



Rezeptive und produktive Auseinandersetzung mit
klassischen Romananfängen anhand von Comicadaptionen
im fortgeschrittenen Französischunterricht

Prousts *À la recherche du temps perdu*, Camus' *L'Étranger*
und Flauberts *Madame Bovary*

Corinna Koch (Münster)

HeLix 20 (2026), 189-226. doi: 10.11588/helix.2026.1b.114985

Abstract

Comic book adaptations offer great potential for teaching classic literature to advanced foreign language students in an appealing and challenging way. They offer a vivid interpretation of the original text and encourage learners to comprehend and evaluate a specific interpretation, which requires close reading of the original work alongside its comic book version. This paper provides didactic suggestions for the comparative reading of the beginnings of three classic French novels based on their comic book adaptations. At the end of the teaching sequence, the students are able 1) to match the first sentence of each beginning to its title, 2) to summarise the rough content of the works, 3) to analyse and evaluate the novels' beginnings, taking into account their special features and the comic book adaptation in its interpretation of the original, and finally, 4) to plan and (partially) realise their own comic book adaptation of the beginning of a novel.

All rights reserved. Dieser Artikel ist urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte vorbehalten. Die Weiterverwendung des hier bereitgestellten Artikels ist ohne die ausdrückliche Genehmigung von HeLix (und/oder des/der Verfassers/in) nicht gestattet.

Rezeptive und produktive Auseinandersetzung mit klassischen Romananfängen anhand von Comicadaptionen im fortgeschrittenen Französischunterricht

Prousts *À la recherche du temps perdu*, Camus' *L'Étranger*
und Flauberts *Madame Bovary*

Corinna Koch (Münster)

Longtemps, je me suis couché de bonne heure.
(Proust, *À la recherche du temps perdu*)

Aujourd'hui, maman est morte.
(Camus, *L'Étranger*)

Nous étions à l'étude, quand le proviseur entra,
suivi d'un *nouveau* habillé en bourgeois
et d'un garçon de classe qui portait un grand pupitre.
(Flaubert, *Madame Bovary*)

Einleitung

Comicadaptionen literarischer Werke bergen großes Potenzial, einen ansprechenden und gleichzeitig anspruchsvollen fremdsprachlichen Literaturunterricht zu gestalten. Sie bieten *eine* anschauliche Interpretation des Originaltextes und regen die Lernenden bei der *rezeptiven* Auseinandersetzung dazu an, die in der Transformation dargestellte spezifische Lesart nachzuvollziehen und zu bewerten, was sowohl genaues Lesen des Originals als auch Seh-Lesen der Comicfassung voraussetzt. Die *pro-*

duktive Gestaltung einer eigenen Comicadaption fordert die Schüler*innen ebenfalls zu besonders aufmerksamer und mehrfacher Lektüre des Ursprungstextes und zusätzlich einer reorganisierenden Planung ihrer Umsetzung auf.¹

Im Zentrum des vorliegenden Beitrages stehen theoriegestützte fremdsprachendidaktische Impulse zur vergleichenden Lektüre (von Teilen) der Romananfänge der nachfolgenden drei französischen Klassiker im fortgeführten Französischunterricht der Qualifikationsphase anhand einer Comicadaption:

- Marcel Prousts *À la recherche du temps perdu* (1913-1927), adaptiert von Stéphane Heuet (2013);
- Albert Camus' *L'Étranger* (1942), transformiert von Jacques Ferandez (2013), und
- Gustave Flauberts *Madame Bovary* (1857), als *bande dessinée* umgesetzt von Daniel Bardet und Michel Janvier (2008).²

Im Folgenden werden zentrale Begrifflichkeiten definiert und Argumente für die Arbeit mit Romananfängen, diesen drei Klassikern sowie Comicadaptionen im fremdsprachlichen Literaturunterricht beleuchtet, bevor konkret herausgearbeitet wird, wie Lernende anhand der drei Romananfänge in Kombination mit der jeweiligen Comicadaption einen Einblick in die zentralen Inhalte und Besonderheiten des Werks gewinnen können, auch ohne dieses – aus Zeit-, Längen-, Interessens- oder Kompetenzgründen – ganz zu lesen.

Grundüberlegungen zum Einsatz klassischer Romanfänge als Comic

Unter „Romananfang“ wird im Rahmen dieses Beitrags nicht ausschließlich der erste Satz³ verstanden, wenngleich dieser zweifelsohne, vor allem

¹ Vgl. BLUMENSATH/VOIGT, *Bilder*, 18; HALLET, „Literarisches Verstehen“, 155; SURKAMP, „Erziehung zur Langsamkeit“, 74.

² 2023 wurde das Werk mit neuem Cover, aber in unveränderter Fassung von Glénat in der Reihe *Les Grand Classiques de la littérature en Bande Dessinée* erneut herausgebracht.

³ Vgl. ALT, *Erste Sätze*, 17-18.

für den Wiedererkennungswert, eine besondere Funktion einnimmt (siehe die drei Sätze zu Beginn dieses Beitrags). Um weitreichendere Analysen und einen Eindruck vom Gesamtwerk zu ermöglichen, wird hingegen der initiale, je nach Werk individuell zu bestimmende *Sinnabschnitt* als Romananfang definiert.⁴ Zur Determinierung seines Endes können vom Layout her zu erkennende Grenzen wie (Teil-)Kapitelenden, Absätze oder Leerzeilen dienen und/oder innertextuelle Signale wie eine Veränderung in der Erzählweise herangezogen werden.⁵ Auch wenn der Titel und weitere paratextuelle Elemente, wie Klappentext und Buchumschlag, bereits eine Idee des Romans übermitteln, beginnt die Erzählung im engeren Sinne mit dem ersten Satz und Sinnabschnitt, durch den der*die Lesende den ersten konkreten Eindruck des Werkes erhält, das heißt, worum es in der fiktionalen Welt gehen wird (Wer? Was? Wann? Wo?) und durch welche Erzählweise (Wie?) diese vermittelt wird.⁶

Bei der Lektüre des Romananfangs entsteht somit im Kopf der Lesenden ein erstes mentales Modell des Erzählten, sie formulieren Hypothesen und entwickeln Erwartungen an die weitere Lektüre, sodass der Anfang eine leseleitende Funktion innehat.⁷ Ferner dient er dazu, Interesse zu wecken und zum Weiterlesen zu animieren.⁸ Da Romane, vor allem ab dem 20. Jahrhundert, Rezipient*innen meist „nicht länger an die Hand“ nehmen, sondern bisweilen sogar „rätselhaft“ und „anstrengend“⁹ sein können, benötigen Fremdsprachenlernende in der Regel etwas Unterstützung, um sich von Einstiegen *in medias res* nicht abschrecken zu lassen, sondern stattdessen Neugier zur Entschlüsselung dieser „hoch verdichtete[n] Textzone“¹⁰ aufzubauen. Darüber hinaus bedarf es einer Ambiguitätstoleranz, da viele aufgeworfene Fragen und Unklarheiten (zunächst) offenbleiben.

⁴ Vgl. BIEKER, *Erzählanfänge*, 37; CORNILLE, „Blanc, semblant et vraisemblance“, 49; DE LUNGO, *L'incipit*, 51-52; MULLER, *Romananfang*, 273.

⁵ Vgl. DE LUNGO, *L'incipit*, 52.

⁶ Vgl. ALT, *Erste Sätze*, 10; DE LUNGO, *L'incipit*, 97-98; HESCHER, „Typology“, 104, 106; MILLER, „Einleitung“, 9.

⁷ Vgl. DE LUNGO, *L'incipit*, 14, 39.

⁸ Vgl. ALT, *Erste Sätze*, 10-11; DE LUNGO, *L'incipit*, 32.

⁹ SCHOLLER, „*Inizi difficili*“, 107; vgl. auch DE LUNGO, *L'incipit*, 39.

¹⁰ SCHOLLER, „*Inizi difficili*“, 107; vgl. auch BIEKER, *Erzählanfänge*, 37.

Vor allem in einem fremdsprachendidaktischen Unterrichtskontext bieten sich Romananfänge zudem aufgrund ihrer äußerer Kürze – im Vergleich zum Gesamtwerk – und bei nachfolgender Weiterarbeit (mit dem Text oder Ausschnitten) als genuiner Einstieg in den Roman an. Auch wenn es vermesssen ist, vom Anfang auf die Botschaft der Ganzschrift zu schließen,¹¹ fungiert dieser anfängliche Textteil doch als „*pars pro toto*“,¹² der in gewisser Hinsicht antizipieren lässt, d. h. „präfigurier[t]“,¹³ was folgt,¹⁴ und der darüber hinaus während der Lektüre als konstante Referenz genutzt werden kann.¹⁵ Seine volle Bedeutung ist häufig erst am Ende der Lektüre vor deren Hintergrund auszumachen,¹⁶ sodass für den Fall, dass keine Lektüre der Ganzschrift im Unterricht erfolgt, didaktisch überlegt werden muss, wie Lernende anhand Aufgabenstellungen dennoch anhand des Erzählanfangs zentrale Charakteristika des Werkes entdecken können.

Um der in Frankreich im Gegensatz zu Deutschland deutlich ausgeprägteren Erwartung an eine Vertrautheit mit Texten der Hochliteratur als Teil des kollektiven Gedächtnisses gerecht zu werden,¹⁷ kann die Arbeit mit kanonischen Romananfängen ein guter Ausgangspunkt sein. Die für diesen Beitrag ausgewählten Romane erfüllen die an ‚Klassiker‘ gestellten Kriterien insofern, als alle drei einen festen Platz im französischen Literaturkanon einnehmen, beispielhaft für ihre Epoche stehen, ihre Themen zeitlos sind und sie verschiedene Perspektiven auf Grundfragen der menschlichen Existenz eröffnen.¹⁸ Sie spiegeln folglich einerseits ihren zeitlichen Entstehungskontext wider,¹⁹ andererseits geben sie Denk- und Lernanstöße, „überzeitliches, menschliches Verhalten zu reflektieren“²⁰

¹¹ Vgl. GRIVEL, *Production*, 90.

¹² INAL, „Romananfänge“, 97 mit Bezug auf ERLEBACH, *Theorie und Praxis*, 11-12.

¹³ ERLEBACH, *Theorie und Praxis*, 60.

¹⁴ Vgl. WALSER, „Erfahrungen mit ersten Sätzen“, 701.

¹⁵ Vgl. DE LUNGO, *L'incipit*, 55.

¹⁶ Vgl. BIEKER, *Erzählanfänge*, 37; HESCHER, „Typology“, 116, 123.

¹⁷ Vgl. REIMANN, „Quand reverrai-je ?“, 150; VOSS, „Wie Molière“, 6.

¹⁸ Vgl. VOSS, „Wie Molière“, 4.

¹⁹ Vgl. CALDERÓN VILLARINO/JESSEN, „Stellenwert“, 7.

²⁰ VOSS, „Wie Molière“, 2. Vgl. WESTERWELLE, *Baudelaire*, IX.

haben somit „auch heutigen Schülerinnen und Schülern durchaus noch etwas zu sagen“,²¹ – und dies bereits anhand ihres jeweiligen Anfangs. Zur Begründung der Auswahl konkret dieser drei Romane kann Amery herangezogen werden, der betont: „Mit [Flaubert] starb für lange Zeit der große Roman. Erst 1905, fünfundzwanzig Jahre nach seinem Tod, als Marcel Proust zur Feder griff, um die *Recherche* zu beginnen, erstand diese Kunstrform in ihrer Würde wieder auf“.²² Pannor bezeichnet die *Recherche* – sicherlich auch, aber nicht nur aufgrund ihrer Länge – als „Schwergewicht der Weltliteratur“.²³ Camus wurde 1957 ferner für sein Lebenswerk mit dem Literaturnobelpreis ausgezeichnet und *L'Étranger* ist sein „meistgelesene[s] Werk“,²⁴ das in Deutschland vor allem in den 1970er bis 1990er Jahren auf den Schullektürelisten für den Französischunterricht im oberen Bereich anzutreffen war.²⁵

Von den deutschen Bundesländern, die (noch) explizite Vorgaben für literarische Werke machen, benennt keines die drei angeführten Romane; *empfohlen* wird das erste (!) Kapitel von *Madame Bovary* jedoch in Rheinland-Pfalz im Themenfeld „Qui suis-je“, in dem „die Frage nach dem individuellen Menschsein (Individualexistenz)“²⁶ im Zentrum steht. In allen Bundesländern müssen zudem literarische Texte behandelt werden, sodass die drei ausgewählten Texte, zumindest in Ausschnitten, prinzipiell in ganz Deutschland ihren Platz im Oberstufenunterricht Französisch finden können. Alle drei Romane eignen sich für Themenkomplexe wie „Différentes approches du monde“²⁷ in Baden-Württemberg, „La socialisation: L'identité culturelle – les valeurs, exclusion, rapports humains“²⁸ in Niedersachsen oder „Identité et questions existentielles: Lebensentwürfe und -stile im Spiegel der Literatur [...]“²⁹ in Nordrhein-Westfalen.

²¹ SCHUMANN, „Auf der Suche“, 241.

²² AMERY, *Die Stunde des Romans*, 237.

²³ PANNOR, „Literaturklassiker“.

²⁴ BORMANN, „L'Étranger“, 1.

²⁵ Vgl. SCHUMANN, „Auf der Suche“, 230.

²⁶ RHEINLAND-PFALZ, „Lehrplanergänzung“, 20.

²⁷ MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG, *Facherlass*, 15.

²⁸ NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM, *Abitur*, 2.

²⁹ MINISTERIUM FÜR SCHULE UND BILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN, *Zentralabitur*, 6.

Mit dem Ziel, Lernenden einen anschaulichen Zugang zu den drei klassischen Werken und ihren Besonderheiten zu eröffnen, wird im Folgenden skizziert, wie Comicadaptionen in rezeptiver wie produktiver Hinsicht dabei behilflich sein können. Bereits seit einigen Jahren erfreut sich Hochliteratur transformiert in Comicform zunehmender Beliebtheit, vor allem im frankophonen Raum.³⁰ Die Comicversionen ermöglichen es, ein *œuvre* kennenzulernen, „jugée semble-t-il inaccessible à un certain public“,³¹ denn sie bieten durch eine visuelle „Aktualisierung des Roman geschehens“³² einen alternativen Zugang zum klassischen Stoff. Im Gegensatz zu Filmadaptionen können sie zudem in individuellem Tempo rezipiert werden und sind für eine Mehrfachlektüre prädestiniert.³³

Die vielfältigen Entscheidungen, die bei einer Comicadaption getroffen werden müssen, sorgen dafür, dass stets *eine* von vielen möglichen Adaptionen entsteht, sodass Lernende – bei einer vorherigen oder parallelen Lektüre des Originaltextes – unmittelbar angeregt werden, sich eine begründete Meinung über die Nachvollziehbarkeit und Angemessenheit der Adaption aus ihrer Sicht zu bilden und diese zu äußern. Darauf vorbereitend lädt der Einsatz der Comicadaption zum „vertieften Lesen“³⁴ beider Texte ein, wenn überprüft wird, welche sprachlichen Teile des Textes wie übernommen worden sind und wie die ergänzenden Bilder das Original interpretieren. Mithilfe der Adaption und begleitender Aufgabenstellungen wird somit in rezeptionsästhetischer Art³⁵ der Dialog zwischen Text und Leser*in intensiviert. Dafür eignet sich der Anfang einer Geschichte, denn er legt viele bei der Transformation getroffene Entscheidungen bereits offen, z. B. durch welchen Zeichenstil, welche Farben und aus welcher Perspektive die Protagonisten, Orte und Handlungen dargestellt werden sowie in welcher Form die Sprache in die Comicbilder

³⁰ Siehe z. B. die umfangreichen Serien *Les Grands Classiques de la littérature en Bande Dessinée* (Éditions Glénat) [<https://www.glenat.com/bd/collections/les-grands-classiques-de-la-litterature-en-bande-dessinee> (18.11.2025)] und *Littérature en BD* (Petit à Petit) [<https://www.petitapetit.fr/collection/docu-bd/> (18.11.2025)].

³¹ GOBIN, „Proust en B.D.“ ?, 31.

³² SCHUMANN, „Auf der Suche“, 240.

³³ Vgl. KOCH, „Die spezifischen Merkmale der *bande dessinée*“, 35.

³⁴ SURKAMP, „Erziehung zur Langsamkeit“, 74.

³⁵ Vgl. BREDELLA, *Literarisches Verstehen*, ISER, *Appellstruktur*; ISER, *Akt des Lesens*.

integriert wird, z. B. Erzählerkästen und/oder in Sprech- und Gedankenblasen. In einem nächsten Schritt kann das Gelernte in der eigenen Erstellung einer Comicadaption zu einem Ausschnitt eines weiteren Originaltextes münden.³⁶

In den nächsten Abschnitten werden zunächst in chronologischer Reihenfolge die Werke von Proust und Camus beleuchtet, deren zugehörige Comicadaptionen zu einer zumindest punktuellen kontrastiven Analyse mit dem Originaltext animieren. Der deutlich früher erschienene Roman von Flaubert folgt auf die zwei, da sich in diesem Falle besonders die produktive Ausgestaltung anbietet, denn der Romananfang wurde in der Adaption bezeichnenderweise ausgespart. Sollten alle drei Romananfänge mit ihren Comicadaptionen im Unterricht behandelt werden, ist diese Reihenfolge somit zu empfehlen, um zunächst bei der Rezeption das für die Produktion eigener Comicgeschichten Notwendige kennenzulernen. Ebenso denkbar ist es jedoch, die Romananfänge mit ihren Adaptionen einzeln in Unterrichtsvorhaben zu integrieren.

Der Anfang von Marcel Prousts *À la recherche du temps perdu* (1913)

Marcel Prousts siebenbändiger Roman *À la recherche du temps perdu* erschien zwischen 1913 und 1927. Die *première partie* des ersten Bandes, *Du côté de chez Swann* (1913), trägt den Titel „Combray“ und teilt sich wiederum in zwei römisch nummerierte Teilkapitel auf. Als Romananfang wird hier das erste Kapitel definiert, das durch den formalen Einschnitt vor „II“ markiert wird.³⁷ Im Verhältnis zur Gesamtlänge macht dieser, in der vorliegenden Ausgabe 44-seitige, Anfang trotz seiner vielen Seiten lediglich knapp 1,5 % des umfänglichen Gesamtwerkes aus und damit prozentual deutlich weniger als die Anfänge der folgenden Werke.

Inhaltlich und formal deckt der Romananfang zwei Schlüsselmomente für den Protagonisten und die gesamte Erzählung rund um „die Suche

³⁶ Vgl. SURKAMP, „Erziehung zur Langsamkeit“, 69.

³⁷ Vgl. PROUST, *À la recherche*, Bd. I, 3-46. Vgl. auch DE LUNGO, *L'incipit*, 92 zur Festlegung dieser Grenze.

nach der verlorenen Zeit und ihr Wiederfinden in der Erinnerung“³⁸ ab: erstens den nächtlichen (Schwebe-)Zustand³⁹ zwischen Traum und Realität, in dem der Held sich in die Situation des Zubettgehens während seiner Kindheit in Combray zurückversetzt, und zweitens die bei der Verköstigung einer in Tee getauchten Madeleine ausgelösten Reminiszenzen an dieselbe Zeit.⁴⁰ Damit wird die zentrale Thematik des Werkes bereits in seinem Anfang aufgezeigt: „la confuse perception temporelle du début jusqu'à la résurrection du passé grâce à la mémoire involontaire“.⁴¹ In der ersten Situation verliert der Protagonist sein Zentrum und seine (zeitliche) Orientierung, in der zweiten findet er in sich seine Mitte, die in etwas Überzeitliches mündet:⁴²

Donc deux moments, l'un centrifuge [les demi-réveils], l'autre de repli sur le centre [l'extase de la Madeleine] ; deux expériences du temps, la première étant celle du temps vécu et des moi discontinus, la seconde celle de 'l'intemporel', où le moi reprend possession de son unité et de sa permanence.⁴³

Direkt nach dem Anfang, den Proust unzählige Male umgeschrieben hat,⁴⁴ verfasste er das Ende des siebten Bandes, *Le Temps retrouvé*, das den Bogen zurückschlägt und die zwei Situationen systematisch, aber in umgekehrter Reihenfolge wieder aufgreift.⁴⁵ Das Ende liefert eine Antwort auf

³⁸ MULLER, *Romananfang*, 275.

³⁹ Vgl. ebd., 273.

⁴⁰ Vgl. ROUSSET, *Forme et signification*, 141.

⁴¹ DE LUNGO, *L'incipit*, 92.

⁴² Vgl. ROUSSET, *Forme et signification*, 141-142.

⁴³ Ebd., 142; Ergänzungen: C. K.

⁴⁴ Es kam zu einem „spectaculaire jeu de corrections, ratures et ajouts – même par insertion de feuillets collés – qui caractérise le début de la *Recherche de Proust*“ (DE LUNGO, *L'incipit*, 44). Vgl. auch die diversen *esquisses* des Anfangs in PROUST, *À la recherche*, Bd. I, 633-702, sowie die diesbezüglichen Analysen von GRÉSILLON, „ENCORE du temps perdu“.

⁴⁵ Vgl. MULLER, *Romananfang*, 275; ROUSSET, *Forme et signification*, 138-143.

die Suche nach der verlorenen Zeit, „la réorganisation du temps, [...] l'affleurement du passé grâce à la mémoire involontaire“⁴⁶, das Glücksgefühl der Erinnerungen als „außerzeitliche[s] Wesen der Empfindungen“⁴⁷:

d'abord la découverte de l'intemporel dans les extases de mémoire provoquées coup sur coup par les pavés inégaux, le bruit de la cuillère, la serviette empesée, fondement et action motrice de l'œuvre ; ensuite, la 'révélation du temps' et de ses effets à l'occasion de la fête 'travestie', de ces 'poupées extériorisant le Temps', dimension et matière du roman.⁴⁸

Der Rückbezug wird in der *Recherche* selbst explizit herausgestellt; so äußert der Protagonist und Erzähler Marcel gegen Ende des Werkes: „La félicité que je venais d'éprouver était bien en effet la même que celle que j'avais éprouvée en mangeant la madeleine et dont j'avais alors ajourné de rechercher les causes profondes“.⁴⁹ Gleichzeitig mündet das Romanende wieder in seinen eigenen Anfang, da der Protagonist beschließt, das Buch zu schreiben, das die Lesenden bereits in den Händen halten,⁵⁰ wodurch dessen Verfassen „zum Zeichen der Zeitlosigkeit“⁵¹ wird.

Mindestens der „legendäre“⁵² erste Satz der *Recherche*, „Longtemps, je me suis couché de bonne heure“, sollte von den Lernenden nach der Unterrichtseinheit zu dessen Anfang im Sinne einer Allgemeinbildung sowohl als solcher wiedererkannt als auch reproduziert werden können.⁵³ Allein das erste Wort kündigt bereits das Thema der Zeit an und findet sich im das Werk abschließenden „dans le Temps“ wieder, und zwar groß

⁴⁶ DE LUNGO, *L'incipit*, 93.

⁴⁷ MULLER, *Romananfang*, 276.

⁴⁸ ROUSSET, *Forme et signification*, 143.

⁴⁹ PROUST, *À la recherche*, Bd. VII, 445.

⁵⁰ Vgl. MILLER, „Einführung“, 7.

⁵¹ MULLER, *Romananfang*, 277; vgl. auch DUCHET, „Pour une socio-critique“, 8.

⁵² LACHMUND, *Proust*, 93.

⁵³ Auch anekdotische Informationen wie die Tatsache, dass die Stadt Illiers, auf der Prousts Combray beruht, heutzutage offiziell „Illiers-Combray“ heißt, kann Lernende interessieren, „signe de l'influence possible de la fiction sur la réalité, qui nous permet aujourd'hui de trouver sur la carte de France une ville appartenant à la géographie imaginaire d'un roman“ (DE LUNGO, *L'incipit*, 65). Vgl. BIEKER, *Erzählanfänge*, 37 zur „Sonderstellung“ erster Sätze.

geschrieben, „car le temps ici évoqué renvoie à l’œuvre conçue et entreprise par le narrateur, et donc à cette temporalité, à la fois absolue et réversible, propre à l’expérience artistique“.⁵⁴ Der Anfang der *Recherche* wird damit zum „Motto für Prousts Roman“⁵⁵, die Erinnerung wird „zum Material für die Kontemplation – jene Haltung der Versenkung, die für Prousts Roman besonders charakteristisch ist“.⁵⁶

In der Comicadaption wird der Romananfang auf 15 *planches* dargestellt, wobei etwa 10 % des sprachlichen Originaltextes übernommen wurden, 2,5 % finden sich ferner in paraphratisierter Form wieder. Auch unter Berücksichtigung der divergierenden Erzählweise von Comics, die – anders als der Roman – durch den zusätzlichen visuellen Kanal nicht alle Informationen sprachlich ausdrücken müssen (z. B. Handlungen, Gestik und Mimik, Dekor, etc.), liegt folglich eine enorme Kürzung des Originaltextes vor. Der Umfang und die Beschaffenheit der „wortgewaltigen, mi-nutiösen Schilderungen der menschlichen Psyche in Wort- und Satzkaskaden“⁵⁷ sind zweifelsohne für eine bildliche Umsetzung eine Herausforderung. Heuet setzt in seiner „intermediale[n] Transposition als Bande Dessinée“⁵⁸ daher bewusst auf einen Kontrast und nutzt die *ligne claire*,⁵⁹ so dass die Bilder „von fast naiver Direktheit“⁶⁰ die Geschehnisse vereinfachend zusammenfassen und „in ihrer aufgeräumten Klarheit wie die Gegenthese zu Prousts barocken Schwelgereien“⁶¹ wirken. Lachmund spricht in diesem Kontext von „präzisierten Segmenten“⁶² in der Comicversion, Chartier von einer „ligne TGV“⁶³ zu Prousts *Recherche*. „Die Vieldeutigkeit des Originaltextes bricht er auf Eindeutigkeit herunter“,⁶⁴ schreibt Pannor. Gleichzeitig – und trotz kritischer Stimmen⁶⁵ – ist Heuet

⁵⁴ DE LUNGO, *L’incipit*, 92.

⁵⁵ ALT, *Erste Sätze*, 184.

⁵⁶ Ebd.

⁵⁷ LACHMUND, *Proust*, 91.

⁵⁸ Ebd., 90.

⁵⁹ Vgl. WEYRICH/KOCH, „Un voyage virtuel“, 60.

⁶⁰ PANNOR, „Literaturklassiker“.

⁶¹ Ebd.

⁶² LACHMUND, *Proust*, 90.

⁶³ CHARTIER, „Proust en bande dessinée“, 54.

⁶⁴ PANNOR, „Literaturklassiker“.

⁶⁵ Vgl. DE SAINT-HILAIRE, „C’est Proust qu’on assassine!“.

„Perfektionist“.⁶⁶ Seine Adaptionen „entstehen in enger Absprache mit der aktuellen Proust-Forschung. Wenn sich Fehler einschleichen, etwa vertrauschte Dialogzitate, ändert Heuet sie für die Nachauflagen ab“.⁶⁷ Mittlerweile wurde Heuet mehrfach für seine Arbeit ausgezeichnet: 2001 erhielt er die *Madeleine d'or* des Cercle Littéraire Proustien de Cabourg-Balbec, die „une œuvre en français permettant [...] la promotion de l'œuvre de Marcel Proust“⁶⁸ prämiert, 2007 als erster Comic-Autor den *Prix du roman des écrivains du Sud* „dédié à une œuvre en langue française remarquable pour sa mise en valeur de la littérature“⁶⁹ und 2020 den *Grand Prix Hervé Deluen* der Académie française⁷⁰ „pour son œuvre qui contribue efficacement à la défense du français comme langue internationale, œuvre toujours étudiée dans les lycées et les universités“.⁷¹ Er wird als „ambassadeur mondial de Proust“⁷² und „Proust-Erneuerer“⁷³ bezeichnet, der „une remarquable introduction à la lecture de Proust“⁷⁴ ermöglicht, indem die Comicversion dabei hilft, sich von „der berüchtigten Länge und sprachlichen Schwierigkeit“⁷⁵ nicht abschrecken zu lassen, die eine Lektüre der *Recherche* eigentlich, laut Blume, ausschließlich in „außerordentlich guten Leistungskursen bzw. exzellenten Kursen auf erhöhtem Niveau“⁷⁶ ermöglicht.

Je nachdem in welchem Kontext Prousts *Recherche* im Französischunterricht der Qualifizierungsphase eingesetzt wird, z. B. innerhalb einer thematischen Reihe als ein Element von vielen, in Kombination mit anderen Comicadaptionen oder als Teil einer Reihe zum Werk, verändern sich die Zielsetzungen und Herangehensweisen. Nachfolgend werden unterrichtspraktische Impulse skizziert, die den Lernenden ermöglichen, sich intensiv mit dem ersten Satz auseinanderzusetzen sowie die zentrale

⁶⁶ PANNOR, „Literaturklassiker“.

⁶⁷ Ebd.

⁶⁸ LE CERCLE LITTÉRAIRE PROUSTIEN DE CABOURG-BALBEC, „Le prix“.

⁶⁹ CHARTIER, „Proust en bande dessinée“, 56.

⁷⁰ Vgl. ACADEMIE FRANÇAISE, „Stéphane Heuet“.

⁷¹ EDITIONS DELCOURT, „Portrait de Stéphane Heuet“.

⁷² CHARTIER, „Proust en bande dessinée“, 54.

⁷³ FEILER-THULL, „Sprach-Bilder“.

⁷⁴ COUTY, „Proust en images“, 2.

⁷⁵ LACHMUND, *Proust*, 92.

⁷⁶ BLUME, „Wunderland der Kompetenzen“, 32.

Thematik des Werkes und die unterschiedlichen Erzählweisen (Comic vs. Roman) kennenzulernen.⁷⁷

Um der Bedeutung und Bekanntheit des ersten Satzes der *Recherche* gerecht zu werden und mit dem Ziel, dass Lernende diesen langfristig im Kopf behalten, bietet sich zunächst eine intensive und produktive Arbeit mit eben diesen acht Worten an („Longtemps, je me suis couché de bonne heure“), z. B. dieser Art:

- Voilà la première phrase de l'immense œuvre *À la recherche du temps perdu* de Marcel Proust. Qu'est-ce que l'on apprend dans cette phrase ?

Antizipierbare Lernendenantworten wären z. B., dass es sich offenbar um eine längere („longtemps“) Gewohnheit des offenbar männlichen („couché“ ohne weibliche Angleichung) Erzählers handelt, die aber anders als im Unterricht vermutlich gelernt, nicht im *imparfait*, sondern im *passé composé* ausgedrückt wird („je me suis couché“) und dass „de bonne heure“ offenbar so viel wie „früh“ bedeutet. Anschließend könnten sich die Lernenden Gedanken zu einer möglichen bildlichen Umsetzung machen, indem sie ihre eigenen mentalen Bilder, die sich zeigen, beschreiben, wofür folgende Aufgabe denkbar wäre:

- *À la recherche du temps perdu* a été adapté en bande dessinée. Si c'était à vous de dessiner la première vignette accompagnant la première phrase du roman, à quoi ressemblerait-elle ? Décrivez la vignette (et si vous voulez, esquissez-la en plus) et justifiez vos décisions.

Die Bilder der Lernenden können dabei ganz unterschiedlich ausfallen, von einem Wecker, der eine individuell als früh empfundene Uhrzeit zeigt, bis hin zu jemandem, der sich gerade ins Bett legt oder auch einer Kombination aus beidem. Hierbei müssten Fragen zum Aussehen und zum Alter des Ich-Erzählers geklärt werden.

⁷⁷ Vgl. zu den nachfolgenden unterrichtspraktischen Ausführungen auch KOCH, „À la recherche“, 5-6.

Die verschiedenen Versionen könnten anschließend präsentiert und zunächst miteinander, dann mit Heuets Version verglichen und kommentiert werden.⁷⁸ Möglicherweise finden einige Lernende Heuets Wahl der geschlossenen Fensterläden zu wenig aussagekräftig, andere sehen darin ggf. den Aufbau von Neugier, weil in Erfahrung gebracht werden will, was und wer sich dahinter verbirgt. Alle Ansichten wären zu begründen und zu diskutieren. Im Idealfall entsteht bereits ein Eindruck davon, wie individuell die Umsetzung einer (visuellen) Adaption ist und das somit lediglich von *einer* Interpretation des Werkes gesprochen werden kann.

Im Anschluss könnten die Lernenden zunächst den ersten Teil des Romananfangs in der Comicfassung seh-lesend rezipieren,⁷⁹ d. h. unter Aktivierung all ihres Vorwissens (vor allem Weltwissen zum Leben [in Frankreich] zu Beginn des 20. Jahrhunderts,⁸⁰ Textsortenwissen zu Erzähltexten und Comics, (literar-)sprachliches Wissen etc.) die Schrift- und Bildelemente separat sowie in ihrem Zusammenspiel zu dekodieren und zu verarbeiten, sich also semantisch-inhaltlich zu erschließen.⁸¹

⁷⁸ HEUET, *Recherche*, 1.

⁷⁹ Die Seiten 3 bis 13 der Comicversion (vgl. HEUET, *À la recherche*) thematisieren die Einschlafsituation des jungen Marcel, der sich nach seiner Mutter sehnt, die aufgrund von Besuch, u. a. des Monsieur Swann, zunächst nicht wie gewöhnlich zum Gute-Nacht-Sagen nach oben kommt, was dem Jungen sehr zusetzt. Wenn der Ausschnitt für die Lerngruppe zu lang erscheint, wäre folgende arbeitsteilige Lektüre und Zusammenfassung des Inhalts denkbar, die anschließend zusammengesetzt werden könnte:

- *planches* 3-6 (bis „... elle ne montait pas me dire bonsoir“) (Erinnerungen im Halbschlaf; Gute-Nacht-Geschichte; Marcel muss ohne Mutter zu Bett gehen; Großmutter ist noch im Garten),
- *planches* 6-10 (bis „... ,Seigneur, que de vertus vous nous faites haïr!“) (erster Besuch von Monsieur Swann; Erwachsene sprechen über Monsieur Swanns hohen Stand; er kommt zum *dîner*),
- *planches* 10-13 (Marcel sieht seine Mutter doch noch vor dem Schlafen und beendet seine Kindheitserinnerung).

Die gleiche Einteilung könnte auch für die Gegenüberstellung von Comic und Roman in der nächsten Aufgabenstellung genutzt werden, damit die Länge vor allem für leistungsschwächere Lernende besser zu bewältigen ist.

⁸⁰ Gemeint sind damit allgemeine Kenntnisse, z. B. dass Familien in gehobenen Kreisen Bedienstete hatten, dass mit Kerzen statt mit elektrischen Lampen für Licht gesorgt wurde etc.

⁸¹ Vgl. MANRIQUE ZÚÑIGA, „Modell des Sehleseverstehens“, 14-15.

Nach einer Verständnissicherung anhand der W-Fragen, z. B. in Form eines gemeinsamen mündlichen Resümeees, bietet es sich an, ggf. auch nur punktuell, einen Vergleich mit dem Original anzustellen, z. B. die Seiten 3-9 des Originaltextes⁸² der ersten Comicseite gegenüberzustellen:

- Comparez le début du roman avec la première planche de la bande dessinée :
- Marquez en couleur dans le texte du roman les phrases qui ont été reprises dans l'adaptation.⁸³
- Analysez ce choix de phrases⁸⁴ et l'effet de celui-ci en tenant compte du fait qu'il s'agit d'une 'adaptation' du roman en bande dessinée.⁸⁵

Um die letzte Analyseaufgabe durchführen zu können, benötigt es kein Detailverständen des Romanausschnitts, sodass z. B. auch ohne Kenntnis des Wortes „l'écailler“ der grobe Sinn von „*Cette croyance [...] pesait comme des écailles sur mes yeux et les empêchait de se rendre compte que le bougeoir n'était plus allumé*“⁸⁶ verstanden werden kann. Vokabeln wie „bougeoir“ sollten sich Lernende der Qualifizierungsphase zudem anhand von „bougie“ und durch den Kontext „allumé“ erschließen. Bei Bedarf können aber, neben der üblichen Verfügbarkeit von Nachschlagemöglichkeiten, auch Annotationen hinzugefügt werden.

Zwei längere Romanpassagen, jeweils etwa drei Seiten, werden *nicht* in die Comic-Adaption übernommen. Darin erfährt man in ab- bzw. aus- schweifenden Gedankengängen, dass Marcel an die Geschichte denkt, die

⁸² Vgl. PROUST, *À la recherche*. Für den Fall, dass andere Ausgaben herangezogen werden: Gemeint ist der Ausschnitt von „*Longtemps, je me suis couché de bonne heure*“ bis „*... à me rappeler les lieux, les personnes que j'y avais connues, ce que j'avais vu d'elles, ce qu'on m'en avait raconté*“.

⁸³ Bei Zeitmangel könnte den Lernenden auch eine bereits markierte Fassung des Romanauszugs ausgehändigt werden.

⁸⁴ Differenzierend könnten folgende leitende Fragestellungen zusätzlich zu dieser Aufgabe gereicht werden: „*Trouvez-vous une logique/règle ? Auriez-vous choisi les mêmes phrases ? En auriez-vous choisi d'autres ? Pourquoi ?*“.

⁸⁵ Mögliche unterstützende Frage zum zweiten Teil der Aufgabe: „*Dans quelle mesure la bande dessinée illustre-t-elle/interprète-t-elle le roman ?*“.

⁸⁶ PROUST, *À la recherche*, 3; Hervorhebung: C. K.

ihm vor dem Schlafengehen vorgelesen worden ist, was er sieht (Dunkelheit), hört (Züge, Knacken des Holzes), fühlt (Kopfkissen, müder Körper, Vorstellung einer Frau neben sich), was er mit Zügen (Reisen) und Mitternacht (alle schlafen) assoziiert, woran er sich erinnert (seinen Großonkel, als Marcel noch ein Kind war).⁸⁷

- Caractérissez les différentes façons de raconter l'histoire sous forme de roman et de bande dessinée.⁸⁸
- Nach einem Zusammentragen und Diskutieren der Ergebnisse könnten diese für die verbleibenden vier Comic-Seiten, 14-17⁸⁹, die Madeleine-Szene, bereits genutzt werden:
- Résumez l'histoire racontée sur les quatre planches suivantes. Analysez l'interaction du texte verbal et des images sur les trois dernières planches.

Der Fokus auf die Madeleine, die genommen, zerteilt und auf einen Löffel mit Tee gelegt wird, wo sie etwas einweicht und anschließend zum Mund geführt wird, erfolgt in fünf kleinen *vignettes* (Zeitlupeneffekt, Großaufnahmen) ohne jegliche sprachliche Begleitung. Zunächst sind die Augen

⁸⁷ Das thematische Wortfeld fällt dabei auf, es geht um Zeit, Erinnerungen und (Traum-)Vorstellungen, z. B. „minuit“, „conscience“, „dormir“, „âge“, „enfantine“, „jour“, „date“, „ère“, „souvenir“ (PROUST, *À la recherche*, 4), „réalité“, „rêve“, „le fil des heures, l'ordre des années et des mondes“, „le temps qui s'est écoulé jusqu'à son réveil“, „matin“, „insomnie“, „sommeil“, „minute“, „réveil“, „voyager dans le temps“, „moment“ (ebd., 5) etc.

⁸⁸ Eine mögliche präzisierende Differenzierungsfrage wäre z. B. „Quels moyens les deux textes utilisent-ils?“ Dabei wird davon ausgegangen, dass zuvor bereits mit Comics gearbeitet wurde, sodass die Lernenden Darstellung in Bildern, z. B. „trouver autour de moi une obscurité“ (PROUST, *À la recherche*, 3), ggf. auch der Stil der *ligne claire* sowie spezifische bildliche Comic-Mittel erkennen können, z. B. die Überlagerung von Bildinhalten (halbgeöffnete Augen über die Zimmerdarstellung gelegt, um den Halbschlaf zu symbolisieren [vgl. HEUET, *À la recherche*, 3]), Bildausschnitte (z. B. „Nahaufnahme“ auf die Essensglocke oder Marcks Füße [vgl. ebd., 5]) und Perspektiven (Marcks Blick von oben auf die Treppe bzw. die Dinner-/Abendgesellschaft [vgl. ebd., 6 und 12]) etc., erkennen und in ihrer intendierten und tatsächlichen Wirkung beschreiben und deuten können.

⁸⁹ HEUET, *À la recherche*.

von Marcel noch geöffnet, dann geschlossen, die Gedanken in Erzählerkästen setzen ein. In den Bildern umgibt der Dampf Marcel und die Erinnerungen beginnen, zunächst in Wortfetzen, dann in (ganzseitigen) Bildern, stets mit sichtbarem Dampf. Es werden helle Farben verwendet, die Leichtigkeit suggerieren.

Anschließend könnte das zentrale Thema „Zeit“ und „Erinnerung“ in den Fokus gerückt werden:

- Dégagez à quel point le ‘temps’ (dans le sens de *Zeit*) joue un rôle pertinent dans les deux scènes (le demi-réveil (voir *planches* 3 et 13) et la madeleine (voir *planches* 15 à 17)) du début de la *Recherche*.⁹⁰

Dabei sollten auch die bildlichen Darstellungsmittel erneut betrachtet werden, z. B. in Bezug auf das Übereinanderlegen bestimmter Bildinhalte beim Übergang zwischen Wachsein und Schlafen⁹¹ oder von Erinnerungswortfetzen und der Großaufnahme auf Marcells Gesicht sowie der umherwabernde Dampf des Tees, die geschlossenen Augen und das Erscheinen von Erinnerungsbildern,⁹² ergänzt durch die Gedanken in den Erzählerkästen.

Das Aufgreifen der Zeit- und Erinnerungsthematik am Ende des Romans (siehe oben) sowie das Ende als Beginn des Schreibens des vorliegenden Romans könnte die Lehrkraft an dieser Stelle (ggf. anhand von einzelnen Zitaten) vorstellen.⁹³ Um den persönlichen Bezug zum Inhalt zu verstärken, bietet es sich an, dass die Lernenden ferner selbst in sich gehen und nachforschen (ggf. auch mögliche Lebensmittel daraufhin erneut probieren), welche einprägsamsten positiven Kindheitserinnerungen sie in sich tragen und durch welchen Geschmack (oder Geruch) sie

⁹⁰ Im Idealfall ist die Zentralität der Erinnerung, des Zurückgehens in der Zeit, während der Besprechung der vorherigen Aufgaben bereits angeklungen (siehe z. B. Wortfeld in Fußnote 87). Möglich wäre zudem auch hier eine arbeitsteilige Betrachtung der zwei Szenen und eine anschließende Zusammenführung.

⁹¹ Vgl. HEUET, *À la recherche*, 3.

⁹² Vgl. ebd., 16-17.

⁹³ Als Comic liegt das Ende (noch) nicht vor. 2021 hat Heuet die vollständige Transformation des zweiten Bandes der *Recherche* abgeschlossen, *À l'ombre des jeunes filles en fleurs*.

hervorgerufen werden. Dazu können sie zur kreativen Ausgestaltung und vielperspektivischen Vertiefung auch eine (Comic-)Zeichnung mit mindestens einem eigenen Satz erstellen.

Abschließend sollte den Lernenden eine Fragestellung zur kritischen Diskussion vorgelegt werden, die ihnen eine Positionierung ermöglicht:

- Heuet, est-il l’ambassadeur mondial de Proust⁹⁴ ou est-ce que ,[c]’est Proust qu’on assassine !⁹⁵ ? Prenez position.

Als vertiefende Nachfragen – immer gefolgt von „Pourquoi ?“ – könnten dienen:

- Lesquels des deux textes préférez-vous ? Dans quelle mesure avez-vous l’impression d’avoir obtenu une idée du roman après avoir lu seulement l’adaptation ? Cela vous paraît-il une bonne idée de créer des adaptations en bande dessinée d’œuvres classiques ? Pour qui ? Avec quel objectif ?

Spätestens zu diesem Zeitpunkt findet somit eine Metareflexion und die Einbettung des Textes in einen größeren Kontext statt.⁹⁶ Die Funktion des Textanfangs hervorhebend, wäre zudem zu fragen, ob dieser (in Comic- und/oder Romanform) den ‚Zweck‘ erfüllt hat, die Lernenden zum (individuellen) Weiterlesen zu animieren.

Der Anfang von Camus *L’Étranger* (1942)

Als Romananfang von *L’Étranger*, erschienen 1942, wird im vorliegenden Beitrag das initiale elfseitige Kapitel des ersten Teils des Romans gewertet,⁹⁷ das knapp 13 % des 86-seitigen Werkes einnimmt. Die Erzählung

⁹⁴ CHARTIER, „Proust en bande dessinée“, 54.

⁹⁵ DE SAINT-HILAIRE, „C’est Proust qu’on assassine !“.

⁹⁶ Vgl. MANRIQUE ZÚÑIGA, „Modell des Sehleseverstehens“, 16.

⁹⁷ Vgl. auch CORNILLE, „Blanc, semblant et vraisemblance“, 49 für diese Einteilung: „[le] premier retour du récit sur lui-même [coïncide avec la fin du premier chapitre], qui manifeste un effet de clôture“.

beginnt *in medias res*⁹⁸ und handelt davon, dass der Büroangestellte Meursault, der in Algeriens Hauptstadt Algier lebt, berichtet, dass er durch ein Telegramm erfahren hat, dass seine Mutter in ihrer Seniorenresidenz verstorben ist. Daraufhin fährt er mit dem Bus dorthin, hält Totenwache und nimmt an der Beerdigung teil.

Auf der Ebene der reinen *histoire* bietet weder die Ganzschrift, in der es um die Schuldfrage Meursaults in einem Gerichtsprozess geht,⁹⁹ noch der Romananfang „viel Stoff für die Sinnsuche heutiger Schüler/innen“.¹⁰⁰ Es ist die spezielle *Art* des Erzählens, der *discours*, der *L'Étranger* zu einem kanonischen Text der Weltliteratur gemacht hat.¹⁰¹ In der vermeintlichen (sprachlichen) Einfachheit (vorwiegend Alltagssprache, nur 2.535 Wörter, einfache Syntax, kein *passé simple*)¹⁰² steckt somit zugleich die Besonderheit des Werkes. Dieser sprachliche Duktus spiegelt sich auch inhaltlich – und dies bereits im Romananfang wider, denn selbst angesichts des Todes seiner Mutter bleibt der Antiheld indifferent, teilnahmslos und distanziert,¹⁰³ er „sinnt“ nicht¹⁰⁴. Dementsprechend präsentiert sich der Text, ganz im Gegensatz zu Prousts *Recherche*, nüchtern mit einfachen, kurzen (Haupt-)Sätzen ohne Begründungen, Bewertungen, Interpretationen oder Reflexionen des Beschriebenen, weshalb es wenig Nebensätze und Adjektive braucht.¹⁰⁵ Übermittelte Informationen („Aujourd’hui,

⁹⁸ „Der Romaneingang [*in medias res*] beginnt oftmals unvermittelt mit einer Feststellung in Form der erlebten Rede oder auch in auktorial erscheinender, jedoch tatsächlich in den Blickpunkt einer Reflektorfigur verlegter Sprachgestaltung“ (ERLENBACH, *Theorie und Praxis*, 58). Hier: „Aujourd’hui, maman est morte“ (CAMUS, *L'Étranger*, 1127).

⁹⁹ Meursault wird des Mordes an einem namenlosen *arabe* angeklagt.

¹⁰⁰ STEINBRÜGGE, „*L'Étranger*“, 85.

¹⁰¹ Vgl. ebd.; wobei, wie Bieker betont, *histoire* und *discours*, gerade am Romananfang, nicht klar voneinander getrennt werden, denn beide gemeinsam, das *Was* und das *Wie*, sollen dem Lesenden zu Beginn die Stimmung des Romans vermitteln (vgl. BIEKER, *Erzählanfänge*, 34).

¹⁰² Vgl. STEINBRÜGGE, „*L'Étranger*“, 78.

¹⁰³ Vgl. INAL, „*Romananfänge*“, 119.

¹⁰⁴ STEINBRÜGGE, „*L'Étranger*“, 84. Auch der Gerichtsprozess liefert keine abschließende Antwort zur Schuldfrage (vgl. ebd., 87), er zeigt aber die „Absurdität menschlicher Sinngebung und Sinnstiftung“ auf (ebd., 86).

¹⁰⁵ Vgl. BORMANN, „*L'Étranger*“, 2; STEINBRÜGGE, „*L'Étranger*“, 84, 86.

maman est morte“) aus einer glaubwürdig erscheinenden Quelle¹⁰⁶ (Telegramm der Residenz) werden direkt wieder infrage gestellt („Ou peut-être hier“) und als unwichtig abgetan („je ne sais pas“):¹⁰⁷ „Voici donc une fiction qui trébuche sur le premier mot qu’elle produit“.¹⁰⁸ Fragen zu den Umständen des Todes seiner Mutter stellt sich Meursault nicht, er ist sich nicht einmal sicher, wie alt sie war,¹⁰⁹ und die Fragen finden auch im weiteren Verlauf kaum Beantwortung, ihnen wird somit keine Bedeutung beigemessen.¹¹⁰

In der Comic-Version wird der Romananfang auf 19 *planches*¹¹¹ dargestellt, wobei etwa 15 % des Originaltextes wiedergegeben werden, vor allem wörtliche Rede, weitere 11 % finden sich paraphrasiert in der Adaption wieder. Anhand der nachfolgenden Unterrichtsimpulse analysieren die Lernenden die Machart von Comic und Roman in Bezug auf die besondere Erzählweise von *L’Étranger*.

Die erste *planche* der Comicadaption ist rein bildlich gestaltet. Sie zeigt, nach einer einführenden Weitsicht auf Straßen und Häuser in Algier mit einem auffallend roten Bus in der Bildmitte, wie Meursault in grauem Anzug und weißem Hemd zu diesem Bus rennt, einsteigt, sich hinsetzt und der Bus losfährt. Auf dem letzten Bild hält er ein unleserliches Schriftstück in der Hand – später erschließt sich, dass es das Telegramm der Seniorenresidenz ist. Diese Seite fungiert als genuin visueller (inhaltlich nicht zwingend erforderlicher) Einstieg in die Comicgeschichte und könnte somit eingangs von den Lernenden beschrieben werden:

➤ Décrivez la situation.¹¹²

¹⁰⁶ Vgl. CORNILLE, „Blanc, semblant et vraisemblance“, 52-53.

¹⁰⁷ CAMUS, *L’Étranger*, 1127; vgl. BORMANN, „L’Étranger“, 2; CORNILLE, „Blanc, semblant et vraisemblance“, 50, 54.

¹⁰⁸ CORNILLE, „Blanc, semblant et vraisemblance“, 54.

¹⁰⁹ Vgl. CAMUS, *L’Étranger*, 1136.

¹¹⁰ CORNILLE, „Blanc, semblant et vraisemblance“, 51.

¹¹¹ Vgl. FERRANDEZ, *L’Étranger*, 1-19.

¹¹² Differenzierende präzisierende Fragen könnten folgende sein: „Qui fait quoi ? Où cela se passe-t-il ?“.

Es sollten die W-Fragen geklärt werden und es wäre interessant zu sehen, ob die Lernenden selbst den Ort des Geschehens erschließen können, denn neben Palmen und einem Mann mit Turban fällt (bei genauerem Hinsehen) die Schrift auf dem Bus auf, die als erstes „Algier“ aufführt; es folgen „St. Eugène“ (heute: Bologhine), „Koléa“ und der Anfang von „Cherchell“, also der Weg von Algier ausgehend nach Westen an der Mittelmeerküste entlang, was die Lernenden anhand einer Karte im Internet leicht nachvollziehen können. Sollten keine Aussagen zur Befindlichkeit des Protagonisten getroffen werden, wäre es wichtig zusätzlich zu fokussieren:

➤ Examinez comment l'homme (il s'appelle Meursault) se sent.

Entscheidend wäre, dass die Lernenden die Schweißtropfen auf Meursaults Stirn als solche erkennen, nicht etwa als Tränen, und seinen Gesichtsausdruck als ernst, ggf. erschöpft, beschreiben.

Die zweite Seite beginnt mit dem charakteristischen ersten Satz („Aujourd'hui, maman est morte“). Während im Hintergrund der rote Bus am blauen Meer entlangfährt, sieht man Meursault im Bus sitzen. An wen er die ersten Worte richtet, ist zunächst unklar, bis in der zweiten *bande* ein grau gehaltener Rückblick einsetzt – vermutlich traumähnlich, weil er im Bus einschläft¹¹³ –, in dem er dem Gastwirt Céleste den Inhalt des Telegramms wörtlich wiedergibt. Es folgt ein weiterer Rückblick innerhalb des ersten, in dem Meursault weitere Sätze in direkter Rede seinem Chef übermittelt, den er um zwei Tage Urlaub bittet und erläutert, dass die Seniorenresidenz 80 km von Algier entfernt in Marengo (heute: Hadjout) liegt. Die Antwort seines Chefs erläutert er anschließend wieder dem Gastwirt.¹¹⁴ Der Übergang zurück in die Realität wird durch ein Übereinanderlegen der letzten grau gehaltenen Szene mit farbigem Meursault, mit seinem Sitznachbarn im Bus, angedeutet.¹¹⁵ Anhand eines Resümees

¹¹³ Auf Seite 2 schließt er die Augen, auf Seite 3 deuten zerplatzende Blasen und seine leicht geöffneten Augen sein Aufwachen an. Ferner scheint sich in der Zwischenzeit jemand unbemerkt neben ihn gesetzt zu haben.

¹¹⁴ „Il n'a pas répondu“ (FERRANDEZ, *L'Étranger*, 3).

¹¹⁵ Vgl. FERRANDEZ, *L'Étranger*, 3.

seitens der Lernenden kann erkannt werden, ob sie die zeitliche Abfolge richtig erschlossen und die Farbgebung korrekt erkannt haben:

- Résumez l'histoire exposée sur les planches 2 et 3.

Für Lernende, die nicht alle comicspezifischen Hinweise erkannt haben, ist es wichtig, dass jeweils erläutert wird, woran die zeitliche Reihenfolge sprachlich und bildlich erkannt werden kann.

Die nachfolgenden *planches*¹¹⁶ behandeln Meursaults Ankunft in der Residenz. Der Hausmeister erklärt ihm, dass die Beisetzung aufgrund der Hitze schnell erfolgen müsse, und der Direktor der Einrichtung verdeutlicht,¹¹⁷ dass seine Mutter dort gut untergebracht gewesen sei und er auf ihren Wunsch einen Priester für die Beerdigung bestellt habe. Dies überrascht Meursault, der offenbar auch nicht wusste, dass seine Mutter religiös war.¹¹⁸ Die Beerdigung soll ferner aus Rücksicht auf die anderen Bewohnerinnen und Bewohner des *asile* diskret stattfinden. Es folgt die Totenwache, zunächst mit dem Hausmeister,¹¹⁹ dann mit „amis de madame votre mère“¹²⁰. Da die Ereignisse, der Machart des Werkes entsprechend, inhaltlich sehr gradlinig, nüchtern und auch sprachlich nicht sonderlich anspruchsvoll dargestellt werden,¹²¹ bietet es sich an, diesen Teil von den Lernenden selbstständig lesen zu lassen und das Verständnis mündlich zu sichern. Dabei sollte auf die kurzen Sätze mit relativ einfacher Syntax verwiesen werden, ggf. kann dazu auch noch eine gezielte sprachliche Analyse (z. B. im Vergleich zur *Recherche*) erfolgen.

¹¹⁶ Vgl. ebd., 4-11.

¹¹⁷ Zu diesem Zeitpunkt trägt Meursault erstmal einen schwarzen Trauerflor am Oberarm, der Lernenden ggf. von Fußballspielern bekannt ist (vgl. FERRANDEZ, *L'Étranger*, 6).

¹¹⁸ FERRANDEZ, *L'Étranger*, 7.

¹¹⁹ Vgl. ebd., 10.

¹²⁰ Ebd., 11.

¹²¹ Lediglich einzelne Worte, wie „le corbillard“ (ebd., 5) (der Leichenwagen), „la bière“ (ebd., 8) (der Sarg), „le chancre“ (ebd.) (das Krebsgeschwür) und „indigent“ (ebd.) (bedürftig), könnten als Annotationen angegeben werden.

Auf zwei, interessanterweise rein bildlich gestalteten, Seiten¹²² wird die Totenwache mit den Freunden der Mutter in der Comicadaption dargestellt. Auf diese Passage könnte somit noch einmal genauer eingegangen werden mit dem Schwerpunkt darauf, welche Informationen, später auch im Vergleich zum entsprechenden Romanausschnitt, wie übermittelt werden:

- Étudiez l'atmosphère de la veillée funèbre (planches 12 et 13) en justifiant vos interprétations à l'aide d'éléments visuels précis.

Hierbei könnte auf die verschiedenen *perspectives* und *plans* eingegangen werden, z. B. alle Freunde frontal wie aus Meursaults Augen, dann größere Aufnahme der drei Personen in der Mitte („Heranzoomen“): Der mittlere Mann guckt aus tiefschwarzen Augen bedrohlich-grimmig, seine Nachbarin weint; dann erfolgt ein Wechsel zur Großaufnahme von Meursault, schwitzend, dann ist wieder die Reihe der Freunde zu sehen, bevor Meursault den Hausmeister anschaut, ohne dass ersichtlich wird, warum. Es folgt ein Blick über Meursaults Schulter auf den Sarg und die Freunde, eine weitere Einstellung von der Seite, dann der Blick über die Schultern der Freunde auf den Sarg und Meursault sowie den Hausmeister, als würde die ‚Kamera‘ um die Szene herumfahren. Nach einer erneuten Großaufnahme von Meursault ist eine seitliche und dann wieder die ursprüngliche frontale Sicht auf die Freunde dargestellt, von denen – mit Ausnahme des grimmig Schauenden – alle eingeschlafen sind.¹²³ Neue Informationen erhält man somit durch die neuen Bilder kaum. Es geht darum, die zeitliche, quälende Ausdehnung der Situation zu betonen und eine bedrückend-makabre Atmosphäre zu schaffen. Die Lernenden können folglich beschreiben, wie diese Bilder auf sie wirken. Auch Urteile wie „langweilig“ sind denkbar, denn das entspricht vermutlich ebenfalls der Empfindung Meursaults im Raum der Totenwache.

¹²² FERRANDEZ, *L'Étranger*, 12-13. Der Beginn ist bereits auf *planche* 11, wenn die übrigen Seniorinnen und Senioren eintreten.

¹²³ Vgl. ebd.

Nach einer Besprechung dieser Aufgabe, könnte sich noch folgende anschließen:

- Selon vous, qu'est-ce que Meursault pense et ressent lorsqu'il est assis en face des amis de sa mère pendant la veillée funèbre ?¹²⁴

Im Anschluss an eine Zusammenführung der Einschätzung der Lernenden bietet es sich an, den Originaltext vergleichend hinzuzunehmen, der die Grundlage für die Bilder bietet:

- Dégagez du passage correspondant du roman les pensées et sentiments de Meursault pendant la veillée funèbre et reliez-les à la version en bande dessinée.¹²⁵

Die im Roman betonte Stille haben die Comicseiten aufgegriffen: „Ils se sont assis sans qu'aucune chaise grinçât“¹²⁶. Ansonsten zeigt der Roman, dass Meursault sich die älteren Herrschaften sehr genau anschaut: „Je les voyais comme je n'ai jamais vu personne et pas un détail de leurs visages ou de leurs habits ne m'échappait“¹²⁷. Anschließend beschreibt er die Kleidung und Statur. Die Lernende können überprüfen, inwiefern dies in den Bildern (gelungen oder weniger gelungen) umgesetzt wurde. Vor allem die (schwarz umrandeten) Augen und die vielen und tiefen Falten beschäftigen Meursault. Auch ihre Verteilung im Raum wird beschrieben: „C'est à ce moment que je me suis aperçu qu'ils étaient tous assis en face de moi“¹²⁸ – eine mögliche Prolepse des späteren Tribunals. Ferner fühlt er sich von ihnen bewertet, auch wenn er den Gedanken gleich wieder wegschiebt: „J'ai eu un moment l'impression ridicule qu'ils étaient là pour

¹²⁴ Möglicherweise empfindet Meursault sie als Bedrohung, dass sie ihm ggf. Vorwürfe machen. Möglicherweise stellt er sich Fragen zu der weinenden Dame.

¹²⁵ CAMUS, *L'Étranger*, 1131-1133 (von „C'est un frôlement qui m'a réveillé.“ bis „... comme si cette nuit où nous n'avions pas échangé un mot avait accru notre intimité“).

¹²⁶ Ebd., 1131.

¹²⁷ Ebd.

¹²⁸ Ebd., 1132.

me juger“¹²⁹. Darüber hinaus nimmt Meursault die weinende Frau wahr, die er nicht kennt und wünscht sich, dass sie aufhört („J'aurais voulu ne plus l'entendre“¹³⁰), traut sich aber nicht, es zu sagen. Es wird deutlich, dass Meursault die Situation als sehr lang empfindet: „Nous sommes restés un long moment ainsi“¹³¹. Die Stille lastet auf ihm: „À présent c'était le silence de tous ces gens qui m'était pénible“¹³². Irgendwann schläft er ein. Beim Aufwachen sieht er den einzigen noch wachen Mann: „les veillards dormaient tassés sur eux-mêmes, à l'exception d'un seul qui, le menton sur le dos de ses mains agrippées à la canne, me regardait fixement comme s'il n'attendait que mon réveil“¹³³.

Anschließend können die Lernenden ihre Bewertungen äußern:

- Évaluez les pensées et sentiments de Meursault. Vous paraissent-ils compréhensibles ? Dans quelle mesure vos attentes (voir la tâche „Selon vous, …“) ont-elles été confortées ou déçues par le passage du roman ?

Wenn dabei – ggf. mit Hilfe – herausgearbeitet wurde, dass Meursault sich im Prinzip gar keine Gedanken zum Tod seiner Mutter macht, sondern die Situation recht anteilnahmslos durchlebt, sich eher belästigt fühlt durch die Stille, das Weinen und die Dauer des Moments, könnten zur Vertiefung arbeitsteilig folgende Aufgaben bearbeitet werden:

- Identifiez d'autres moments sur les planches précédentes qui étayent votre caractérisation de Meursault.¹³⁴

¹²⁹ Ebd.

¹³⁰ Ebd.

¹³¹ Ebd.

¹³² Ebd.

¹³³ Ebd., 1133.

¹³⁴ Dabei könnte z. B. auffallen, dass Meursault „ein Gesicht hält“ und, abgesehen von der anfänglichen Erzählung der Situation, kaum spricht bzw. kurze Antworten gibt („Oui.“ [FERRANDEZ, *L'Étranger*, 3], „Ah?“ [ebd., 7]), die Situation von sich schiebt und meint, sich verteidigen zu müssen („Ce n'est pas de ma faute“ [ebd., 2], „Je ne sais pas“ [ebd., 2 und 8]).

- Analysez la suite du roman et examinez à quel point cet extrait confirme votre caractérisation de Meursault.¹³⁵

Die an die Totenwache anschließende Beerdigung¹³⁶ ist inhaltlich belanglos, könnte aber bei Bedarf zur genaueren (vergleichenden) Analyse der Comic- und Romandarstellungsmöglichkeiten genutzt werden.¹³⁷

Das Ende der Einheit sollte ein Rückbezug auf den zu behaltenden ersten Satz und die Comicadaption als solche bilden, was erneut arbeitsteilig (nach Wahl) vorbereitet werden kann. Dabei sollen die Lernenden all ihr zusammengetragenes Wissen anwenden und selbst Stellung beziehen:

- Commentez à quel point la première phrase „Aujourd’hui, maman est morte“ annonce le ton du texte.
- Commentez à quel point le début de l’adaptation en bande dessinée (en ce qui concerne la langue et les images) reflète le ton du texte d’origine.

Der Anfang von Flauberts *Madame Bovary* (1857)

Das in der herangezogenen Ausgabe 12-seitige Kapitel 1 der *première partie* von *Madame Bovary* wird, wie bei den vorherigen beiden Werken, als

¹³⁵ Dazu könnte z. B. dieser Ausschnitt an die Lernenden ausgeteilt werden, in dessen letztem Satz das Begräbnis der Mutter fast als ‚lästig‘ bzw. ‚störend‘ empfunden wird: „J’étais fatigué. Le concierge m’a conduit chez lui et j’ai pu faire un peu de toilette. J’ai encore pris du café au lait qui était très bon. Quand je suis sorti, le jour était complètement levé. Au-dessus des collines qui séparent Marengo de la mer, le ciel était plein de rougeurs. Et le vent qui passait au-dessus d’elles apportait ici une odeur de sel. C’était une belle journée qui se préparait. Il y avait longtemps que j’étais allé à la campagne et je sentais quel plaisir j’aurais pris à me promener s’il n’y avait pas eu maman“ (CAMUS, *L’Étranger*, 1133).

¹³⁶ Vgl. FERRANDEZ, *L’Étranger*, 14-19.

¹³⁷ Z. B. die Großaufnahme auf die Füße von Meursault (und einer weiteren Dame) auf dem verschwimmenden Asphalt (vgl. ebd., 19) – im Roman erfährt man: „Le soleil avait fait éclater le goudron. Les pieds y enfonçaient et laissaient ouverte sa pulpe brillante“ (CAMUS, *L’Étranger*, 1136). Gleichermassen könnte auf das Fehlen von Bildumrahmungen und geschlängelte Linien bei Schwindel verwiesen werden (vgl. FERRANDEZ, *L’Étranger*, 19) passend zu „l’évanouissement de Pérez“ (CAMUS, *L’Étranger*, 1136).

Romananfang definiert und macht 3 % des knapp 400-seitigen Gesamtwerkes aus.¹³⁸ Es handelt von Charles' Ankunft am *collège* in Rouen und nutzt damit einen klassischen Anfang: „l'arrivée en tant que figure symbolique de l'entrée dans l'espace du roman“.¹³⁹ Es ist ein Beginn *in medias res*, der einen zunächst für die Geschichte des Werkes nebensächlich erscheinenden Moment zum Gegenstand hat.¹⁴⁰ Allerdings handelt es sich um ein „évènement décisif“¹⁴¹, der als Ausgangspunkt der Erzählung bewusst gewählt wird.¹⁴² Der etwa 15-jährige Charles ist der Neue, den die Schüler im Raum im ersten Satz des Werkes hereinkommen sehen: „Nous étions à l'étude, quand le proviseur entra, suivi d'un *nouveau* habillé en bourgeois et d'un garçon de classe qui portait un grand pupitre“.¹⁴³ Das exkludierende achtmal im Romananfang auftretende „nous“ im Kontrast zum außerdem kursiv gesetzten siebenmal verwendeten andersartigen, sonderbaren „*nouveau*“¹⁴⁴ bestimmt, nach der kurzen Vorstellung des Neuen durch den *proviseur*, die karikaturale Beschreibung von Charles: Seine groben Schuhe verraten seine Herkunft vom Land, seine Jacke und Hose passen ihm nicht richtig und sind viel zu bunt, seine „seltsam unförmige[...] Mütze“¹⁴⁵ fungiert als eine Art „Narrenkappe“¹⁴⁶ und lässt ihn

¹³⁸ Vgl. FLAUBERT, *Madame Bovary*, 9-20.

¹³⁹ DE LUNGO, *L'incipit*, 87. Vgl. auch DUCHET, „Pour une socio-critique“, 12.

¹⁴⁰ Vgl. DE LUNGO, *L'incipit*, 114.

¹⁴¹ Ebd., 186.

¹⁴² Vgl. ALT, *Erste Sätze*, 106.

¹⁴³ FLAUBERT, *Madame Bovary*, 9.

¹⁴⁴ Vgl. SCHUHEN, „Cockhead / Cuckhold“, 76-77, 80. In der Sekundärliteratur ist das „*nouveau*“ vielfältig interpretiert worden. Hülk zerlegt es beispielsweise in „nous“ und „veau“ und erkennt darin eine erneute Opposition zwischen den Mitschülern und Charles, zumal „veau“ (dt. „Kalb“) zum Nachnamen „Bovary“ (lat. „bos“/„bovis“ = frz. „bœuf“) passt, sodass Charles zum Tier degradiert wird (vgl. HÜLK, „Gustave Flaubert“, 220; vgl. auch SCHUHEN, „Cockhead / Cuckhold“, 78). Zollinger sieht sogar eine Aberkennung seiner Männlichkeit (vgl. ZOLLINGER, „Ochsenziemer“, 209) bzw. eine symbolische Kastration zum Ochsen im Herunterfallen seiner, dem männlichen Geschlechtsteil eines Stieres ähnelnden Mütze und im Abschneiden der letzten Silbe von „casquette“, denn der Lehrer spricht von Charles' „casque“ (ZOLLINGER, „Ka...“, 141); Charles selbst stottert später nur „cas...“ hervor, was auch der Anfang von „castration“ sein könnte, so Zollinger (vgl. ebd., 142).

¹⁴⁵ WESTERWELLE, „Mütze“, 200.

¹⁴⁶ Ebd., 205.

wie einen „imbécile“¹⁴⁷ aussehen. Die Mütze steht dabei „metonymisch“¹⁴⁸ für das bis dahin noch nicht beschriebene Gesicht des Protagonisten. Anschließend sitzt er angespannt in der neuen Klasse, versteht das Klassenritual, die Mütze auf den Boden zu werfen, nicht, weshalb er seine *casquette* unbeholfen auf den Knien behält und sie ihm beim Aufstehen mehrfach zu Boden fällt.¹⁴⁹ Ferner nuschelt und stottert er beim Aussprechen seines Namens.¹⁵⁰ Die Mitschüler lachen ihn immer wieder aus, werfen seine Mütze erneut zu Boden, bewerfen ihn mit Papierkugelchen und der Lehrer lässt ihn 20-mal „*ridiculus sum*“ schreiben.¹⁵¹ Es folgt ein zunächst noch weiter zurückgehender Blick auf Charles' Eltern und seine Kindheit bis zum Erwachsenenalter, der ihn weiter charakterisiert und durch diese Informationen Sympathie aufkommen lässt.¹⁵²

Die Fokalisierung verändert sich im Laufe des Romananfangs und grenzt den Roman damit von realistischen und naturalistischen Erzählweisen ab.¹⁵³ Das „*nous*“ fungiert zunächst als Zeuge und gibt vor, ein „homodiegetischer Beobachter“¹⁵⁴ erzähle die Geschichte, wobei gleichzeitig merkwürdig erscheint, wie genau sich ein Mitschüler vor allem an die Details der Kleidung von Charles erinnern kann.¹⁵⁵ Allerdings tritt das „*nous*“ selbst nicht aktiv in Erscheinung, wodurch sein Verschwinden bereits vorbereitet wird.¹⁵⁶ Als der Rückblick auf Charles' Eltern einsetzt, erfolgt ein

¹⁴⁷ FLAUBERT, *Madame Bovary*, 10.

¹⁴⁸ WESTERWELLE, „Mütze“, 205.

¹⁴⁹ Vgl. FLAUBERT, *Madame Bovary*, 10-12.

¹⁵⁰ Vgl. ebd., 11.

¹⁵¹ Vgl. ebd., 12.

¹⁵² Vgl. ebd., 12-20. Vgl. ROUSSET, *Forme et signification*, 113.

¹⁵³ Vgl. DE LUNGO, *L'incipit*, 185, 188; MAGNÉ, „*Un nous à l'étude*“, 19-20.

¹⁵⁴ SCHUHEN, „Cockhead / Cuckhold“, 76; vgl. auch DE LUNGO, *L'incipit*, 156 und ROUSSET, *Forme et signification*, 112.

¹⁵⁵ Vgl. MAGNÉ, „*Un nous à l'étude*“, 16.

¹⁵⁶ Vgl. VARGAS LLOSA, *Flaubert*, 187.

Wechsel zu einer unpersönlichen, heterodiegetischen Erzählweise,¹⁵⁷ einem allwissenden, unsichtbaren Erzähler.¹⁵⁸ Flaubert selbst schreibt dazu am 18. März 1857 in einem Brief an Marie-Sophie Leroyer de Chantepie: „L'artiste doit être dans son œuvre comme Dieu dans sa création ; invisible et tout-puissant ; qu'on le sente partout, mais qu'on ne le voit pas“.¹⁵⁹

Anders als es anhand des Titels, *Madame Bovary*, zu erwarten wäre, fungiert somit die Analepse in die Jugend des späteren Ehemanns der Protagonistin als Romananfang,¹⁶⁰ während erst das zweite Kapitel Charles' Zusammentreffen mit Emma zum Gegenstand hat.¹⁶¹ Dies setzt sich auch an den strategisch wichtigen Stellen des Romans fort, wenn sich Charles in der Mitte des Werkes vom Apotheker Homais zu einer wenig aussichtsreichen Klumpfuß-Operation überreden lässt,¹⁶² und am Ende Homais über ihn triumphiert.¹⁶³ Die Anfangsszene „begründet“ Charles' „Weg des Scheiterns“¹⁶⁴, es geht aber weniger um ihn selbst, denn er fungiert eher als „personnage introducteur“¹⁶⁵. Die Lesenden lernen ihn kennen, weil sie Emma Bovary zunächst aus seiner Perspektive heraus begegnen werden,¹⁶⁶ bevor sie später selbst in den Mittelpunkt tritt¹⁶⁷ und später ihre Gedanken für die Lesenden zugänglich werden – nicht aber für Charles, der sie nie wirklich versteht.¹⁶⁸

¹⁵⁷ Vgl. MAGNÉ, „Un nous à l'étude“, 12.

¹⁵⁸ Vgl. ebd., 13-14; SCHUHEN, „Cockhead / Cuckhold“, 75. In dieser Veränderung der Art des Erzählers sieht Schuhens einen Grund für den „Immoralismusprozess gegen Madame Bovary“ (SCHUHEN, „Cockhead / Cuckhold“, 76), „[pour] offenses à la morale publique et à la religion“ (MINISTÈRE DE LA JUSTICE, „Les 125 ans du procès“). Flaubert wurde jedoch freigesprochen. Die Richter urteilten: „les passages quelque répréhensibles qu'ils soient, sont peu nombreux si on les compare à l'étendue de l'ouvrage“ (ebd.).

¹⁵⁹ FLAUBERT, *Correspondance*, 714.

¹⁶⁰ Vgl. ROUSSET, *Forme et signification*, 112; SCHUHEN, „Cockhead / Cuckhold“, 81.

¹⁶¹ Vgl. FLAUBERT, *Madame Bovary*, 20-29.

¹⁶² Vgl. ebd., 209-210.

¹⁶³ Vgl. ebd., 399-400; vgl. hierzu auch SCHUHEN, „Cockhead / Cuckhold“, 86.

¹⁶⁴ SCHUHEN, „Cockhead / Cuckhold“, 79.

¹⁶⁵ ROUSSET, *Forme et signification*, 112.

¹⁶⁶ Vgl. ebd., 116.

¹⁶⁷ Etwa ab Kapitel 5 (vgl. FLAUBERT, *Madame Bovary*, 43ff.).

¹⁶⁸ Vgl. ROUSSET, *Forme et signification*, 114, 117.

In der Comicadaption ist das erste Kapitel weggelassen worden und interessanterweise gilt das Gleiche für alle Filmversionen von *Madame Bovary*, von Pierre Renoirs (1934) bis Claude Chabrols Version (1991). De Lungo sieht die „incongruité temporelle“¹⁶⁹ des Romananfangs als zentralen Grund dafür an.

Wenn im Unterricht somit zunächst mit dem Roman begonnen wird, könnte der Anfang in zwei Teile untergliedert werden¹⁷⁰ oder bewusst darauf verzichtet werden, damit die Lernenden den ‚Bruch‘ in der Erzählperspektive selbst erkennen:

- Résumez brièvement le début du roman.¹⁷¹
- Faites spécialement attention à la perspective narrative et notez vos observations.

Anschließend sollten sich die Lernenden darauf konzentrieren, wie Charles in dem Anfangskapitel dargestellt wird, womit ein genaueres, selektives Verstehen ebenso überprüft wird, wie die Fähigkeit zur abstrahierenden Zusammenfassung, da die einzelnen Beispiele sinnvoll in einer Charakterisierung zusammengeführt werden müssen:

- Faites le portrait de Charles Bovary.

Wird das Werk als Ganzschrift (oder zumindest weitere Ausschnitte gelesen), könnten die Lernenden im Folgenden selbst entdecken, wie sich die Fokalisierung im weiteren Verlauf des Romans weiter verschiebt. Da im Fremdsprachenunterricht in der Regel nur Ausschnitte aus *Madame*

¹⁶⁹ DE LUNGO, *L'incipit*, 114.

¹⁷⁰ FLAUBERT, *Madame Bovary*, 9-12 (bis „C'était le curé de son village qui lui avait commencé le latin, ses parents, par économie, ne l'ayant envoyé au collège que le plus tard possible“), d. h. die Schulsituation, und 12 („Son père, ...“) bis 20 (Kapitelende), d. h. das Hintergrundwissen über Charles' Familie.

¹⁷¹ Dabei sollte je nach Niveau des Kurses über Annotationen nachgedacht und offengelegt werden, wie detailliert das erste Verstehen erfolgen muss. Ein globales Verstehen über die Struktur, Handlung bzw. Informationen sollte ausreichen.

Bovary gelesen werden,¹⁷² wird hier von keiner vollständigen Lektüre des Romans ausgegangen.

Nachdem die Lernenden das Verschwinden des „nous“ und den Wechsel der Perspektive mit den Inhalten (Erzählung von Charles' Ankunft am *collège* vs. Hintergrundinformationen über seine Eltern) übereingebracht haben, ist es somit an der Lehrkraft zumindest grob zu erläutern, worum es in dem Roman geht, was im zweiten Kapitel folgt (Charles lernt Emma kennen und es ‚funkt‘ unmittelbar zwischen ihnen)¹⁷³, wozu Bilder aus der Comicadaption genutzt werden können. Die Lernenden können anschließend zunächst selbst Hypothesen darüber aufstellen, warum es dieses erste Kapitel gibt und warum es bei Adaptionen häufig ausgespart wird:

- Pourquoi, selon vous, Flaubert a choisi ce début pour son roman ? Quel est l'effet si ce chapitre manque¹⁷⁴ dans les adaptations en films ou bande dessinée ? Formulez des hypothèses.

Zudem ist die Leerstelle (fehlendes erstes Kapitel) geradezu prädestiniert, die Lernenden um eine Füllung in Comicform zu bitten. Dabei erscheint es nicht erforderlich das gesamte erste Kapitel zu transponieren. Eine schriftliche Grobplanung, ein *scénario*,¹⁷⁵ könnte aber erstellt und mindestens ein Bild, die zentrale Anfangsszene inklusive des berühmten ersten Satzes, umgesetzt werden:

¹⁷² Vgl. z. B. RHEINLAND-PFALZ, „Lehrplanergänzung“, 20.

¹⁷³ Vgl. BARDET/MICHEL, *Madame Bovary*, 4.

¹⁷⁴ Dies gilt, wenn Charles' „aspect ridicule et paysan“ (DE LUNGO, *L'incipit*, 187-188) zuvor nicht hervorgehoben wurde.

¹⁷⁵ Ein *scénario* ist eine Art ‚Drehbuch‘, bei dem schriftlich und ggf. in ersten Skizzen ein Comic geplant wird, um den Rhythmus der Erzählung festzulegen, d. h. sie zu sequenzieren, und die endgültige Version zu planen (vgl. z. B. LE BRETON, *Scénario*, 117-122).

- Rédigez un scénario pour le premier chapitre de *Madame Bovary* en bande dessinée¹⁷⁶ et préparez une première esquisse de la première vignette (l'arrivée de Charles dans la classe). Incorporez la première phrase du roman dans votre vignette.

Bei der bildlichen Umsetzung der Anfangsszene wäre dann auch ein Detail-verstehen dieser Romanpassage erforderlich, um gerade die so genau beschriebene Kleidung von Charles möglichst treffend darzustellen. Damit werden die Lernenden bewusst zu einem längeren Verweilen bei einer Textstelle aufgefordert, die Lesende durch den „Stillstand“¹⁷⁷ dazu verleitet, „sie zu überspringen“.¹⁷⁸ Die Schülerinnen und Schüler sollen hier alles anwenden, was sie bei vorheriger Behandlung der anderen beiden Roman-anfänge über die Darstellungsmöglichkeiten von Comics gelernt haben. Eine Orientierung am Zeichenstil der tatsächlichen Comicadaption von *Madame Bovary*¹⁷⁹ sollte dabei ausschließlich besonders zeichenaffinen Lernenden ans Herz gelegt werden, allen anderen sollte bei der künstlerischen Umsetzung die größtmögliche Freiheit gelassen werden.

Fazit

Wie an den unterrichtlichen Impulsen deutlich wurde, steht einerseits das Vertrautmachen mit den Inhalten, andererseits das Kennenlernen zentraler Charakteristika der kanonischen Werke im Zentrum dieses Beitrags. Der Weg über die Comicadaption wird aus motivationalen Gründen gewählt, da dies einen bildlichen und sprachlich reduzierten Zugang ermöglicht. Es wird dabei nicht behauptet, dass die Arbeit mit der Comicadaption die gleichen Lernziele erreichen kann wie die intensive Auseinandersetzung mit den Originaltexten. Das war jedoch auch nicht das

¹⁷⁶ Dabei wäre in jedem Fall genauer darauf einzugehen, wie die Lernenden den Wechsel vom homodiegetischen „nous“ in einen allwissenden Erzähler mit den Mitteln des Comics darstellen würden, z. B. durch eine Veränderung der Perspektive, Farben, *vignette*-Umrandung, etc.

¹⁷⁷ WESTERWELLE, „Mütze“, 200.

¹⁷⁸ Ebd.

¹⁷⁹ Vgl. BARDET/MICHEL, *Madame Bovary*.

Ziel. Vielmehr wird beabsichtigt, dass ein fortgeführter Oberstufenkurs am Ende der Unterrichtssequenz in der Lage ist,

- den jeweils ersten Satz der drei Romananfänge seinem Titel zuordnen und
- zentrale Aspekte der *histoire* zu resümieren,
- den jeweiligen Romananfang mit seinen Besonderheiten (z. B. Bedeutung für den Roman, Erzählperspektive) sowie die Comicadaption in ihrer Interpretation des Originals und ihren spezifischen Darstellungsmöglichkeiten (bei den ersten beiden Werken) zu analysieren und zu bewerten sowie
- unter Berücksichtigung eines Originaltextes (dritter Roman) und der Darstellungsmöglichkeiten des Comics eine eigene Adaption des Romananfangs zu planen und (in Teilen) exemplarisch umzusetzen.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

Romane

CAMUS, ALBERT: *L'Étranger*, CAMUS, ALBERT: *Théâtre, récits, nouvelles*, Paris: Gallimard [1942] 1962, 1123-1212.

FLAUBERT, GUSTAVE: *Madame Bovary*, Paris: Gallimard [1857] 2004.

FLAUBERT, GUSTAVE: *Correspondance, Bd. II, La quête du beau : de l'école des maîtres à l'originalité (1852-1861)*, première édition scientifique, annoté et présenté par GIOVANNI BONACCORSO, Saint-Genouph: Nizet 2001.

PROUST, MARCEL: *À la recherche du temps perdu, Bd. I, Du côté de chez Swann*, Paris: Gallimard [1913] 1987.

PROUST, MARCEL: *À la recherche du temps perdu, Bd. VII, Le Temps retrouvé*, Paris: Gallimard [1927] 1989.

Comicadaptionen

BARDET, DANIEL/MICHEL JANVIER: *Gustave Flaubert. Madame Bovary*, Creteil: Glénat/Adonis 2008.

FERRANDEZ, JACQUES: *L'Étranger. D'après l'œuvre d'Albert Camus*, Paris: Galimard 2013.

HEUET, STÉPHANE: *À la recherche du temps perdu de Marcel Proust. Du côté de chez Swann. Combray – Un amour de Swann – Noms de pays: le nom*, Paris: Delcourt 2013.

Sekundärliteratur

ACADEMIE FRANÇAISE: „Stéphane Heuet“. [<https://www.academie-francaise.fr/stephane-heuet> (18.11.2025)].

ALT, PETER-ANDRÉ: „Jemand musste Josef K. verleumdet haben ...“. *Erste Sätze der Weltliteratur und was sie uns verraten*, München: C. H. Beck 2000.

AMERY, JEAN: „Die Stunde des Romans. Zum 150. Geburtstag des ‚Meisters der Bovary‘, Gustave Flaubert, am 12. Dezember 1971“, AMERY, JEAN: *Charles Bovary, Landarzt. Porträt eines einfachen Mannes*, Stuttgart: Klett-Cotta 2006, 225-237.

BIEKER, NADINE: *Erzählanfänge und Erzählschlüsse im Adoleszenzroman*, Berlin: Peter Lang 2019.

BLUME, OTTO-MICHAEL: „Im Wunderland der Kompetenzen – Und wo bleiben die Inhalte?“, *französisch heute* 46.3 (2015), 29-36.

BLUMENSATH, HEINZ/VOIGT, GERHARD: „Bilder. Eine methodische Hilfe im Literaturunterricht“, *Praxis Deutsch* 15 (1988), 12-19.

BORMANN, MARGARETE: „L'Étranger“, ARNOLD, HEINZ (Hg.): *Kindlers Literatur Lexikon*, Stuttgart: Metzler 2020, 1-2. [https://doi.org/10.1007/978-3-476-05728-0_2987-1 (18.11.2025)].

BREDELLA, LOTHAR: *Literarisches und interkulturelles Verstehen*, Tübingen: Gunter Narr 2002.

CHARTIER, ANNE-MARIE: „Proust en bande dessinée“, *Hermès* 54 (2009), 53-58.

CALDERÓN VILLARINO, ÁNGELA/JESSEN, HERLE-CHRISTIN: „Stellenwert und Relevanz klassischer Texte im Unterricht. Einleitung“, *HeLix* 13 (2020), 1-15.

CORNILLE, JEAN-LOUIS: „Blanc, semblant et vraisemblance sur l'incipit de L'Étranger“, *Littérature* 23 (1976), 49-55.
[<https://doi.org/10.3406/litt.1976.1121> (18.11.2025)].

COUTY, DANIEL: „Proust en images“, in: *Le Monde* 24. März (2000).
[https://www.lemonde.fr/archives/article/2000/03/24/proust-en-images_3687951_1819218.html (18.11.2025)].

DE LUNGO, ANDREA: *L'incipit romanesque*, Paris: Seuil 2003.

- DE SAINT-HILAIRE, HERVE: „C'est Proust qu'on assassine !“, in: *Le Figaro* 17. August (1998), 21.
- DUCHET, CLAUDE: „Pour une socio-critique, ou variations sur un incipit“, *Littérature* 1 (1971), 5-14. [<https://doi.org/10.3406/litt.1971.2495> (18.11.2025)].
- EDITIONS DELCOURT: „Portrait de Stéphane Heuet“. 21.09.2021. [<https://www.editions-delcourt.fr/actualites/stephane-heuet-par-stephane-heuet> (18.11.2025)].
- ERLEBACH, PETER: *Theorie und Praxis des Romaneingangs. Untersuchungen zur Poetik des Englischen Romans*, Heidelberg: Winter 1990.
- FEILER-THULL, NICOLETTE: „Sprach-Bilder: Marcel Proust als Comic“, *ZDF-3Sat-Kulturzeit: Kinderbuchtipps* 1. Juli (2011). [<https://www.youtube.com/watch?v=V7GWeA5j1GM> (08.11.2023)].
- GOBIN, MARIE-HÉLÈNE: „Proust en B.D.“? *Que dirait Baudelaire? Étude sémiotique. Littérature et esthétique*, Saint-Denis: Éditions Connaissances et Savoirs 2006.
- GRÉSILLON, ALMUTH: „ENCORE du temps perdu, DÉJÀ le texte de la Recherche“, GRÉSILLON, ALMUTH/LEBRAVE, JEAN-LUIS/VIOLLET, CATHERINE (Hgg.): *Proust à la lettre. Les intermittences de l'écriture*, Tusson: Du Lérot 1990, 43-60.
- GRIVEL, CHARLES: *Production de l'intérêt romanesque*, La Haye-Paris: Mouton 1973.
- HALLET, WOLFGANG: „Literarisches Verstehen und Kognition. Mentale Modelle und Visualisierungsaufgaben im Literaturunterricht“, PETRA BOSENIUS/ANDREAS ROHDE/ MARTINA WOLFF (Hgg.): *Verstehen und Verständigung. Interkulturelles Lehren und Lernen*, Trier: WVT 2008, 137-170.
- HESCHER, ACHIM: „A Typology for Teaching Novel Incipits“, *AAA (Arbeiten aus Anglistik und Amerikanistik)* 34 (2009), 103-124.
- HÜLK, WALBURGA: „Gustave Flaubert, Madame Bovary (1857) und L'Education sentimentale (1869)“, Wolfzettel, Friedrich (Hg.): *19. Jahrhundert. Roman*, Tübingen: Stauffenburg 1999, 219-244.
- INAL, BENJAMIN: „Romananfänge im fremdsprachlichen Literaturunterricht – literaturwissenschaftliche Perspektiven und literaturdidaktische Potenziale des Incipit“, *HeLix* 20 (2026), 111-128.
- ISER, WOLFGANG: *Die Appellstruktur der Texte: Unbestimmtheit als Wirkungsbedingung literarischer Prosa*, Konstanz: Universitätsverlag 1970.
- ISER, WOLFGANG: *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung*, München: Fink/UTB 1976.

- KOCH, CORINNA: „Die spezifischen Merkmale der Medienkombination *bande dessinée* und ihr Potenzial für den Französischunterricht“, EVA LEITZKE-UNGERER/CHRISTIANE NEVELING (Hgg.): *Intermedialität im Französischunterricht: Grundlagen und Anwendungsvielfalt*, Stuttgart: ibidem 2013, 31-46.
- KOCH, CORINNA: „À la recherche du temps perdu en BD: Proust als Comic lohnt sich“, *Praxis Fremdsprachenunterricht Französisch* 4 (2016), 4-6.
- LACHMUND, ANNE-MARIE: *Proust, Pop und Gender. Strategien und Praktiken populärer Medienkulturen bei Marcel Proust*, Berlin u. a.: Peter Lang 2021.
- LE BRETON, RONAN: *Écrire et Bande Dessinée. Scénario et art séquentiel*, o. O.: Scénario 2.0 2019.
- LE CERCLE LITTÉRAIRE PROUSTIEN DE CABOURG-BALBEC: „Le prix du Cercle Proustien de Cabourg-Balbec. La Madeleine d’Or“. <https://www.cabourg-balbec.fr/la-madeleine-d-or/> (08.11.2023).
- MAGNÉ, BERNARD: „Un nous à l’étude“, *Conséquences* 15-16 (1991), 3-20.
- MANRIQUE ZÚÑIGA, ANTONIO: „Entwicklung eines Modells des Sehleseverstehens für den Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I + II“, in: BENJAMIN FLIRI/KATRIN HOFMANN/DANIELE POLIZIO/MATTHIAS PRIKOSZOVITS (Hgg.): *Sprachendidaktische Nachwuchsforschung im Fokus Extended Abstracts zur 13. ÖGSD-Nachwuchstagung*. ÖGSD-Tagungsberichte Bd. 7, Innsbruck: ÖGSD 2022, 13-17.
[<https://www.oegsd.at/wp-content/uploads/2022/11/OeGSD-NWT-Tagungsband-2022.pdf> (18.11.2025)].
- MILLER, NORBERT: „Einleitung“, in: NORBERT MILLER (Hg.): *Romananfänge. Versuch einer Poetik des Romans*, Berlin: Literarisches Kolloquium 1965, 7-10.
- MINISTÈRE DE LA JUSTICE: „Les 125 ans du procès de Madame Bovary“, 2007. [<http://www.justice.gouv.fr/histoire-et-patrimoine-10050/proces-historiques-10411/les-150-ans-du-proces-de-madame-bovary-12830.html> (08.12.2023)].
- MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG: *Facherlass für die Abiturprüfung 2024*, o. J. [https://km.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-km/intern/PDF/Dateien/Gymnasium/Dokumente_Abitur/Abitur_2024/ANL_2_Facherlass_2024_Stand_2022-07-05.pdf (18.11.2025)].
- MINISTERIUM FÜR SCHULE UND BILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN: *Zentralabitur 2026 – Französisch*, 2025. [https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/system/files/media/document/file/franzoesisch_2026_gg_neu.pdf (18.11.2025)].

- MULLER, MARCEL: „Romananfang und Romanschluss bei Marcel Proust“, in: MILLER, NORBERT (Hg.): *Romananfänge. Versuch einer Poetik des Romans*, Berlin: Literarisches Kolloquium 1965, 273-288.
- NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM: *Abitur 2024 – Hinweise für das Fach Französisch – Hinweise zur schriftlichen Abiturprüfung 2024*, 2021. [<https://www.nibis.de/uploads/mk-bolhoefer/2024/03Franz%C3%B6sischHinweise2024.pdf> (08.11.2023)].
- PANNOR, STEFAN: „Literaturklassiker als Comic. Der Himmel über Proust“, *Spiegel Online – Kultur* 17. Oktober 2010. [<http://www.spiegel.de/kultur/literatur/literaturklassiker-als-comic-der-himmel-ueber-proust-a-713360.html> (18.11.2025)].
- RHEINLAND-PFALZ: *Lehrplanergänzung. Lehrplan Französisch. Grund- und Leistungsfach in der gymnasialen Oberstufe (Mainzer Studienstufe)*, 2014. [<https://lehrplaene.bildung-rp.de/> (18.11.2025)].
- REIMANN, DANIEL: „« Quand reverrai-je ... ? » Von Ulysse bis Notre Dame de Paris: Inter- und transmediale Szenarien für einen kompetenzorientierten Französischunterricht“, in LEITZKE-UNGERER, EVA/NEVELING, CHRISTIANE (Hgg.): *Intermedialität im Französischunterricht. Grundlagen und Anwendungsvielfalt*, Stuttgart: ibidem 2013, 145-167.
- ROUSSET, JEAN: *Forme et signification. Essais sur les structures littéraires de Corneille à Claudel*, Paris: Librairie José Corti 1962.
- SCHOLLER, DIETRICH. „*Inizi difficili* – Das Incipit als Problemzone im italienischen Roman der Moderne“, in: KUHN, HELKE/NICKEL, BEATRICE (Hgg.): *Erschwerte Lektüren. Der literarische Text im 20. Jahrhundert als Herausforderung für den Leser*, Frankfurt a. M.: Peter Lang 2014, 107-119.
- SCHUHEN, GREGOR: „Cockhead / Cuckhold: Anmerkungen zu Monsieur Bovary“, in: ERSTIC, MARIJANA/SCHUHEN, GREGOR/VON TSCHILSCHKE, CHRISTIAN (Hgg.): »*Madame Bovary, c'est nous !*«. *Lektüren eines Jahrhundertromans*, Bielefeld: transcript 2021, 75-89.
- SCHUMANN, ADELHEID: „Auf der Suche nach Madame Bovary im Französischunterricht. Zur Rolle literarischer Texte für den Erwerb von Fremdsprachen“, in: ERSTIC, MARIJANA/SCHUHEN, GREGOR/VON TSCHILSCHKE, CHRISTIAN (Hgg.): »*Madame Bovary, c'est nous !*«. *Lektüren eines Jahrhundertromans*, Bielefeld: transcript 2021, 227-241.
- STEINBRÜGGE, LIESELOTTE: „*L'Étranger* von Albert Camus. Über die Haltbarkeit eines Schulklassikers“, *Lendemains* 33.130-131 (2008), 77-93.
- SURKAMP, CAROLA: „Erziehung zur Langsamkeit: Fremdsprachliche Leseförderung im Medienzeitalter“, *Die Neueren Sprachen Jahrbuch* 1 (2010), 67-76.

- VARGAS LLOSA, MARIO: *Flaubert und Madame Bovary. Die ewige Orgie*, Frankfurt a. M.: Rowohlt 1996.
- VOSS, HERMANN: „Wie Molière, Maupassant und Zola immer noch Schule machen: Stellenwert und Einsatzmöglichkeiten französischer ‚Klassiker‘ im kompetenzorientierten Unterricht“, *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch* 132 (2014), 2-8.
- WALSER, MARTIN: „Erfahrungen mit ersten Sätzen oder Aller Anfang ist leicht“, in: KIESEL, HELMUT (Hg.): *Martin Walser. Leseerfahrungen und Liebeserklärungen, Werke in zwölf Bänden, Band 12*, Frankfurt am Main: Suhrkamp 1997, 694-701.
- WESTERWELLE, KARIN: „Mütze“, in: VINKEN, BARBARA/WILD, CORNELIA (Hgg.): *Arsen bis Zucker. Flaubert-Wörterbuch*, Berlin: Merve 2010, 199-206.
- WESTERWELLE, KARIN: *Baudelaire und Paris. Flüchtige Gegenwart und Phantasmagorie*, Paderborn: Wilhelm Fink 2020.
- WEYRICH, MARIE/KOCH, CORINNA: „Un voyage virtuel à Bruxelles: à la découverte de la bande dessinée belge en langue française“, in: KOCH, CORINNA/SCHMITZ, SABINE (Hgg.): *Belgien – anregend anders. Fachwissenschaft und Fachdidaktik untersuchen die Vielfalt der Sprachen, Literaturen und Kulturen in Belgien*, Berlin: Peter Lang 2023, 49-88.
- ZOLLINGER, EDI: „Ka...“, in: VINKEN, BARBARA/WILD, CORNELIA (Hgg.): *Arsen bis Zucker. Flaubert-Wörterbuch*, Berlin: Merve 2010, 140-142.
- ZOLLINGER, EDI: „Ochsenziemer“, in: VINKEN, BARBARA/WILD, CORNELIA (Hgg.): *Arsen bis Zucker. Flaubert-Wörterbuch*, Berlin: Merve 2010, 208-210.