremde Kultur kennenzulernen. Unter diesen Bezeichnungen befinden sich auch die Redensarten. Durch das Suchen der im Arbeitsblatt 18 Ausdrücken können die Studierenden die Ausdrücke in einem Kontext lesen und ihre Erklärungen besser verstehen und speichern.

Im Ganzen lässt sich sagen, dass sich im Comic ‚Das Leben von Anne Frank‘ viele Bestandteile befinden, um die Kultur sowie die Landeskunde zu vermitteln. Diese Komponenten werden das Weltbild der Lernenden erweitern und ihr Empathievermögen und ihre Toleranzfähigkeit erhöhen.

TEIL VIII

8. SCHLUSSBEMERKUNG UND VORSCHLÄGE

Die grundlegende Idee der vorliegenden Arbeit war, die Comics in der bildgeprägten Welt als ein Unterrichtsmaterial im Fach Deutsch als Fremdsprache für den Literaturunterricht hervorzuheben. Darüber hinaus soll ein Comic nicht nur die literarische Kompetenz fördern, sondern es sollte auch sprachliche und kulturelle Kompetenz entfalten. Mit dieser Idee zielte diese Arbeit darauf ab, die Verwendbarkeit von Comics im fremdsprachigen deutschen Literaturunterricht aufzuzeigen, dabei ein Unterrichtsmodell zur Verbesserung der sprachlichen und kulturellen Kompetenz der Lernenden zu entwerfen. Basierend auf dieses Ziel wurde diese Arbeit als eine qualitative Forschung konzipiert, indem die Dokumentenanalysemethode zum Gebrauch gemacht wurde. Im ersten Teil der Arbeit wurde sich eine Einführung zum Thema verwirklicht.

Im zweiten Teil der Arbeit wurde es versucht, einen ausführlichen Überblick über die Comics geben zu lassen. Durch das Kapitel „kurzer Überblick auf die historische Geschichte der Comics“ wurde veranschaulicht, dass Comics, die als Produkt der Populärkultur angesehen werden, tatsächlich frühere Wurzeln haben. Später wurde seine Entwicklung bis zu seiner heutigen Form offenbart. Darüber hinaus wurde im Kapitel „Comics in Deutschland“ dargestellt, wie der Comic sich in Deutschland verbreitet, obwohl lange Zeit der Comic als pädagogisch schädlich empfunden wurde. Ferner wurde in diesem Teil der Arbeit die Struktur der Comics erklärt, da zum Comiclesen die Strukturelemente der Comics nötig sind. Unter den Comicsorten wurden *Graphic Novel*, Manga und Webcomics behandelt.

Im dritten Teil der Arbeit wurde auf die Adaptionenliteratur eingegangen. In diesem Teil wurde festgestellt, dass unter der Adaptionenliteratur sich auch die Comicadaptionen befinden. Außerdem wurden in einem Unterkapitel mit einigen Beispielen die Comicadaptionen nach literarischen Vorlagen vorgestellt. Durch diese Beispiele wurde es beobachtet, dass sich verschiedene literarische Werke in Comic-Form wieder mit dem Leser treffen, was für die heutige bildorientierte Welt geeignet ist. Außerdem haben diese Beispiele Relevanz, da diese einen Angebot für diejenigen bieten, die sich mit den Comicadaptionen beschäftigen wollen. In welchen Situationen Comics als literarisches Genre bezeichnet werden können, ist ein kontroverses Thema. Deswegen wurde in einem Unterkapitel ‚Literaturcomics‘ insbesondere aus der Perspektive von Schmitz-Emans (2012) die Literaturcomics und die Transferprozesse eines literarischen Werkes in den Comic unter die Lupe genommen. Aus diesem Kapitel ließ sich entnehmen, dass von jedem Comic in einer Verbindung mit den bereits vorhandenen literarischen Werken als Literaturcomics behandelt werden kann.

Im vierten Teil wurden die Kompetenzbereiche im DaF-Unterricht dargestellt, weil die vorliegende Arbeit Comic für den fremdsprachigen deutschen Literaturunterricht untersucht wurde. Die Kompetenzbereiche im DaF-Unterricht wurden unter den zwei Kategorien bearbeitet, und zwar sprachliche Kompetenzen und kulturelle Kompetenzen. Die sprachlichen Kompetenzen beziehen sich auf die Grundfertigkeiten im Fremdsprachenunterricht. Die sogenannten Grundfertigkeiten wurden als rezeptive und produktive Fertigkeiten kategorisiert. Die grundlegenden Sprachfertigkeiten wurden später in den einzelnen Unterkapiteln erläutert, von der Häufigkeit ihres Einsatzes in Fremdsprachlehrmethoden bis zur Übungstypologie und den Fähigkeiten, die sie begleiten sollten. Dieser Teil der Arbeit belegt, dass jede sprachliche Kompetenz eine enorme Bedeutung für die fremdsprachigen Deutschlernenden hat. Aus diesem Grund sollen alle Sprachfertigkeiten als ein Ganzes für die Erwachsene-Lernenden angeboten werden. Darüber hinaus ist der Berührungspunkt dieser Fähigkeiten, kognitive Kompetenzen zu fördern. In dem Unterkapitel 4.4. ist es zu sehen, dass neben den sprachlichen Fertigkeiten die Kulturkompetenz ein zentraler Bestandteil im fremdsprachigen Unterricht ist. Eine

Sprache lernen heißt, eine Kultur kennenzulernen. Zum Kennenlernen einer Kultur braucht man mehr authentische Materialien. Deswegen orientiert der interkulturelle Ansatz innerhalb der Methoden des fremdsprachigen Deutschunterrichts an authentische Lehr- und Lernmaterialien und er versucht, das Empathievermögen sowie die Toleranzfähigkeiten gegen eine Kultur zu entfalten. Dies führt zur interkulturellen Kompetenz, welche die Hemmnisse zwischen zwei verschiedenen Kulturen bereinigen kann. In Anbetracht der Verwendung der literarischen Texte im interkulturellen Ansatz kann gesagt werden, dass die Verwendung der literarischen Texte als wichtig für das Fremdverstehen und die Entwicklung der kulturellen Fähigkeiten angesehen wird. Wenn es um Aktivitäten im Fremdsprachenunterricht für die Entwicklung der sprachlichen und kulturellen Fertigkeiten geht, soll der Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen zur Hilfe genommen werden. Weil dieser Rahmen eine Standardisierung des Sprachenlernens in einem Rahmen befürwortet. Auf diese Weise kann Mehrsprachigkeit entwickelt werden. Nach der Erläuterung der Referenzniveaus und der Kompetenzbereiche, die sie in den gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen einbringen, wurden die Stelle, die Wichtigkeit und die Verwendung der Texte in diesem Rahmen erwähnt. Daraus ergibt sich, dass die Literatur in dem gemeinsamen europäischen Referenzrahmen eine wichtige Rolle spielt, da sie sowohl Ästhetik als auch Kreativität erfordert und von der Sprachrezeption zur Sprachproduktion führt. Ein weiterer bemerkenswerter Punkt in diesem Teil ist, dass Comics auch als eine Textsorte in diesem Referenzrahmen dargestellt werden.

Der fünfte Teil der Arbeit beschäftigte sich mit der Eingliederung des Comics in den fremdsprachlichen Deutschunterricht. In diesem Kapitel wurde es zunächst aufgeklärt, wie die Welt mit der visuellen Wende (*iconic turn*) in eine neue Ära eintritt. Es sollte an dieser Stelle hinzugefügt werden, dass diese neue Ära für die Generation Z nicht einen Neuanfang ist, da sie in diese Ära geboren wurde. Bilder sollen daher in der Bildungswelt ihren Platz einnehmen, die aus dieser Generation besteht, die in die visuelle Welt hineingeboren wurde. Es wurde aus diesem Kapitel entnommen, dass die Kommunikation sich in der heutigen Welt durch die Kombination von Bild und

Sprache verwirklicht. In dem Kapitel 5.1. wurde die Idee erreicht, dass die Arbeit mit Comics in einem fremdsprachlichen Deutschunterricht die folgenden Möglichkeiten mitbringt: Das Verstehen der Texte erleichtern; die Hemmnisse gegen die Fremdsprache verhindern sowie die Emotionen unterstützen. In dem nächsten Kapitel wurden die Leistungsfähigkeiten der Comics in dem fremdsprachigen Deutschunterricht nach der Forscherin graphisch dargestellt. Basierend darauf trat eine Auffassung, dass ein Comic im Fremdsprachenunterricht zum einen für die Entwicklung der Grundfertigkeiten, zum anderen für die Entwicklung der Bildkompetenz, Medienkompetenz, interkulturellen sowie lexikalischen Kompetenz verwendet werden kann. Danach wurden Comics für fremdsprachigen deutschen Literaturunterricht unter die Lupe genommen. Wie im Kapitel 3 erklärt wurde, sind es viele Comicadaptionen vorhanden. Es wäre nicht falsch zu sagen, dass diese Comicadaptionen eine neue Tür für den fremdsprachigen Literaturunterricht öffnen werden. Denn diese Comicadaptionen ermöglichen multiliteralen Unterricht. Wie in den sprachlichen Fertigkeiten ist es auch für Comics für den fremdsprachigen Literaturunterricht die Aufgabentypologie vorhanden, durch die sich die Aktivitäten systematisch verwirklicht werden können. All dieses zeigt, dass die Comics wesentliche didaktische Potenziale haben.

Das zentrale Problem der vorliegenden Arbeit war es, kaum Studien in der Türkei über den Einsatz der Comics im fremdsprachigen Deutschunterricht sowie im fremdsprachigen deutschen Literaturunterricht zu vorhanden. Ein weiteres Problem war das Fehlen von Comics unter den Arten der literarischen Texte in den Richtlinien der Deutschlehrerausbildungsabteilung in der Türkei, die darauf abzielen, die sprachlichen Aktivitäten im Literaturunterricht zu verbessern.

Um eine Lösung für die Probleme zu bieten, wurde ein Unterrichtsmodell für die Comicadaption „Das Leben von Anne Frank“ in Kapitel 6 entworfen. In diesem Unterrichtsmodell wurden zunächst die Textarbeit und Niveaustufe nach dem gemeinsamen europäischen Referenzrahmen an den Tag gebracht, um Transparenz im Vorbereitungsprozess des Unterrichtsmodells zu gewährleisten. Darauf folgend

wurden die Auskünfte zum Text gegeben, welche einen Überblick über dem Thema für die Lehrkräfte geben. Der Comic „Das Leben von Anne Frank“, der als eine graphische Biografie genannt wird, wurde danach formal und inhaltlich untersucht. Es kann zum Ausdruck gebracht werden, dass der Comic eine verständliche Sprache hat und die Bilder den Text konkretisieren.

Eine der Fragestellung dieser Arbeit ist es, ob Comics als literarisches Genre in dem Seminar „Literarische Texte im Deutschunterricht“ eingesetzt werden können. Es wurde angenommen, dass das entworfene Unterrichtsmodell mit dem Comic in den Deutschlehrausbildungsabteilungen verwendet werden kann. Deshalb wurde Bezug zum Bildungsplan des Unterrichtsmodells erklärt. Aus den Erklärungen des Bildungsplans kann festgestellt werden, dass der Comic ein geeignetes Lernmaterial für das Seminar „Literarische Texte im Deutschunterricht“ und teilweise für das Seminar „Die deutsche Literatur II“ ist.

Eine andere Frage ist, wie ein Literaturunterricht im Fach Deutsch als Fremdsprache mit den Comics konzipiert werden kann. Basierend darauf wurden die konkreten Vorschläge zur Realisierung erstellt. Die Empfehlungen zeigen, wie der Unterricht konzeptualisiert werden kann und welche Methoden sowie Sozialformen verwendet werden können. Darüber hinaus wurden bei der Vorbereitung dieser Vorschläge darauf geachtet, dass die Aktivitäten entsprechend zur Hallets Aufgabentypologie, welche leseunterstützende, storyorientierte, thematische, narrative, aufmerksamkeitslenkende Aufgaben sind, erstellt wurden. Neben dieser Aufgabentypologie wurden auch die für die Entwicklung der Sprachfertigkeiten vorgeschlagenen Aufgabentypologien berücksichtigt. Ebenfalls wurden sie im Kontext des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens vorbereitet, der handlungs- und produktionsorientierte Aufgaben empfiehlt.

Die letzte Fragestellung der Arbeit bezieht sich viel mehr auf das Ziel der Arbeit, und zwar sie ist, welche Kompetenzen sich mit den Comics entwickelt werden können. Um diese Frage zu klären, wird für jedes Arbeitsblatt in der Tabelle 8

angezeigt, welche Kompetenzen entwickelt werden können. Aus dieser Tabelle geht hervor, dass durch den Comic „Das Leben von Anne Frank“ diverse Kompetenzen entwickelt werden können. Diese Kompetenzbereiche können folgendermaßen angereicht werden: Literarische Kompetenz, intermediale sowie intertextuelle Kompetenz, Sprechkompetenz, Schreibkompetenz, Lesekompetenz, Hörkompetenz, interkulturelle und historische Kompetenz.

Zusammenfassend sollte man erwähnen, dass die Comics ein wesentliches didaktisches Potenzial sowohl im fremdsprachlichen Deutschunterricht als auch im fremdsprachigen deutschen Literaturunterricht haben. Das entwickelte Unterrichtsmodell zeigt, dass der Comic ein literarisches Genre ist und Aufgaben für viele Kompetenzbereiche gestaltet werden können. An dieser Stelle sollte es hinzugefügt werden, dass der Comic, der für das Unterrichtsmodell verwendet wurde, als ein repräsentatives Beispiel in die Hand genommen wurde. Das repräsentative Beispiel wurde jedoch mit großer Sorgfältigkeit ausgewählt. Es sollte erwähnt werden, dass die bevorzugte Comicadaption sowohl mit den Themen als auch mit dem Vermittlungsstil ein wesentliches Lernmaterial sein kann. Verschiedene Comics können ebenfalls eingesetzt werden und die Vielfalt kann angereichert werden. Um die Vielfalt in den Comicadaptionen zu zeigen, wurden die diversen Comicadaptionen in der vorliegenden Arbeit dargestellt. Es wurde pauschal der Schluss gezogen, dass Comics zur Verbesserung der sprachlichen und kulturellen Fähigkeiten eingesetzt werden können. Es ist jedoch geplant, das Unterrichtsmodell zu implementieren, um diese Ansicht als empirisch zu unterstützen. Diese Arbeit erhebt keinen Anspruch auf eine vollständige Studie, die untersucht, welche Fähigkeit sich in welchem Maß entwickelt hat. Die vorliegende Arbeit soll nur eine Ausgangsbasis für die weiteren Untersuchungen bzw. Studien in diesem Bereich bilden.

Die Vorschläge, die sich sowohl aus dem theoretischen als auch aus dem praktischen Teil der Arbeit abgeleitet werden, sind folgendermaßen:

- Bild-Text-Kombinationen könnten im Fremdsprachenunterricht bevorzugt werden, da die Bilder in der heutigen Welt eine wesentliche Rolle spielen und durch sie eine kommunikative Kompetenz ermöglicht wird.
- Comics könnten im Fach Deutsch als Fremdsprache bzw. im fremdsprachigen deutschen Literaturunterricht verwendet werden.
- Comics könnten in den Bildungsplan der Deutschlehrerausbildungsabteilungen in der Türkei integriert werden. Somit können einerseits die sprachlichen und kulturellen Kompetenzen der Studierenden erhöht werden, andererseits haben sie die Gelegenheit, ein literarisches Genre kennenzulernen, das sie in ihrem zukünftigen Berufsleben anwenden können.
- In der Türkei könnten wissenschaftliche Studien zur Verwendung der Comics im fremdsprachigen Deutschunterricht durchgeführt werden.
- Insbesondere könnten separate Unterrichtsmodelle, die für Kinder, Jugendliche, Erwachsene sind, entwickelt, durchgeführt und bewertet werden.

LITERATURVERZEICHNIS

PRIMÄRLITERATUR

Jacobson, S. & Colón, E. (2018). *Das Leben von Anne Frank*. Eine Biografie. (Übersetzt aus dem Amerikanischen von K. Wilksen). Hamburg: Carlsen.

SEKUNDÄRLITERATUR

Abel, J. & Klein, C. (Hg.). (2016). *Comics und Graphic Novels: Eine Einführung*. Stuttgart: J. B. Metzler.

Abraham, U. (2019). There's more than one Atlanta. Fotografische und filmische Bilder im medienreflexiven Sprachunterricht und Bildgespräche im sprachbewussten Medienunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 24(2).

Asutay, H. (2020). *Yabancı Dil Öğrenme ve Öğretim Yöntemleri*. Çanakkale: Paradigma Akademi.

Ayers, W. & Alexander-Tanner, R. (2014). *Öğretmek: Çizgi Romanla Bir Yolculuk*. (Übersetzt von A. Tüfekçi). Ankara: Pegem.

Baliuk, N., Buda, F., Rösler, D. & Würffel, N. (2018): Einführung Interkultureller Ansatz. In DAAD (Hrsg.), *Dhoch3-Studienmodule Deutsch als Fremdsprache*. Online unter: moodle.daad.de, zuletzt abgerufen am 15.06.18. DOI: 10.31816/Dhoch3.2018.14.: Zugriffsdatum: 9.12.2020.

Ballweg, S., Drumm, S., Hufeisen, B., Klippel, J. & Pilypaityte, L. (Hrsg.) (2013). *Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch?*. Stuttgart: Klett.

Beaty, B. (2017). *Sanat Karşısında Çizgi Roman*. (Originalname: Comics versus Art, 1. Auflage, 2012). (Übersetzt von N. Elhüseyni). İstanbul: YKY.

Binark, M. (2016). Neden Japon Popüler Kültürü? Neden Manga?. In: L. Cantek (Hrsg.). *Çizgili Hayat Kılavuzu: Kahramanlar, Dergiler ve Türler* (pp. 429-442). İstanbul: İletişim.

- Bladau, M. (2006). Fertigkeit Schreiben. In: W. Gehring (Hrsg.) *Fremdsprachenunterricht heute. Oldenburger Forum Fremdsprachendidaktik, Band 3.* (pp. 89-109). Oldenburg: BIS-Verlag.
- Bohn, R. (2001). Schriftliche Sprachproduktion. In: G. Helbig, L. Götze, G. Henrici & H. J. Krumm (Hrsg.). *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch 2* (pp. 921-931). Berlin – New York: Walter de Gruyter.
- Bredella, L. (2017). Interkulturelles Lernen. In: C. Surkamp (Hrsg.). *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze – Methoden – Grundbegriffe* (pp.149). Stuttgart: Springer.
- Brinitzer, M. (2015). *Zack. Deutsch lernen mit Comics*. Stuttgart: Klett.
- Büchner, G. & Eikenroth, A. (2019). *Woyzeck*. (Leseprobe). Wuppertal: Edition 52.
- Cantek, L. (1996). *Türkiye'de Çizgi Roman*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Cantek, L. (2016). *Çizgili Hayat Kılavuzu. Kahramanlar, Dergiler, Türler*. İstanbul: İletişim.
- Cerri, C. (2014). Comics zu aktuellen zeitgeschichtlichen Sujets. Eine visuellsprachliche Herausforderung für den landeskundlichen DaF-Unterricht. In: M. Hieronimus (Hg.). *Visuelle Medien im DaF-Unterricht* (pp. 119-151). Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.
- Conrad, J., Anyango-Grünwald, C. & Mairowitz, D. Z. (2018). *Herz der Finsternis*. (Übersetzt von H. Gidom). (Leseprobe). Rockstock: Hinstorff.
- Corbeyran, E. & Horne, R. (2014). *Die Verwandlung von Franz Kafka* (5. Auflage). (Leseprobe). München: Knesebeck.
- Dahlhaus, B. (1994). *Fertigkeit Hören*. München: Langenscheidt.
- Dolle-Weinkauff, B. (2000). Comics für Kinder und Jugendliche. In: G. Lange (Hrsg.). *Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Band 1* (pp. 495-524). Baltmannsweiler: Schneider.

- Dolle-Weinkauff, B. (2014). Comic, Manga, Graphic Novel. In: A. Tillmann, S. Fleischer & K.-U. Hugger (Hrsg.). *Handbuch Kinder und Medien* (pp. 457-468). Wiesbaden: Springer VS.
- Dolle-Weinkauff, B. (2017). Comic, Manga und Graphic Novel in der zeitgenössischen Kinderkultur. In: S. Schinkel & I. Hermann (Hrsg.). *Ästhetiken in Kindheit und Jugend: Sozialisation im Spannungsfeld von Kreativität, Konsum und Distinktion* (pp. 237-250). Bielefeld: Transcript. [Abrufbar unter: <http://www.jstor.org/stable/j.ctv8d5s98.16>. Zugriffsdatum: 23.12.2020].
- Eisner, W. (1985). *Comics and Sequential Art*. USA: Poorhouse.
- Europarat Rat Für Kulturelle Zusammenarbeit (2001). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen: Niveau A1-A2-B1-B2-C1-C2*. Berlin-München-Wien-Zürich-New York: Langenscheidt.
- Ewers, H.-H. (2000). *Literatur für Kinder und Jugendliche: Eine Einführung in grundlegende Aspekte des Handlungs- und Symbolsystems Kinder- und Jugendliteratur. Mit einer Auswahlbibliographie Kinder- und Jugendliteraturwissenschaft*. München: Wilhelm Fink.
- Florian, G. (2011). Review: Comics: Zur Geschichte und Theorie eines populärkulturellen Mediums by Stephan Ditschke, Katerina Kroucheva and Daniel Stein. *American Studies*, Vol. 56, No. 3, 491-494. [Abrufbar unter: <https://www.jstor.org/stable/23317694>. Zugriffsdatum: 13.11.2020].
- Flöthmann, F. (2013). *Grimms Märchen ohne Worte*. (2. Auflage). Köln: Dumont.
- Frank, A. (2017). *Anne Frank Tagebuch*. (Übersetzt von M. Pressler). (26. Auflage). Frankfurt am Main: Fischer.
- Genette, G. (1993). *Palimpseste: Die Literatur auf zweiter Stufe*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Grünewald, A. (2017). Grammatik-Übersetzungs-Methode. In: C. Surkamp (Hg.). *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze – Methoden – Grundbegriffe* (117). (2. Auflage). Stuttgart: Springer.

- Grünewald, D. (2000). *Comics. Grundlagen der Medienkommunikation* (8). Tübingen: Niemeyer.
- Grünewald, D. (2014). Zur Comicrezeption in Deutschland. In: Bpb (Hrsg.). *Aus Politik und Zeitgeschichten* (pp. 33-34). [Abrufbar unter: <https://www.bpb.de/apuz/189536/zur-comicrezeption-in-deutschland?p=all#footnode34-34>. Zugriffsdatum: 3.1.2021].
- Grünewald, D. (2019). Geliebt und beargwöhnt: Zum kulturellen Stellenwert von Comics in Deutschland. *Kultura*, (165), 241-258.
- Gülersoy, A. E., & Türkal, B. (2020). Oluşturma-Geliştirme Açısından Sosyal Bilgiler Öğretiminde Bir Öğretim Materyali Olarak Çizgi Roman Kullanımı. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 6 (2), 299-326.
- Habersack, C., Pude, A. & Specht, F. (2013). *Menschen A2.2. Deutsch als Fremdsprache Kursbuch*. Ismaning: Hueber.
- Hallet, W. (2012). Graphic Novels. Literarisches und multiliterales Lernen mit Comic-Romanen. *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* (117), 2-9.
- Hallet, W. (2015). Literarisches und multiliterales Lernen mit *graphich novels* im Fremdsprachenunterricht. In: L. Küster, C. Lütge & K. Wieland (Hrsg.). *Literarisch-ästhetisches Lernen im Fremdsprachenunterricht: Theorie, Empirie, Unterrichtsperspektiven* (pp. 193-207). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Hecke, C. & Surkamp, C. (Hrsg.). (2015). *Bilder im Fremdsprachenunterricht: Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Hermes, L. (2017). Leseverstehen. In: C. Surkamp (Hrsg.). *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze – Methoden – Grundbegriffe* (pp. 227-231). (2. Auflage). Stuttgart: Springer.
- Hosseini, K. & Celoni, F. (2011). *Drachenläufer: Graphic Novel*. (Übersetzt von P. Biermann). Berlin: Bloomsbury.

- Jaromír 99, J. & Mairowitz, D. Z. (2013). *Das Schloss nach Franz Kafka*. München: Knesebeck.
- Jüngst, H. E. (2002). Textsortenrealisierung im Comic-Format: Comics zum Fremdsprachenlernen. *Lebende Sprachen*, 47(1), 1-6.
- Kast, B. (1999). *Fertigkeit Schreiben*. Fernstudienheit 12. Berlin München: Langenscheidt.
- Kaunzner, U. A. (Hrsg.). (2018). *Bild und Sprache: Impulse für den DaF-Unterricht*. Leck: Waxmann Verlag.
- Keil, V. (2018). *Einsatz von Comics im Biologieunterricht zum Thema Epigenetik*. GRIN. Leseprobe. [Abrufbar unter: <https://www.grin.com/document/430771>: Zugriffsdatum: 08.12.2020].
- Klingberg, G. (1973). *Kinder- und Jugendliteraturforschung: eine Einführung*. Wien: Böhlau.
- Kobayashi, W. (2009). *Unterhaltung mit Anspruch: das Hörspielprogramm des NWDR Hamburg und NDR in den 1950er Jahren* (Vol. 26). Münster: LIT.
- Kreitz, I. & Kästner, E. (2009). *Pünktchen und Anton. Ein Comic*. Hamburg: Dressler.
- Kreitz, I. & Kästner, E. (2016). *Emil und die Detektive. Ein Comic*. (3. Auflage). Hamburg: Dressler.
- Kreitz, I. (2005). *Die Entdeckung der Currywurst. Nach einem Roman von Uwe Timm*. Hamburg: Carlsen.
- Kreitz, I. & Kästner, E. (2018). *Der 35. Mai*. (Leseprobe). Hamburg: Atrium.
- Krings, H. (2016). *Fremdsprachenlernen mit System: das große Handbuch der besten Strategien für Anfänger, Fortgeschrittene und Profis*. Hamburg: Helmut Buske.
- Kuran, E. (2019). *Z- Bir kuşağı anlamak*. İstanbul: Mundi Kitap.

- Kuzminykh, K. (2014). Comics und graphic novels im multikulturellen Deutschunterricht. *Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics*, 41(2), 75-85.
- Lamping, D. (2009). *Handbuch der literarischen Gattungen*. In Zusammenarbeit mit S. Poppe, S. Seiler & F. Zipfel. Stuttgart: Kröner.
- Lundquist-Mog, A. & Widlok, B. (2015). *DaF für Kinder: DLL 8*. Stuttgart: Klett.
- Lutjeharms, M. (2001). Leseverstehen. In: G. Helbig, L. Götze, G. Henrici & H. -J. Krumm (Hrsg.). *Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband (pp. 901-907). Berlin & Newyork: Walter de Gruyter.
- Lüsebrink, H. J. (2016). *Interkulturelle Kommunikation: Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer*. Stuttgart: JB Metzler.
- Lütge, C. (2017). Hörverstehen. In: Surkamp, C. (Hrsg.). *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze – Methoden – Grundbegriffe* (pp. 128-131). (2. Auflage). Stuttgart: Springer.
- Mairowitz, D. Z. & Montellier, C. (2013). *Der Process nach Franz Kafka*. München: Knesebeck.
- McCloud, S. (1994). *Comics richtig lesen*. (Übersetzt von H. Anders). Hamburg: Carlsen.
- Mitchell, W. J. T., Frank, G., & Jatho, H. (2008). *Bildtheorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Moers, W. & Biege, F. (2019). *Die Stadt der träumenden Bücher*. München: Penguin.
- Mummert, I., & Krumm, H. J. (2001). Textarbeit. In: G. Helbig, L. Götze, G. Henrici & H. -J. Krumm (Hrsg.). *Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband (pp. 942-954). Berlin & Newyork: Walter de Gruyter.
- Neuner, G. & Hunfeld, H. (1993). *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts*. Eine Einführung. Fernstudieneinheit 4. Berlin: Langenscheidt.

- Orçan, A. & İnceç, Ş. K. (2016). Fizik Öğretiminde Çizgi-Roman Tekniği ile Geliştirilen Bilim-Kurgu Hikâyelerinin Yaratıcı Düşünme Becerilerine Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(4), 628-643.
- Özkan, B. U. (2020). *Eğitim Bilimleri Araştırmaları İçin Doküman İnceleme Yöntemi*. (3. Auflage). Ankara: Pegem.
- Packard, S. (2009). Comic. In: D. Lamping (Hrsg.) in Zusammenarbeit mit S. Poppe, S. Seiler & F. Zipfel. *Handbuch der literarischen Gattungen* (pp. 113-120). Stuttgart: Kröner.
- Pelz, H. (2002). *Linguistik: Eine Einführung*. (7. Auflage). Hamburg: Campe.
- Pfeiffer, J. & Staiger, M. (2008). Zur Situation der Filmdidaktik: Einführung in das Themenheft. *Der Deutschunterricht*. 60. 2-7.
- Piepho, H.-E. (1990). Leseimpuls und Textaufgabe. *Fremdsprache Deutsch*. Heft 2, 4-9.
- Pietsch, R. & Boller, D. (2014). *Die letzten Tage der Menschheit: Eine Graphic Novel nach Karl Kraus*. München: Utz.
- Pressler, M. (2017). Anne Franks Leben. In: A. Frank. *Anne Frank Tagebuch* (pp. 319). Frankfurt am Main: Fischer.
- Raith, M. (2014). Multimodales Verstehen und kulturelles Lernen. Zu einer Didaktik des Logovisuellen. In: M. Hieronimus (Hg.). *Visuelle Medien im DaF-Unterricht* (25-52). Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.
- Ranker, J. (2007). Using comic books as read-alouds: Insights on reading instruction from an English as a second language classroom. *The Reading Teacher*, 61(4), 296-305.
- Rauscher, A., Packard, S., Sina, V., Thon, J.N., Wilde, L.R.A. & Wildfeuer, J. (2019). *Comicanalyse: Eine Einführung*. Berlin: J. B. Metzler.
- Rösler, D. (2012). *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung*. Berlin: Springer.
- Sackmann, E. (2008). Comics sind nicht nur komisch. Zur Benennung und Definition. *Deutsche Comicforschung*, 7-16. [Abrufbar unter:

<http://www.comicforschung.de/dtcom/dtcom08/7-16.pdf>. Zugriffsdatum: 01.10.2020].

Sackmann, E. (2010). Comic. Kommentierte Definition. *Deutsche Comicforschung*, 6, 6-9. [Abrufbar unter: <https://www.comicforschung.de/definitioncomic.pdf>. Zugriffsdatum: 01.10.2020].

Schatz, H. (2006). *Fertigkeit Sprechen*. Fernstudieneinheit 20. Berlin: Langenscheidt.

Schikowski, K. (2018). *Der Comic. Geschichte, Stile, Künstler*. Ditzingen: Reclam.

Schmitz-Emans, M. (2012a). *Literatur-Comics: Adaptationen und Transformationen der Weltliteratur*. Berlin: De Gruyter.

Schmitz-Emans, M. (2012b). *Comic und Literatur: Konstellationen*. Berlin: De Gruyter.

Scholz, C. (2015). Generation Z: Digital Native oder digital naiv?. *HR Performance*, 1, 68-71.

Schreier, I. (2001). Mündliche Sprachproduktion. In: G. Helbig, L. Götze, G. Henrici & H. -J. Krumm (Hrsg.). *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch 2* (pp. 908-920). Berlin – New York: Walter de Gruyter.

Seitz, S., Graneß, A. & Stenger, G. (2018). Bildtheorie und Interkulturalität. In: S. Seitz, A. Graneß & G. Strenger (Hrsg.). *Facetten gegenwärtiger Bildtheorie* (pp. 1-18). Wiesbaden: Springer VS.

Solmecke, G. (2001). Hörverstehen. In: G. Helbig, L. Götze, G. Henrici & H. -J. Krumm (Hrsg.). *Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch. 2. Halbband* (pp. 894 - 900). Berlin & Newyork: Walter de Gruyter.

Staiger, M. (2019). Literaturverfilmung. In: P. Anders, M. Staiger, C. Albrecht, M. Rüsel & C. Vorst (Hrsg.). *Einführung in die FilmDidaktik: Kino, Fernsehen, Video, Internet* (pp. 81-94). Berlin: Springer.

Stein, D., Kroucheva, K. & Ditschke, S. (Hrsg.) (2009). *Comics: Zur Geschichte und Theorie eines populärkulturellen Mediums*. Bielefeld: transcript.

Stetter, M. (2015). *Das Urteil nach Franz Kafka*. (Leseprobe). München: Knesebeck.

- Theodor, J. (2017). *Literaturverfilmungen: Darstellung und Lösung ihrer Probleme*. Bachelorarbeit. Mittweida: Hochschule Mittweida.
- Thomas, A. (2005). Kultur und Kulturstandards. In: A. Thomas, E.-U. Kinast & S. Schroll-Machl (Hrsg.). *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation* (pp. 19-31). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Tuncer, N. (1993). *Çizgi Roman ve Çocuk*. İstanbul: Çocuk Vakfı.
- Yağlı, A. (2017). *Modern Bir Anlatı Sanatı Olarak Çizgi Roman*. İstanbul: Kriter.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (11. Auflage). Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, A. H. (2013). Using Graphic Novels in the Classroom. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(8).
- Zimmerman, B. (2008). Creating comics fosters reading, writing and creativity. *Education Digest*, 74(4), 55-57.
- Westhoff, G. (1997). *Fertigkeit lesen*. Fernstudieneinheit 17. Berlin: Langenscheidt.
- Wirth, U. (2007). Intermedialität. In: T. Anz (Hrsg.). *Handbuch Literaturwissenschaft. Gegenstände – Konzepte – Institutionen. Band 1* (pp. 254-264). Stuttgart & Weimar: J.B. Metzler.
- Wittstruck, W. (2018). Sprache-Bild-Kombinationen – Lehren und lernen multimodal: Ein Überblick mit Beispielen für die Arbeit im Unterricht DaF. In: U. A. Kaunzner (Hrsg.). *Bild und Sprache: Impulse für den DaF-Unterricht* (pp. 11-38). Leck: Waxmann.

INTERNETQUELLEN

- Brunner, P. (2011). Intertextualität: Film-Beziehungen. In: Lexikon der Filmbegriffe: <https://filmlexikon.uni-kiel.de/index.php?action=lexikon&tag=det&id=4731>: (Zugriffsdatum: 11.01.2021).
- Duden (2020). <https://www.duden.de/rechtschreibung/Adaption>. (Zugriffsdatum: 5.12.2020).

- IBBW: <https://www.schule-bw.de/faecher-und-schularten/sprachen-und-literatur/deutsch/unterrichtseinheiten/projekte/comics/>: (Zugriffsdatum: 13.01.14).
- Kautt, A. (2012). Adaption. In: *Rossipotti-Literaturlexikon*; hrsg. von Annette Kautt; <https://www.literaturlexikon.de/sachbegriffe/adaption.html>. (Zugriffsdatum: 6.01.2021)
- Lieske, D. (2020). The Worm World Saga: A Digital Graphic Novel. [Abrufbar unter: <http://www.wormworldsaga.com/index.php>. Zugriffsdatum: 12.12.2020].
- Lustige Blätter schönsten Witzblatt Deutschlands. [Abrufbar unter: <https://digi.ub.uni-heidelberg.de/diglit/lb31>. Zugriffsdatum: 12.01.2021].
- Öztürk, F. (2019). PISA Testi 2018 Sonuçları Açıklandı: Türkiye Yine Tüm Alanlarda OECD Ortalamasının Altında. In: *BBC News*: <https://www.bbc.com/turkce/haberler-turkiye> (Zugriffsdatum: 22.01.2021).
- Schmiedbauer, C. (2015). Kauboi und Kaktus: Comics mit Soundtrack. <https://www.kauboiundkaktus.de/>. (Zugriffsdatum: 09.12.2020).
- Vipmagazin. Filmausschnitten zu dem Film ‚Das Tagebuch der Anne Frank‘: <https://www.youtube.com/watch?v=jIWpD--B3F0> (Zugriffsdatum: 22.02.2021)
- YÖK. Almanca Öğretmenliği Lisans Programı. yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Almanca_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf. (Zugriffsdatum: 12.01.2021).
- Ziegelwagner, S. (2018). Medienkompetenzen. In: *Bildungsministerium, Wissenschaft, und Forschung*: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/uek/medien.html>. (Zugriffsdatum: 18.01.2021).
- Zimmermann, H. (2012). Simplicissimus 1896 bis 1944 (Online-Edition). [Abrufbar unter: <http://www.simplicissimus.info/> Zugriffsdatum: 12.01.2021].

BILDERVERWEISE

Abbildung 3: Die Beispiele der Comics von Rodolphe Töpffer:
<https://www.lambiek.net/artists/t/topffer.htm> (Zugriffsdatum: 20.12.2020).

Abbildung 4: The Yellow Kid <https://www.pinterest.co.uk/pin/445012006908445388/>
 (Zugriffsdatum: 30.11.2020).

Abbildung 5: Rudolf Dirks: Beispiel für die krude Sprache.
<https://www.dithmarschen-wiki.de/Datei:Comic1877.jpg> (Zugriffsdatum:
 14.03.2021).

Abbildung 6: Bilderzeitschrift Mosaik in der DDR: <http://www.ddr-comics.de/mosaik.htm> (Zugriffsdatum: 3.1.2021).

Abbildung 7: Die Satirezeitschrift pardon in BRD: <https://picclick.de/pardon-1-1962-Satire-Magazin-Erstaussage-Erich-K%C3%A4stner-362562395714.html>
 (Zugriffsdatum: 3.1.2021).

Abbildung 8: Comic-Fachbegriffe am Beispiel des Comics Asterix der Gallier:
<https://zeithistorische-forschungen.de/1-2009/4506>. (Zugriffsdatum:
 27.12.2020).

Abbildung 10: Ein Graphischer Roman von Will Eisner, 1978:
https://en.wikipedia.org/wiki/A_Contract_with_God. (Zugriffsdatum:
 27.12.2020).

Abbildung 11: Manga: Pokémon.
https://www.entroc.com/index.php?main_page=product_info&products_id=269317. (Zugriffsdatum: 25.12.2020)

Abbildung 12: Webcomic Das Leben ist kein Ponyhof:
<https://sarahburrini.com/wordpress/comic/mein-erster-webcomic/>.
 (Zugriffsdatum: 28.12.2020).

GENİŞLETİLMİŞ TÜRKÇE ÖZET

(ERWEITERTE TÜRKISCHE ZUSAMMENFASSUNG)

Dil öğrenme süreci her zaman öğrenenlerin birçok zorluğun üstesinden gelmeye çalıştığı bir süreç olarak görülmüştür. Bu süreci olabildiğince kolay ve etkili hale getirmek için birçok teori, yöntem ve teknik geliştirilmiştir. Tüm bunların arasında görüntüler yabancı dil öğretiminde varlığını kaybetmeyen ve dil öğrenme sürecini kısmen veya tamamen etkileyen bir olgudur. Yıllardır yabancı dil olarak Almanca derslerinin nasıl daha verimli hale getirilebileceği ve hangi öğretim materyallerinin kullanılması gerektiği konusunda çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bu sorular sorulduğunda, ifadelerde şu cevap esastır: “Yabancı dilde Almanca derslerinde yazınsal metinler kullanılmalıdır.” Bu bakımdan kısa öyküler ve masallar yabancı dil Almanca derslerinde en çok tercih edilen metin türleridir. Hem resimler hem de metinler yabancı dil öğretiminde kullanılan materyaller olarak tercih ediliyorsa, bu noktada resim-metin kombinasyonlarından oluşan çizgi romanların Almanca öğrenmek ve öğretmek için kullanılıp kullanılamayacağı sorusu ortaya çıkar.

Çizgi roman, varlığından bu yana sürekli gelişmiştir. Hayatta kalabilmek için her zaman çeşitli şekillerde gün ışığına çıkmıştır. İlk ortaya çıktığında çocuklara hitap eden bir tür olarak görülmüş, ancak sonrasında çocukların ve gençlerin bundan olumsuz yönde etkilendiğine inanılmıştır. Tüm bunları aşan çizgi roman, sonrasında çizgi romanların bir sanat dalı olup olmadığı sorusuyla gündeme gelmiştir. Çizgi roman, yayınlanmasından bu yana çeşitli basın mecralarında (örneğin çizgi roman, çizgi defter, çizgi roman dergisi vb.) yayımlanmıştır. Amerika kökenli olduğu bilinen çizgi roman, tüm dünyada varlığını kanıtlamış ve bazı ülkeler aynı formu alırken, bazı ülkeler kendi kültürlerine adapte etmişlerdir. Sürekli gelişen çizgi roman, dijitalleşen dünyaya ayak uydurarak dijital platformlarda da yerini almıştır. Yıllar sonra edebi bir tür olarak kabul edilmiş ve edebi bir tür olduğu fikri yayılmıştır. Ancak çizgi romanın sadece edebi bir tür olduğunu söylemek doğru olmaz. Çünkü bilgi veya reklam

aktarılrken de çizgi roman veya çizgi film tercih edilmektedir. Bunun en bariz nedeni dikkat çekici olmalarıdır. Özellikle, görselliğin tüm dünyada zirveye ulaştığı ve tüm hayatın imge ağırlıklı olduđu günümüz dünyasında, çizgi romanlar giderek daha çok okunması eğlenceli ve didaktik rolü yüksek bir araç olarak görölmektedir. Çizgi romanın didaktik potansiyeli tüm alanların dikkatini çekmiş ve sosyal bilgiler, biyoloji, fizik dersleri ve diğler alanlarda kullanımına ilişkin çalışmalar başlamıştır. Tüm bunlara ek olarak, yabancı dil derslerinde çizgi roman kullanmanın büyük ölçüde olumlu fırsatlar sunduđu söylenebilmektedir. Yabancı dil İngilizce derslerinde çizgi roman kullanımı ile ilgili pek çok çalışma bulunmaktadır. Özellikle son yıllarda yabancı dil Almanca derslerinde çizgi roman kullanımı konusunda çalışmalar ve projeler yürütölmektedir. Almanca ders kitaplarını incelendiğinde, çizgi dizeleri içerdüğini veya bir çizgi roman okumayı tavsiye ettiklerini görmek mümkündür.

Bir yabancı dil öğrenirken o dile, duyguya ve kültüre yaklaşmanın en önemli adımlarından biri, hedef dilde yazılmış yazınsal eserleri okuyabilmektir. Yazın dünyası okuru ve öğreneni bir dünyadan diğlerine götürür. Okurlar, okuma esnasında karakterlerin duygu ve düşüncelerini, yaşam tarzlarını ve deneyimlerini tecrübe ederler. Görsel dünyanın konuşulduđu bir zamanda yazın dünyasına da görsel olarak yaklaşmak mümkün olabileceğı düşünölmektedir. Tüm bunlara dayanarak, bu tezde Türkiye'deki Almanca öğretmen yetiştirme bölümlerinde yabancı dil Alman edebiyatı dersleri için didaktik bir model tasarlanmıştır. Bu modele uygun olarak, sadece edebi okuma becerilerini geliştirmek için değil, aynı zamanda kültürel yeterliliklerin gelişimini dikkate alarak tüm yabancı dil becerilerini geliştirmek için bütünsel bir yaklaşım seçilmiştir.

Çizgi romanların öğretici potansiyelinin tüm eğitim alanlarında öne çıkmasına rağmen, Türkiye'de yabancı dil Almanca öğretiminde çizgi roman kullanımına dair yapılan araştırmalar yetersizdir. Bu yargıya şu yöntem izlenerek ulaşılmıştır: İlk olarak araştırmacı, çizgi romanların yabancı dil derslerinde kullanımına yönelik çalışmaları belirlemek için "Çizgi Roman / Yabancı Dil" anahtar kelimesi ile Türkiye'deki makaleleri araştırmış ve kaynaklara göre bir tablo halinde

listelemiştir. Ardından, çeşitli ulusal ve uluslararası veri tabanları dahil olduğu, Trakya Üniversitesi veri tabanlarına erişim sağlanarak 78 bibliyografyaya ulaşılmıştır. Bu çalışmaların özetleri okunmuştur. Yabancı dil derslerinde çizgi romanlara ait olmayan çalışmalar araştırmaya dahil edilmemiştir. Sonuç olarak, yabancı dil öğretiminde çizgi roman ile ilgili sadece 7 araştırma bulunmuştur. Bu çalışmalar, araştırmacı tarafından belirlenen kategorilere göre sıralanmıştır. Türkiye'de çizgi romanın yabancı dil dersinde kullanımı üzerine yapılan çalışmalarda sadece bir makalenin yabancı dil Almanca dersine ait olduğu bulgulanmıştır. Çizgi roman literatüründeki bu eksiklik, mevcut çalışmanın ana problemini oluşturmaktadır, çünkü bu çalışma, çizgi romanların yabancı dil Almanca derslerine ve yabancı dil Almanca yazın derslerine önemli katkı sağlayabileceği görüşündedir.

“Almanca Öğretiminde Edebi Metinler” adlı ders Türkiye'deki Almanca öğretmen yetiştirme bölümlerinin müfredatının bir parçasıdır. Bu ders için Yüksek Öğretim Kurulu’nun yönergesinde şu açıklamalar bulunmaktadır:

- Edebiyatın yabancı dil öğretiminde kullanımına özgü farklı yaklaşımların ve gelişmelerin tanıtılması;
- Kısa öykü, masal, fabl, roman gibi çeşitli epik türdeki metinlerin Almanca öğretiminde kullanılmasına yönelik güncel ilkelerin ve çalışma tekniklerinin tanıtılması ve incelenmesi;
- Dil temelli etkinliklerin çeşitli Almanca epik metinlere uygulanmasına yönelik ders malzemesi geliştirilmesi (YÖK).

Mevcut çalışmanın bir diğer problem durumu da çizgi romanların yukarıda bahsedilen yazınsal türler arasında olmamasıdır. Yüksek Öğretim Kurulu yönergesine göre yazınsal metinlerle birlikte dil temelli etkinlikler geliştirilmelidir. Çizgi romanların bu bağlamda önemli bir rol oynayabileceği düşünülmektedir. Çizgi romanlar hem dil becerilerini hem de yabancı kültürleri öğrenmeyi sağlayabileceği varsayılmaktadır. Çizgi romanın bu potansiyelini vurgulamak için Türkiye'de yabancı dil olarak Almanca konusunda araştırmaların yapılması gerekmektedir.

Mevcut problemden yola çıkarak çalışmanın soruları şu şekilde ifade edilmiştir:

- “Almanca Öğretiminde Edebi Metinler” seminerinde çizgi roman bir edebi tür olarak kullanılabilir mi?
- Bir yabancı dil olarak Almanca edebiyat dersi çizgi romanlarla nasıl tasarlanabilir?
- Çizgi romanlarla hangi beceri alanları geliştirilebilir?

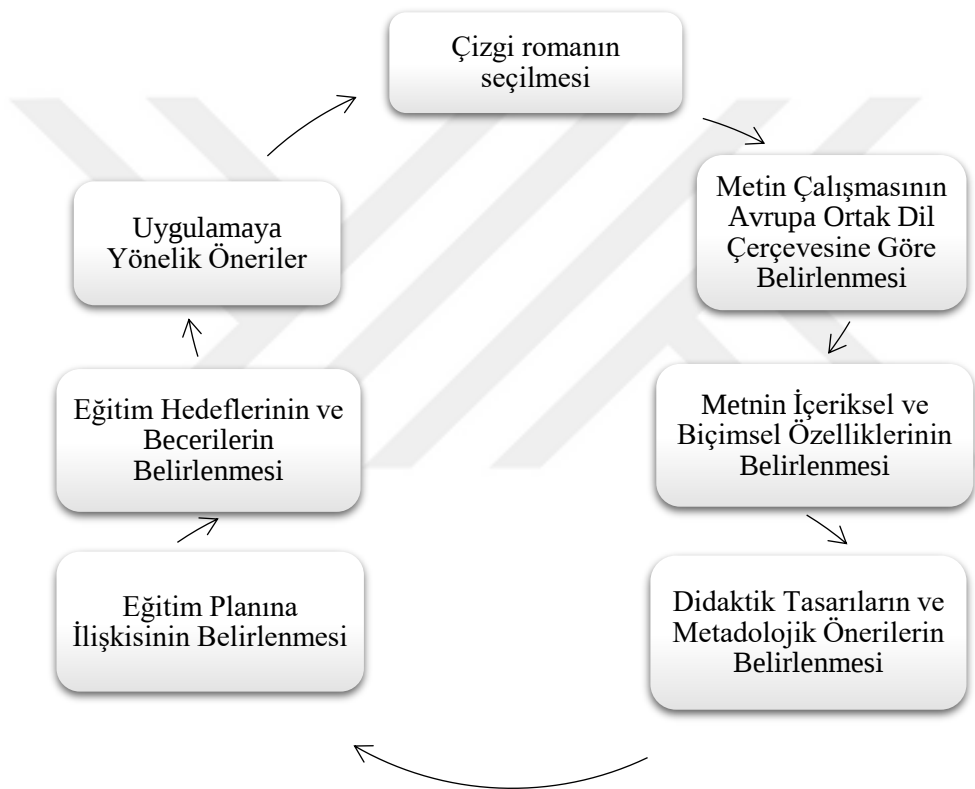
Bu tezin amacı, yabancı dil Almanca edebiyat derslerinde çizgi romanların kullanılabilirliğini göstermek ve öğrencilerin dilsel ve kültürel yeterliliğini geliştirecek bir öğretim modeli tasarlamaktır.

Bu çalışmanın iki yönlü öneminin olduğu ifade etmek gerekir. İlk önemi, çalışmanın yabancı dil olarak Almanca alanındaki yazın derslerinde çizgi romanların uygulanabilirliğini ve dilsel ve kültürel yeterlilik üzerindeki etkilerini vurgulamaya çalışmasıdır. Diğer bir önem ise, öğretim modelinin rol model işlevine dayanmaktadır. Geliştirilen ders modelinden Almanca öğretmen adayları ve Almanca öğretmenleri mesleki hayatlarında yararlanabileceklerdir. Bu çalışmanın Türkiye’de bu alanda bulunan araştırma eksikliğini kapatarak katkı sağlayabileceği de belirtilmelidir.

Mevcut çalışma nitel bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden belge analizi yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek’e (2018: 190) göre belge analizi yöntemi şu durumlarda kullanılabilir: eğitim alanında ders kitapları, müfredat yönergeleri, okul içi ve dışı yazışmalar, öğrenci kayıtları, ders ve ünite planları ve benzeri durumlar. Doküman analizi yöntemi verilerin hem toplanması hem de analizi için kullanılabilir (bkz. Yıldırım & Şimşek, 2018; Özkan, 2020). Mevcut çalışmada, verilerin toplanması için belge analizi kullanılmıştır. Ulusal ve uluslararası çevrimiçi kütüphaneler taranmış, kaynaklar toplanmıştır. Çevrim içi erişim olmayan kaynaklar ise satın alınarak temin edilmiştir. Toplanan veriler sistematik olarak sınıflandırılmış ve bu bağlamda yabancı dil Almanca derslerine, çizgi romanlara ve

bunların yabancı dil olarak Almanca alanında dil ve kültürel yeterliliklere odaklı kullanımına dair teorik kısım oluşturulmuştur.

Teorik kısımdan hareketle tezin altıncı bölümünde oluşturulan ders modeli için de belge inceleme yöntemi kullanılmıştır. Ders modelinin oluşturulma aşamaları şematik olarak şu şekilde gösterilmiştir:



Mevcut çalışmanın tümünde ele alınan konular ve bulgulara bir bakış gerçekleştirmek gerekirse, çalışmanın ilk bölümünde konuya bir giriş yapılarak, amaç, önem, yöntem, sınırlılıklar, araştırma soruları ve çalışmanın durumu sunulmuştur.

Tezin ikinci bölümünde, çizgi romanlara ayrıntılı bir genel bakış sunulmaya çalışılmıştır. "Çizgi Roman Tarihine Kısa Bir Bakış" bölümü, popüler kültürün bir ürünü olarak görülen çizgi romanların aslında daha eski köklere sahip olduğunu göstermektedir. Sonrasında çizgi romanın bugün ki halini alıncaya kadar geçtiği

süreçler işlenmektedir. Ayrıca, “Almanya’da Çizgi Romanlar” bölümü, çizgi romanın pedagojik açıdan uzun süre zararlı olarak algılanmasına rağmen, Almanya’da çizgi romanın nasıl yayıldığını göstermektedir. Çizgi roman kendine has bir dile sahiptir. Bu nedenle, tezin bu bölümünde aynı zamanda çizgi romanın yapı unsurlarına değinilmiştir. Çizgi roman pek çok alt türe sahiptir. En çok gündeme gelen sorulardan birisi, grafik romanların çizgi roman kategorisinde olup olmadığıdır. Bu sebeple bu bölümde grafik roman ayrı bir başlık altında tanıtılmış ve grafik romanın da aslında bir çizgi roman olduğu saptanmıştır. Grafik romana ek olarak manga ve dijital çizgi roman türleri de ele alınmıştır. Bu türlerin de eğitim alanında kullanılabileceği düşünülerek tanıtılma amacı güdülmüştür.

Tezin üçüncü bölümünde uyarlama edebiyata değinilmiştir. Bu bölümde uyarlama literatürünün çizgi roman uyarlamalarını da içerdiği tespit edilmiştir. Ayrıca edebi modellere dayalı komik uyarlamalar da örneklerle bir alt bölümde sunulmuştur. Bu örnekler üzerinden, günümüzün imge odaklı dünyasına uygun olan, çizgi roman biçimindeki çeşitli yazınsal eserlerin okuyucu ile yeniden buluştuğu görülmüştür. Hangi durumlarda çizgi romanın edebi tür olarak adlandırılabileceği tartışmalı bir konudur. Bu nedenle 'Edebiyat Çizgi Romanları' başlıklı alt bölümde edebi çizgi romanlar ve bir yazınsal eserin çizgi romana aktarılma süreçleri özellikle Schmitz-Emans (2012) açısından irdelenmiştir. Bu bölümden, halihazırda var olan yazınsal eserlerle bağlantılı herhangi bir çizgi romanın edebi çizgi roman olarak değerlendirilebileceği görülebilmektedir.

Dördüncü bölümde, bu çalışmada yabancı dil Alman edebiyatı dersleri için çizgi romanlar incelemeye alındığından, yabancı dil Almanca derslerindeki yeterlilik alanları sunulmuştur. Yabancı dil Almanca derslerindeki yeterlilik alanları, dilsel yeterlilikler ve kültürel yeterlilikler olmak üzere iki kategori altında ele alınmıştır. Dil becerileri, yabancı dil öğretimindeki temel becerilerle ilgilidir. Bahsi geçen temel beceriler, alıcı ve üretken beceriler olarak kategorize edilmiştir. Her bir beceri ayrı bölümlerde ele alınarak, yabancı dil öğretim yöntemlerinde kullanım sıklığından, alıştırma tipolojisine ve onlara eşlik etmesi gereken becerilere kadar açıklanmıştır.

Çalışmanın bu bölümü, her dil yeterliliğinin yabancı dil öğrenenler için çok büyük önem taşıdığını kanıtlamaktadır. Bu nedenle, tüm dil becerileri bilhassa yetişkin öğrenenlerde bir bütün olarak sunulmalıdır. Ayrıca bu becerilerin ortak noktası bilişsel beceriler gerektirmesidir. Dil becerilerine ek olarak, kültürel yeterliliğin yabancı dil öğretiminde merkezi bir bileşen olduğu görülmektedir. Bir dil öğrenmek, bir kültürü tanımak demektir. Bir kültürü tanımak için kültüre özgü materyaller tercih edilmelidir. Bu nedenle, yabancı dil Almanca dersi yöntemlerinde kültürlerarası yaklaşım, özgün öğretim ve öğrenim materyallerine dayanır ve bir kültüre karşı empati ve hoşgörü geliştirmeye çalışır. Bu, iki farklı kültür arasındaki engelleri kaldırabilen kültürlerarası yeterliliğe yol açar. Kültürlerarası yaklaşımda yazınsal metinlerin kullanımına bakıldığında, edebi metinlerin kullanımının yabancıyı anlamada ve kültürel becerilerin gelişiminde önemli görüldüğü söylenebilmektedir. Dilsel ve kültürel becerilerin gelişimi için aktiviteler tasarlanması söz konusuysa, bu aktiviteler Avrupa ortak dil çerçevesi kapsamında geliştirilmelidir. Çünkü bu çerçeve, dil öğreniminin tek bir çerçevede standartlaştırılmasını savunmaktadır. Bu şekilde çok dillilik geliştirilebilir. Referans seviyeleri ve Avrupa Ortak Dil Referans Çerçevesindeki yeterlilik alanları anlatıldıktan sonra metinlerin bu çerçevedeki yeri, önemi ve kullanımına değinilmiştir. Yazınsal metinlerin hem estetik hem de yaratıcılık gerektirdiği ve edebi metinlerle dilin alıcı tarafından, dil üretimine geçiş sağlanabileceği için ortak Avrupa referans çerçevesinde de önemli bir rol oynadığı anlaşılmaktadır. Bu bölümde dikkat çeken bir diğer nokta da çizgi romanların da bu referans çerçevesinde bir metin türü olarak sunulmasıdır.

Tezin beşinci bölümünde, çizgi romanın yabancı dil Almanca derslerine entegre edilmesi ele alınmaktadır. Bu bölümde ilk olarak dünyanın görsel dönüş (*iconic turn*) ile nasıl yeni bir çağa girdiği anlatıldı. Bu noktada eklenmelidir ki, bu yeni çağ, bu çağın içine doğan Z kuşağı için yeni bir başlangıç değildir. Dolayısıyla görsel dünyanın içine doğan bu kuşaktan oluşan eğitim dünyasında imgeler yerini almalıdır. Bu bölümden günümüz dünyasında iletişimin de ağırlıklı olarak imge ve dilin birleşimiyle gerçekleştiği anlaşılmıştır. Bölüm 5.1'de yabancı dilde Almanca dersinde çizgi romanlarla çalışmanın metinleri anlamayı kolaylaştırdığı, engelleri

önlediği ve duyguları desteklediği fikrine ulaşılmıştır. Bir sonraki bölümde araştırmacıya göre çizgi romanların yabancı dil Almanca derslerindeki beceri alanları grafiksel olarak sunulmuştur. Bundan yola çıkarak, bir çizgi romanın bir yandan temel becerilerin geliştirilmesi, diğer yandan da imge, medya, kültürlerarası ve kelime dağarcığı yetkinliklerinin geliştirilmesi için yabancı dil derslerinde kullanılabileceği görüşü ortaya çıkmıştır. Daha sonra yabancı dil Alman edebiyatı dersleri için çizgi romanlar incelenmiştir. Bölüm 3'te açıklandığı gibi, pek çok çizgi roman uyarlaması mevcuttur. Bu çizgi roman uyarlamalarının yabancı dilde yazın eğitimi için yeni bir kapı açacağını söylemek yanlış olmayacaktır. Çünkü bu çizgi roman uyarlamaları çok yönlü öğretimi mümkün kılmaktadır. Dil becerilerinde olduğu gibi, yabancı dilde yazın dersleri için çizgi roman görevlerinin bir tipolojisi de vardır, bunlar aracılığıyla etkinlikler sistematik olarak gerçekleştirilebilir. Tüm bunlar çizgi romanların önemli bir didaktik potansiyele sahip olduğunu göstermektedir.

Bu çalışmanın temel problemi, Türkiye'de çizgi romanların yabancı dil Almanca derslerinde ve yabancı dil Almanca yazın derslerinde kullanımı konusunda neredeyse hiç çalışma yapılmamış olmasıdır. Diğer bir problem, Türkiye'deki Almanca Öğretmenliği Bölümü'nün yazın dersinde dil etkinliklerini artırmayı amaçladığı açıklanan Yüksek Öğretim Kılavuzu yönergesinde yer alan edebi metin türleri arasında çizgi romanın eksikliği olmuştur.

Sorunlara çözüm önermek için, 6. bölümde “Anne Frank’ın Hayatı” çizgi roman uyarlaması için bir öğretim modeli tasarlanmıştır. Bu öğretim modelinde, öğretim modelinin hazırlık sürecinde şeffaflığı sağlamak için ilk olarak ortak Avrupa referans çerçevesine göre metin çalışması ve seviyesi belirlenmiştir. Daha sonra öğretimi sağlayan kişiler için konuya genel bir bakış gerçekleştiren metin hakkında bilgiler sunulmuştur. Grafik bir biyografi olarak anılan çizgi roman "Anne Frank'ın Hayatı" sonraki aşamada biçim ve içerik açısından incelenmiştir. Bu bağlamda çizgi romanın anlaşılır bir dile sahip olduğu ve görüntülerin metni somutlaştırdığı ifade edilebilmektedir.

Bu tez çalışmasının sorularından biri, "Almanca Öğretiminde Edebi Metinler" seminerinde çizgi romanın yazınsal bir tür olarak kullanılıp kullanılamayacağıdır. Çizgi roman ile tasarlanan öğretim modelinin Almanca öğretmen yetiştirme bölümlerinde kullanılabileceği varsayılmıştır. Bu nedenle eğitim planına olan ilişkisi açıklanmıştır. Eğitim planının açıklamalarından çizgi romanın "Almanca Öğretiminde Edebi Metinler" semineri ve kısmen "Alman Edebiyatı II" semineri için uygun bir öğrenme materyali olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın bir diğer sorusu da yabancı dil olarak Almanca alanında bir edebiyat dersinin çizgi romanlarla nasıl tasarlanabileceğidir. Buna dayanarak, uygulamaya yönelik öneriler hazırlanmış, ders modeli geliştirilmiştir. Öneriler, öğretimin hangi becerilere yönelik olduğunu ve hangi yöntemlerin ve sosyal formların kullanılabileceğini göstermektedir.

Araştırmanın son sorusu daha çok eserin amacı ile ilgilidir. Çizgi romanlarla hangi yetkinliklerin geliştirilebileceği sorgulanmıştır. Bu soruyu açıklığa kavuşturmak için, tablo 8 her çalışma sayfası için hangi yeterliliklerin geliştirilebileceğini göstermektedir. Bu tablodan, 'Anne Frank'in Hayatı' adlı çizgi romanın çeşitli beceriler geliştirebileceğini anlaşılmaktadır. Bu yeterlilik alanları şu şekilde sınıflandırılabilir: edebi yeterlilik, medyalar arası ve metinler arası yeterlilik, konuşma becerisi, yazma becerisi, okuma becerisi, dinleme becerisi, kültürlerarası ve tarihsel yeterlilik.

Özetle çizgi romanların hem yabancı dil Almanca derslerinde hem de yabancı dil Almanca yazın derslerinde önemli bir didaktik potansiyele sahip olduğu ifade edilmelidir. Geliştirilen öğretim modeli, çizgi romanın yazınsal bir tür olduğunu ve görevlerin birçok yeterlilik alanı için tasarlanabileceğini göstermektedir. Bu noktada, öğretim modeli için kullanılan çizgi romanın temsili bir örnek olarak alındığı da eklenmelidir. Farklı çizgi romanlar kullanılabilir ve çeşitlilik sağlanabilir. Genel olarak çizgi romanların dilsel ve kültürel becerileri geliştirmek için kullanılabileceği sonucuna varılmıştır. Ancak bu görüşü ampirik olarak desteklemek için öğretim modelinin uygulanması planlanmaktadır.

Tezin hem teorik hem de pratik kısmından elde edilen öneriler şu şekildedir:

- İmgeler günümüz dünyasında önemli bir rol oynadığından ve iletişimsel yeterliliği sağladığından yabancı dil derslerinde imge-metin kombinasyonları tercih edilmelidir.
- Çizgi roman yabancı dil olarak Almanca veya yabancı dil Almanca yazın derslerinde kullanılmalıdır.
- Çizgi roman Türkiye'deki Almanca öğretmen yetiştirme bölümlerinin müfredatına entegre edilmelidir. Böylelikle bir yandan öğrencilerin dilsel ve kültürel becerilerine katkı sağlarken, diğer yandan da ilerideki mesleki yaşamlarında uygulayabilecekleri yazınsal bir türü tanıma fırsatı bulacaklardır.
- Türkiye'de yabancı dil Almanca derslerinde çizgi roman kullanımı konusunda bilimsel çalışmalar yapılmalıdır.
- Spesifik olarak çocuklar, gençler ve yetişkinler için ayrı ayrı öğretim modelleri geliştirilmeli, uygulanmalı ve değerlendirilmelidir.



ANHÄNGE

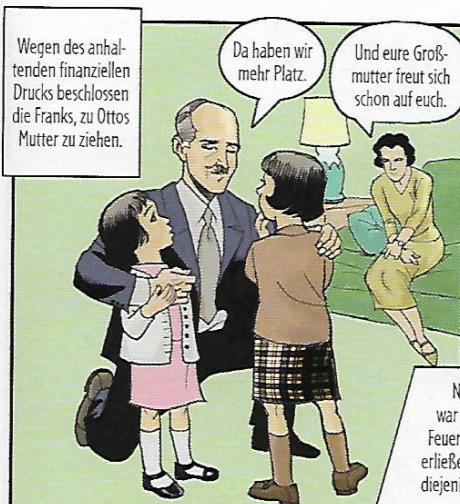
Anhang 1: Korpus zu den Artikeln über die Comics im Fremdsprachenunterricht in der Türkei

- Q1: Güven, S., & Bekdaş, M. (2018).** The Effect Of Using Caricatures On Vocabulary Retention In Foreign Language Teaching. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 9 (31), 622, 647.
- Q2: Kılıçaslan, E. Ö., Kızıltan, N., & Kayacan, İ. (2020).** Comprehension Of Intercultural Visual Discourse By Children Through Cartoons. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(3 100. Yıl Eğitim Sempozyumu Özel Sayı), 183-191.
- Q3: Öner, S. (2013).** *The Effect Of A Selected Graphic Novel On Reading Comprehension* (Masterarbeit). Mersin: Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Q4: Saat, H., Er, M., & Uslu Üstten, A. (2018).** Yabancılar Türkçe Öğretiminde Karikatürün A2 Seviyesinde Dil Bilgisi Öğrenme Becerilerine Katkısı Üzerine Bir Uygulama: Hâl Ekleri Örneği. *Zeitschrift Für Die Welt Der Türken*, 10(3), 200-217.
- Q5: Üstten, A. U., & Pilav, S. (2016).** Temel Seviyede Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Çizgi Romanların Öğrenme Düzeyine Etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(4), 599-606.
- Q6: Yalçın, C. (2020).** Einsatz von Comics im DaF-Unterricht. *Alman Dili Ve Kültürü Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 56-65.
- Q7: Yeganehpour, P., & Hassanrokh, F. (2016).** Karikatürlerin İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (6), 256-263.

Anhang 2: Seiten, aus den die Panels ausgeschnitten und bearbeitet werden







Nur wenige Tage zuvor, in der Nacht des 27. Februar 1933, war im Reichstagsgebäude unter verdächtigen Umständen ein Feuer ausgebrochen. Die Nazis lasteten es den Kommunisten an, erließen repressive Gesetze und töteten, verhafteten und folterten diejenigen, die sich gegen sie erhoben. Viele wurden in Konzentrationslager wie Dachau oder Oranienburg gebracht.



Nach ihrer vollständigen Machtübernahme setzten die Nazis ihre Ideen unverzüglich um:

- * Die Reichstagsbrandverordnung vom 28. Februar setzte die Grundrechte außer Kraft und ermöglichte unbeschränkte Gefängnisstrafen ohne Haftbefehl.
- * In Dachau wurde am 22. März das erste Konzentrationslager in Betrieb genommen.
- * Am 23. März wurde das »Ermächtigungsgesetz« verabschiedet, das Hitler zum Diktator machte.
- * Am 1. April fand ein Boykott jüdischer Ärzte, Anwälte und Geschäfte statt.
- * Am 7. April wurde ein Gesetz erlassen, das es erlaubte, jüdische und oppositionelle Beamte fristlos zu entlassen.
- * Tausende von den Nazis als »undeutsch« bezeichnete Bücher wurden am 10. Mai in Berlin, Frankfurt am Main und anderen Städten verbrannt.

Annes Eltern hatten andere Sorgen. Auf Grund der anhaltenden Gerüchte, dass Juden in Arbeitslager interniert wurden, planten sie, am 16. Juli unterzutauchen. Doch am Sonntag, dem 5. Juli...



Edith ging, um Hermann van Pels zu holen, und trug Margot auf, ihrer Schwester zu sagen...



Als sie mit Hermann zurückkam, sagte Edith...

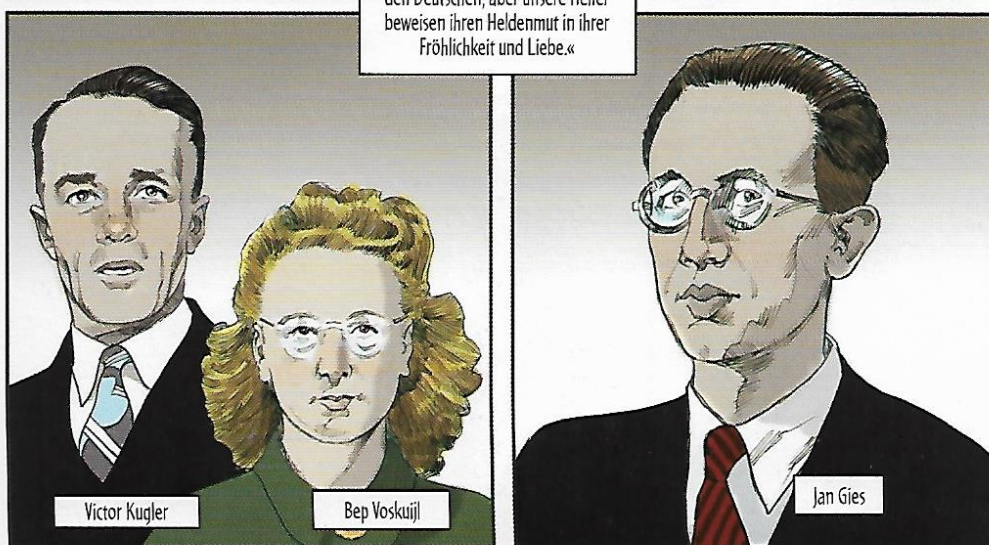
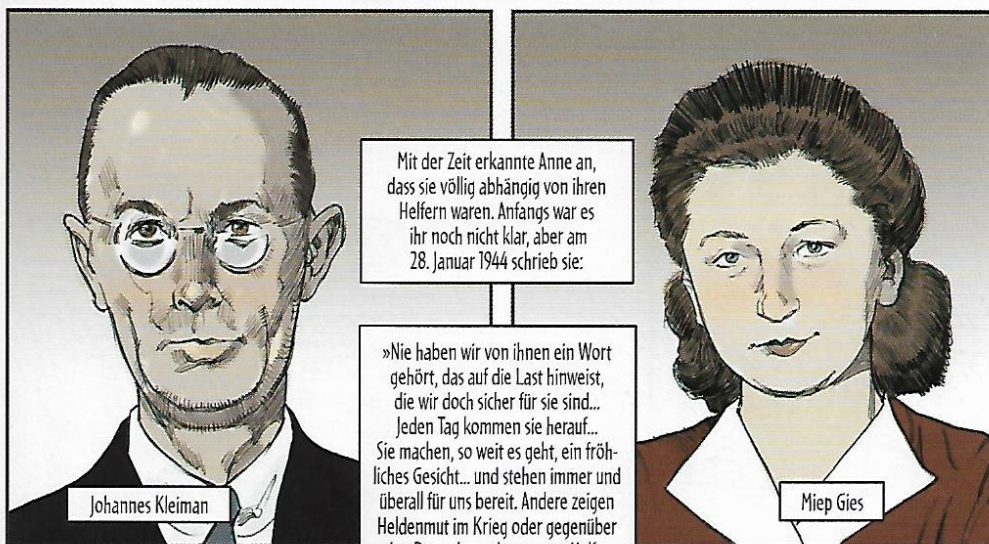


Um fünf Uhr kam Otto endlich von einem Besuch bei Bekannten zurück...



Margot und Anne begannen zu packen.





Anhang 3: Schlaglichter im Comic

SCHLAGLICHT: DEUTSCHLAND IM ERSTEN WELTKRIEG
Otto und seine Brüder hatten Glück. Seine französischen Cousins Georges-Ottmar und Oscar Frank weniger.

Beide wurden 1915 getötet. Wie Millionen andere, die im Krieg ihr Leben lassen mussten. Was war der Grund für dieses Blutvergießen?

Die unmittelbare Ursache des Ersten Weltkriegs (1914 – 1918) war die Ermordung des österreichischen Erzherzogs Franz Ferdinand und seiner Frau Sophie in Sarajevo am 28. Juni 1914 durch serbische Attentäter.

Österreich-Ungarn reagierte mit der Kriegserklärung an Serbien. Das Deutsche Reich folgte schnell und übernahm die Führung. Durch eine Reihe von europäischen Bündnissen weitete sich der Konflikt rasch zu einem Weltkrieg aus.

Die USA schlossen sich im April 1917 den Alliierten an.

Der Krieg endete mit der Niederlage Deutschlands und seiner Verbündeten. Am 11. November 1918 wurde ein Waffenstillstand geschlossen.

Über neun Millionen Soldaten wurden getötet und 21 Millionen verwundet, in Kämpfen, die vom berüchtigten Grabenkrieg geprägt waren. Getrennt durch ein verwüstetes Niemandsland lagen kilometerlange Schützengräben einander gegenüber, eine Pattsituation, die auch mit Waffen wie Giftgas und Maschinengewehren nicht aufgehoben wurde.

Am 28. Juni 1919, sechs Monate nach Otto Franks Heimkehr, wurde der Friedensvertrag von Versailles unterzeichnet. Teile Deutschlands mussten abgetreten werden (zum Beispiel Posen und Westpreußen an Polen), andere demilitarisiert, und die geforderten Reparationen erwiesen sich als verheerend für die ohnehin schon angespannte Wirtschaftslage – die Saat für Verbitterung und Wut in Deutschland.

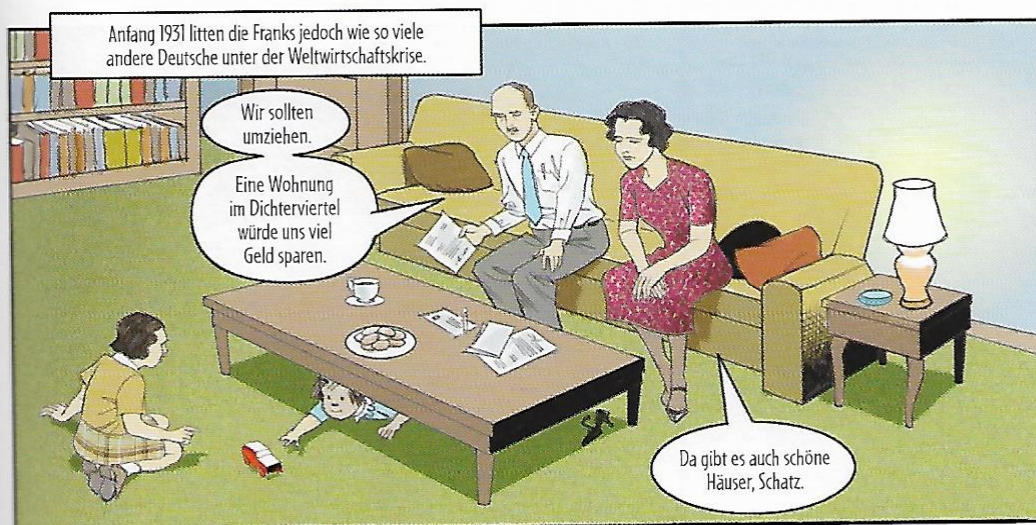
EUROPA 1914

Legend:

- ALLIIERTE (Red)
- MITTELWÄCHTE (Yellow)
- NEUTRALE STAATEN (Blue)

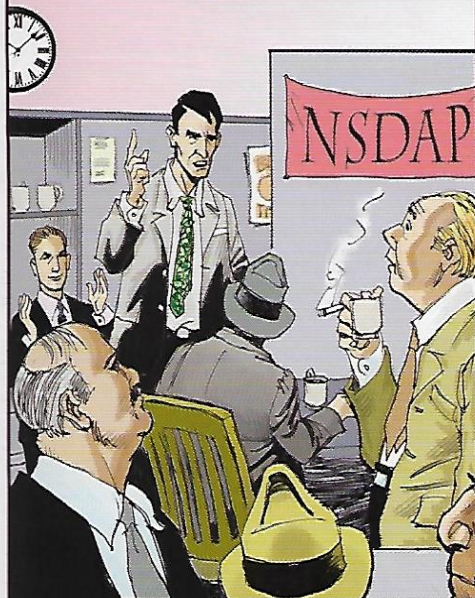
Map labels:

- NORWEGEN, SCHWEDEN, DÄNEMARK, RUSSLAND, OSMANISCHES REICH, GRIECHENLAND, ALBANEN, SERBIEN, BULGARIEN, ROMANEN, ÖSTERREICH-UNGARN, DEUTSCHES REICH, LUXEMBURG, SCHWEDEN, ITALIEN, SPANISCH MAROKKO, SPANEN, PORTUGAL, BELGIEN, FRANKREICH, ENGLAND.



SCHLAGLICHT: AUFSTIEG UND ANZIEHUNGSKRAFT DER NSDAP

Die Deutsche Arbeiterpartei war eine unbedeutende, kleine Partei. 1919 trat Adolf Hitler ihr bei und wurde 1921 zum Parteiführer. 1920 wurde sie in Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei (NSDAP) umbenannt.

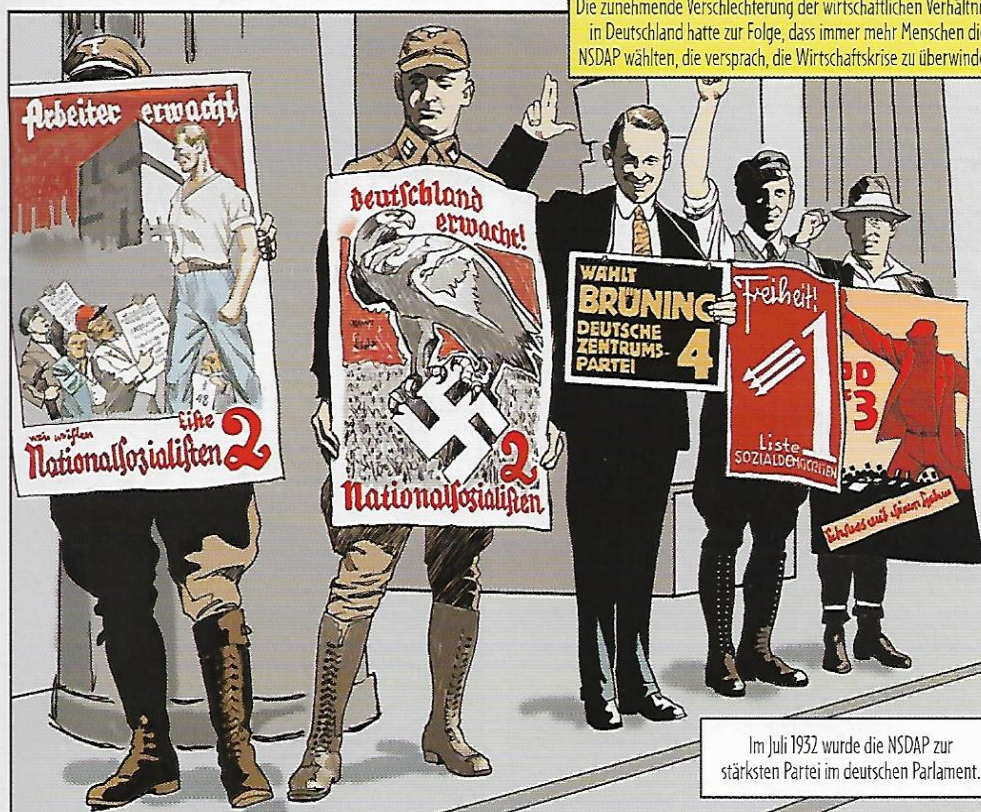


Ihr 1920 verabschiedetes 25-Punkte-Programm forderte die Aufhebung des Versailler Vertrags, die Wiedervereinigung aller Deutschen, Gebietszuwächse für Deutschland und Bürgerrechte nur für Deutsche.



Juden wurden nicht als Deutsche betrachtet.

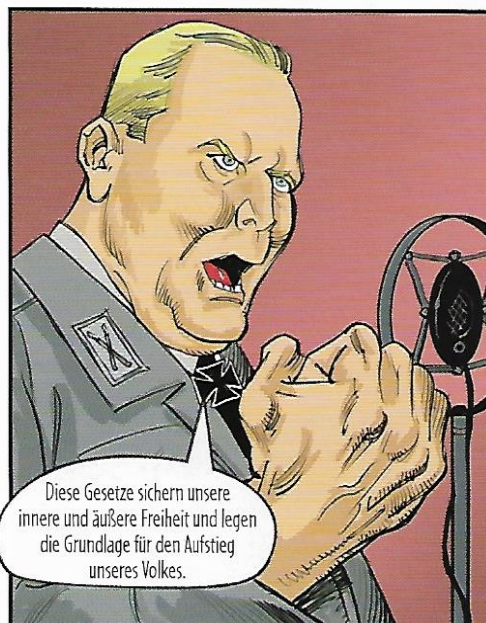
Die zunehmende Verschlechterung der wirtschaftlichen Verhältnisse in Deutschland hatte zur Folge, dass immer mehr Menschen die NSDAP wählten, die versprach, die Wirtschaftskrise zu überwinden.



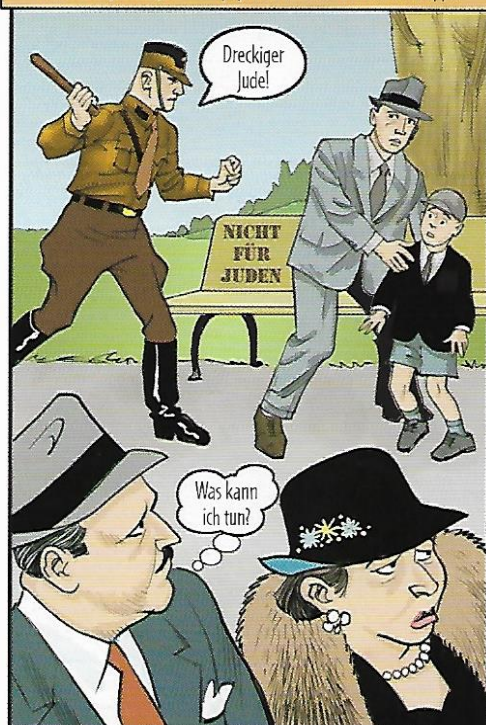
Im Juli 1932 wurde die NSDAP zur stärksten Partei im deutschen Parlament.

SCHLAGLICHT: DIE NÜRNBERGER GESETZE

Zeitgleich mit einem Parteitag der NSDAP trat am 15. September 1935 der Reichstag in Nürnberg zusammen. An jenem Abend verkündete Hermann Göring als Reichspräsident die »Nürnberger Gesetze«, die den Juden in Deutschland ihre Grundrechte nahmen.



Das »Reichsbürgergesetz« führte die Unterscheidung zwischen »Reichsbürgern« mit vollen politischen und bürgerlichen Rechten und »Staatsangehörigen« ein, denen diese Rechte aberkannt wurden. Personen mit »deutschem oder artverwandtem Blut«, sogenannte Arier, waren Bürger. Die Juden hingegen fielen unter die zweite Gruppe.



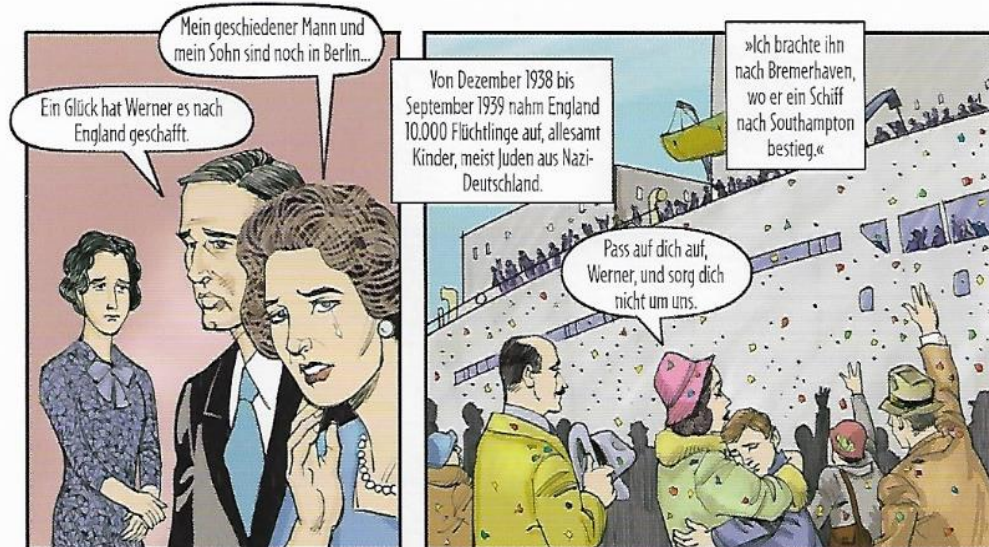
Das »Gesetz zum Schutze des deutschen Blutes und der deutschen Ehre« verbot die Ehe und den Geschlechtsverkehr zwischen Juden und Nichtjuden. Außerdem war es Juden untersagt, »deutschblütige« Dienstmädchen unter 45 Jahren einzustellen.

Die Nazis legten durch diese Gesetze fest, wer als Jude galt und wer nicht.



Das »Reichsflaggengesetz« erklärte Schwarz, Weiß und Rot zu den deutschen Nationalfarben und die Flagge mit dem Hakenkreuz, dem Symbol der NSDAP, zur Nationalflagge.

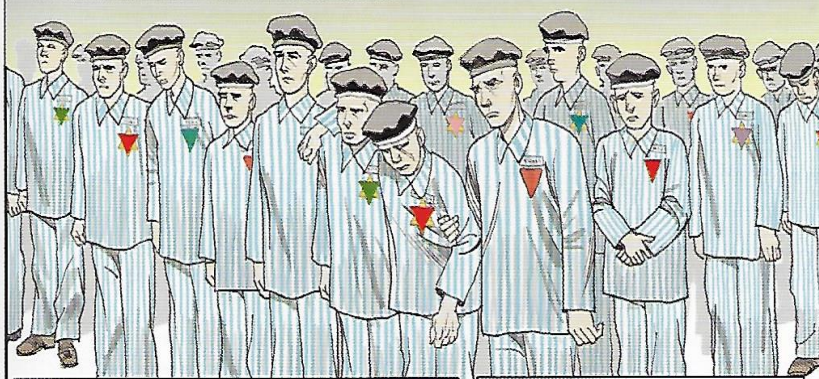




48

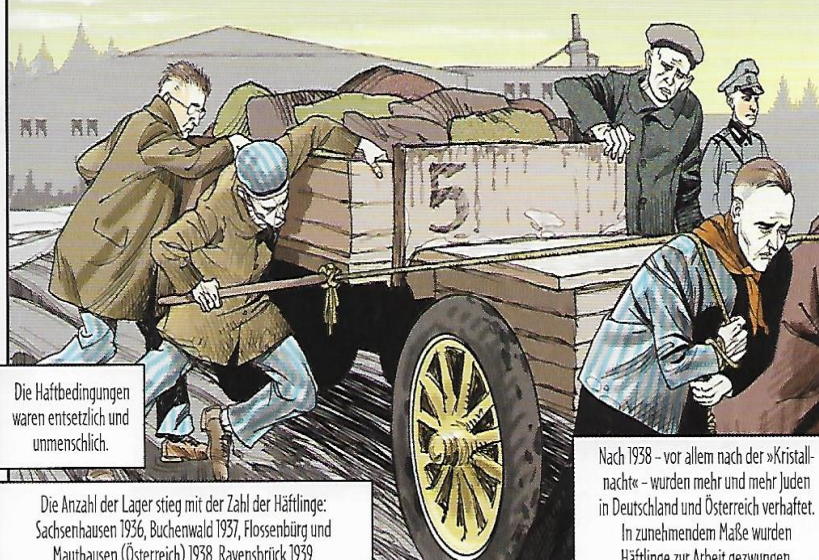


SCHLAGLICHT: KONZENTRATIONSLAGER



Das erste Konzentrationslager der Nazis wurde am 22. März 1933 in Dachau, etwa 15 Kilometer nordwestlich von München, in Betrieb genommen. Dort wurden oppositionelle Deutsche und Bevölkerungsgruppen interniert, die nicht in die Nazi-Ideologie passten.

Die Häftlinge wurden im Konzentrationslager mit verschiedenen Kennzeichen nach politischen und rassistischen Kriterien unterteilt. So erhielten Juden beispielsweise ein gelbes Stoffdreieck, politische Gefangene ein rotes.



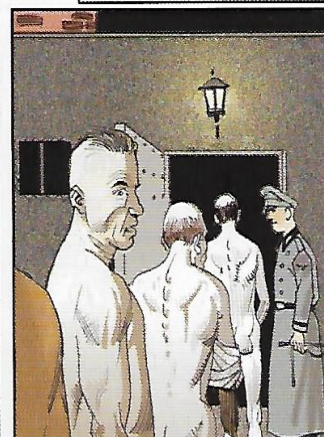
Die Haftbedingungen waren entsetzlich und unmenschlich.

Die Anzahl der Lager stieg mit der Zahl der Häftlinge: Sachsenhausen 1936, Buchenwald 1937, Flossenbürg und Mauthausen (Österreich) 1938, Ravensbrück 1939.

Nach 1938 – vor allem nach der »Kristallnacht« – wurden mehr und mehr Juden in Deutschland und Österreich verhaftet. In zunehmendem Maße wurden Häftlinge zur Arbeit gezwungen.



Während der ersten Kriegsjahre wurden mobile Spezialeinheiten, sogenannte Einsatzgruppen, damit betraut, vor allem Juden in den von Nazis kontrollierten osteuropäischen Gebieten zu ermorden.

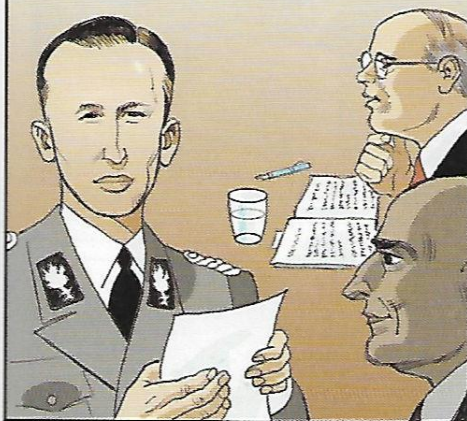


Ab Ende 1941 wurden im besetzten Polen Vernichtungslager errichtet: Chelmo, Belzec, Sobibor, Treblinka, Auschwitz-Birkenau und Majdanek. Die ersten Experimente zur Tötung von Lagerhäftlingen mit Gas fanden im Herbst 1941 in Auschwitz statt.

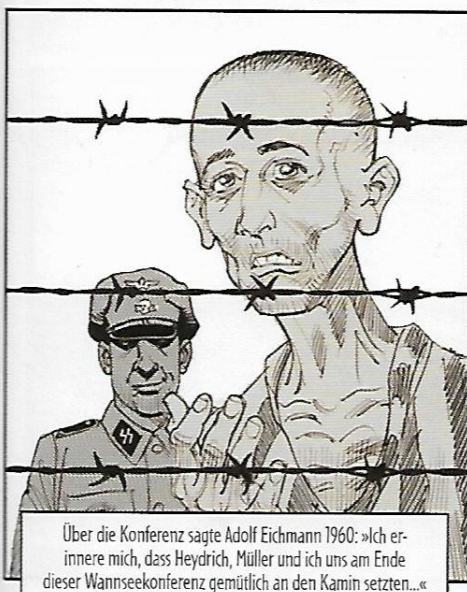
SCHLAGLICHT: DIE WANNSEER KONFERENZ

Die Nazis betrachteten die Juden als ihren größten Feind. Hitler beschloss vermutlich im Dezember 1941, sämtliche Juden Europas zu töten.

Am 20. Januar 1942 kamen 15 hochrangige Beamte und SS-Offiziere in einer Villa am Wannsee in Berlin zusammen, um die »Endlösung« der sogenannten Judenfrage zu planen. Diese von Reinhard Heydrich, dem damaligen Leiter der Sicherheitspolizei und des Geheimdienstes, einberufene und geleitete »Wannseekonferenz« dauerte etwa anderthalb Stunden lang.



Heydrich eröffnete das Treffen mit der Bekanntmachung, dass Reichsmarschall Hermann Göring ihn mit den Vorbereitungen zur »Endlösung der Judenfrage« betraut habe. Er erklärte: »Unter entsprechender Leitung sollen im Zuge der Endlösung die Juden in geeigneter Weise im Osten zum Arbeitseinsatz kommen... Wobei zweifellos ein Großteil durch natürliche Verminderung ausfallen wird.« Dann fügte er hinzu: »Der allfällig endlich verbleibende Restbestand wird... entsprechend behandelt werden müssen, da dieser... bei Freilassung als Keimzelle eines neuen jüdischen Aufbaues anzusprechen ist.«

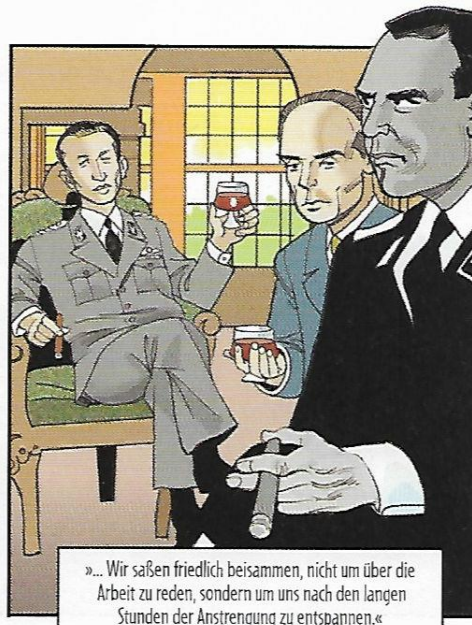


Über die Konferenz sagte Adolf Eichmann 1960: »Ich erinnere mich, dass Heydrich, Müller und ich uns am Ende dieser Wannseekonferenz gemütlich an den Kamin setzten...«

Adolf Eichmann, ein hoher Geheimdienstmann und einer der Teilnehmer, hatte eine Liste mit Schätzungen zur Größe der jüdischen Bevölkerung in diversen europäischen Ländern erstellt. Es ergab sich eine Gesamtsumme von elf Millionen Menschen, die zum größten Teil in der UdSSR, Polen und in Ungarn lebten.

A. Österreich	131.800
Dänemark	43.700
Ostgebiete	420.000
Generalgouvernement	2.284.000
Bialystok	400.000
Protectorat Böhmen und Mähren	74.200
Estland - jüdenfrei -	
Lettland	3.500
Litauen	34.000
Belgien	43.000
Dänemark	5.600
Frankreich / Besetztes Gebiet	165.000
Griechenland Unbesetztes Gebiet	700.000
Niederlande	69.600
Norwegen	160.800
	1.300
B. Bulgarien	48.000
England	330.000
Finnland	2.300
Irland	4.000
Italien einschl. Sardinien	58.000
Albanien	200
Kroatien	40.000
Portugal	3.000
Rumänien einschl. Bessarabien	342.000
Schweden	8.000
Schweiz	18.000
Serbien	10.000
Slowakei	88.000
Spanien	6.000
Türkei (europ. Teil)	55.500
Ungarn	742.800
UdSSR	5.000.000
Ukraine	2.994.684
Weißrußland aus- schl. Bialystok	446.484
Zusammen: Über	11.000.000

Es bestand kein Zweifel daran, dass die Worte: »durch natürliche Verminderung ausfallen«, und: »entsprechend behandelt werden«, sämtliche europäischen Juden zum Tode verurteilte.

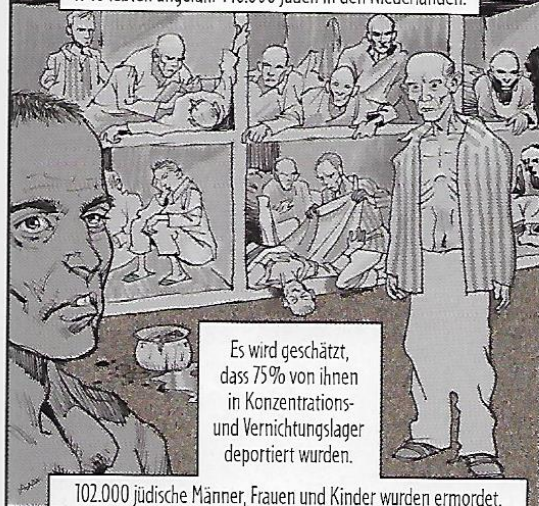


»... Wir saßen friedlich beisammen, nicht um über die Arbeit zu reden, sondern um uns nach den langen Stunden der Anstrengung zu entspannen.«



SCHLAGLICHT: DIE ANDEREN JUDEN

1940 lebten ungefähr 140.000 Juden in den Niederlanden.



Es wird geschätzt, dass 75% von ihnen in Konzentrations- und Vernichtungslager deportiert wurden.

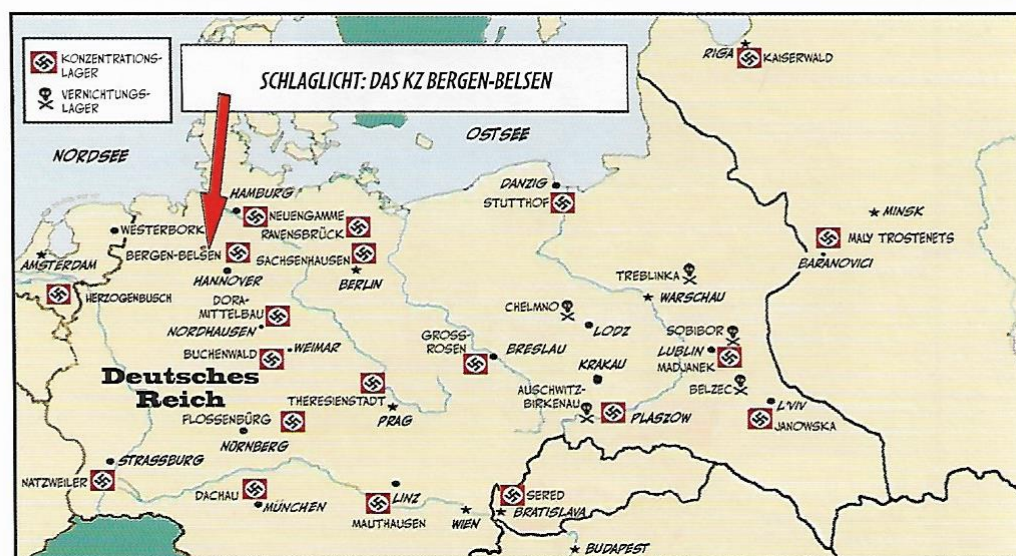
102.000 jüdische Männer, Frauen und Kinder wurden ermordet.

Viele untergetauchte Juden durchlebten schwerere und tragischere Zeiten als die Gruppe in der Prinsengracht 263. Familien mussten häufig getrennt werden, da die Verstecke zu klein oder zu risikobehaftet waren oder weil ihre finanziellen Mittel es nicht anders erlaubten.



Etwa 28.000 Juden gelang es, unterzutauchen. Es wird geschätzt, dass circa 19.000 überlebt haben und 9.000 verhaftet und deportiert wurden, oftmals, weil sie verraten worden waren. Es gab sogar eine aus etwa 50 niederländischen Nazis bestehende Spezialeinheit, die »Kolonie Henneicke«, die untergetauchte Juden aufspürte und gegen Belohnung an ihre deutschen Besatzer auslieferte.





Das Lager Bergen-Belsen in der Lüneburger Heide war 1940 als Kriegsgefangenenlager für 600 französische und belgische Soldaten angelegt worden. Ab Juli 1941 wurden dort auch 20.000 sowjetische Kriegsgefangene unter freiem Himmel interniert. Nach einem Jahr waren rund 18.000 von ihnen gestorben.

Ein Teil des Lagers wurde im April 1943 zu einem »Aufenthaltslager« für Juden, die gegen im Ausland internierte Deutsche ausgetauscht werden sollten. Als die Briten am 15. April 1945 Bergen-Belsen befreiten, waren ungefähr 50.000 Insassen des Konzentrationslagers und 20.000 sowjetische Kriegsgefangene dort ums Leben gekommen.

Als er mit den britischen Befreiern dort eintraf, beschrieb der BBC-Reporter Richard Dimbleby, was er sah:

»Hier, auf einer Fläche von einem halben Hektar, lagen tote und sterbende Menschen. Sie ließen sich nicht voneinander unterscheiden... Die Lebenden lehnten mit ihren Köpfen an den Leichen, und um sie herum bewegte sich die furchtbare, geisterhafte Prozession ausgemergelter Menschen, ohne Ziel und ohne Hoffnung auf Leben, unfähig, aus dem Weg zu gehen, unfähig, den sie umgebenden schrecklichen Anblick wahrzunehmen.«

132

1944 wurde SS-Hauptsturmführer Josef Kramer, der bereits in vielen Konzentrationslagern einschließlich Auschwitz Dienst getan hatte, Kommandant von Bergen-Belsen. Der als »Bestie von Belsen« bezeichnete Kramer war für den Tod von Tausenden verantwortlich. So befahl er bei Ausbruch von Seuchen wie der Ruhr, den Häftlingen schlicht nichts mehr zu essen zu geben, damit sie schneller starben.



Anfang 1945, als Kramer noch das Lager kommandierte, waren Tausende von Häftlingen durch den Hunger geschwächt. Sie fielen leicht dem Typhus oder dem Fleckfieber zum Opfer, Seuchen, die sich mit erschreckender Geschwindigkeit in den überfüllten Baracken verbreiteten.

