



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Mündliches Erzählen mit Graphic Novels im DaZ-
Unterricht mit Erwachsenen“

verfasst von / submitted by

Mirjam Kröll, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2019 / Vienna 2019

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

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

Betreut von / Supervisor:

UA 066 814

Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache /
Master's degree programme German as a Foreign and
Second Language

Ass.-Prof. Mag. Dr. Hannes Schweiger

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	4
2 Sprechen als Fertigkeit	8
2.1 Zur Sprechfertigkeit allgemein.....	8
2.1 Anforderungen an die Lernenden.....	10
2.2 Anforderungen an die Lehrenden.....	12
2.3 Die Förderung der Sprechfertigkeit.....	13
3 Das Erzählen und seine Begrifflichkeiten	15
3.1 Das Erzählen.....	15
3.2 Die Erzählung.....	17
3.3 Die Geschichte	18
3.4 Narration.....	19
4 Mündliches Erzählen im DaZ-Unterricht.....	19
4.1 Die Erzählfertigkeit und ihre Herausforderungen	20
4.2 Positive Aspekte des mündlichen Erzählens	24
4.3 Voraussetzungen für ein gutes Erzählklima	27
4.3.1 Die Auswahl der Aufgaben	27
4.3.2 Die Wahl der Sozialform und zeitliche Vorgaben.....	28
4.3.3 Das Korrekturverhalten der Lehrenden	29
4.4 Übungen zum Erzählen im DaZ-Unterricht	30
5 Graphic Novels.....	34
5.1 Begriffsklärung.....	37
5.2 Graphic Novels im DaZ-Unterricht.....	41
6 Forschungsdesign	50
6.1 Forschungsethik & Gütekriterien	50
6.2 Forschungsziel & Forschungsfragen	51
6.3 Didaktisierungen & Unterrichtsversuch	53
6.4 Interviews	59
6.4.1 Auswahl der Interviewteilnehmer*innen & Erhebung der Interviews	61
6.4.2 Aufbereitung der Interviews.....	62
6.4.3 Analyse der Interviews	64
7 Ergebnisse/Erkenntnisse.....	68
7.1 Erfahrungen mit Graphic Novels vor dem Unterrichtsversuch	68
7.2 Mündliches Erzählen im Alltag und im DaZ-Unterricht.....	68
7.3 Schwierigkeiten und positive Aspekte	70

7.4 Wichtige Punkte zu den einzelnen Aufgaben der Didaktisierungen	74
7.5 Zukünftiges Arbeiten mit Graphic Novels im DaZ-Unterricht	77
7.6 Beantwortung der Forschungsfragen.....	78
8 Conclusio & Ausblick	86
9 Quellenverzeichnis	89
9.1 Literaturverzeichnis.....	89
9.2 Internet-Quellen.....	97
9.3 Verwendete Graphic Novels	97
10 Anhang	98
10.1 Didaktisierungen	98
10.2 Interviewleitfäden.....	126
10.3 Transkription der Interviews	128
10.4 Extraktion der Interviews	157
11 Abstract	179

1 Einleitung

In der vorliegenden Masterarbeit geht es um das mündliche Erzählen mit Graphic Novels im DaZ-Unterricht mit Erwachsenen. Es soll untersucht werden, wie sich der Einsatz von Graphic Novels auf das mündliche Erzählen auswirkt.

Durch meine mehrjährige Arbeit als DaZ-Trainerin im Bereich der Erwachsenenbildung konnte ich beobachten, dass die Lernenden oftmals Schwierigkeiten beim mündlichen Erzählen haben. Teilweise fehlt die Motivation zu erzählen, teilweise sind die Erzählungen sehr zögerlich, da die Lernenden unsicher sind, bezüglich der sprachlichen Korrektheit der Aussagen etc. Oftmals liegt die Herausforderung auch am fehlenden Wortschatz der Lernenden. Aus diesem Grund kam ich auf die Idee, im Unterricht Graphic Novels einzusetzen, da ich diese persönlich sehr gerne lese und finde, dass sie durch ihre Verbindung von Bild und Schrift besonders viele Möglichkeiten bieten, damit auch im DaZ-Unterricht zu arbeiten. Die Teilnehmer*innen meiner DaZ-Kurse reagierten darauf sehr positiv, was mich dazu brachte, dieses Thema in meiner Masterarbeit genauer zu erforschen.

Es besteht die Annahme, dass Graphic Novels auf Grund von Authentizität, Popularität und Aktualität besonders motivierend wirken und ihre Verwendung positive Auswirkungen auf das mündliche Erzählen der Lernenden im Unterricht hat. Außerdem wird vermutet, dass Graphic Novels im DaZ-Unterricht besonders gut einsetzbar sind, da sie durch die Verbindung von Schrift und Bildern auch auf niedrigeren Sprachniveaus gut eingesetzt werden können, weil kein großer Wortschatz vorhanden sein muss, um den Inhalt verstehen zu können. Die Lernenden können auf Informationen aus dem bildlichen und schriftlichen Text zurückgreifen, was besonders für Spachlernende eine große Hilfe ist. Weiters besteht die Annahme, dass Lernende die Bilder der Graphic Novels als eine Art Erzählfhilfe bzw. Erzählgerüst nützen.

In dieser Masterarbeit sollen vor allem die folgenden Forschungsfragen beantwortet werden: Welche Einsatzmöglichkeiten von Graphic Novels gibt es für das mündliche Erzählen im DaZ-Unterricht mit Erwachsenen? Wie reagieren die Lernenden auf den Einsatz von Graphic Novels im DaZ-Unterricht? Welche Schwierigkeiten bietet der Einsatz von Graphic Novels für das mündliche Erzählen im DaZ-Unterricht mit Erwachsenen? Welche Potenziale hat der Einsatz von Graphic Novels für das mündliche Erzählen im DaZ-Unterricht mit Erwachsenen? Verändert sich das Erzählverhalten der DaZ-Lernenden durch den Einsatz von Graphic Novels? Welche Rolle spielt das mündliche Erzählen für erwachsene DaZ-Lernende im Alltag? Welche Rolle spielt das mündliche Erzählen für erwachsene DaZ-Lernende im Unterricht? Was motiviert Lernende im DaZ-Unterricht zum Erzählen?

Um diese Forschungsfragen beantworten zu können, soll ein Unterrichtsversuch durchgeführt werden, in dem von mir ausgearbeitete Didaktisierungen zum mündlichen Erzählen mit Graphic Novels zum Einsatz kommen. Dieser Unterrichtsversuch wird von einem*r freiwilligen DaZ-Trainer*in in seinem*ihrem Kurs mit Erwachsenen getestet. Im Anschluss werden Interviews mit der Lehrperson und mit einigen der Lernenden durchgeführt, in denen die Interviewteilnehmer*innen zu ihren Erfahrungen und Eindrücken bezüglich des Unterrichtsversuches befragt werden.

Die aktuelle Forschungsliteratur beschränkt sich auf das mündliche Erzählen im (DaZ-)Unterricht oder auf den Einsatz von Graphic Novels im (DaZ-)Unterricht. Speziell zum mündlichen Erzählen mit Graphic Novels konnte im Zuge der Recherchearbeit keine Fachliteratur gefunden werden.

Bezüglich des mündlichen Erzählens im DaZ-Unterricht ist vor allem Reiningers (2009) *„Aber biografisch, das bin ich selbst!“*. *Mündliches biografisches Erzählen als Unterrichtsaktivität im zweit- und fremdsprachlichen Deutschunterricht mit Erwachsenen* hervorzuheben. Darin gibt es sehr interessante Erkenntnisse, die sich auf das autobiografische mündliche Erzählen im DaZ-Unterricht beziehen. Carli (2011) gibt in *Geschichten entlocken. Ein kleiner Methodenpool zur Förderung der mündlichen Sprachkompetenz aus dem Bereich des Improtheaters* methodische Vorschläge für das mündliche Erzählen von Geschichten. Auch in Oehlmanns (2001) *Einfach erzählen. Ein Übungsbuch zum Erlernen des freien und des gestalteten mündlichen Erzählens* sind einige gute methodische Vorschläge für den DaZ-Unterricht zu finden. Merkels (2005) *Erzählen zur Sprachförderung von Migrantenkindern in Kindergarten und Grundschule* bezieht sich vor allem auf das Erzählen im Unterricht mit Kindern. Boueke/Schüle et al. (1995) gehen in *Wie Kinder erzählen. Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten* auf die Entwicklung narrativer Fähigkeiten ein, beziehen sich aber ebenfalls vor allem auf das Erzähllernen von Kindern.

Besonders wichtig für ein allgemeines Verständnis von Graphic Novels und deren Entwicklung sind Knigges (2016) *Geschichte und kulturspezifische Entwicklung des Comics*, Eders (2016) *Graphic Novels*, Packards (2006) *Anatomie des Comics. Psychosemiotische Medienanalyse*, Baetens (2001) *Introduction*, McClouds (1993) *Understanding Comics* und Eisners (1985) *Comics & Sequential Art*. Abel/Klein (2016) geben in *Leitfaden zur Comicanalyse* eine Einführung, wie Comics und Graphic Novels gelesen werden können.

Auf Graphic Novels im (DaZ-)Unterricht beziehen sich Ludewigs (2017) *A Look over the Wall: Using the Graphic Novel drüben! to teach Linguistic Literary, Cultural, and Visual Skills* und Cerris (2014) *Comics zu aktuellen zeitgeschichtlichen Sujets. Eine visuell-sprachliche*

Herausforderung für den landeskundlichen DaF-Unterricht. Darin wird auf Herausforderungen eingegangen, die durch den Einsatz im Unterricht entstehen können, wobei dabei der Fokus auf den DaF-Unterricht gerichtet ist. In Monnins (2010) *Teaching Graphic Novels. Practical Strategies for the Secondary ELA Classroom* gibt es praktische Strategien und Hinweise, wie Graphic Novels im Sprachunterricht eingesetzt werden können. In Mempels (2010) *Verstehensprobleme bei der Comic-Rezeption in der Erst- und Fremdsprache. Eine vergleichende Untersuchung mittels Laut-Denk-Daten* wird auf Verstehensprobleme beim Lesen von Comics eingegangen, wobei sich diese größtenteils auch auf das Lesen von Graphic Novels übertragen lassen. *Visuelle Wahrnehmung – Grundlagen, Phänomene, Erklärungen* von Sachse/Furtner (2010) und *Sehen ist lernbar – über den „blinden Fleck“ im Bildungssystem* von Gschwendtner-Wölfler (2010) beschäftigen sich mit der visuellen Kompetenz im Unterricht.

Der Aufbau der Masterarbeit sieht folgendermaßen aus: Im zweiten Kapitel soll auf das Sprechen als Fertigkeit eingegangen werden. Darin wird ein kurzer Überblick über die relevanten Aspekte der Fertigkeit *Sprechen* gegeben.

Im darauffolgenden Kapitel wird auf das Erzählen und seine verschiedenen Begrifflichkeiten eingegangen. Diese werden definiert und voneinander abgegrenzt, sodass beim Lesen der Arbeit ein gemeinsames Verständnis über die Bedeutung der Begriffe gegeben ist.

Das vierte Kapitel befasst sich mit dem mündlichen Erzählen im DaZ- Unterricht. Dabei wird auf die Erzählfertigkeit und ihre Herausforderungen eingegangen, positive Aspekte des mündlichen Erzählens werden herausgearbeitet, die Voraussetzungen für ein gutes Erzählklima werden geklärt und es wird auf verschiedene Übungen zum mündlichen Erzählen eingegangen.

Im nächsten Kapitel geht es um Graphic Novels. Darin wird eine Einführung in das Genre gegeben und die Entstehungsgeschichte kurz zusammengefasst. Danach werden die wichtigsten Begriffe, die mit Graphic Novels in Zusammenhang stehen, definiert und erklärt. Der letzte Teil dieses Kapitels befasst sich mit Graphic Novels im DaZ-Unterricht. Darin wird auf die Voraussetzungen für den Einsatz von Graphic Novels im DaZ-Unterricht eingegangen. Außerdem werden positive Aspekte und mögliche Schwierigkeiten herausgearbeitet.

Das sechste Kapitel enthält das Forschungsdesign der Masterarbeit. Darin werden zuerst die Forschungsethik und die Gütekriterien beschrieben, die in dieser Arbeit und der dazugehörigen Forschung beachtet wurden. Es wird explizit auf das Forschungsziel und die Forschungsfragen der Arbeit eingegangen und die Didaktisierungen sowie der Unterrichtsversuch werden beschrieben. Außerdem wird die Auswahl der

Interviewteilnehmer*innen und die Erhebung der Interviews, sowie die Aufbereitung und Analyse der Interviews dargestellt.

Im siebenten Kapitel werden die Ergebnisse der Interviewanalyse zusammengefasst. Dabei wird auf die ausgearbeiteten Kategorien der Extraktion Bezug genommen. Im Anschluss daran werden die Forschungsfragen anhand der Ergebnisse beantwortet.

Zu guter Letzt werden in Kapitel acht die wichtigsten Aussagen der Masterarbeit zusammengefasst und es wird ein Ausblick auf die Relevanz des Themas für zukünftige Forschung gegeben. Im Anschluss an das letzte Inhaltskapitel befindet sich das Quellenverzeichnis, gefolgt vom Anhang mit den Didaktisierungen, den Interviewleitfäden, den Transkripten und der Extraktion der Interviews.

2 Sprechen als Fertigkeit

Wie alle, die etwas mit dem Lehren bzw. Unterrichten von Sprachen zu tun haben, wissen, gibt es vier bzw. seit einiger Zeit fünf Fertigkeiten zu beachten. Diese werden meist unterteilt in rezeptive und produktive Fertigkeiten. Zu den rezeptiven Fertigkeiten gehören das Lesen, das Hören und das Hör-/Sehverstehen. Zu den produktiven Fertigkeiten gehören das Sprechen und das Schreiben.

Manchmal werden sie aber auch in mündliche und schriftliche Fertigkeiten unterteilt. Mündliche Fertigkeiten sind also das Hören, das Sprechen und das Hör-/Sehverstehen. Schriftliche Fertigkeiten sind das Lesen und das Schreiben. Wobei zu beachten ist, dass in den diversen Sprachhandlungen meist mehrere Fertigkeiten gleichzeitig zum Einsatz kommen und nur äußerst selten alleine zu betrachten sind (Vgl. Faistauer 2010, 961/962). In Bezug auf das Erzählen merkt man schnell, dass dafür alle Fertigkeiten wichtig sind, je nach Kontext. Es hängt also davon ab, ob mündlich oder schriftlich erzählt wird. Je nachdem sind also die Fertigkeiten Sprechen oder Schreiben erforderlich. Hinzu kommt allerdings, dass in der Regel nur erzählt wird, wenn auch jemand zuhört bzw. die erzählte Geschichte liest, was also bedeutet, dass indirekt auch das Hören und das Lesen beansprucht werden. Beim mündlichen Erzählen wird vor allem die Fertigkeit Sprechen beansprucht, weshalb darauf ein wenig genauer eingegangen wird, da viele Informationen für die weiteren Punkte der Arbeit relevant sind.

2.1 Zur Sprechfertigkeit allgemein

Die Sprechfertigkeit hat eine besondere Rolle im DaZ-Unterricht. Wer eine Fremd- bzw. Zweitsprache lernen möchte, hat meist vorrangig das Ziel, in der neuen Sprache sprechen zu können. Aber sehr oft ist es genau das Sprechen, das einem so schwerfällt, aus Angst etwas nicht sagen zu können bzw. nicht genau so sagen zu können, wie man es gerne möchte oder nicht verstanden zu werden, wenn man es dann endlich gesagt hat.

Die Wichtigkeit des Sprechens, vor allem in der Zweitsprache ist jedoch nicht zu unterschätzen, da sie zu 95% gesprochen und nur zu 5% geschrieben wird (Vgl. Lütge 2010, 291).

Hauptanlaß und Ziel natürlicher sprachlicher Kommunikation ist der inhaltsbezogene Ausdruck von Gedanken, ob sie sich nun als konkrete Sprech“handlungen“, Erzählungen, Dialoge oder Monologe und anderes manifestieren. [...] Es geht in erster Linie darum, auf einem gegebenen Kompetenzniveau mit den jeweilig verfügbaren sprachlichen Kenntnissen ein Maximum an inhaltlicher Wirksamkeit und Vielfältigkeit auszudrücken. (Buttaroni/Knapp 1988, 44)

Die Sprechfertigkeit ist Teil des übergeordneten Lernziels der mündlichen Kommunikationsfähigkeit. Dazu gehört allerdings noch viel mehr als nur sprachliche Äußerungen, denn die mündliche Kommunikation besteht nicht nur aus dem akustischen Moment, sondern auch aus nonverbalen Signalen, die ebenso Teil der Sprechfertigkeit sind (Vgl. Liedtke 2010, 984). Was zu Beginn so einfach erscheint ist jedoch viel komplexer als man zuerst annehmen mag. Beim Sprechen geschehen so viele Vorgänge gleichzeitig, die man von außen nicht wahrnehmen kann, die aber im Unterricht sowohl für die Lehrenden als auch für die Lernenden eine wichtige Rolle spielen.

Wolff (2006) meint:

Das Sprechen ist – und das unterscheidet es von allen anderen sprachlichen Fähigkeiten – kein isolierter Vorgang; es ist in geringerem oder in stärkerem Maße eingebunden in das, was man eine kommunikative Interaktion nennt, d.h. eine Abfolge von Sprechhandlungen, die von unterschiedlichen Sprechern eingebracht werden und die miteinander abgestimmt und aufeinander bezogen sind. Man spricht in diesem Zusammenhang von dialogischem und multilogischem Sprechen, das man vom monologischen Sprechen trennt. (Wolff 2006, 64)

Je nach Situation braucht es andere Kompetenzen, die die Lernenden beherrschen müssen, um erfolgreich an der kommunikativen Interaktion teilnehmen zu können.

Wenn es um den Sprachunterricht geht, spielt der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen* (abgekürzt *GERS*) eine sehr wichtige Rolle. Nach ihm orientieren sich sämtliche Lehrwerke, Übungsbücher, Sprachtests, Kursvorgaben, Anforderungen an Lehrende und Lernende etc. So findet man zu den verschiedenen Fertigkeiten auf den jeweiligen Kompetenzniveaus von A1 bis C2 sämtliche Beschreibungen. Dazu gehören Kompetenzbeschreibungen, Beurteilungskriterien etc.

So fasst der GERS (2001) mündliche Interaktion folgendermaßen zusammen:

Bei der mündlichen Interaktion handeln Sprachverwendende abwechselnd als Sprechende und Hörende mit einem oder mehreren Gesprächspartnern, um durch das Aushandeln von Bedeutung auf der Basis des Prinzips der Kooperation das Gespräch gemeinsam entstehen zu lassen. (Europarat 2001, 78)

Sowohl die Sprecher*innen als auch die Hörer*innen haben bestimmte Aufgaben im Gespräch bzw. in der Kommunikation einzunehmen und je nachdem, wie viele Personen an der jeweiligen Kommunikationssituation teilnehmen, verändern sich die Rollen, Aufgaben und Erwartungen an die verschiedenen Instanzen. Zu beachten ist, dass sich diese Rollen der Teilnehmenden im Laufe des Gesprächs verändern bzw. wechseln können.

Die Handlungen, die für das Sprechen notwendig sind, sind laut GERS (2001):

- eine Mitteilung planen und organisieren können (kognitive Fertigkeiten);

- eine sprachliche Äußerung formulieren können (sprachliche Fertigkeiten);
- die Äußerung artikulieren können (phonetische Fertigkeiten).

(Europarat 2001, 92/93)

Im DaZ-Unterricht ist es deshalb wichtig, alle diese Sprechhandlungen mit den Lernenden getrennt und auch kombiniert zu trainieren.

Angelehnt an Ehlich (2007) und Graefen / Liedtke (2008) unterscheidet Liedtke zwei Typen von Kommunikationssituationen für die mündliche Kommunikation:

- Situationen, in denen das Sprechen weitgehend spontan geschieht (mündliche Diskurse)
- Situationen, in denen das Sprechen die Vermündlichung eines schriftlichen oder im Rahmen oraler Traditionen fixierten Textes bildet (Vorlesen, Rezitieren)

(Liedtke 2010, 984)

Für das mündliche Erzählen relevant sind vor allem die Merkmale für mündliche Diskurse. Dazu gehören:

- die face-to-face-Kommunikation
- das Vorkommen akustischer als auch visueller Momente
- das Stattfinden von turn-taking (Wechsel von Sprecher- und Hörerrolle) und wechselseitiger Verstehenssicherung
- der Einsatz von verbalen und nonverbalen Verfahren
- häufigere Selbst- und Fremdkorrekturen
- hohe Sprechplanung der Sprecher*innen

(Vgl. Liedtke 2010, 984)

Die Merkmale für die Vermündlichung schriftlicher Texte sind:

- *das weitgehende Wegfallen der Sprechplanung*
- *die Umsetzung des Textes in Abstimmung mit den Verarbeitungsprozessen der Hörer*
- *Schwierigkeit der hohen Komplexität der Schriftsprache*
- *Besondere Aufmerksamkeit auf die Lautheit und Deutlichkeit des Sprechens*

(Vgl. Liedtke 2010, 984)

Zu beachten ist allerdings, dass es auch einige Mischformen dieser beiden Typen gibt und sich nicht jede Sprechfähigkeit genau zuordnen lässt.

2.1 Anforderungen an die Lernenden

Da die Sprechfertigkeit viele verschiedene Sprechhandlungen umfasst, gibt es hohe kognitive Anforderungen an die Lernenden. Aguado (2003) betont, dass in der Zweitsprache eine besonders hohe Aufmerksamkeit der Sprecher*innen in der mündlichen Sprachproduktion notwendig ist. Äußerungen müssen zuerst produziert und im Anschluss auf deren Angemessenheit und Korrektheit hin überprüft werden. Besonders, wenn die Sprache noch nicht lange gelernt wird, müssen die Lernenden mit begrenzten Ressourcen arbeiten, was die notwendige Aufmerksamkeit noch erhöht (Vgl. Aguado 2003, 22). Was für Muttersprachler*innen meist unbewusst von staten geht, ist für Fremd- bzw. Zweitsprachler*innen ein bewusster Vorgang, der viel Konzentration erfordert. So ist für die Lernenden beim Sprechen sowohl die Planung des Inhalts und Aufbaus des Gesagten (kognitive Prozesse) wichtig als auch die Phase, in der Wörter und lexikalische Strukturen abgerufen werden. Erst dann kann die Formulierung und damit die Umsetzung der Sprechabsicht realisiert werden (Vgl. Lütge 2010, 292).

Besondere sprachliche Herausforderungen für die Lernenden sind dabei:

- Aussprache
- Satzbau (Grammatik)
- Wahl der Lexik (Wortschatz)

(Vgl. Lütge 2010, 292)

Weiters spielen „[n]icht nur die Adressatenangemessenheit und der Ausdruck eigener Bedürfnisse [...] eine zentrale Rolle, sondern ebenso die Fähigkeit, sowohl eine initiiierende als auch eine reagierende Sprecherrolle einzunehmen.“ (Lütge 2010, 292)

Wenn wir vom Monolog absehen, sprechen in den meisten Fällen zwei oder mehrere Personen miteinander. Das heißt, sie müssen einander zuhören und auf einander reagieren, was besonders in der Zweitsprache eine hohe Konzentration erfordert und viele Kompetenzbereiche beansprucht. Auch der GERS (2001) zählt Diskurskompetenz zu den pragmatischen Kompetenzen, zu denen unter anderem Flexibilität, Sprecherwechsel, Themenentwicklung, Kohärenz und Kohäsion gehören (Europarat 2001, 78). Erfolgreiche Kommunikationen sind also nicht nur vom Sprecher, sondern auch vom Hörer abhängig (Vgl. Siebold 2004, 151). Die Lernenden müssen nicht nur ihre eigenen Gedanken zu Äußerungen formulieren, es geht genauso darum, zuzuhören und angemessen auf das Gesagte ihrer Gesprächspartner*innen zu reagieren. Zusätzlich ist zu beachten, dass die Lernenden selbst ebenfalls Anforderungen an sich stellen, die oftmals großen Druck auf sie ausüben.

Einige dieser Anforderungen können sein:

- Spontaneität

- Korrektheit
- Aussprache nahe der der Muttersprachler*innen
- adäquates Diskursverhalten
- richtige Verwendung kultureller Anspielungen (Metaphern, Redewendungen)
- schnelles Sprechtempo
- etc.

(Vgl. Fritz 2003, 6)

Selbst für Muttersprachler*innen ist es nahezu unmöglich all das perfekt zu meistern, was verständlich macht, welch hoher Druck auf den Lernenden lasten kann.

2.2 Anforderungen an die Lehrenden

Nun ist es im Sprachunterricht notwendig, diesen aufgestauten Druck abzubauen. Hierbei spielen die Lehrenden eine besondere Rolle, da sie einiges tun können, um den Lernenden dabei zu helfen.

Fritz (2003) meint:

Merkmale der mündlichen Produktion sind ihre Kontextabhängigkeit, der ungeplante Charakter der Texte sowie ihre dynamische und vergängliche Form. Gesprochener Diskurs wird oft als „nicht so schön und formvollendet“, fehlerhaft, sehr informell und persönlich angesehen. (Fritz 2003, 6)

Und hier liegt bereits einer der Grundsteine des Problems: Einige dieser Merkmale klingen in erster Linie sehr negativ. Im Unterricht geht es sehr stark auch darum, den Lernenden zu vermitteln, dass diese „nicht so schöne“, „fehlerhafte“ und teilweise „wenig flüssige“ Form nicht zwingend etwas Schlechtes ist. Auch Erstsprachler*innen machen Fehler oder Pausen und müssen manchmal von vorne anfangen. Das ist Teil der Mündlichkeit und völlig in Ordnung. Wenn die Lernenden das verstehen und akzeptieren, dann fällt oft ein Teil der Angst vor dem Sprechen von ihnen ab. Mündlichkeit ist nicht perfekt, und das sollte auch nicht erwartet werden.

Auch Buttaroni/Knapp (1988) betonen:

Es versteht sich von selbst, daß [sic!] unter diesen komplexen Anforderungen [...] keine durchgehend vollkommenen Produkte im Sinne linguistischer Wohlgeformtheit entstehen können. (Buttaroni/Knapp 1988, 44)

Fehler sind „normal“ und notwendig im Sprachlernprozess. Auch das muss im Unterricht vermittelt werden. Laut Fritz (2003) muss man als Lehrperson allerdings noch weitere Dinge

beachten, um ein sprechfreundliches Umfeld für die Lernenden zu schaffen. Die Lernenden sollen jeder Zeit die Freiheit haben, nicht vor einer Gruppe präsentieren zu müssen, wenn sie das nicht möchten. Außerdem sind infantilisierende Spiele und Aktivitäten zu vermeiden, vor allem im Unterricht mit Erwachsenen, aber genauso mit Kindern, da diese die Motivation sinken lassen und Sprachhemmungen aufbauen können. Außerdem plädiert er auf das Herunterfahren der Korrekturen bei sprachlichen Produktionen (Vgl. Fritz 2003, 14). Da Schweigen oder die Verweigerung sich zu äußern von den Lehrpersonen meist negativ bewertet werden, entsteht bei den Lernenden folglich nicht selten das Gefühl eines Redezwangs (Vgl. Fienemann/Kügelgen 2003, 133). Auch Buttaroni/Knapp (1988) gehen näher darauf ein, als Lehrperson von diesem Zwang etwas sagen zu müssen, den man den Lernenden oft auferlegt, wegzurücken und besonders auf jedwede Formen der Sanktionierung zu verzichten.

[...] warum ein konkreter Mensch in einer konkreten Situation bestimmte Worte und Sätze so oder so oder gar nicht äußert, können wir zwar von außen in die eine oder andere Richtung drängen [...] – durch Belohnung oder Bestrafung – doch wäre die menschenwürdigste [...] Form jene, die keinen sanktionierenden Druck ausübt, weder in „positivem“ (belohnendem) noch in negativem (bestrafendem) Sinne. (Buttaroni/Knapp 1988, 46)

Die Lernenden sprechen, wann sie möchten. Es ist notwendig ihnen Zeit zu geben, damit im besten Fall gar keine Angst vor dem Sprechen entwickelt wird und alle Äußerungen auf Freiwilligkeit basieren. Immerhin geht es im Sprachunterricht darum, dass die Lernenden die Möglichkeit haben sich auszuprobieren. Es soll ein zwangloser Rahmen gegeben sein, in dem sie Fehler machen dürfen und mit der Sprache experimentieren können. Niemand soll zum Reden gezwungen werden.

2.3 Die Förderung der Sprechfertigkeit

Der wohl wichtigste Aspekt zum Fördern der Sprechfertigkeit ist das Üben. Nur wenn man spricht, kann man sprechen. Praxis ist notwendig, um zu experimentieren, Ängste loszulassen und an Spontaneität, Flexibilität und Tempo zu gewinnen. Übung und Kommunikation sind aufeinander bezogen (Vgl. Lütge 2010, 293). Nun gibt es unzählige Möglichkeiten das Sprechen zu üben und ebenso viele Aspekte bzw. Teilaspekte, auf die diese Übungen hinzielen sollen.

Liedtke (2010) beispielsweise unterscheidet zwischen Sprechtrainings und diskursorientierten Trainings zur Vermittlung der Sprechfertigkeit. Bei ersterem geht es um die Konzentration auf die phonetisch-phonologische Komponente und bei letzterem um die

Vermittlung sprachlicher Handlungskompetenz (z.B. Bewerbungsgespräch). Wobei auch hier oft eine Mischform der beiden Trainingstypen angewandt wird. In der Praxis sind beide Trainingstypen gleichmäßig in den Unterricht zu integrieren. Abgesehen davon schreibt sie, dass im Unterricht sowohl sprecher- als auch hörerseitige Handlungen vermittelt und geübt werden sollen. Dazu gehören, in Bezug auf die Sprecherrolle, beispielsweise die Überwindung der Sprechängste, Strategien der Vereinfachung, Erklärung und Umschreibung etc. In Bezug auf die Hörerrolle unter anderem das Üben von Reaktionsformeln, Formeln der Anknüpfung und des Übergangs von der Hörer- zur Sprecherrolle (Vgl. Liedtke 2010, 987). Fritz (2003) hat diesbezüglich in den ÖDaF-Mitteilungen eine Tabelle veröffentlicht, die auch das Erzählen beinhaltet:

12 ▼ ÖDaF-Mitteilungen 2/2003

Merkmale	gelenktes Sprechen	freies Sprechen
Korrektheit	X	
Spontaneität		X
hohes Ausmaß an LernerInnen Kontrolle		X
LehrerInnen Intervention	X	
Korrektur	X	
Übungen	Gesprächskonstruktion Sprechgymnastik div. Nachsprechübungen	Rollenspiele Simulationen Erzählen Beschreibungen Drama Sprachspiele

Abb. 1: (Fritz 2003, 12).

In dieser Tabelle sind diverse Übungen zur Sprechförderung dargestellt mit ihren jeweiligen Merkmalen und der Zuordnung zu den Kategorien *gelenktes Sprechen* bzw. *freies Sprechen*. Das Erzählen wird in dieser Tabelle als Übung zum freien Sprechen angeführt, welche Spontaneität und ein hohes Ausmaß an Lerner*innen Kontrolle erfordert. Zu den Aktivitäten zum Freien Sprechen sagt er folgendes:

Die Aktivitäten zum Freien Sprechen sind variantenreich und schier unerschöpflich. [...] Wichtig erscheint aber immer eine Voraussetzung: Die Unterrichtenden sind in der Phase der Umsetzung bzw. des Spielens entweder nicht präsent oder aber, wenn schon, dann nur als ZuschauerInnen, auf keinen Fall jedoch als Korrekturorgane. (Fritz 2003, 13)

3 Das Erzählen und seine Begrifflichkeiten

In diesem Kapitel wird versucht, der Frage nachzugehen, was Erzählen eigentlich ist. Es gibt viele verschiedene Disziplinen, die sich damit beschäftigen. Dazu gehören beispielsweise die Linguistik, die Literaturwissenschaft, die Soziologie, die Psychologie etc. Aus diesem Grund gibt es auch sehr viele verschiedene Untersuchungen mit unterschiedlichen Forschungsschwerpunkten und Fragestellungen zu diesem Thema.

Mit *Erzählen*, von dem in dieser Arbeit die Rede ist, wird eine Übungsart verstanden, die zur Förderung der Sprechfertigkeit im Unterricht – ganz genau im DaZ-Unterricht – eingesetzt wird. Bevor darauf genauer eingegangen wird, ist es aber wichtig einige Begriffe zu klären. Weshalb müssen Begriffe überhaupt geklärt werden? Ich bin bei Aumüller (2012) auf einen Satz gestoßen, der dies sehr gut erläutert:

Mit Hilfe von Begriffen bestimmt man Unterschiede und Gemeinsamkeiten von verschiedenen Gegenständen, und je schärfer (unflexibler) die Grenzen der Begriffe sind, desto präziser ist der Gegenstandsbereich erfasst. (Aumüller 2012, 3)

Begriffe sind also wichtig, damit sowohl der*die Autor*in bzw. der*die Schreiber*in einer Arbeit als auch der*die Leser*in die gleichen Begriffsvorstellungen haben und von allen das gleiche darunter verstanden wird. Andernfalls kann es sehr schnell und leicht zu Missverständnissen kommen.

3.1 Das Erzählen

Was ist also *Erzählen*? Laut Duden (2018) ist *erzählen* ein Verb, dessen Bedeutung folgendermaßen beschrieben wird:

1. schriftlich oder mündlich auf anschauliche Weise darstellen, schildern
 2. (etwas von sich oder anderen) mitteilen, es einem anderen sagen; berichten
- (Duden 2018, 365)

Als Synonyme werden die Wörter *darlegen*, *vorbringen*, *vortragen* bzw. von Punkt 2 *anvertrauen* und *äußern* genannt (Vgl. Duden 2018, 365). Hier den Duden zu zitieren, erscheint mir deshalb angemessen, weil er sich sehr an der Alltagssprache orientiert und der Begriff *Erzählen* in Bezug auf den Unterricht in meiner Arbeit ebenfalls im alltäglich gebräuchlichen Sinn verwendet wird.

In der Erzählforschung und Erzähltheorie gibt es viele verschiedene Definitionen und Ansichten, was *Erzählen* genau bedeutet, wie es einzugrenzen ist etc. Nahezu jede*r

Wissenschaftler*in hat hierzu eine eigene Theorie. Ich werde versuchen, die wichtigsten für diese Arbeit relevanten Erklärungen herauszuarbeiten und kurz wiederzugeben.

„*Erzählen ist zunächst einmal eine sprachliche Handlung.*“ (Aumüller 2012, 157) Diese Aussage Aumüllers halte ich zu Beginn für äußerst relevant, denn, wenn man an *Erzählen* denkt, dann denkt man in erster Linie daran, durch Sprache etwas zu erzählen. Die Handlung des Erzählens kann schriftlich als auch mündlich vollzogen werden. Im ersten Moment hat Aumüller damit also recht. Denkt man jedoch ein bisschen länger darüber nach, merkt man, dass Erzählen auf viele verschiedene Arten und Weisen durchgeführt werden kann und diese nicht immer zwingend sprachlich sein müssen.

Im Lexikon von Schmeling & Walstra (2007) steht:

Erzählung (=Erzählen) in diesem Sinne sei ein „Oberbegriff für die Textsorten-Klasse, Darstellung von tatsächlichen oder fiktiven Ereignissen bzw. Handlungen in mündlicher, schriftlicher oder visueller Form“. (Schmeling, Walstra 2007, 517)

So können beispielsweise auch Bilder erzählerische Merkmale aufweisen, was besonders interessant für diese Masterarbeit ist, da dies auch in Graphic Novels immer wieder der Fall ist. Darin gibt es häufig Seiten, Sequenzen, Kapitel und ähnliches, in denen keine Sprache verwendet wird, die Bilder aber dennoch etwas erzählen – sogenannte nichtsprachliche Sequenzen. Wenn in der vorliegenden Arbeit von *Erzählen* die Rede ist, sind also alle Formen davon gemeint: mündliches, schriftliches als auch visuelles Erzählen, andernfalls wird dies explizit erwähnt. Beim Begriff *Erzählen* denkt man meist sofort an das Erzählen von Geschichten. Und Geschichten können sowohl fiktiv als auch nicht-fiktiv sein. Denn auch, wenn jemand ein relevantes Erlebnis aus seinem*ihrem Leben schildert, bezeichnet man diese Handlung als *Erzählen*.

Die Erzählliteraturforschung unterscheidet zwischen schriftlichem und mündlichem Erzählen und schließt nicht-künstlerische mündliche Erzähltexte (Alltagserzählungen), nicht-künstlerische schriftliche Erzähltexte (Gebrauchstexte) und künstlerische mündliche Erzähltexte (orale Dichtung) aus dem Begriff aus. In der allgemeinen Erzählforschung ist das jedoch nicht der Fall (Vgl. Weber 1998, 72). Der DaZ-Unterricht bzw. jeder Sprachunterricht orientiert sich hier an der allgemeinen Erzählforschung, somit sind diese mündlichen Alltagserzählungen und Gebrauchstexte – egal ob schriftlich oder mündlich, künstlerisch oder nicht-künstlerisch – von großer Relevanz. In den Erzählbegriff dieser Arbeit werden daher beide Formen miteingenommen. Ereignisse, von denen eine Erzählungen handeln, seien es nicht-künstlerische Alltagserzählungen oder künstlerische literarische Erzählungen, erfüllen

meist gewisse Minimalbedingungen von Ungewöhnlichkeit, sonst würden sie nicht als erzählenswert erachtet und die Aufmerksamkeit der Zuhörer*innen wäre nicht gegeben (Vgl. Quasthoff 1980, 27).

3.2 Die Erzählung

Neben dem Begriff des *Erzählens* ist auch der Begriff der *Erzählung* interessant. Der Duden (2018) bezeichnet *Erzählung* als Nomen und definiert seine Bedeutung folgendermaßen:

1. das Erzählen: sie hörte aufmerksam seiner Erzählung zu.
 2. kürzeres Werk der erzählenden Dichtung: eine spannende, kurze, historische Erzählung.
- (Duden 2018, 365)

Als Synonym wird hier der Begriff *Geschichte* angegeben (Vgl. Duden 2018, 365). Hier werden zwei unterschiedliche Bedeutungen angeführt: Zum einen wird die Erzählung gleichgesetzt mit dem Erzählen, zum anderen wird er zur Bezeichnung einer literarischen Gattung verwendet. Aumüller (2012) meint dazu: „*Erzählungen sind literarische Texte, die durch ihren Umfang bestimmt sind. Gemeint sind damit alle kürzeren oder mittellangen Texte im Unterschied zu Romanen.*“ (Aumüller 2012, 143) Doch er entgegnet hier sehr schnell, dass es sich bei Erzählungen nicht nur um literarische Texte handelt, sondern auch mündliche, nicht-fiktionale Texte darunterfallen. Der Grund dafür ist, dass Erzählen in erster Linie als menschliche Handlung angesehen wird und die Erzählung das Produkt dieser Handlung darstellt (Vgl. Aumüller 2012, 143). In dieser Arbeit wird das Erzählen ebenfalls als menschliche Handlung verstanden und die Erzählung als das daraus entstehende Produkt. Der Umfang der Erzählung ist für das vorliegende Thema meist von geringem Interesse, denn im Hinblick auf den DaZ-Unterricht handelt es sich in der Regel um kürzere sprachliche Texte, da erstens ein zeitlicher Rahmen gesetzt ist und die Erzählung zweitens in einer erst zu erlernenden Sprache durchgeführt wird. Es gibt bzw. gab immer wieder Wissenschaftler*innen, die Erzählungen als Vorträge auffassen, die in der Vergangenheit handeln, heutzutage wird dieses Merkmal jedoch nur mehr am Rande erwähnt (Vgl. Aumüller 2012, 145). Auch bezüglich des Erzählens im DaZ-Unterricht lassen sich die daraus entstehenden Produkte nicht auf die Vergangenheit begrenzen, da auch von Erzählungen gesprochen wird, wenn jemand von derzeitigen Zuständen oder zukünftigen Plänen, Wünschen und Träumen erzählt, was relativ oft vorkommt. Aus diesem Grund wird die Erzählung zeitlich nicht eingegrenzt.

Wie auch schon beim *Erzählen* grenzen manche Wissenschaftler*innen künstlerische oder dichterische Erzählungen von sogenannten *Alltagserzählungen* bzw. faktualen Erzählungen ab (Vgl. Martínez/Scheffel 2012, 12). Literarische und nicht literarische Erzählungen voneinander zu unterscheiden, ist für den DaZ-Unterricht durchaus relevant und sinnvoll, da künstlerische und dichterische Erzählungen jeweils andere Regeln, Normen, Formen und Strukturen aufweisen als Alltagserzählungen, was für die Lernenden beim Produzieren dieser Erzählungen wichtig ist. Diese Aspekte und Unterschiede müssen im Unterricht auf jeden Fall besprochen und geübt werden. Boueke/Schüle et al. (1995) setzen sich beispielsweise stark damit auseinander, wie eine Erzählung überhaupt strukturiert sein soll. So fassen sie zusammen, dass es (wie bereits erwähnt) Unterschiede gibt zwischen literarischen und alltäglichen Erzählungen. Literarische Erzählungen folgen in der Regel dem Modell der *narratio* und haben einen Anfang, einen Höhepunkt und einen Schluss (Vgl. Boueke/Schüle et al. 1995, 67–69). Die Struktur von Alltagserzählungen beruht häufig auf dem Modell von Labov/Waletzky (1973). Demnach bestehen diese stets aus den Konstituenten *Orientierung*, bei der in das Geschehen eingeführt wird und die Charaktere vorgestellt werden, *Komplikation*, die das besondere Ereignis enthält, das man erzählen möchte, *Evaluation*, die Kennzeichnung und Hervorhebung der besonderen Ereignisse und *Auflösung*, in der das Resultat dargestellt wird und Konsequenzen deutlich werden. Es können allerdings noch weitere Elemente hinzukommen, wie beispielsweise eine *Coda* oder *Moral* (Vgl. Labov/Waletzky 1973, 115). Hierbei handelt es sich um die ursprünglichen Grundstruktur-Modelle. Zwar lassen sich dazu noch sehr viel genauer aufgebaute Modelle zur Erzählstruktur finden, auf diese wird an dieser Stelle aber nicht genauer eingegangen, da sie für die Untersuchungen dieser Arbeit nicht relevant sind.

3.3 Die Geschichte

Der Begriff *Geschichte* erscheint auf den ersten Blick sehr logisch und unkompliziert, dennoch gibt es hier anders als z.B. im Englischen mehrere Bedeutungen, die oft für Verwirrung sorgen können – besonders bei DaZ-Lernenden. Ich möchte an dieser Stelle wieder den Duden (2018) zitieren. Dieser schreibt dem Nomen *Geschichte* folgende Bedeutungen zu:

- 1a. politische, gesellschaftliche, kulturelle Entwicklung eines bestimmten geografischen, kulturellen Bereichs und die dabei entstehende Folge von Ereignissen.
- b. wissenschaftliche Darstellung einer historischen Entwicklung.

2. mündliche oder schriftliche Schilderung eines tatsächlichen oder erdachten Geschehens, Ereignisses o.Ä.

(Duden 2018, 447)

Als Synonyme werden hierfür *Erzählung* und *Story* genannt.

3. (ugs.) [unangenehme] Angelegenheit, Sache

(Duden 2018, 447)

Im Zuge dieser Arbeit ist in erster Linie die 2. Bedeutung des Duden von Relevanz. Geschichte ist demnach eine „*mündliche oder schriftliche Schilderung eines tatsächlichen oder erdachten Geschehens*“ (Duden 2018, 447). Wobei natürlich auch über ein historisches Ereignis erzählt werden kann. Hier wird sowohl der Aspekt der Mündlichkeit/Schriftlichkeit als auch der fiktive/non-fiktive Aspekt aufgegriffen, welche bereits bei der Beschäftigung mit den Begriffen des *Erzählens* und der *Erzählung* untergekommen sind. Außerdem wird laut Duden (2018) *Erzählung* als Synonym von *Geschichte* betrachtet (Vgl. Duden 2018, 447). Auch in der vorliegenden Arbeit werden *Geschichte* und *Erzählung* der Einfachheit halber synonym verwendet.

3.4 Narration

Der Begriff der *Narration* tritt in der Sekundärliteratur zum Thema *Erzählen* häufig auf, wobei das vor allem in älteren Texten zur Erzähltheorie der Fall ist. Im Duden (2018) lässt sich dazu kein Eintrag finden. Nur im Duden-Online steht etwas zu dem Begriff. Die dort angeführten Bedeutungen von *Narration* sind *Erzählung*, *Bericht*. Das Wort ist allerdings als *veraltet* eingestuft, was vermutlich der Grund dafür ist, dass es in der aktuellen Ausgabe nicht mehr enthalten ist (Duden-Online 23.08.2019, <https://www.duden.de/rechtschreibung/Narration>). Der Duden setzt also die drei Begriffe *Erzählung*, *Geschichte* und *Narration* gleich.

Gérard Genette (1998) allerdings unterscheidet ihre Bedeutungen wie folgt:

[...] die heute allgemein anerkannte Unterscheidung zwischen Geschichte (die Gesamtheit der erzählten Ereignisse), Erzählung (der schriftliche oder mündliche Diskurs, der von ihnen erzählt) und Narration (der reale oder fiktive Akt, der diesen Diskurs hervorbringt, also die Tatsache des Erzählens als solche)
[...] (Genette 1998, 199)

4 Mündliches Erzählen im DaZ-Unterricht

Mündliches Erzählen ist eine im Alltag sehr häufig angewandte Sprachhandlung, die mit bestimmten Fähigkeiten verbunden ist. Das fällt besonders auf, wenn unterschieden wird zwischen „guten“ und „schlechten“ Erzählern. Nicht selten spricht man vom Erzählen auch als alltägliche Kunst. Besonders für DaZ-Lernende stellt diese Fähigkeit besondere Herausforderungen dar, da nur eingeschränkt auf Erzählroutinen und Automatismen zurückgegriffen werden kann (Vgl. Reininger 2009, 24).

4.1 Die Erzählfertigkeit und ihre Herausforderungen

Durchsucht man den GERS¹ hinsichtlich des Begriffes *erzählen* findet man in der Globalskala zu Niveau B1 folgende Beschreibung:

Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben. (Europarat 2001, 35)

Das Wort *erzählen* ist in der Globalskala nicht zu finden, jedoch wird der Begriff *berichten* gewählt, um die Fähigkeiten und Kompetenzen auf Niveau B1 zu beschreiben. Wie in Kapitel *Das Erzählen und seine Begrifflichkeiten* bereits beschrieben, werden im Duden beide Begriffe in ihrer Bedeutung gleichgesetzt bzw. wird der Begriff *berichten* zur Erklärung der Bedeutung von *erzählen* verwendet. Aumüller (2012) macht hier allerdings einen Unterschied und meint, *Erzählen* gilt (im journalistischen Bereich) meist als subjektiv im Gegensatz zum objektiven Begriff *Berichten*. Er unterscheidet die Begriffe also durch die Involviertheit der erzählenden bzw. berichtenden Personen (Vgl. Aumüller 2012, 10). Ob die beiden Begriffe nun gleichgesetzt werden oder nicht, ist jeder Lehrperson selbst überlassen, wichtig ist jedoch, dass dies im Unterricht mit den Lernenden besprochen wird, sodass keine Missverständnisse bzw. Unklarheiten entstehen können.

In Tabelle 2 zu den Gemeinsamen Referenzniveaus des GERS im Raster zur Selbstbeurteilung steht im Bereich zum *Sprechen*, genau genommen im Bereich zum *zusammenhängend. Sprechen*:

Ich kann in einfachen, zusammenhängenden Sätzen sprechen, um Erfahrungen und Ereignisse oder meine Träume, Hoffnungen und Ziele zu beschreiben. Ich kann kurz meine Meinungen und Pläne erklären und begründen. Ich kann eine Geschichte erzählen oder die Handlung eines Buches oder Films wiedergeben und meine Reaktionen beschreiben. (Europarat 2001, 36)

¹ Wie in Kapitel „Sprechen als Fertigkeit“ beschrieben, handelt es sich dabei um eine Abkürzung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen. Dort findet sich auch eine kurze Erklärung, wieso dieser im DaZ-Unterricht relevant ist.

Hier wird erstmals explizit der Begriff *erzählen* verwendet. Die Lernenden auf Sprachniveau B1 sollen also in der Lage sein, mündlich eine Geschichte erzählen zu können. Welche Art von Geschichte bzw. ob das eine fiktive oder non-fiktive Geschichte sein soll, darauf wird nicht eingegangen. Reininger (2009) beschreibt den komplexen Vorgang des Erzählens folgendermaßen:

Erzählerinnen und Erzähler leisten viel: Sie rufen im Gedächtnis Erinnerungen an selbst erlebte oder erfahrene Ereignisse ab und versprachlichen diese. Weiters ordnen und bewerten sie das Erlebte oder Erfahrene und gestalten es nachvollziehbar für die zuhörenden Personen. Dieser hohe Einsatz an sprachlichen, kognitiven und sozial-kognitiven Kompetenzen macht das Erzählen zu einer anspruchsvollen Tätigkeit. (Reininger 2009, 25)

Da die erzählenden und die zuhörenden Personen beim mündlichen Erzählen meist in direktem Kontakt zueinander stehen, wird die Erzählung dadurch weitgehend beeinflusst. So passt der*die Erzähler*in die Art, wie etwas erzählt wird, an das Publikum an. Dadurch, dass es sich dabei um eine dialogische Kommunikationsform handelt, muss die Erzählung auch immer wieder der Situation angepasst werden. Das bedeutet, dass die zuhörenden Personen in den Aufbau und Ablauf der Geschichte integriert und Rückmeldungen berücksichtigt werden müssen (Vgl. Reininger 2009, 27). Die Zuhörenden helfen den Erzählenden bei ihrer Erzählung durch Mimik, Gestik, Fragen, Kommentare etc. Oehlmann (2001) formuliert dazu sehr passend: „*So kann Erzählen niemals vorher abgepackt und fertig sein wie ein Produkt, sondern es ist von seinem Wesen her ein lebendiger Prozess [...].*“ (Oehlmann 2001, 18) Es kann vor dem Erzählen zwar mehr oder weniger ein Plan erstellt werden, der muss jedoch immer an die Situation angepasst werden. Die Lernenden müssen in ihrem Erzählen flexibel sein und auch, wenn sie diese Geschichte bereits einmal jemandem erzählt haben, wird die Erzählung beim zweiten Mal nicht 100 Prozent gleich sein, sondern eine neue Erzählung entstehen, die sie an ihre Umgebung und ihren Kontext anpassen müssen.

In Bezug auf das *Erfahrungen Beschreiben* beim zusammenhängenden monologischen Sprechen wird im GERS (2001) sowohl bei C1, als auch B1 erwähnt, dass der*die Sprecher*in Geschichten erzählen kann bzw. bei A2 steht geschrieben, dass er*sie etwas erzählen oder in Form einer einfachen Aufzählung berichten kann (Vgl. Europarat 2001, 64/65).

Das Erzählen, vor allem aber das mündliche Erzählen, stellt laut GERS (2001) auf mehreren Sprachniveaus eine Zielkompetenz dar. Genau genommen wird ab dem Niveau A2 von den Lernenden erwartet, dass sie erzählen können. Die Komplexität und Art der Erzählung ist natürlich der Sprachkompetenz der Lernenden und dem Kursniveau anzupassen.

Beim Erzählen wird immer ein Erzählzweck verfolgt. Im Alltag bildet die Verarbeitung des Erlebten und die Überwindung des Alleinseins durch das Erzählen den wesentlichsten Zweck der Handlung (Vgl. Fienemann/Kügelgen 2003, 135). Möchte man das alltagsorientierte Erzählen im DaZ-Unterricht üben, muss Rücksicht darauf genommen werden, dass die Lernenden erzählen, wie, wann und was sie möchten, andernfalls kann man nicht mehr von authentischen Erzählungen sprechen. Es gilt außerdem zu berücksichtigen, warum überhaupt erzählt wird. Möchte man unterhalten, sich selbst psychisch entlasten oder etwas verarbeiten? Je nach Erzählgrund gibt es unterschiedliche Dinge, auf die der*die Erzähler*in achten muss. Diese intendierte Funktion können die Lernenden nur dann erfüllen, wenn ihnen die entsprechenden sprachlichen Formen und das Textwissen zur Verfügung stehen (Vgl. Reininger 2009, 18/19). Auch das Kriterium der Wichtigkeit sollte im Unterricht berücksichtigt werden. Prinzipiell ist davon auszugehen, dass Menschen etwas erzählen, wenn sie es als relevant erachten. Im DaZ-Unterricht muss den Lernenden der Freiraum gegeben werden, zu erzählen, was sie möchten und was sie für besonders interessant und wichtig empfinden, besonders wenn es um nicht-künstlerisches alltägliches Erzählen geht. Eine zu starke Einschränkung dessen kann nicht mehr als Übung alltäglicher Erzählsituationen deklariert werden, da die Sprecher*innen im Alltag selbst entscheiden können, ob und was erzählt wird (Vgl. Fienemann/Kügelgen 2003, 136). Weiters muss der Erzähler*die Erzählerin im Zuge seiner*ihrer Erzählung nicht nur in der Welt der erzählten Geschichte, sondern auch in der Welt des Erzählens präsent und aufmerksam sein. Reininger (2009) verwendet hier den Begriff der *doppelten Perspektive des Erzählers* von Merkel (2005) und meint dazu: Die erzählende Person hat die Kontrolle darüber, wann sie was auf welche Art erzählt, muss gleichzeitig aber stets auch in Verbindung mit den Zuhörern stehen (Vgl. Reininger 2009, 26).

Berman (2001) nennt vier Ebenen, auf die der Fremdsprachenunterricht in Bezug auf das mündliche Erzählen gezielt einwirken soll:

- die Ebene der Grammatik (Wortposition, Satzverbindungen etc.)
- die Ebene der Lexik (Wortwahl, Lexikon etc.)
- die Textebene (rhetorische Ausdrucksfähigkeit, Textkohärenz etc.)
- die soziokulturelle Ebene (situative Angemessenheit: was ist für bestimmte Arten von Erzählungen in bestimmten Situationen angemessen?)

(Vgl. Berman 2001, 421/422)

Die Lehrenden stehen vor der Aufgabe, gezielte Übungen und Aufgaben in ihrem Unterricht einzusetzen, die auf die Förderung einer oder mehrerer dieser vier Ebenen abzielen. Reininger (2009) fügt dem noch hinzu, dass qualitätsvoller Unterricht auf außer-unterrichtliche

Interaktions- und Kommunikationssituationen vorbereiten soll, welche nicht nur die linguistische Dimension von Sprache umfasst, sondern auch die diskursive, strategische, soziolinguistische, soziale und soziokulturelle Dimension (Reininger 2009, 51). Der Kursraum muss sozusagen als zwangsfreier Übungsraum für die Lernenden zur Verfügung stehen, in dem sie sich sicher fühlen und ihre Kompetenzen testen und erweitern können, wie im Kapitel *Sprechen als Fertigkeit* näher beschrieben wird.

Da es in der vorliegenden Arbeit insbesondere um das mündliche Erzählen im Zweitsprachunterricht mit Erwachsenen geht, ist diesbezüglich zu wissen, dass der Erwerb der muttersprachlichen Erzählkompetenz in diesem Alter grundsätzlich weitgehend abgeschlossen ist. Dennoch gibt es einige Aspekte der Erzählforschung, die sich zwar vorwiegend mit dem muttersprachlichen Erzählerwerb von Kindern beschäftigt, die man jedoch auf den Erzählerwerb von Erwachsenen in der Zweitsprache umlegen kann. Dazu gehört, dass es sich beim Erzählerwerb um den Erwerb einer Fähigkeit im Diskurs handelt (Vgl. Reininger 2009, 20).

Mündliches Erzählen ist ein interaktiver Prozess, an der zumindest eine erzählende und eine zuhörende Person beteiligt sind. [...] Bei erwachsenen Fremdsprachenlernerinnen und -lernern geht es zwar nicht um die Ausbildung primärer narrativer Fähigkeiten, wohl aber um die Unterstützung der Erzählerin oder des Erzählers durch die Zuhörenden. (Reininger 2009, 20)

Dies lässt sich so auch auf Zweitsprachenlernende übertragen. Die Zuhörenden tragen genauso zum mündlichen Erzählen bei wie auch die Erzählenden selbst. Ohne ihre Rückmeldungen und Reaktionen auf das Erzählte verliert sich die erzählende Person häufig schnell in ihrer eigenen Erzählung, was wiederum zu Verstehensschwierigkeiten für die Zuhörenden Personen führen kann. Es benötigt deshalb eine bestehende Interaktion mit bzw. zwischen den Erzählpartner*innen. Diesbezüglich ist noch zu beachten, dass Erzählende zu Zuhörenden werden können und umgekehrt (Vgl. Reininger 2009, 20). Hinzu kommt, dass man es in der Erwachsenenbildung meist mit Lernenden zu tun hat, die in ihrer Herkunftssprache durchaus kompetente Erzählende sind – insbesondere in Bezug auf das alltägliche Erzählen. Beim Erzählen in der Fremd- bzw. Zweitsprache weicht die Erzählperformanz jedoch vom muttersprachlichen Erzählen ab. Das betrifft besonders die Bereiche der Grammatik, Lexik, Textebene und soziokulturellen Ebene, worauf im DaZ-Unterricht gezielt einzugehen ist (Vgl. Reininger 2009, 21). Ein Problem, das häufig im Zusammenhang mit erwachsenen Lernenden und dem Erzählen auftritt, ist das, dass sich einige nicht wirklich trauen zu erzählen. Natürlich kann das viele verschiedene Gründe haben, dennoch fällt in solchen Situationen oft der Satz „Ich kann das nicht!“. Oehlmann (2001) spricht hier von Defiziten in der Erzählfähigkeit,

welche sich als mangelndes Selbstvertrauen und Unsicherheit äußern (Vgl. Oehlmann 2001, 16/17). In solchen Situationen ist es besonders wichtig, den Lernenden diese Angst vor dem Erzählen zu nehmen und sie langsam darauf hinzuführen, worauf im Folgenden noch genauer eingegangen wird.

Da die Teilnehmer*innen von DaZ-Kursen meist eine unterschiedliche Herkunft haben und häufig verschiedene kulturelle Hintergründe aufweisen, halte ich folgende Ergebnisse einiger Studien, die Reininger (2009) bezüglich interkultureller Unterschiede beim Erzählen zusammenfasst, für besonders interessant. So stellten Berman und Slobin (1994) fest, dass der Verlauf des Erzählererwerbs interkulturell weitgehend gleich ist. Unterschiede gibt es laut ihnen nur bei der Art des Erwerbs und bei der Anwendung spezifischer sprachlicher Formen (z.B. dem Relativsatz). Minami/McCabe (1991) fanden heraus, dass Kinder mit verschiedenen kulturellen Hintergründen alte Erzähltraditionen fortsetzen und sich an den unterschiedlichen sozialen Konventionen orientieren. Kulturell bedingte Unterschiede beim Erzählen gibt es laut heutigem Wissensstand in den Bereichen *Erzählkontext* (in welchen Situationen wird erzählt?), *Gesprächsorganisation* (das Wechselspiel zwischen Erzähler*in und Zuhörer*in) und *Fokus des Erzählens* (Was ist erzählenswert und wie ausführlich wird erzählt). Reininger (2009) weist darauf hin, dass diese Aspekte im Unterricht in einzelnen Fällen zu Missverständnissen führen können (Vgl. Reininger 2009, 21/22).

4.2 Positive Aspekte des mündlichen Erzählens

Es stellt sich manchen vielleicht die Frage, wieso das Erzählen für den DaZ-Unterricht überhaupt so wichtig ist und was dahintersteckt. Einer der größten Vorteile des mündlichen Erzählens ist die Tatsache, dass es keine Alterseinschränkung gibt (Vgl. Wardetzky 2011, 36). Alle Menschen haben etwas zu erzählen. Besonders im DaZ-Unterricht mit Erwachsenen stellt das Erzählen dadurch eine besonders ansprechende Sprachhandlung dar, die sich ausgesprochen gut üben und in den Sprachunterricht integrieren lässt. Quasthoff (1980) bezeichnet das mündliche Erzählen als menschliches Grundbedürfnis, welches kognitive Bedürfnisse und soziale Bedürfnisse erfüllt (Vgl. Quasthoff 1980, 11). Auch Ehlich (1980) meint, dass das Erzählen – besonders das mündliche Erzählen – eine beziehungsstiftende Funktion hat (Vgl. Ehlich 1980, 20). Diese Komponente spielt sowohl im Alltag als auch im Unterricht eine große Rolle. Vor allem im DaZ-Unterricht hat man es meist mit Gruppen zu tun, in denen die Teilnehmer*innen sich nicht kennen und welche meist nach nur kurzer Zeit neu gebildet werden. Sprachkurse sind sehr oft Intensivkurse, sprich Kurse, in denen in kurzer Zeit sehr viel Inhalt vermittelt und gelernt werden soll. Um in einer Gruppe gut miteinander

arbeiten zu können, ist es wichtig, dass ein gutes Gruppenklima herrscht. Wie auch bei vielen anderen Unterrichtsaktivitäten spielt das Verhältnis zwischen den Lernenden untereinander als auch zwischen den Lernenden und dem*der Lehrenden eine übergeordnete Rolle. Je besser das Lernklima, desto mehr Interaktion kann im DaZ-Unterricht entstehen, was besonders beim Erzählen von enormem Vorteil ist. Gleichzeitig aber unterstützt das Erzählen diesen Vorgang. Reininger (2009) hebt insbesondere das mündliche biografische Erzählen hervor, da die Lernenden dabei einen besonders persönlichen Aspekt einbringen können und dieser sich verbindend auf die Gruppe auswirkt (Vgl. Reininger 2009, 49/50). Sie hat einige Merkmale in Anlehnung an Hadfield (2002) herausgearbeitet, die in Gruppen mit gutem sozialen Klima oft zum Vorschein kommen:

- In guten Gruppen herrscht Sinn für Humor
- In guten Gruppen zeigen die einzelnen Gruppenmitglieder Zusammengehörigkeitsgefühl
- In guten Gruppen zeigen die Gruppenmitglieder Interesse aneinander und entwickeln ein Bewusstsein für Verbindendes
- In guten Gruppen vertrauen Gruppenmitglieder einander und haben den Mut individuelles zum Ausdruck zu bringen
- In guten Gruppen hören Gruppenmitglieder einander zu
- In guten Gruppen lassen Gruppenmitglieder einander ausreden
- In guten Gruppen zeigen die Gruppenmitglieder Einfühlungsvermögen

(Reininger nach Hadfield 2009, 56)

Nun kann darüber diskutiert werden, ob alle Gruppen, in welchen dies nicht der Fall ist bzw. auf die nicht alle Aspekte in gleichem Maße zutreffen, keine „guten“ Gruppen sind. Diese Merkmale sollten daher eher als Ideal angesehen werden, das in den jeweiligen DaZ-Kursen angestrebt werden soll, da es nach meinen Erfahrungen in jeder Gruppe an irgendeinem Punkt mangelt und es sich dabei trotzdem um sehr gute Gruppen handeln kann, in denen auch ein gutes soziales Klima herrscht.

Durch das Erzählen von erlebten Ereignissen bzw. das Erzählen über bestehende Wünsche, Pläne etc. entsteht zwischen den erzählenden und den zuhörenden Personen eine gemeinsame Welt, die zumindest für die Dauer der Erzählung anhält (Vgl. Ehlich 1984, 8). Im Unterricht geschieht dies vor allem dann, wenn alle nötigen Voraussetzungen gegeben sind, damit die Lernenden sich wohl fühlen und bereit sind, etwas von sich oder über etwas zu erzählen.

Durch das Erzählen öffnen sich die Lernenden, vor allem, wenn es sich dabei um persönlich Erlebtes handelt. Plötzlich steht nicht mehr die Aufgabe im Mittelpunkt, sondern der Mensch, der etwas erzählt. Erzählen ist daher immer stark an Vertrauen gebunden – Vertrauen zu Lehrenden und Lernenden. Es

entsteht dadurch meist eine eigene Gruppendynamik und die Gemeinschaft unter den Lernenden wird stärker (Moser-Pacher/Steinweg 2011, 13).

Ein weiterer positiver Aspekt des Erzählens ist die Möglichkeit, im Unterricht in Erzählsituationen muttersprachliches Textwissen auf das Erzählen in der Zweitsprache zu übertragen. Denn, wie bereits im Unterkapitel *Erzählfertigkeit und ihre Herausforderungen* beschrieben, wissen die Lernenden in der Regel darüber Bescheid, was eine mündliche Erzählung charakterisiert, da die Erzählkompetenz in der Muttersprache bei Erwachsenen bereits weitgehend abgeschlossen ist. Dieses Wissen können sie nun weiterverwenden und präsentieren, denn viele Aspekte des Erzählens sind interkulturell einsetzbar. Sie profitieren somit von ihren muttersprachlichen Kompetenzen und werden dadurch auch im Zweitspracherwerb motiviert (Vgl. Reininger 2009, 32).

Ein Punkt sticht bei Reininger (2009) sehr stark heraus: Erzählen formt die Identität der Lernenden, da die Herausbildung dieser ein ständiger Prozess ist. Sie schreibt:

Neben der Psychologie und der Soziolinguistik weisen auch Studien aus dem Bereich der Neurobiologie und Anthropologie darauf hin, dass die Entstehung und Entwicklung des menschlichen Bewusstseins, die Herausbildung des ‚Selbst‘, sowohl mit der Fähigkeit zusammenhängen, Geschehenes narrativ zu organisieren, als auch mit dem Bedürfnis, das in Geschichten geformte Geschehen mit anderen auszutauschen. Die individuelle Erfahrungsbewältigung, das ‚innere‘ Ordnen, Strukturieren und Verknüpfen von Geschehnissen geht also einher mit dem nach ‚außen‘ gerichteten Austausch von Erfahrungen. (Reininger 2009, 35)

Die Lernenden können laut ihr viel besser in die sogenannte *Welt der neuen Sprache* eintauchen, wenn sie diese neue Sprache nicht als fremd empfinden und sich mit ihr identifizieren können. Das Ganze geschieht allerdings wechselseitig, denn je eher sie in der Sprache handeln und sich ausdrücken können, umso stärker wird der Bezug dieser Sprache zu ihrer Identität und umgekehrt, je stärker sie sich mit der Sprache verbunden fühlen, umso mehr lassen sie sich darauf ein und die Form des Erzählens unterstützt diesen Prozess. (Vgl. Reininger 2009, 46).

Oehlmann (2001) arbeitet beim Erzählen einen Aspekt heraus, der auch bei Reininger (2009) große Bedeutung findet: die Emotion. Beim Erzählen spielen sehr häufig Emotionen eine Rolle, die geäußert und aufarbeitet werden. Dieser Vorgang ist nicht nur im Sprachunterricht ein wichtiger Prozess, sondern auch persönlich. Sie meint Erzählen sei unterhaltsam, gemütlich und es mache Spaß (Vgl. Oehlmann 2001, 11-15). Diese Faktoren sind möglicherweise im Sprachunterricht keine vorrangigen Lernziele, da es doch um das Erlernen

einer neuen Sprache geht, jedoch sind sie für das Interesse und die Motivation der Lernenden als auch der Lehrenden von großem Vorteil.

Natürlich ist Erzählen auch Sprachpraxis. Wie im Kapitel *Sprechen als Fertigkeit* bereits umfassend beschrieben wurde, ist es notwendig, viel zu sprechen um Sprechkompetenz zu erreichen und dafür eignet sich das Erzählen im DaZ-Unterricht besonders gut.

Der letzte Punkt, der bereits des Öfteren angesprochen wurde, ist der der außerunterrichtlichen Aktualität. Erzählen ist eine Sprachhandlung, welche enorme Wichtigkeit für die Lernenden hat, da man außerhalb des Unterrichts in nahezu allen Alltagssituationen erzählt. Somit muss diese Tätigkeit im DaZ-Unterricht auch ausreichend gefördert werden, damit die Lernenden in Alltagssituationen, in welchen diese Kompetenz erwartet wird, bestehen können (Vgl. Reiningner 2009, 51). Um die Kommunikationsformen des Alltags, wozu das mündliche Erzählen gezählt wird, in den Unterricht zu implementieren, werden diverse didaktische Unterrichtsformen angewandt. Dies ist allerdings nicht immer einfach, da das mündliche Erzählen im Alltag dadurch gekennzeichnet ist, dass es nicht institutionell oder auf Wissenserwerb ausgerichtet ist (Vgl. Fienemann/Kügelgen 2003, 133). Aus diesem Grund gilt es als Lehrperson im Unterricht Kommunikationsformen und Übungen anzubieten, die bei den Lernenden ein natürliches Redebedürfnis auslösen. Insbesondere unvorbereitetes mündliches Erzählen soll also nicht auf Aufforderung der Lehrperson, sondern möglichst frei geschehen (Vgl. Abraham 2012, 46).

4.3 Voraussetzungen für ein gutes Erzählklima

Soll das mündliche Erzählen im Unterricht geübt und gefördert werden, gibt es für Lehrende einige Dinge, die unbedingt zu beachten und nicht zu unterschätzen sind, da sie sich sehr stark auf das Erzählen der Lernenden auswirken können.

4.3.1 Die Auswahl der Aufgaben

Das wichtigste ist, dass die Aufgaben für die Lernenden inhaltlich ansprechend sind. Nur wenn sie sich dafür interessieren, entsteht eine gewisse Handlungs- bzw. Erzählmotivation. Es benötigt also „ansprechende Erzählimpulse, die die Erzähllust und die Zuhörerbereitschaft der Lernenden wecken“ (Vgl. Reiningner 2009, 52). Hierfür eignen sich vor allem Aufgaben, die mit bekannten Situationen arbeiten und/oder Gefühle verwenden, mit denen die Lernenden etwas anfangen können und die sie zu Sprachhandlungen motivieren (Vgl. Oehlmann 2001, 56). Im Idealfall werden Aufgaben und Übungen eingesetzt, die die Aufmerksamkeit der

Lernenden weg von ihren sprachlichen Defiziten und hin zu der Mitteilung an sich lenkt. Abgesehen davon sollen die von der Lehrperson ausgewählten Aufgabenstellungen abwechslungsreich und vielfältig sein, um auch alle zu vermittelnden Teilkompetenzen anzusprechen und zu trainieren (Vgl. Reininger 2009, 52). Dennoch gilt zu beachten, dass auch, wenn der*die Lehrende die Aufgaben nach all diesen Kriterien auswählt, die Umsetzung bei den Lernenden selbst liegt.

Ob die von den Lehrenden intendierten Sprachhandlungen, die als Lernförderlich erachtet werden, tatsächlich von den Lernenden realisiert werden, hängt eben nicht allein von der Aufgabe ab, sondern ebenso von kontextbedingten bzw. lerner- und (lehrer-)internen Faktoren. (Reininger 2009, 61)

Unter Faktoren versteht Reininger (2009) Elemente wie *Lehrende, Lernende, Aufgabe* und *sozialer Kontext*, welche einander gegenseitig beeinflussen. Kontext kann zweierlei bedeuten: einerseits der Kurskontext, in dem Bildungshintergrund und Lerngewohnheiten die Aufgabenumsetzung beeinflussen und andererseits der Alltagskontext jugendlicher Migrantinnen und Migranten in Österreich (Vgl. Reininger 2009, 62/63). Wobei das auf Migrant*innen aller Altersstufen bezogen werden kann.

4.3.2 Die Wahl der Sozialform und zeitliche Vorgaben

Die Wahl der Sozialform, die gewählt wird um Erzählaufgaben durchzuführen, spielt eine genauso wichtige Rolle, wie die Art der Erzählübung selbst. Im Erwachsenenunterricht ist es besonders ratsam, darauf zu achten, dass keine Hierarchisierung zwischen den muttersprachlichen Lehrenden und den zweit- oder fremdsprachlichen Lernenden entsteht. Es sollten deshalb Interaktionsformen gesucht werden, die keine Dominanz darstellen, sondern als reine Hilfestellungen dienen. Den Lernenden soll das Gefühl vermittelt werden, dass sie nicht bereits alles können müssen, sondern im Kurs innerhalb der Gruppe die Möglichkeit haben, sich auszuprobieren und Erfahrungen für ihren Alltag in der Zweitsprache zu sammeln. Beim Üben von mündlichem Erzählen profitieren die Lernenden laut Reininger (2009) am meisten von Paar- bzw. Kleingruppenarbeiten. In diesen Konstellationen entstehen die wenigsten Hierarchien und die Lernenden können das außerunterrichtliche Gespräch erproben (Vgl. Reininger 2009, 31/32).

Auch die zeitlichen Ressourcen und Vorgaben wirken sich stark auf die Erzähler*innen und die Erzählung an sich aus. Zu viel bzw. zu wenig Sprechzeit setzen die Lernenden oft unter Druck und beeinflussen so die Qualität ihrer Erzählung (Vgl. Reininger 2009, 19).

4.3.3 Das Korrekturverhalten der Lehrenden

Ein Thema, das häufig diskutiert wird, ist das Korrekturverhalten der Lehrenden bei mündlichen Äußerungen der Lernenden, was natürlich auch auf das mündliche Erzählen zutrifft. So schreibt Quasthoff-Hartmann (1987) beispielsweise, dass Hilfestellungen der Lehrperson zur Strukturierung der Erzählung, vom fremdsprachlichen Erzähler als störende Unterbrechung des Erzählflusses empfunden werden (Vgl. Quasthoff-Hartmann 1987, 118). Dadurch wird die Aufmerksamkeit der Lernenden weg von ihren Äußerungen gelenkt, welche in der Zweitsprache ein hohes Maß an Konzentration bedingen. Sich nach erhaltener Korrektur auf die gemachten Fehler und das Weitererzählen zu konzentrieren, ist besonders für Anfänger nahezu unmöglich, worauf im Kapitel *Sprechen als Fertigkeit* bereits genauer eingegangen wurde.

Neben der Störung des Erzählflusses kann durch Korrekturen mündlicher Sprachhandlungen bei den Lernenden auch die Angst vor Bewertungen entstehen. Viele Lernende denken bereits während des Erzählens darüber nach, welche Fehler sie machen bzw. gemacht haben. Dieses Verhalten hemmt sie jedoch in ihrem Erzählen und es kommt zu Verfremdungen, Übertreibungen, Wiederholungen, Abbrüchen oder Ähnlichem. Im schlimmsten Fall hindert es sie sogar daran, sich überhaupt zum Sprechen zu überwinden. Lehrer*innen müssen sich und ihr Korrekturverhalten aus diesem Grund ständig und konsequent selbst reflektieren (Vgl. Oehlmann 2001, 25-29). Dies bedeutet allerdings nicht, dass keine Korrekturen bei mündlichen Erzählungen vorgenommen werden dürfen. Falls während der Erzählung beispielsweise Missverständnisse auftreten, muss dies den Lernenden kommuniziert und bewusstgemacht werden, damit sie diese in Zukunft vermeiden können. Häufig geschieht dies ohnehin durch die Zuhörenden noch innerhalb des Erzählprozesses, falls nicht, kann es aber auch im Nachhinein gemeinsam besprochen werden. Im Anschluss ist es auch besonders interessant, zu klären, warum es überhaupt zu Missverständnissen gekommen ist. Wichtig ist allerdings, dass dabei keine Hierarchisierung in der Kursgruppe entsteht. Den Lernenden muss vermittelt werden, dass es sich rein um einen problemlösenden Vorgang handelt, der ihnen helfen soll, zu verstehen, welche Faktoren für aufgetretene Unklarheiten verantwortlich waren und wie sie sich vermeiden lassen (Vgl. Wagner 2003, 755).

Während Korrekturen beim mündlichen Erzählen möglichst selten gemacht werden sollten, ist es umso wichtiger den Lernenden ihre eigenen Fortschritte aufzuzeigen und bewusst zu machen. Lob stärkt das Selbstbewusstsein der Lernenden, da die Aufmerksamkeit – im Gegensatz zu Korrekturen – auf ihre Stärken gelenkt wird. (Vgl. Oehlmann 2001, 31-36).

Aber nicht nur das Korrekturverhalten hat Einfluss auf den Erzählfluss der Lernenden, auch die Zuhöreraktivitäten – die Reaktionen der Zuhörer*innen – wirken sich darauf aus. So gibt es Reaktionen, die erzählfördernd und jene, die erzählhemmend wirken. Während Fragen, die allein informationsorientiert sind oder nur auf den Ausgang der Geschichte abzielen erzählhemmend sind, sind Fragen, die auf die Entwicklung der Ereignisse und deren Bewertung durch den*die Erzähler*in abzielen, eher erzählfördernd (Vgl. Quasthoff-Hartmann 1987, 110).

4.4 Übungen zum Erzählen im DaZ-Unterricht

Oehlmann (2001) unterscheidet zwischen Übungen zum *freien Erzählen* und Übungen zum *vorbereiteten und gestalteten Erzählen*. Je nachdem, welche Form von Übungen im Unterricht eingesetzt werden, verändern sich dementsprechend auch die Teilkompetenzen, die damit bei den Lernenden trainiert werden. Während das *freie Erzählen* mehr spielerische Elemente aufweist, finden im *vorbereiteten gestalteten Erzählen* eher künstlerische Aspekte ihren Platz. Aber auch hier gibt es Überlappungen zwischen den verschiedenen Formen (Vgl. Oehlmann 2001, 19/20). Sie spricht von drei Lernschritten, die für das mündliche Erzählen in dieser Reihenfolge notwendig sind und im Unterricht berücksichtigt werden müssen:

1. Vertrauen zu sich selbst aufbauen (Strategien erarbeiten, um aus der eigenen Mitte, aus Sicherheit und persönlicher Kompetenz heraus zu erzählen, Mut zu den eigenen Gefühlen und Imaginationen zu entwickeln und diese stimmig mit den eigenen Worten zu benennen.
2. Vertrauen zu den Zuhörern entwickeln
3. Die themenbezogenen Erzählmethoden üben (das Erlernen von Erzählweisen und –techniken sowie das Kennenlernen und Einsetzen von Hilfsmitteln.)

(Oehlmann 2001, 22)

Damit sich die Lernenden überhaupt erstmal auf das Erzählen einlassen können, eignen sich Übungen, die dabei helfen, die Konzentrationsfähigkeit zu steigern und die Kontrollinstanz zum *logischen Denken* auszuschalten. Es geht dabei darum, dass die Lernenden üben, sich nicht zu viele Gedanken zu machen, sondern einfach erzählen. Diese Übungen eignen sich sehr gut zur Vorbereitung auf das Erzählen. Hierzu zählen zum Beispiel der *Assoziationskreis*. Dabei zeigt man auf eine Person und sagt ein beliebiges Wort, die Person, auf die gezeigt wurde, macht das Gleiche usw. Es sollte so schnell wie möglich an das neue Wort angeschlossen werden, ohne nachzudenken (Vgl. Carli 2011, 99). Eine tolle Grundlage zum Üben für das Erzählen ist auch das Spielen mit sogenannten *Erzählerrollen*. Erzählerrollen sind Rollen von Erzähler*innen (real oder fiktiv), in die die Lernenden beim Erzählen schlüpfen können und

die ihnen als Vorbilder dienen und damit helfen, ein wenig die eigene Person zu vergessen. Ein Beispiel dafür ist das Vorbild der erzählenden Großmutter, die von ihrer Vergangenheit spricht. Natürlich interpretiert jede*r Lernende die Rolle anders, was im Unterricht für Spaß und Lockerheit sorgen kann. Als Lehrperson kann man sich unterschiedliche Erzählerrollen überlegen und diese an die Teilnehmer*innen des DaZ-Kurses verteilen. Die Lernenden können diese Strategie aber auch nur für sich anwenden, um sich selbst den Einstieg in das Erzählen zu erleichtern und so an Selbstsicherheit zu gewinnen, ohne den anderen davon zu erzählen. Auch die Umgebung kann dabei an die gewählte Erzählerrolle bzw. die gewählte Erzählsituation angepasst werden, wenn die Lernenden dies wünschen (z.B.: alle sitzen am Fußboden). Diese Strategie ist vor allem am Anfang hilfreich. Je öfter die Lernenden erzählen, umso seltener müssen sie auf diese Erzählerrollen zurückgreifen (Vgl. Oehlmann 2001, 68-71). Besonders interessant ist auch der Einsatz von diversen handwerklichen Werkzeugen, die die Aufmerksamkeit der Erzählenden weg von den Zuhörenden und hin zu diversen Tätigkeiten ziehen. So ist es für manche Lernende einfacher zu erzählen, wenn sie währenddessen etwas mit ihren Händen machen z.B. stricken. Der Rhythmus der Bewegungen wirkt sich in dem Fall positiv auf das Erzählen aus, was besonders am Anfang auch im Unterricht genutzt werden kann (Vgl. Oehlmann 2001, 132-135).

Jedoch nicht nur das Erzählen selbst, sondern auch das Zuhören muss geübt werden und stellt ein eigenes Lernziel dar. Abraham (2012) schlägt vor, dazu mit sogenannten *Phantasiereisen* zu arbeiten. Die Phantasiereise besteht aus mehreren Phasen. Begonnen wird mit der Entspannungsphase, bei der alle Lernenden ruhig auf ihrem Platz sitzen (oder am Boden liegen) und in sich hineinhorchen. Danach folgt die Expositionsphase, in der der Aspekt der physischen Entspannung weiter verstärkt wird. In weiterer Folge beginnt die eigentliche Reisephase, in der ein*e Erzähler*in verbale Impulse gibt, die den Lernenden als Anker dienen sollen. Wenn die Reisephase abgeschlossen ist, folgt die Rückkehrphase, die besonders wichtig ist, um Phantasie und Realität zu trennen und die Lernenden zurückzuholen. Erst dann beginnt das Erzählen der Lernenden. Diese Übungsform eignet sich besonders als Einstiegsübung und ist für jede Niveaustufe und jeden didaktischen Zusammenhang offen, wobei die genaue Ausführung natürlich an die Kursgruppe und das Sprachniveau angepasst werden muss. Die daraus entstehenden Erzählungen können durchaus vorher – auch schriftlich – vorbereitet werden (Vgl. Abraham 2012, 59-61).

Wenn im Unterricht das Erzählen geübt werden soll, bietet es sich unter Umständen an, wiederholt mit gewissen Geschichten zu arbeiten. Oehlmann (2001) schreibt diesbezüglich: „Hier gehen die Meinungen auseinander. Jedenfalls ist aber auch ein erwachsener Zuhörer in

einer Geschichte, die er schon kennt, anders bewegt und gefordert als in einer unbekannten. (Oehlmann 2001, 97) Wichtig ist dabei, dass es sich um Geschichten handelt, die auch bei wiederholtem Hören und Erzählen gut bleiben und im Idealfall neue Perspektiven bieten. (Vgl. Oehlmann 2001, 97/98). Auch der Blickwinkel des*der Erzähler*s*in kann ins Visier genommen werden, um mit unterschiedlichen Perspektiven der Geschichte zu arbeiten. Dabei werden immer andere Aspekte des Erzählten in den Vordergrund gerückt, während andere verdeckt bleiben. Hier lassen sich beispielsweise Erzähl-Perspektiven aus verschiedenen Zeitpunkten der Geschichte wählen oder Perspektiven diverser Charaktere/Figuren/Gegenstände etc. (Vgl. Oehlmann 2001, 98).

Wie bereits erwähnt, spielt die Beziehung zum Zuhörer eine bedeutende Rolle beim Erzählen. Ohne vorhandene Zuhörer würde man erst gar nicht Erzählen. Auch auf diese Beziehung kann im Unterricht eingegangen werden. Der*Die Erzählende kann die Zuhörenden direkt als auch indirekt miteinbeziehen. Direktes Miteinbeziehen bedeutet, dass die Zuhörenden direkt angesprochen werden und selbst Ratschläge, Vorschläge etc. in die Erzählung miteinbringen können. Es ist die Entscheidung des*der Erzähler*s*in, wie er*sie die Zuhörenden lenkt, ob er*sie sie zu ihren Komplizen macht oder an der Nase herumführen möchte, im Prinzip steht ihm*ihr alles offen. Beispiele für eine direkte Zuhörer-Einbeziehung sind gemeinsame Geschichten (Vorschläge zurufen, mündlich oder schriftlich Hinweise oder Stichwörter geben) (Vgl. Oehlmann 2001, 125-127).

Es lassen sich zwei Erzählarten unterscheiden: das *epische* und das *dramatische Erzählen*. Beim epischen Erzählen ist das Erzählen eher ruhig, rhythmisch und monoton, was den Zuhörenden Zeit und Raum für eigene Gedanken gibt. Beim dramatischen Erzählen hingegen agiert der*die Erzähler*in wie ein*e Schauspieler*in und setzt wörtliche Reden, starke Mimik und Gestik ein. Die Aufmerksamkeit der Zuhörenden liegt dabei ganz bei dem*der Erzähler*in, was wenig Zeit und Raum für eigene Gedanken bietet. Je nachdem, was man mit seiner Erzählung bewirken möchte, wählt man die eine oder die andere Variante (Vgl. Oehlmann 2001, 129-138). In sogenannten *Erzählkursen* sind besonders *Rundumgeschichten* sehr beliebt. Dabei erfindet jede*r ein Stück einer Geschichte und erzählt so lange, wie er*sie möchte. Danach wird die Erzählerrolle weitergegeben – hierbei kann auch ein Gegenstand weitergereicht werden – und die nächste Person setzt die Erzählung fort. Es entstehen auf diese Art häufig besonders überraschende Handlungsabläufe, was auch für Erstaunen bei den Erzählenden selbst sorgt (Vgl. Moser-Pacher/Steinweg 2011, 11). Das Weiterreichen von Gegenständen, wie beispielsweise einem Erzählstein oder Erzählknäuel, können besonders im Erwachsenenunterricht als Entlastungsmechanismen dienen und helfen, den Druck, etwas

sagen zu müssen von den Lernenden zu nehmen (Vgl. Abraham 2012, 45). Übungen zum Erzählen mit Wettbewerbscharakter können im DaZ-Unterricht natürlich auch ihren Platz finden, sollten jedoch im besten Fall dann eingesetzt werden, wenn die Lernenden bereits sicher sind im Erzählen und anfängliche Ängste abgebaut wurden (Vgl. Moser-Pacher/Steinweg 2011, 15).

Damit Erzählübungen im DaZ-Unterricht gut funktionieren können, sind Gesprächsregeln – vor allem bei laueren Kursgruppen – immens wichtig. Diese sollten im besten Fall klar und unmissverständlich formuliert, jedoch auch situationsbedingt flexibel sein. Im Idealfall werden sie gemeinsam mit den Lernenden aufgestellt. Meistens enthalten sie Punkte wie angemessen laut und deutlich sprechen, den Anderen genau zuhören, die Gesprächspartner ausreden lassen und nur in Notfällen unterbrechen etc. (Vgl. Wagner 2003, 754). Allerdings ist zu beachten, dass sich die Sprecher*innen in alltäglichen Erzählsituationen den Rederaum regelrecht erkämpfen müssen. Immer wieder fällt jemand ins Wort oder stellt Zwischenfragen (Vgl. Fienemann/Kügelgen 2003, 136). Je nach Erzählübung und –form können die Regeln im DaZ-Unterricht also strenger bzw. weniger streng berücksichtigt werden, um im Kursraum möglichst authentische Erzählverhältnisse zu schaffen.

5 Graphic Novels

Viele haben bereits von Graphic Novels gehört, einige haben bestimmt auch schon welche gelesen, aber nur wenige wissen wirklich, worum es sich dabei genau handelt, woher sie kommen, seit wann es sie gibt und was sie von den ursprünglichen Comics unterscheidet.

Bei Graphic Novels handelt es sich um ein Medium, dessen Ausdruck in erster Linie visuell ist (Vgl. Eisner 1985, 123). Da dies allerdings auch auf Comics zutrifft, stellt sich vielen die Frage, was denn nun den Unterschied zwischen Graphic Novels und Comics ausmacht. Eine allgemeine Antwort auf diese Frage lässt sich in der Literatur zu diesem Thema leider nicht finden, da es hierzu viele verschiedene Meinungen gibt. Grund dafür ist vor allem, dass es noch keine allgemein anerkannte Comicwissenschaft gibt. Bisher kommen Comicforscher*innen aus allen möglichen verschiedenen Fachbereichen mit unterschiedlichen Forschungsinteressen (Vgl. Palandt 2014, 78).

Um nur einige Ansichten aufzuzeigen: Tan (2001) unterscheidet Comics und Graphic Novels beispielsweise durch das Alter ihrer Leser*innen. Laut ihm, sind Comics einfacher zu lesen und zu verstehen und ziehen somit eher Kinder bzw. jüngere Leser*innen an, während Graphic Novels anspruchsvoller und komplizierter sind und deshalb von Erwachsenen gelesen werden (Vgl. Tan 2001, 31). Es ist außerdem nicht ungewöhnlich, dass der Ursprung der beiden Genres unterschiedlich verortet wird. Comics entstanden demnach in den USA und Graphic Novels in Europa (Vgl. Clark and Clark 1991, 112). Frahm (2014) behauptet, dass sich Graphic Novels durch gewisse Alleinstellungsmerkmale auf dem großen Markt behaupten müssen, während Comics sich nicht groß voneinander unterscheiden. Weiters meint er, dass Graphic Novels in der Regel ernst und autobiographisch sind, Comics hingegen komisch sind und altbewährte Stereotypen bedienen. Auch die Leerstellen zwischen den einzelnen Panels² sind seiner Meinung nach in Graphic Novels größer und verlangen mehr Denkarbeit der Leser*innen (Vgl. Frahm 2014, 58-66). Baetens (2001) unterscheidet amerikanische Graphic Novels von europäischen. Für ihn liegt der Hauptunterschied darin, dass sich das Genre in Amerika selbst als literarisches Genre sieht, wohingegen sich Graphic Novels in Europa und vor allem in Frankreich auf das Wort „graphic“ konzentrieren, indem sie versuchen, die Geschichte durch ihre Bilder, Blasen und Bildtexte wirken zu lassen und neue Formen von Erzählen zu kreieren (Vgl. Baetens 2001, 8).

Der Versuch, die Entstehungsgeschichte von Graphic Novels kurz wiederzugeben, ist schwieriger als gedacht, da die Meinungen der Expert*innen darüber teilweise sehr weit

² Der Begriff *Panel* wird im nächsten Abschnitt genauer erklärt.

auseinandergehen, wie, wo und wann alles begann. Sabin (1993) versucht in *Adult Comics* einen Überblick zu zeigen, was ihm meiner Meinung nach gut gelingt und weshalb er an dieser Stelle herangezogen wird. Durch diesen Überblick werden auch die Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Graphic Novels und Comics etwas deutlicher. Auch Sabin ist, wie viele andere, der Meinung, dass es schwer ist, ganz bestimmt sagen zu können, wann und wo der Ursprung von Comics ist. Die vielen Theorien über ihre Wurzeln im alten Ägypten oder sogar der Höhlenmalerei hält er für falsch und meint, diese Theorien existieren nur, um Comics und in Folge dessen auch Graphic Novels mit anderen mehr respektierten kulturellen Formen vergleichen zu können. Viel wahrscheinlicher und nützlicher findet er den Ansatz, dass Comics aus den beliebten illustrierten Kinderbüchern oder den illustrierten *penny-dreadfuls* (Comics kosteten zu dieser Zeit gewöhnlich 1 Penny), *bit-part-novels* aus dem 18. und 19. Jahrhundert, in Großbritannien entstanden. Die ersten Comics wollten lustig sein und wurden daher hauptsächlich in Satire-Magazinen veröffentlicht. Darin finden sich bereits die für Comics und Graphic Novels so charakteristischen Techniken der Zeichnungen in Panels, Sprechblasen und Bildunterschriften. Diese frühen Comics wollten keine bestimmte Altersgruppe ansprechen, da sie so viele Leute erreichen sollten wie möglich. Ihre Hauptzielgruppe waren jedoch vor allem männliche erwachsene Leser. Der erste moderne Comic war *Ally Sloper's Half Holiday* und wurde 1884 veröffentlicht. Er enthielt alle klassischen Techniken, die Comics heutzutage zugeschrieben werden. Neu war der wiederkehrende Charakter, auf dem er beruhte und welcher bis heute als wichtiges Definitionskriterium für einen Comic gilt. Um 1905 begannen manche Comics sogenannte *children's corners* zu entwickeln und im Jahr 1914 waren die meisten Leser*innen von Comics Jugendliche, weshalb sich die Hauptzielgruppe veränderte und nun zwischen 8 und 12 Jahre alt war (Vgl. Sabin 1993, 13-22).

Der Begriff der *Graphic Novels* ist wesentlich jünger: Erst zwischen 1986 und 1987 wurden sogenannte *adult comics* von der „Mainstream“-Presse entdeckt. Dies hatte den Effekt, dass immer mehr angesehene Literaturkritiker*innen etc. darüber berichteten, dass Comics erwachsen geworden wären und so gewannen sie ein neues Publikum für sich. Plötzlich interessierten sich auch erwachsene Leser*innen wieder für das Genre, das so lange als kindisch und nicht literarisch-bedeutsam eingestuft wurde. Die Folge war, dass unglaublich viele *adult comics* in den USA produziert wurden, welche innerhalb eines Jahres in Buchformat in Großbritannien erschienen. Die Medien analysierten diese Neuerscheinungen und betonten die Unterschiede zu den bisherigen Comics. Grund dafür könnte sein, dass sich die Ansichten der Gesellschaft hinsichtlich der akzeptablen Kunstformen geändert haben und nun auch Bereiche wie Fernsehen, Musikvideos, Rock-Musik und Popkultur in angesehenen Diskursen

aufgegriffen wurden. Diesbezüglich herrschte auch ein gewisser Druck zur Erweiterung des Horizonts im Bereich der Literatur, weshalb nun auch Comics für Erwachsene gesellschaftlich akzeptabel waren. Um diese *adult comics* von den bisherigen Assoziationen mit Comics für Kinder besser abgrenzen zu können und als etwas Neues hervorzuheben, benötigten die Medien einen neuen Begriff und so entstanden die *Graphic Novels*. Das hatte auch den Vorteil, dass dieser Begriff mit der europäischen Comicszene in Verbindung gebracht wurde. Diese neuen *Graphic Novels* waren länger als die ursprünglichen Comics, wurden in Buchform publiziert und hatten eine thematische Einheit. Auch wenn der Begriff bereits in den späten 1970ern verwendet wurde und auch davor bereits längere Comics mit thematischer Einheit herausgebracht wurden, öffnete sich der Markt für *Graphic Novels* erst durch ihr neues Image und sie nahmen Einzug in „Mainstream“-Buchhandlungen (Vgl. Sabin 1993, 87-94).

Ob die *Graphic Novel* eine Marketingstrategie, ein Comicformat oder ein eigenständiges Genre ist, bleibt unter Forscher*innen, Autor*innen und Künstler*innen äußerst umstritten (Vgl. Eder 2016, 156). Sabin (1993) meint, *Graphic Novels* gibt es in verschiedenen Formen. Es kann sich dabei um eine Geschichte handeln oder auch um eine Kollektion von mehreren kleineren Geschichten, die sowohl in sich abgeschlossen als auch fortlaufende zusammengehörige Teilgeschichten sein können. In jedem Fall gibt es immer eine thematische Einheit. *Graphic Novels* sind sozusagen Comics in Buchformat, jedoch sind nicht alle Comics in Büchern zwingend *Graphic Novels* (Vgl. Sabin 1993, 235/236). Auch Knigge (2016) bezeichnet die Verwendung des Begriffs *Graphic Novel* für alle *book-length-comics* als falsch (Vgl. Knigge 2016, 30/31). Da *Graphic Novels* Schrift und Bilder beinhalten, gibt es in den meisten Fällen nicht nur eine*n Autor*in, sondern ein Produzenten-Team, häufig bestehend aus Autor*in (schreibt die Geschichte), Zeichner*in (fertigt Bleistiftzeichnungen zum schriftlichen Text an), Inker*in (tuscht diese Bleistiftzeichnungen), Kolorist*in (bringt Farbe in die Zeichnungen) und Letterer (ergänzt die Bilder mit Schrift), welche gemeinsam für die Entstehung der *Graphic Novels* verantwortlich sind (Vgl. Frahm 2016, 40). Bezüglich Seitenaufbau und Länge gibt es für *Graphic Novels* kaum Vorschriften (Vgl. Abel/Klein 2016, 79). Thematisch lassen sich *Graphic Novels* ebenfalls nicht einschränken. So behandeln sie unter anderem Politik, Geschichte, Science-Fiction und vieles mehr und sind sehr häufig autobiografisch zu lesen (Vgl. Sabin 1993, 246). *Graphic Novels* erheben einen literarischen Anspruch und suchen anhand ihrer Bild-Schrift-Verbindungen neue Wege, das Erzählte bestmöglich umzusetzen. Es wird experimentiert mit der Größe und dem Format der Bilder, um dem Thema gerecht zu werden und neue Möglichkeiten zu schöpfen. Um die neu gewonnene Seriosität zu betonen, erscheinen die meisten *Graphic Novels* in schwarz-weiß. Man möchte

damit klarmachen, dass es nicht darum geht, schöne Bilder zu zeigen, sondern wichtige Inhalte zu vermitteln (Vgl. Knigge 2016, 29-33). In den Bildern selbst spielte die Stilart des Cartoons eine zentrale Rolle. Laut McCloud (1993) wurde sie besonders oft gewählt, weil sich die Leser*innen damit besonders gut identifizieren und sich in sie hineinversetzen konnten, da sie nicht allzu detailliert ist und viel Interpretationsspielraum bietet (Vgl. McCloud 1993, 31). Cartoons sind Zeichen, die eine gewisse Ähnlichkeit mit dem Dargestellten aufweisen, jedoch stark stilisiert sind, z.B. der Smiley, der für ein lächelndes Gesicht steht. In modernen Graphic Novels werden von den Künstler*innen jedoch die unterschiedlichsten Zeichenstile (von fotografisch bis abstrakt) für ihre Darstellungen und Illustrationen gewählt (Vgl. Abel/Klein 2016, 81). Eder (2016) fasst die gängigsten Merkmale von Graphic Novels folgendermaßen zusammen:

- Comics in Buchformat
 - Grafische Literatur, die ein erwachsenes Publikum adressiert
 - Literarischer Anspruch sowie selbstreflexiv-autofiktionale Erzählhaltung
 - Nichtserialisierte, fiktionale oder nichtfiktionale Erzählung(en)
 - Experimenteller Einsatz von Schrift-Bild-Verknüpfungen
 - Aufbrechen der für den Heftcomic typischen Seitengestaltung und Panelanordnung
 - Distribution über Buchhandel
- (Eder 2016, 157)

Was die Definition von Graphic Novels betrifft, ist jedoch hervorzuheben, dass es sich nicht um etwas Statisches handelt, sie verändert sich über die Jahre hinweg mit der Entwicklung des Genres (Vgl. Sabin 1993, 6/7). Auch gegenwärtig sind sich Expert*innen nicht ganz einig darüber, was Graphic Novels genau ausmacht. Im Gegensatz zu der Ansicht, das Buchformat und das einheitliche Thema sind ausschlaggebend für das Genre, besteht bei einigen Expert*innen die Meinung, es gehe um die Erzählhaltung der Autor*innen (Vgl. Knigge 2016, 31).

5.1 Begriffsklärung

Weil wir unser Wissen im Hinblick auf die Lektüre und das Verständnis von Comics im Regelfall ohne theoretische Flankierung erwerben und ganz intuitiv benutzen, wissen wir zwar häufig, was eine konkrete Linie, was ein bestimmtes bildliches oder sprachliches Zeichen bedeuten, wir wissen aber normalerweise nicht, wie man sie genau benennt oder aus welchem Arsenal möglicher alternativer Zeichen gerade dieses konkrete ausgewählt wurde. Häufig fehlen uns also die analytischen Kategorien, um bestimmte Phänomene und Aspekte des Comics in den Blick zu bekommen, ganz zu schweigen von den Fachbezeichnungen dafür. (Abel/Klein, 2016, 77)

Um über Comics und in Folge dessen auch über Graphic Novels sprechen und schreiben zu können, müssen gewisse Phänomene und Aspekte und ihre Begrifflichkeiten geklärt und benannt werden. Beim Einsatz von Graphic Novels im Unterricht ist es deshalb anfangs unumgänglich, die wichtigsten terminologischen Grundbegriffe durchzunehmen. Will man Comics oder Graphic Novels analysieren, sind zwei Ebenen zu unterscheiden: Die Ebene des Dargestellten und die Ebene der Darstellung. Erstere behandelt den Inhalt des Werkes, sie beschäftigt sich sozusagen mit der Frage nach dem „Was?“. Die zweite Ebene beschäftigt sich damit, auf welche Art und Weise die Handlung dargestellt und erzählt wird. Hier steht die Frage nach dem „Wie?“ im Visier (Vgl. Klein/Abel 2016, 78).

Die wichtigsten Elemente, aus denen Comics und Graphic Novels bestehen, sind das Icon, das Panel, die Sequenz und die Seite. McCloud (1993) spricht in seinem Werk *Understanding Comics* von *Icons*. Dabei handelt es sich um sogenannte Bildzeichen, die verschiedenste Personen, Dinge, Plätze, Ideen etc. repräsentieren. Die Zeichnung eines Baumes ist demnach die Repräsentation eines wirklichen Baumes, der natürlich nicht in eine Graphic Novel passt, weshalb das Icon herhalten muss. Es gibt verschiedene Arten von Icons: Dazu gehören Symbole, Schriftzeichen (Buchstaben, Zahlen, Satzzeichen etc.), Zeichen aus der Wissenschaft und Kommunikation (Musiknoten, Prozentzeichen etc.) und Bilder. Die Bedeutung von *non-pictorial icons* ist fix und ändert sich nicht, während die Bedeutung von *pictorial icons* durch ihre Anordnung und Erscheinung variabel ist (Vgl. McCloud 1993, 26-28).

Die einzelnen Bilder, die in einem Comic bzw. einer Graphic Novel abgebildet sind, nennt man *Panels*. Ein einzelnes Bild oder auch mehrere einzelne Bilder an sich machen jedoch noch keine Graphic Novel aus, dazu ist eine Bildfolge notwendig. Diese Bildfolgen sind Sequenzen, welche wiederum auf der Seite einer Graphic Novel bzw. eines Comics angeordnet sind und nicht selten an formatspezifische Vorgaben gebunden sind. Analysiert werden können Comics und Graphic Novels also in Bezug auf einzelne Panels, bestimmte Sequenzen, Seiten oder das gesamte Werk (Vgl. Klein/Abel 2016, 78/79). Zwischen den einzelnen Panels befinden sich Zwischenräume, die von McCloud (1993) als *gutter* bezeichnet werden (Vgl. McCloud 1993, 60). Im Deutschen werden diese Zwischenräume von Klein/Abel (2016) als *Rinnsteine* bezeichnet. Diese sind wichtiger, als im ersten Moment möglicherweise angenommen werden mag, denn an ihrer Stelle kombinieren die Leser*innen die zwei Einzelbilder (Panels) zu einem Gesamtbild, was notwendig ist, damit aus den vielen verschiedenen Bildern eine zusammenhängende Handlung und Geschichte werden kann. Diese Leistung der Leser*innen wird als *Schließung* bezeichnet. Es geht dabei um die Verknüpfung der Informationen, die die Leser*innen aus den einzelnen Bildern erhalten bzw. nicht erhalten. Denn das, was in den

Panels nicht gezeigt wird, ist das, was sich die Leser*innen von Graphic Novels selbst zusammenreimen müssen (Vgl. Abel/Klein 2016, 84). Dabei wird das Gesehene mit dem vorhandenen Weltwissen verknüpft. Im Englischen wird bei diesem Rezeptionsvorgang von *closure* gesprochen (Vgl. McCloud 1993, 63). McCloud (1993) beschreibt 6 verschiedene Arten von *closure*, die Abel/Klein (2016) zusammenfassen und auf Deutsch übersetzen:

1. *moment-to-moment* (von Augenblick zu Augenblick, sehr kleinschrittige Darstellung),
2. *action-to-action* (von Aktion zu Aktion, im Zentrum steht ein und dieselbe Figur, die bei verschiedenen Handlungsschritten gezeigt wird),
3. *subject-to-subject* (von Motiv zu Motiv, beide Motive bleiben thematisch aber innerhalb eines szenischen bzw. gedanklichen Zusammenhangs),
4. *scene-to-scene* (von Szene zu Szene, erhebliche Raum- und Zeitdifferenzen werden überbrückt),
5. *aspect-to-aspect* (von Gesichtspunkt zu Gesichtspunkt, unterschiedliche Ansichten/Aspekte eines Ortes, einer Stimmung etc. werden gezeigt)
6. *non-sequitur* (Non-sequitur, lat. »es folgt nicht«, keinerlei logische Verbindung).



Abb. 18: Scott McCloud, *Understanding Comics*, 1994

Abb. 2 (Abel/Klein 2016, 85 und McCloud 1993, 70-72)

Die verschiedenen Formen zeigen unterschiedlich große Leerstellen zwischen den einzelnen Panels, die durch die Kombinationsfähigkeiten der Leser*innen gefüllt und geschlossen werden müssen. Durch den Closure-Vorgang bringen die Leser*innen sozusagen Bewegung in die starren einzelnen Bilder der Graphic Novels. Aber auch im einzelnen Bild kann durch diverse Zeichen Bewegung dargestellt werden. Dazu gehören beispielsweise Speedlines (Bewegungslinien) in den Bildern, Verwacklungseffekte oder dynamische Figurenpositionen (Abel/Klein 2016, 87/88). Comics und Graphic Novels sind ähnlich wie Animationsfilme. Jedoch wird in Animationsfilmen immer nur ein Bild nacheinander gezeigt und in Graphic Novels alle gleichzeitig nebeneinander. Jedes der Bilder bekommt somit seinen eigenen Platz, weshalb ihre Anordnung von großer Bedeutung ist (Vgl. McCloud 1993, 7). Durch die Anordnung der Bilder auf einer Seite, wird der Blick der Leser*innen gelenkt und geführt. Dieses Seitenlayout wird auch Seitenarchitektur genannt und spielt in Graphic Novels eine große Rolle, da es den Erzählrhythmus ausmacht. Das erste Bild oben auf einer Seite hat zum Beispiel meist eine andere Funktion als das letzte Bild unten. Die einzelnen Seiten einer Graphic Novel haben sehr oft einen sogenannten Seitenrahmen. Manchmal wird dieser jedoch auch weggelassen oder vereinzelt durchbrochen, was sowohl bedeutungstragend (z.B. in Bezug auf die Zeitwahrnehmung der Leser*innen) als auch dekorativ sein kann. Um die einzelnen Panels abzugrenzen, wird meist ein Panelrahmen verwendet. Auch hier gibt es viele verschiedene Varianten, die bestimmte Bedeutungen haben können. So kann ein gewellter Panelrahmen das Gezeigte als Traum oder Erinnerung erkennbar machen, ein gezackter Rahmen kann auf besonders emotionale Inhalte hinweisen und ein rahmenloses Panel kann Zeitlosigkeit herstellen. Heben sich einzelne Panels durch ihre Größe oder Form von den anderen ab, ist das in der Regel ein Zeichen dafür, dass diesen bestimmten Panels eine gewisse Wichtigkeit zukommt. Manchmal nehmen einzelne Panels sogar eine gesamte Seite ein, welche man als *splash panels* bezeichnet, und die genutzt werden, um grafische Akzente zu setzen. Panels müssen aber nicht immer strikt voneinander getrennt sein und können auch überlappen oder ineinandergreifen (Abel/Klein 2016, 89-92).

Reden und Gedanken der Charaktere und Figuren in den Graphic Novels werden nicht selten in sogenannten Sprech-, Gedanken- und Soundblasen dargestellt bzw. wiedergegeben. Es gibt dafür jedoch auch andere Möglichkeiten, wie beispielsweise das Schreiben der Texte direkt innerhalb des Panels (auch *inserts* genannt) oder in Blöcken unter den Figuren. Im nächsten Abschnitt wird auf die verschiedenen Blasen noch genauer eingegangen. Die Wörter, die Geräusche ausdrücken und oftmals in den Panels selbst zu finden sind, werden als Soundwords bezeichnet. Ihre grafische Gestaltung ist mindestens genauso wichtig wie die

Wörter selbst, da sie deren Klang untermalt (Vgl. Abel/Klein 2016, 100/101). Beispiele hierfür sind *puff*, *bumm*, *zack*, *pow* etc.

5.2 Graphic Novels im DaZ-Unterricht

Dass im DaZ-Unterricht mit authentischen literarischen Texten gearbeitet werden soll, darüber sind sich Experten mittlerweile einig. Bredella (2004) meint dazu: „*Das Gespräch über literarische Texte ist demnach nicht etwas Künstliches, was nur von außen hinzukommt, sondern Teil des Rezeptionsprozesses und schafft eine authentische Kommunikationssituation.*“ (Bredella 2004, 34). Literatur bietet somit eine gute Grundlage für ungezwungene und interessante Gespräche und Erzählungen im DaZ-Unterricht, da sie lebensnahe Lerner*innenkontexte zur Verfügung stellt, genauso wie Gegenwelten, die die Fantasie der Lernenden anregen. In Folge dessen können Diskussionen, Debatten, der Austausch von Ideen und Meinungen entstehen (Volkmann 2004, 101-103). Unter den angeführten Textsorten im GERS³, mit denen im DaZ-Unterricht gearbeitet werden kann bzw. soll, findet man, wenig überraschend, Bücher, Literatur und Sachbücher, aber auch Comics (Vgl. Europarat 2001, 97). Graphic Novels werden nicht direkt angeführt, wobei sie häufig als Untergruppe von Comics gesehen werden. Die Autor*innen der Forschungsliteratur zu Graphic Novels liefern viele Argumente für ihren Einsatz im (DaZ-)Unterricht, auf welche in diesem Abschnitt näher eingegangen wird. Davor ist es allerdings wichtig, einige grundlegende Informationen zu Graphic Novels zu geben, auf die auch mit den Lernenden eingegangen werden sollte, um ein möglichst spannendes und umfangreiches Arbeiten mit dem Medium zu ermöglichen.

Um im DaZ-Unterricht mit Graphic Novels arbeiten zu können, gibt es einiges, was Lehrende und Lernende darüber wissen müssen. Denkt man an das Lesen, denkt man fast immer an das Lesen von Wörtern oder Texten. Jedoch ist Lesen eine Aktivität, die noch viel mehr umfasst, wie beispielsweise das Decodieren von Codes, das Einfügen und Ordnen von Informationen etc. Nicht nur Wörter werden gelesen, sondern auch Bilder, Karten, Diagramme, Musiknoten u.v.m. (Vgl. Eisner 1985, 8). Auch Graphic Novels werden gelesen. Dabei spielt besonders die Beziehung zwischen Bild und Schrift eine wichtige Rolle. Die Leser*innen müssen sich mit beidem gleichermaßen befassen, um den Inhalt richtig verstehen und interpretieren zu können (Vgl. Eisner 1985, 8). Eisner (1985) spricht zwar ursprünglich von Bild und Text, jedoch werden in dieser Arbeit die verwendeten Begriffe von Packard (2006) übernommen, der die Begriffe *Bild* und *Schrift* wählt, um Missverständnissen vorzubeugen. In

³ GERS = Gemeinsamer Europaeischer Referenzrahmen für Sprachen

Graphic Novels besteht der Text nämlich aus Bild- und Schriftelementen. Wörter, Bilder und andere Icons machen die Sprache der Comics aus. Mit Schrift sind somit Buchstaben, Wörter, Sätze etc. gemeint. Bild und Schrift lassen sich deshalb nicht vollständig voneinander trennen, auch wenn beides getrennt voneinander untersucht und analysiert werden kann (Vgl. Packard 2006, 86/87). Es gibt diverse Möglichkeiten für das Verhältnis zwischen Bild und Schrift:

1. schriftlastig (die Bilder sind rein zur Illustration)
2. bildlastig (die Hauptinformation liefern die Bilder, die Schrift agiert nur als Ergänzung)
3. zweisprachig (Schrift und Bild liefern dieselben Informationen)
4. additiv (Schrift oder Bild verstärken die Aussagen des jeweils anderen)
5. parallel (es bestehen keine Überschneidungen zwischen Bild und Schrift)
6. Montage (die Wörter sind Bestandteil der Bilder selbst)
7. voneinander abhängig (Bilder und Schrift bedingen sich gegenseitig, da sie alleine nicht das Gewünschte ausdrücken könnten)
8. widersprechend (Bild und Schrift passen nicht zusammen, Ironie kann so beispielsweise dargestellt werden.)

(Vgl. McCloud 1993, 153-155)

Kognitiv werden Bilder eher ganzheitlich und auf einen Blick wahrgenommen, während schriftlicher Text eher sequenziell erfasst wird. Beide – Bildverstehen und Schriftverstehen – bilden aber eine Kombination aus datengeleiteten Bottom-up- und wissensgeleiteten Top-down-Prozessen (Vgl. Ortner 2010, 159). Die Leser*innen von Graphic Novels müssen Bild und Schrift vergleichen und miteinander in Beziehung setzen, um dem Erzählten eine Bedeutung zu geben und daraus eine Geschichte zu machen. Das funktioniert durch kritisches Lesen und analysieren der Bild-Schrift-Verhältnisse (Vgl. Monnin 2010, 12/13). „[...] *[W]hen students read a graphic novel, they must be competent readers of words, images, and images and words together.*“ (Monnin 2010, 17)

Auch auf die Sprech-, Gedanken- und Soundblasen und ihre Unterscheidung muss näher eingegangen werden, wenn im Unterricht mit Graphic Novels gearbeitet wird.

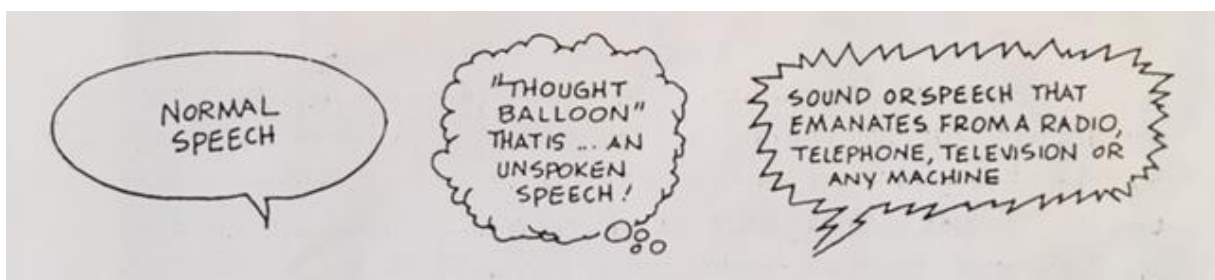


Abb. 3 Framing Speech (Eisner 1985, 27)

Wie die Illustration von Eisner (1985) zeigt, steht in den klassischen Sprechblasen jede Form von Rede, in den Gedankenblasen werden die Gedanken der Charaktere formuliert und in den Soundblasen finden sich jegliche Formen von Geräuschen und Reden, die von diversen Quellen stammen können, wie z.B. Fernseher, Radio, Sänger*in auf einem Konzert etc. Das Aussehen der Blasen kann von Illustrator*in zu Illustrator*in variieren und ein wenig von der oben dargestellten klassischen Darstellung abweichen, jedoch muss dabei darauf geachtet werden, dass erkenntlich ist, um welche Art von Blase es sich handelt, damit ihre Bedeutung nicht verloren geht (Vgl. Eisner 1985, 27). Die Anordnung dieser Blasen in den Bildern ist nicht einfach willkürlich, sondern folgt ebenfalls allgemeinen Regeln, sodass die Leser*innen wissen, wie diese zu lesen sind. Das ist nicht besonders schwer und unterscheidet sich nicht sehr vom Lesen eines klassischen Texts. In westlichen Ländern wird deshalb von links nach rechts und von oben nach unten gelesen und das Ganze geschieht in Relation zur Position der Sprecher (Vgl. Eisner 1985, 26). Aber nicht nur innerhalb eines Bildes gilt diese Leserichtung, auch auf den einzelnen Seiten wird (in westlichen Ländern) von oben links nach unten rechts gelesen, wie die Illustration von Eisner (1985) verdeutlicht:

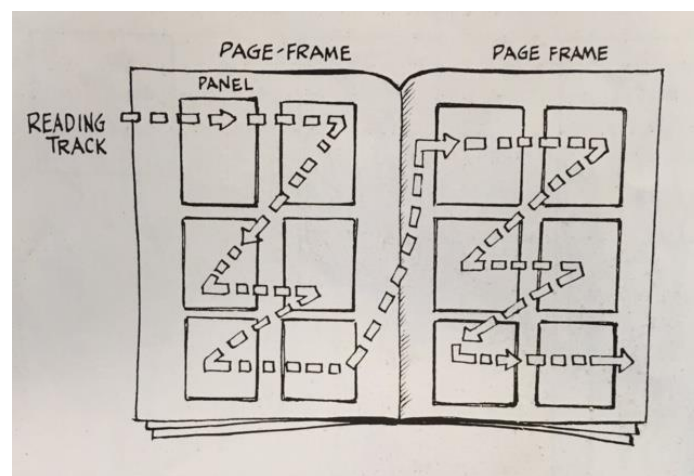


Abb. 4 Reading Track (Eisner 1985, 41)

Geübte Leser*innen lesen jedoch nicht ein Panel nach dem anderen, sondern gehen immer vom Kontext aus und interpretieren die Panels in ihrem Miteinander (Krafft, Ulrich, Comics lesen, 1978, 12). Es ist an dieser Stelle nicht zu vergessen, dass es auch Graphic Novels gibt, die teilweise oder ganz ohne Schrift auskommen. Autor*innen nennen diese Comics Pantomime-Comics (Palandt 2014, 85).

Bei der Arbeit mit Graphic Novels im DaZ-Unterricht ist es besonders spannend, auf die Leerstellen zwischen den Panels einzugehen – also auf das, was nicht zu sehen ist. An diesen Stellen ergeben sich z.B. besonders gute Möglichkeiten für die Lernenden, zu erzählen (Vgl. Dallacqua 2012, 370).

Wie auch in klassischen Büchern und Texten ist Zeit ein wichtiger Faktor in Graphic Novels, auf die im DaZ-Unterricht durch gezielte Übungen und Aufgabenstellungen eingegangen werden kann. Erhält man durch die Schrift keine Informationen über die Dauer einer Handlung, gibt es immer noch die Bilder, die Näheres darüber verraten können. Prinzipiell kann davon ausgegangen werden, dass das jeweils aktuell gelesene Panel die Gegenwart zeigt, das Panel links davon die Vergangenheit und das Panel rechts davon die Zukunft. Wobei auch das davon abhängt, wo die Graphic Novel erschienen ist, und welche Leserichtung dort herrscht. Natürlich kann es trotzdem Rückblenden und Vorausdeutungen geben (Vgl. Abel/Klein 2016, 94). Dennoch ist in einem Panel nicht immer automatisch ein Moment dargestellt. Sehr häufig gibt es in einem Panel mehrere Augenblicke, die sich aufeinander beziehen (Vgl. McCloud 1993, 96-99). Neuere Untersuchungen der Textlinguistik ergaben, dass erfahrene Comic- bzw. Graphic Novel-Leser*innen zuerst die Inhalte einer Sequenz betrachten und erst danach die Inhalte der einzelnen Panels. Das ist besonders wichtig, wenn einem Zeitpunkt mehrere Panels entsprechen und somit jedem Panel mehrere Augenblicke zugeordnet werden (Vgl. Packard 2006, 79/80). Sehr oft werden auch besondere Darstellungsformen und Symbole verwendet, die speziell angeordnet sind, um den Leser*innen Hinweise über die Zeit und die Dauer des Dargestellten zu liefern (Vgl. Eisner 1985, 25/26). Aber nicht nur die einzelnen Bilder geben Auskunft über die Dauer einer Handlung oder eines Geschehens in einer Graphic Novel, die gesamte Bildfolge einer Sequenz bzw. eines Panels spielt dabei eine Rolle. Soll ein Geschehen bzw. eine Handlung in die Länge gezogen werden, kann beispielsweise die Anzahl der verwendeten Panels erhöht werden, um so die vergehende Zeit zu strecken. Ebenso kann mit dem Abstand zwischen den einzelnen Panels gearbeitet werden, um die Dauer der Handlung zu verlängern bzw. zu verkürzen (Vgl. Eisner 1985, 28-30). Oftmals bauen die Autor*innen der Graphic Novels auch auf das Vorwissen der Leser*innen auf, wenn es um die Einschätzung geht, wie lange etwas dauert (Vgl. Eisner 1985, 29). Ebenso wird bezüglich der Darstellung von Personen, Tieren, Gegenständen etc. mit den Erfahrungen der Leser*innen gearbeitet. Aus diesem Grund verwenden die Autor*innen und Illustrator*innen universal-gebräuchliche und bekannte Bilder und Darstellungsformen (Vgl. Eisner 1985, 100/101). Eisner (1985) hat diesbezüglich eine kleine (in keiner Weise vollständige) Übersicht über Darstellungsformen von diversen menschlichen Gefühlen und Gesten entworfen, wie sie in Graphic Novels oft vorkommen:

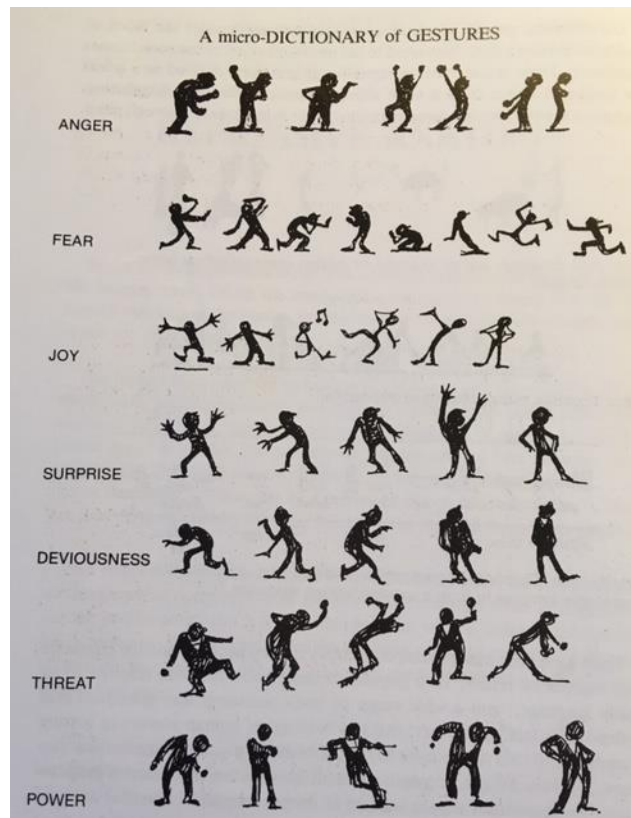


Abb. 5 A micro-Dictionary of Gestures (Eisner 1985, 102)

Diesbezüglich ist zu beachten, dass Gesten in unterschiedlichen Regionen und Kulturen verschieden dargestellt werden können, was besonders im DaZ-Unterricht zu Missverständnissen führen kann und unter Umständen thematisiert werden sollte. Nichtsdestotrotz eignet sich die bildliche Sprache, die in Graphic Novels genutzt wird, besonders gut für den DaZ-Unterricht, da diese international verstanden werden kann, auch wenn der Wortschatz der Lernenden noch nicht allzu groß und umfangreich ist (Vgl. McCloud 1993, 58). Auch Packard (2006) meint in Bezug auf die Grenze zwischen Bild und Schrift: „Für den comicgeübten Leser, der mit der Landessprache, in der ein Comic gehalten ist, nicht vertraut ist, bleibt die bildliche Darstellung lesbar, während die schriftlichen Elemente unverständlich sind [...]“. (Packard 2006, 85). Beim Einsatz von Comics und Graphic Novels im DaZ-Unterricht gibt es daher einen großen Vorteil im Gegensatz zum Einsatz von rein schriftsprachlicher Literatur: Ein Teil des Werkes ist immer lesbar. Das gilt für alle Lernenden, egal in welchem Herkunftsland und mit welcher Erstsprache sie aufgewachsen sind. So können vor allem auch schwierigere Themen im DaZ-Unterricht behandelt werden, denn die Bilder erleichtern das Verstehen der Lernenden (Vgl. Harris 2013, 38). Aber nicht nur das, „Bilder lösen Emotionen aus. Sie wirken unmittelbar, nicht-kognitiv auf uns und erklären sich selbst. Bilder werden stärker beachtet, schneller verarbeitet, besser gemerkt und sind emotional aufgeladen.“ (Ortner 2010, 151). Dennoch spricht sich Ortner (2010) dafür aus, geschriebene

Sprache und Bilder nicht gegeneinander auszuspielen, sondern die Potenziale beider zu erkennen. Bilder und Wörter können Emotionen darstellen, ausdrücken und evozieren. Sie können viel mehr als nur Stimmungen vermitteln. Auch Bilder informieren und erzählen, vor allem wenn es um mehrere Bildfolgen geht (Vgl. Ortner 2010, 151-153), wie beispielsweise bei Graphic Novels. Im Unterricht (somit auch im DaZ-Unterricht) sollten deshalb sowohl schriftliche als auch bildliche Texte ernst genommen und eingesetzt werden.

Es wird immer wieder kritisiert, dass die Lernenden durch das Lesen von Graphic Novels im Unterricht nicht die gewünschten und erfordernten Lesekompetenzen erreichen, da ein Großteil des Inhalts anhand von Bildern präsentiert wird. Dagegen spricht, dass durch die spezifischen und anspruchsvollen Themen ein neuer unbekannter Wortschatz eingeführt werden kann, der dann gemeinsam mit den Lernenden im DaZ-Unterricht erarbeitet wird (Vgl. Harris 2013, 38-44). Weiters kommt hinzu, dass auch das Lesen von Bildern gelernt werden muss, wofür sich Graphic Novels hervorragend eignen. Die Fachliteratur spricht hier von *Visual Literacy* bzw. *Visueller Kompetenz*. Es handelt sich dabei um einen noch recht jungen Bereich der Bildwissenschaft, der nun allerdings auch im Bereich der Didaktik seinen Einzug gefunden hat und auch für den DaZ-Unterricht eine wichtige Rolle spielt. Ziel ist es, das Lesen von Bildern in den allgemeinen Lesebegriff miteinzubeziehen. Bilderlesen muss ebenso gelernt werden wie das Lesen von geschriebenen Texten (Vgl. Doelker 2010, 9/10). Es geht darum, den Lernenden zu vermitteln, dass Bilder Bedeutung und Sinn konstruieren und wie das geschieht. Sie sollen somit dazu ermutigt werden, nach dem Sinn von Bildern zu fragen und zu überlegen, wer was durch diese Bilder bezwecken/aussagen möchte (Vgl. Ludewig 2017, 162). Gschwendtner-Wölfler (2010) meint: „*Tempo, Mehrsträngigkeit und Virtualität machen Bilder zu äußerst komplexen Mitteilungssystemen, welche – im Gegensatz zu verbalen Texten – jederzeit unbewusst aufgenommen, jedoch nur selten bewusst decodiert werden.*“ (Gschwendtner-Wölfler 2010, 30) Wahrnehmung ist ein wichtiger erkenntnisschaffender aktiver Prozess und bildet die Grundlage für unser Erleben und unser zielgerichtetes Handeln. Dieser Vorgang besteht aus Informationssuche, -analyse und -interpretation, wobei auch Einstellungen, Erwartungen, Bedürfnisse und Erfahrungen eine Rolle spielen (Vgl. Sachse/Furtner 2010, 88/89). Wie für nahezu alle Sinnesbereiche, gilt dies ebenso für die visuelle Wahrnehmung, welche im Unterricht besonders anhand von Bildern (u.a. in Graphic Novels) trainiert werden kann. Hinzu kommt, dass Bildsprache an die Lebenserfahrung der Betrachter*innen gebunden und aus diesem Grund kulturell und zeitgeschichtlich geprägt ist, weshalb oft ein spezielles Kontextwissen notwendig ist, um Bilder ganzheitlich lesen zu können

(Grünewald 2014, 42). In Bezug auf die Didaktik, teilt Doelker (2010) das Bilderlesen-Lernen in drei Schritte ein:

1. Schritt: Der*Die Betrachter*in spricht (Es geht dabei um die subjektive Bildwahrnehmung und Interpretation des Lesers*der Leserin.)
2. Schritt: Das Bild spricht (Welche inhärenten Bedeutungen lassen sich im Bild finden? Welche Bildelemente sind in einer festen Bedeutung zu lesen? Z.B.: symbolische Bedeutungen, Anklänge an bestehende Werke etc.)
3. Schritt: Der*Die Bildautor*in oder sein*e Vertreter*in spricht (Was sagt der*die Künstler*in über die Bedeutung des Bildes? Z.B. in Interviews, Biografie, Legende etc.)

Beim Lesen von Bildern im Unterricht sind diese drei Schritte hilfreich, um ihre Bedeutung ganzheitlich wahrnehmen zu können (Vgl. Doelker 2010, 24/25). Breckner (2007) schreibt bezüglich ihrer *Segmentanalyse*, die auf das Verhältnis von Bildwahrnehmung und Bildinterpretation eingeht, von ähnlichen Punkten, geht darin aber zusätzlich auf die gegebenenfalls relevante Interpretation sprachlicher Elemente und die Rekonstruktion des Bild-Schrift-Verhältnisses ein, was besonders für den Umgang mit Graphic Novels im DaZ-Unterricht relevant sein kann (Vgl. Breckner 2007, 4/5). Für sie ist die Beschreibung eines Bildes die Vorbereitung für seine Interpretation, die im Idealfall von mehreren Lernenden gemeinsam durchgeführt wird (Vgl. Breckner 2012, 161). Gschwendtner-Wölflé (2010) betont diesbezüglich, dass es bei der Bildinterpretation keine eindeutigen Botschaften gibt und jede*r das Recht auf eigene Konnotationen hat, die freies Denken fördern und zu mehr Selbstbewusstsein führen können. Die Lernenden sollten nicht durch die Kategorien „falsch“ und „richtig“ abgeschreckt werden, sondern lernen, ihre Denkräume zu erweitern und das Gelesene mit ihren Ideen und ihrem Wissen zu verknüpfen (Vgl. Gschwendtner-Wölflé 2010, 30).

Um Visuelle Kompetenz bei den Lernenden zu fördern ist Multimodalität im (DaZ-)Unterricht notwendig. Damit ist gemeint, dass so viele verschiedene Kommunikationsformen eingesetzt werden sollen wie nur möglich: Textliche, auditive, sprachliche, räumliche, visuelle etc. Die heutige Zeit ist eine Zeit der Bilder, was durch die Beliebtheit und das große Angebot in Film, Fernsehen, dem Internet etc. schnell erkennbar ist. Aus diesem Grund ist es wichtig, damit auch im DaZ-Unterricht zu arbeiten. Graphic Novels bieten viele Möglichkeiten, literarische und visuelle Kompetenzen zu lehren und lernen. Es handelt sich dabei um ein Medium, das eine Vielzahl an komplexen Lesestrategien und hohe Aufmerksamkeit erfordert, da Informationen verbal, visuell und graphisch geliefert werden. Das bedeutet, dass die Lernenden sowohl schriftlichen als auch bildlichen Text decodieren und analysieren müssen

(Vgl. Dallacqua 2012, 365). Während sich Lernende weitgehend darüber bewusst sind, dass sie im DaZ-Unterricht sprachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben und ausbauen, vergessen sie oft, dass auch visuelles, analytisches und kulturelles historisches Wissen angeeignet wird (Vgl. Ludewig 2017, 168). Es gibt demnach viele gute Gründe im DaZ-Unterricht mit Graphic Novels zu arbeiten:

1. Motivation
 2. Das Erarbeiten literarischer Kompetenzen und üben diverser Lesestrategien (z.B. narrative Strukturen, Metaphern + Symbole, verschiedene Perspektiven, Wortspiele, Alliterationen, Schlussfolgerungen ziehen etc.)
 3. Das Erarbeiten visueller Kompetenzen (z.B. Bildinterpretation und Bild-Schrift-Verhältnis)
 4. Das Üben von kritischer Auseinandersetzung mit Literatur
 5. Unterstützung des Verstehensprozesses durch die Bilder
 6. Nahezu grenzenlose Themenvielfalt
 7. Erweiterung des Wortschatzes und Erarbeiten grammatischer Strukturen
 8. Persönliche Leseerfahrung der Lernenden
 9. Der Einsatz von authentischen Texten
 10. Berücksichtigung verschiedener Lerntypen (z.B. visuell lernende Typen)
- (Vgl. Dallacqua 2012, 366-369 und Ludewig 2017, 168)

Mögliche Schwierigkeiten, die durch den Einsatz von Graphic Novels im DaZ-Unterricht entstehen können, sind vor allem Probleme beim Ausgleich der Leerstellen zwischen visuellen und schriftlichen Informationen, das Verstehen von Interjektionen, Jugendsprache, Soziolekten und Wortschatz, aber auch das Bildverstehen selbst, wenn der angewandte Zeichenstil für die Leser*innen neu ist. Das hat Mempel (2010) in ihrer empirischen Untersuchung zum Leseverstehen von Comics in der Erst- und Fremdsprache herausgefunden (Vgl. Mempel 2010, 202/203).

Bezüglich der Auswahl der Graphic Novels, die im DaZ-Unterricht eingesetzt werden, gilt vor allem, dass sie thematisch ansprechend und sprachlich geeignet sein müssen und (altersgemäß) zu der Zielgruppe passen. Zusätzlich hängt die Auswahl der Texte natürlich immer von den Lernzielen ab, die durch ihren Einsatz erreicht werden sollen. Besonders geeignet für den Unterricht sind Texte, die Leerstellen beinhalten, da sich daraus besonders interessante Gespräche und Aufgabenstellungen entwickeln können (Vgl. Burwitz-Melzer 2004, 139/140). Methodisch sollen die Aufgabenstellungen möglichst vielfältig sein und auch

über die jeweilige Handlung, die dargestellten Figuren und die vorkommenden Konflikte sollten sich Lehrpersonen Gedanken machen, bevor die Graphic Novels im Unterricht zum Einsatz kommen. Die Auswahl sollte also in jedem Fall bedacht geschehen. Voraussetzung für einen gelungenen Einsatz von Graphic Novels bzw. Comics im Unterricht, ist eine kurze Einführung in die genrespezifischen Grundlagen (Grundbegriffe, Funktionsmechanismen, Stil etc.), auf welche nicht verzichtet werden soll (Vgl. Cerri 2014, 126).

6 Forschungsdesign

Im folgenden Kapitel wird auf die Forschungsethik und die Gütekriterien dieser Arbeit eingegangen, das Forschungsziel und die Forschungsfragen werden formuliert und die Didaktisierungen und der Unterrichtsversuch werden detailliert beschrieben. Es wird auf die Interviews eingegangen, die Auswahl der Interviewteilnehmer*innen, die Erhebung der Interviews, sowie deren Aufbereitung und Analyse. Ziel ist es, den gesamten Forschungsprozess zu dokumentieren und zu reflektieren.

6.1 Forschungsethik & Gütekriterien

Im Rahmen der Forschung zu dieser Masterarbeit wurde großer Wert darauf gelegt, die Regeln guter wissenschaftlicher Praxis einzuhalten. Dabei wurde auf die Gütekriterien von Schmelter (2014) Bezug genommen als auch auf Riemers (2014) Artikel zur *Forschungsmethodologie Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (Vgl. Schmelter 2014, 33-45, Riemer 2014, 25-26).

Es bestand in erster Linie der Wunsch, eine anwendungsbezogene Forschung zu betreiben, die dem Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache zugutekommt. Besonderes Augenmerk gilt dem Kriterium der Transparenz und der Nachvollziehbarkeit. Der gesamte Forschungsprozess wurde so offen wie möglich dargestellt und beschrieben. Alle verwendeten Quellen wurden angegeben und entsprechend gekennzeichnet. Das eigene Gegenstandsverständnis wurde offengelegt und gegebenenfalls begründet. Die einzelnen Arbeitsschritte wurden dokumentiert und reflektiert. Die Anknüpfung der Masterarbeit an bestehende Forschung wurde gewährleistet. Dem Gütekriterium der Objektivität wurde große Bedeutung beigemessen. Im Rahmen der Forschung wurde zu jeder Zeit darauf geachtet, dass die am Unterrichtsversuch und an den Interviews teilnehmenden Personen und ihre Meinungen und Bewertungen nicht durch meine Rolle als Autorin der Masterarbeit beeinflusst wurden. Etwaige vorhandene Erwartungen und Wünsche bezüglich der Ergebnisse der Forschungsarbeit flossen weder in die Interviewdurchführung noch in die Analyse und Auswertung der Interviews ein. Um auch unbewusste Einflüsse so gut es geht auszuschließen, kam das Prinzip der Reflexivität zum Tragen.

Ein großer Wunsch war es, den Unterrichtsversuch so durchzuführen, dass für die Lernenden kein gravierender Unterschied zu ihrem üblichen Unterricht entstand. Aus diesem Grund war ich während des Unterrichtsversuches auch nicht anwesend. Dennoch war es mir wichtig, die Lernenden darüber aufzuklären, worum es in der Arbeit geht und wer hinter diesem

Unterrichtsversuch steckt, sodass sie selbst entscheiden konnten, ob sie mitmachen möchten oder nicht. Das war vor allem auch deshalb relevant, da im Anschluss Personen für die Interviews gebraucht wurden. Hier war das Kriterium der Freiwilligkeit besonders ausschlaggebend. Es sollten auf jeden Fall nur Personen Interviews geben, die sich gerne dazu bereit erklärten.

Während der Interviews ging es darum, den interviewten Personen Raum für die Äußerung ihrer Eindrücke, Erfahrungen und Meinungen zu geben und diese festzuhalten. Alle interviewten Personen wurden im Vorhinein darüber aufgeklärt, dass die Interviews aufgenommen und versprachlicht werden würden, was durch das Unterschreiben einer Einverständniserklärung festgehalten wurde. Die aufgenommenen Interviews wurden nach den gängigen Transkriptionsregeln transkribiert und anonymisiert. Mit den Daten und Informationen wurde sorgfältig und verantwortungsbewusst umgegangen. Es wurden dabei alle aktuellen Datenschutzgesetze im Sinne der EU-Datenschutzgrundverordnung eingehalten. Die Daten und Aufnahmen wurden nicht an dritte Personen weitergegeben und nur im Zuge der Masterarbeit verwendet. Die Interviewteilnehmer*innen wurden über ihre Rechte auf Zugang, Berichtigung, Löschung, Einschränkung und Übertragung der Daten aufgeklärt.

Es wurde versucht, so flexibel wie möglich mit aufgetretenen Schwierigkeiten bzw. Hürden und den im Forschungsprozess gewonnenen Erkenntnissen umzugehen und die Forschungsmethoden, Erhebungsinstrumente und Analyseinstrumente dahingehend anzupassen bzw. zu verändern. Weiters wurde das Gütekriterium der Kommunikativität hinzugezogen, da versucht wurde, die unterschiedlichen Perspektiven des Untersuchungsfeldes miteinzubeziehen und zu berücksichtigen.

Jeder Schritt des Forschungsprozesses wurde mit bestem Wissen und Gewissen protokolliert und reflektiert.

6.2 Forschungsziel & Forschungsfragen

Das Ziel der vorliegenden Masterarbeit ist es, das mündliche Erzählen mit Graphic Novels im DaZ-Unterricht zu erforschen. Da es speziell zu diesem Themengebiet bis dato noch keine Forschungsergebnisse gibt, sind diesbezüglich noch viele Fragen offen.

Die wichtigsten Forschungsfragen zum Thema mündliches Erzählen mit Graphic Novels im DaZ-Unterricht mit Erwachsenen lauten:

- Welche Einsatzmöglichkeiten von Graphic Novels gibt es für das mündliche Erzählen im DaZ-Unterricht mit Erwachsenen?

- Wie reagieren die Lernenden auf den Einsatz von Graphic Novels im DaZ-Unterricht?
- Welche Schwierigkeiten bietet der Einsatz von Graphic Novels für das mündliche Erzählen im DaZ-Unterricht mit Erwachsenen?
- Welche Potenziale hat der Einsatz von Graphic Novels für das mündliche Erzählen im DaZ-Unterricht mit Erwachsenen?
- Verändert sich das Erzählverhalten der DaZ-Lernenden durch den Einsatz von Graphic Novels?
- Welche Rolle spielt das mündliche Erzählen für erwachsene DaZ-Lernende im Alltag?
- Welche Rolle spielt das mündliche Erzählen für erwachsene DaZ-Lernende im Unterricht?
- Was motiviert Lernende im DaZ-Unterricht zum Erzählen?

Es besteht die Absicht, am Ende der Arbeit so viele Fragen wie möglich beantworten zu können und das Themengebiet dadurch etwas genauer zu beleuchten. Außerdem sollen zwei fertig einsetzbare Didaktisierungen zum mündlichen Erzählen mit Graphic Novels entwickelt werden, die Lehrende in ihren DaZ-Kursen mit Erwachsenen verwenden können.

Damit dieses Ziel erreicht werden kann, wird sowohl die Forschungsliteratur zum Erzählen im (DaZ-)Unterricht als auch die zum Einsatz von Graphic Novels im (DaZ-)Unterricht herangezogen. Anhand der bereits gewonnenen Erkenntnisse werden Einsatzmöglichkeiten und dazu passende Aufgabenstellungen mit Graphic Novels zum mündlichen Erzählen entwickelt, die in Form von zwei Didaktisierungen in einem Unterrichtsversuch mit erwachsenen DaZ-Lernenden getestet werden.

Um herauszufinden, wie dieser Unterrichtsversuch verlief, werden im Anschluss Interviews mit der durchführenden Lehrperson und einigen freiwilligen teilnehmenden DaZ-Lernenden geführt. In diesen Interviews geht es darum, Rückmeldungen zu den ausgearbeiteten Didaktisierungen aus zwei unterschiedlichen Perspektiven zu erhalten. Die Fragen der Interviews werden vor allem Bezug auf die Themen der Forschungsfragen nehmen, aber gegebenenfalls auch spontan auftauchende weitere Faktoren berücksichtigen.

Die durchgeführten Interviews werden dann transkribiert und analysiert, sodass die Ergebnisse der Forschung am Ende der Arbeit präsentiert werden können. Außerdem soll ein Blick auf die zukünftige Arbeit mit Graphic Novels zum mündlichen Erzählen im DaZ-

Unterricht geworfen und mögliche offene Forschungsfelder in diesem Bereich aufgezeigt werden.

6.3 Didaktisierungen & Unterrichtsversuch

Da nicht davon ausgegangen werden kann, dass alle DaZ-Trainer*innen in ihrem Unterricht Graphic Novels zum mündlichen Erzählen einsetzen, war es notwendig die gegebenen Voraussetzungen für das Forschungsvorhaben zu schaffen. Aus diesem Grund wurden zwei Didaktisierungen ausgearbeitet, die in Form eines Unterrichtsversuchs getestet werden sollten und im Anhang zu finden sind.

Besagte Didaktisierungen können auch getrennt voneinander eingesetzt werden und hängen, abgesehen von der thematischen Verbindung, nicht zwangsweise zusammen. Die jeweiligen Didaktisierungen umfassen jeweils eine Unterrichtseinheit à 90 Minuten und beschäftigen sich mit je einer Sequenz aus zwei verschiedenen Graphic Novels und enthalten mehrere Aufgaben zum mündlichen Erzählen.

Der Grund, weshalb zwei Didaktisierungen entwickelt wurden, ist der, dass so einerseits viele verschiedene Aufgabenstellungen zu Tage kommen konnten und die Teilnehmer*innen wie auch die Lehrperson des Kurses andererseits mehr Zeit hatten, sich an das neue Genre zu gewöhnen und mit Sequenzen aus zwei verschiedenen Graphic Novels zu arbeiten.

Die Auswahl der Graphic Novels geschah gemeinsam mit der Lehrperson, die den Unterrichtsversuch durchgeführt hat, da es mir sehr wichtig war, Sequenzen auszuwählen, die für die Zielgruppe angemessen sind und mit deren Einsatz sich die Lehrperson wohlfühlt. Es wurde daher eine Vorauswahl getroffen, die der Lehrperson vorgelegt wurde, und aus der sie sich zwei Sequenzen aussuchen konnte. Zu diesen Sequenzen wurden dann Aufgabenstellungen für die Lernenden ausgearbeitet, welche nochmals mit der Lehrperson besprochen wurden. Im Anschluss wurden zwei ausführliche Didaktisierungen zum mündlichen Erzählen erstellt, die so in jedem DaZ-Unterricht einsetzbar sind.

Bei den Graphic Novels, die für die Didaktisierungen ausgewählt wurden, handelt es sich um Manuele Fiors *Die Übertragung* und Tillie Waldens *Pirouetten*. Die Sequenz aus *Die Übertragung* besteht aus den Seiten 166-172, in denen es um eine Dreiecksbeziehung zwischen einem Mann und zwei Frauen geht. Zu Beginn sieht man eine Frau, die in ein leergeräumtes Haus blickt, wütend einen Stein hineinwirft und dabei „Lügner“ schreit. Diese Worte scheinen nachzuhallen und am Auto des Mannes abzuprallen, der gerade zu einer anderen Frau fährt. Er parkt sein Auto und klopft an ihre Tür. Sie lässt ihn hinein und macht ihnen Kaffee. Gemeinsam sitzen sie an dem Tisch in der Küche und trinken den Kaffee, bevor sie aufstehen und sich

umarmen. Im Anschluss verlässt er die Wohnung wieder, steigt in sein Auto und fährt lachend weg.

Die Sequenz aus *Pirouetten* besteht aus den Seiten 13-24. Es geht dabei um ein junges Mädchen namens Tillie. Zu Beginn der Sequenz erfährt man, dass die Geschichte acht Jahre früher in New Jersey spielt. Es ist eine Art Morgenroutine in vielen kleinen Bildern und Abläufen dargestellt. Der Wecker läutet, Tillie steht auf, zieht sich an und wartet vor dem Haus bis ein Auto kommt und sie mitnimmt. Drinnen sitzt ein weiteres junges Mädchen namens Molly auf der Rückbank und reicht Tillie einen Muffin. Sie erreichen eine große Halle und später stellt sich heraus, dass es sich dabei um ein Eislaufstadion handelt. Tillie beeilt sich sehr, in die Umkleidekabine zu kommen, aber Molly beschwert sich, weil Tillie nicht auf sie wartet. Tillie möchte immer als Erste auf dem Eis sein, da ihr dann niemand zusieht. Sie kurvt auf dem Eis herum, während langsam die anderen Mädchen des Eiskunstlaufteams ankommen. Man sieht, wie sich die Mädchen in Reih und Glied aufstellen und sich zu einem Lied aufwärmen, bevor die Trainerin schreit, dass alle herkommen sollen. Auf den nächsten Seiten wird der Konkurrenzkampf zwischen den Mädchen sichtbar, die sich gegenseitig stoßen und schlecht übereinander reden. Die Trainerin ist sehr streng und schimpft mit den Mädchen, weil ihr der Kreisschritt eines Mädchens nicht gefällt und die Arme von Molly nicht im Takt sind. Tillie und ein anderes Mädchen werden ebenfalls gerügt, da sie miteinander tuscheln. Man erkennt, dass die Mädchen Angst vor der Trainerin haben.

Die erste Didaktisierung enthält Aufgaben zum mündlichen Erzählen mit einer Sequenz aus der Graphic Novel *Die Übertragung* von Manuele Fior und ist ab Sprachniveau A2+ geeignet. Die Dauer der Einheit hängt von der Anzahl der Lernenden ab und beträgt zwischen 70 und 80 Minuten. Dabei kommen die Fertigkeiten Lesen, Sprechen und Hören zum Einsatz.

Formulierte Lernziele sind:

- Die Lernenden üben mündliches Erzählen
- Die Lernenden trainieren ihr Text- und Bildverstehen
- Die Lernenden können Bild-Text-Zusammenhänge herstellen und verstehen
- Die Lernenden können Gelesenes kurz in eigenen Worten wiedergeben und zusammenfassen
- Die Lernenden können Bilder beschreiben
- Die Lernenden können Vermutungen äußern
- Die Lernenden lernen, sich in Personen hineinzuversetzen
- Die Lernenden üben, sich Geschichten auszudenken und diese zu erzählen

Der erste Teil der Didaktisierung bietet eine Übersicht mit Informationen für die Lehrperson. Der zweite Teil der Didaktisierung besteht aus den Unterrichtsblättern für die Lernenden.

Zu Beginn gibt es eine kurze Einführung, die den Lehrpersonen Hinweise darauf gibt, wie Graphic Novels in den Unterricht eingeführt werden können und was es über das Genre zu wissen gibt. Für detailliertes Wissen liegt es allerdings an den jeweiligen Kursleiter*innen sich selbst genauer darüber zu informieren bzw. in das Thema einzulesen.

Nach dieser kleinen Einführung gibt es zu jeder Aufgabe der Didaktisierung eine Handreichung für die Lehrperson mit der jeweiligen Dauer der Aufgabe, der Beschreibung des Vorgehens und den notwendigen Hintergrundinformationen bzw. eventuellen Hinweisen zu den Aufgaben.

Die Didaktisierung besteht aus 3 Aufgaben. Die Sequenz der Graphic Novel *Die Übertragung* wurde auf diese 3 Aufgaben aufgeteilt, sodass die Lernenden nicht den gesamten Text auf einmal lesen, sondern stückchenweise damit konfrontiert sind.

Im ersten Schritt werden den Lernenden die Unterrichtsblätter 1-3 ausgeteilt. Aufgabe A besteht aus 3 Nummern. Bei Nummer 1 geht es darum, die Lernenden die ersten Seiten der ausgewählten Graphic Novel-Sequenz lesen zu lassen. Dafür werden zirka 5 Minuten eingerechnet, wobei die Lehrpersonen sich hier nach dem Tempo ihrer Kursgruppen richten sollten.

Nummer 2 besteht aus Fragen zum Text, welche von den Lernenden beantwortet werden sollen. Dies geschieht am besten im Plenum, da dadurch etwaige Unsicherheiten und Unklarheiten der Lernenden aus der Welt geschafft werden können und das Textverstehen bei allen Teilnehmer*innen gleichermaßen gewährleistet wird. Außerdem werden Fragen, Eindrücke und Vermutungen gesammelt und besprochen. Für Aufgabe 2 sollten ungefähr 10 Minuten eingerechnet werden.

Bei Nummer 3 müssen die Lernenden sich in Kleingruppen eine Vorgeschichte zum Text überlegen und ein Handlungsgerüst erstellen, das ihnen im Anschluss dabei helfen soll, ihre Geschichte den anderen Kleingruppen zu erzählen. Die Lernenden sollen sich dabei überlegen, wer was erzählt und welche Erzählperspektive eingenommen wird.

Für Aufgabe B werden den Lernenden die Unterrichtsblätter 4-7 ausgeteilt. Ziel von Nummer 1 ist es, im Text weiterzulesen. Hier kann wieder mit 5 Minuten gerechnet werden.

Nummer 2 besteht, wie bei Aufgabe A, aus Fragen zum Text, die gemeinsam im Plenum beantwortet und besprochen werden. Dafür werden ebenfalls um die 5 Minuten benötigt. Die Beantwortung der Fragen dient insbesondere der Verstehenssicherung und zum Klären

etwaiger Fragen der Lernenden. Beim Beantworten der Fragen wird das Gelesene außerdem wiederholt und in Worte gefasst.

Ziel von Nummer 3 ist es, sich in eine andere Person hineinzuversetzen. Es werden 3er-Gruppen gebildet, in denen die Lernenden sich überlegen, worüber die beiden Personen auf den Bildern sprechen könnten und wie sie sich dabei fühlen. Die Ergebnisse werden im Anschluss im Plenum geteilt. Hierfür können 10 Minuten eingerechnet werden.

Aufgabe C besteht aus 2 Aufgaben. Dafür werden die letzten Unterrichtsblätter 8 und 9 ausgeteilt.

Nummer 1 teilt den Lernenden mit, die letzten Seiten der Graphic Novel-Sequenz durchzulesen, was nochmals 5 Minuten dauert.

Nummer 2 besteht wieder aus Fragen zum Text. Die Lernenden sollen dabei das Ende des Textes kurz zusammenfassen. Ziel der Fragen ist es, den Lernenden Platz für ihre Vermutungen, Eindrücke und Fragen zu geben, sowohl zu den letzten beiden Seiten als auch zur gesamten Sequenz.

Die zweite Didaktisierung enthält Aufgaben zum mündlichen Erzählen mit einer Sequenz aus der Graphic Novel *Pirouetten* von Tillie Walden. Geeignet ist diese Didaktisierung ab Sprachniveau B1 und dauert ungefähr 90 Minuten, wobei auch das wieder von der Gruppengröße abhängt. Es kommen wieder die Fertigkeiten *Lesen*, *Sprechen* und *Hören* zum Einsatz.

Formulierte Lernziele sind:

- Die Lernenden üben mündliches Erzählen
- Die Lernenden trainieren ihr Text- und Bildverstehen
- Die Lernenden können Bild-Text-Zusammenhänge herstellen und verstehen
- Die Lernenden können Gelesenes kurz in eigenen Worten wiedergeben und zusammenfassen
- Die Lernenden können Bilder beschreiben
- Die Lernenden können Vermutungen äußern
- Die Lernenden lernen, sich in Personen hineinzuversetzen
- Die Lernenden lernen, verschiedene Erzählperspektiven herauszuarbeiten
- Die Lernenden üben, von eigenen Erfahrungen zu erzählen
- Die Lernenden können sich zu bestimmten Themen (strenge Autoritätspersonen, Konkurrenzkampf) äußern

Wie bei der ersten Didaktisierung, gibt es auch hier den exakt gleichen Einleitungsteil, in dem es um die Einführung der Graphic Novels in den DaZ-Unterricht geht. Grund dafür ist, dass die Didaktisierungen, wie bereits erwähnt, einzeln einsetzbar und daher die gleichen Voraussetzungen relevant sind. Sollte jemand vorhaben beide Didaktisierungen mit einem Kurs auszuprobieren, kann die Einführung zum Aktivieren des Vorwissens beim zweiten Mal weggelassen werden.

Der erste Teil der Didaktisierung bietet eine Übersicht und Informationen für die Lehrperson. Der zweite Teil der Didaktisierung besteht aus den Unterrichtsblättern für die Lernenden.

Die Sequenz der Graphic Novel „Pirouetten“ ist wieder auf 3 Teile aufgeteilt. Für Aufgabe A werden den Lernenden die Unterrichtsblätter 1-2 ausgeteilt. Nummer 1 fordert die Lernenden zum Lesen dieser ersten beiden Seiten auf, was ungefähr 5 Minuten dauert. Hier ist nochmals darauf hinzuweisen, dass den Lernenden die Zeit gegeben wird, die sie zum Lesen benötigen.

Nummer 2 besteht aus Fragen zum Text, die im Plenum besprochen und beantwortet werden. Auch hier dienen die Fragen in erster Linie zur Verstehenssicherung, da Fragen, Vermutungen und Eindrücke gesammelt werden. In dieser ersten Aufgabe gewinnen die Lernenden einen ersten Eindruck von der Geschichte und ihrer Handlung. Die Dauer von Nummer 2 beträgt zirka 5 Minuten.

Für Aufgabe B werden den Lernenden die Unterrichtsblätter 3-9 ausgeteilt. In Nummer 1 geht es darum, die Lernenden die Graphic Novel-Sequenz weiterlesen zu lassen, wofür wieder 5 Minuten eingerechnet werden können.

In Nummer 2 werden Fragen zu diesem Teil gestellt, die nochmals im Plenum beantwortet werden. Hier können bereits erste Vermutungen und Annahmen der Lernenden, die während der ersten Aufgabe aufgestellt wurden, bestätigt oder verworfen werden. Das Gelesene wird von den Lernenden kurz in eigenen Worten wiedergegeben. Die Durchführung dieser Aufgabe beträgt ebenfalls um die 5 Minuten.

Aufgabe C ist die letzte und umfangreichste Aufgabe dieser Didaktisierung. Hierfür werden den Lernenden die Unterrichtsblätter 10-13 ausgeteilt, die sie sich laut Nummer 1 ausführlich durchlesen sollen. Dafür können 10 Minuten eingerechnet werden, da dieser Teil der Sequenz etwas länger ist als die vorherigen.

Nummer 2 enthält Fragen zum Text, die die Lernenden abermals im Plenum beantworten und besprechen sollen. An dieser Stelle ist es besonders wichtig, die Lernenden die einzelnen Charaktere, ihre Beziehungen zueinander und bestehende Probleme zwischen ihnen

herausarbeiten zu lassen. Auch auf die Motive und Emotionen der Charaktere sollte eingegangen werden. Aufgabe der Lehrperson ist es, die Gespräche durch Nachfragen und Hinweise in die gewünschte Richtung zu lenken. Für diese Nummer können 10 Minuten eingerechnet werden.

Aufgabe 3 beschäftigt sich mit der Erzählperspektive der Geschichte. Zuerst sollen die Lernenden überlegen, aus welcher Perspektive diese Graphic Novel-Sequenz erzählt wird. Im Anschluss werden Kleingruppen gebildet, in denen die Lernenden die Geschichte aus der Perspektive der Trainerin umschreiben sollen. Dabei können Handlungsgerüste erstellt oder Skizzen angefertigt werden. Wenn alle Geschichten fertig sind, werden die Kleingruppen so durchgemischt, dass aus jeder Kleingruppe ein*e Teilnehmer*in dabei ist. Die Lernenden erzählen sich nun in den Kleingruppen gegenseitig ihre Geschichten, wobei die Handlungsgerüste und Skizzen als Hilfsmittel zum Erzählen dienen. Für diese Aufgabe sollten 30 Minuten eingerechnet werden.

Aufgabe 4 ist eine Aufgabe zum autobiografischen Erzählen, die 20 Minuten dauert. Die Lernenden werden wieder in Kleingruppen eingeteilt. In diesen Kleingruppen sollen sie sich gegenseitig von ihren Erfahrungen mit strengen Autoritätspersonen und Konkurrenzkämpfen erzählen. In diesen Erzählungen sollen die Lernenden auf die angeführten Fragen eingehen. Im Anschluss werden die wichtigsten Informationen und Erfahrungen im Plenum zusammengetragen. Hierfür gibt es Fragen, die der Lehrperson helfen können.

Damit der Unterrichtsversuch durchgeführt werden konnte, musste ein*e freiwillige*r Trainer*in gesucht werden, der*die sich dazu bereit erklärt die beiden Didaktisierungen in seinem*ihren DaZ-Kurs mit erwachsenen Lernenden einzusetzen. Die Suche geschah über Kolleg*innen und Facebook. Es gab zwar viele Interessent*innen, jedoch gab es in allen Fällen Kriterien, die nicht den Vorgaben entsprachen. So waren viele Trainer*innen bzw. ihre Kurse außerhalb Österreichs, was ein Problem für die im Anschluss durchzuführenden Interviews darstellte. Einige Trainer*innen unterrichteten Kinder oder es handelte sich um DaF-Kurse. Durch die Hilfe einer Kollegin hat sich dann aber eine Lehrperson gemeldet, die innerhalb Wiens Erwachsene im DaZ-Kontext unterrichtet und bereit war, den Unterrichtsversuch mit ihren Lernenden durchzuführen. Da besagte Lehrperson keinen regulären DaZ-Kurs unterrichtet, sondern für die freiwillige Zusatzförderung zuständig ist, wurden zwei Termine vereinbart, für die sich die Lernenden zum Üben der Fertigkeit *Sprechen* auf Sprachniveau B2 anmelden konnten und in denen der Unterrichtsversuch durchgeführt werden sollte und wurde. Die Schwierigkeit dabei war, dass die Lernenden sich bis zu dem Tag anmelden können, an dem die Einheit stattfindet. Daher war bis zu Beginn der Einheiten nicht ganz klar, wie viele

Lernende kommen würden, was natürlich in den Didaktisierungen berücksichtigt werden musste. Ein weiteres Problem war, dass in der Regel nicht immer die gleichen Teilnehmer*innen anwesend sind, weshalb ich mich und meine Masterarbeit bzw. mein Vorhaben in der ersten Einheit vorstellte und versuchte, so viele interessierte Teilnehmer*innen wie möglich zu animieren, in der zweiten Einheit wiederzukommen. Die erste Einheit fand am 10. Juli 2019 um 14 Uhr statt und dauerte 90 Minuten. In dieser Einheit wurde die erste Didaktisierung mit der Sequenz aus der Graphic Novel *Die Übertragung* von Manuele Fior durchgeführt. Dabei waren 5 Teilnehmer*innen anwesend. Das Alter der Teilnehmer*innen lag ungefähr zwischen 25 und 50 Jahren. Die zweite Einheit fand eine Woche später, am 18. Juli 2019, ebenfalls um 14 Uhr, statt. In dieser Einheit wurde die zweite Didaktisierung mit der Sequenz aus der Graphic Novel *Pirouetten* von Tillie Walden durchgeführt. Dabei waren 7 Teilnehmer*innen anwesend und der Altersdurchschnitt lag wieder zwischen 25 und 50 Jahren. Abgesehen von der Lehrperson, waren 2 Teilnehmer*innen bei beiden Einheiten anwesend.

In beiden Einheiten stellte ich mich und das Thema meiner Masterarbeit, sowie mein Vorhaben vor, sodass die Lernenden wussten, worum es gehen würde. Während der Durchführung der Didaktisierungen war ich nicht anwesend, da es das Ziel war, das gewohnte Umfeld der Lernenden aufrechtzuerhalten. Außerdem wollte ich durch meine Anwesenheit die Reaktionen der Lehrperson als auch der Lernenden auf die Didaktisierungen und die einzelnen Aufgaben nicht beeinflussen.

6.4 Interviews

Um Genaueres über die Erfahrungen der Lehrperson und der Lernenden mit den durchgeführten Didaktisierungen zum mündlichen Erzählen mit Graphic Novels im DaZ-Unterricht herauszufinden, war sehr schnell klar, dass dafür Interviews geführt werden sollten. Um die Forschungsfragen beantworten zu können, entschied ich mich für semi-strukturierte Leitfadeninterviews, da dadurch besonders gut bestimmte Punkte herausgearbeitet werden konnten. Da die Lernenden eine andere Perspektive auf den Unterricht haben würden als die Lehrperson, sollten zwei unterschiedliche Interviewleitfäden entwickelt werden, die dies berücksichtigen.

Die Interviewfragen orientierten sich an den Forschungsfragen, da es darum ging, möglichst viele davon am Ende der Arbeit beantworten zu können. Anhand des SPSS-Prinzips nach Helfferich (Vgl. Helfferich 2011, 182-185) wurden mögliche Fragen zuerst gesammelt. Dafür wurden alle relevanten Fragen aufgeschrieben. Es wurde versucht, die Fragen soweit wie möglich offen zu gestalten, mit der Absicht einer offenen Herangehensweise. Die

Interviewteilnehmer*innen sollten damit zum freien Beantworten angeregt und von Ja-/Nein-Antworten weggelenkt werden. Im Zuge der Entwicklung der Fragen bestand der Wunsch, den Interviewteilnehmer*innen das Formulieren ihrer subjektiven Sichtweisen, Meinungen, Bewertungen etc. zu ermöglichen und dieses zu fördern. Die interviewten Personen sollten während des Interviews ihre eigenen Formulierungen verwenden und die Themen ansprechen können, die ihnen wichtig sind. Die Ausführungen und Antworten der Interviewteilnehmer*innen sollten nicht unterbrochen werden. Danach wurden die Fragen auf Relevanz und Vollständigkeit geprüft und gegebenenfalls umformuliert, verändert oder ganz verworfen. Im Anschluss wurden die ausgewählten Fragen inhaltlich sortiert und subsumiert, sodass daraus zwei Interviewleitfäden entstanden, die geeignet waren, in den Interviews eingesetzt zu werden. Die Fragen der beiden Interviewleitfäden für die Lernenden und die Lehrperson sind zwar sehr ähnlich, weisen aber dennoch Unterschiede durch die berücksichtigten anderen Blickwinkel und Interessenspunkte auf. Bei den Interviewleitfäden für die Lernenden handelt es sich um standardisierte Leitfäden, da allen Interviewteilnehmer*innen die gleichen Fragen gestellt werden sollten. Da der Unterrichtsversuch in nur einem DaZ-Kurs durchgeführt werden sollte, war von Anfang an klar, dass es nur ein Trainer*inneninterview geben würde.

Es war zwar wichtig, die Reihenfolge der Fragen beim Führen der Interviews einzuhalten, dennoch wurde bewusst die Möglichkeit offengelassen, Fragen spontan etwas abgeändert und der Situation angepasst zu stellen bzw. diese ganz wegzulassen, wenn die Frage bereits beantwortet wurde. Sollten sich durch die Antworten der Interviewteilnehmer*innen neue Fragen oder Unklarheiten ergeben, war es wichtig, diese auch stellen zu können, um so einen genaueren Blick in die Erfahrungen und Ansichten der interviewten Personen bekommen zu können. Bereits beantwortete Fragen sollten nicht noch einmal gestellt werden müssen.

Der fertige Interviewleitfaden für die Lehrperson enthält 10 Hauptfragen und 12 Zusatzfragen. Da im Zuge der Planung des Unterrichtsversuches bereits ein kollegiales Verhältnis mit der Lehrperson entstand, wurde sich auf die Verwendung des du-Wortes geeinigt, welches auch im Interviewleitfaden für die Lehrperson zu finden ist. Der fertige Interviewleitfaden für die Lernenden enthält 9 Hauptfragen und 12 Zusatzfragen. Die Zusatzfragen sollten nur bei nicht ausreichender Beantwortung bzw. Begründung der Ansichten gestellt werden, konnten aber auch als Hilfestellung bei Unklarheiten zu den Hauptfragen dienen. Die eingesetzten Interviewleitfäden sind im Anhang der Masterarbeit zu finden.

6.4.1 Auswahl der Interviewteilnehmer*innen & Erhebung der Interviews

Wie im Kapitel *Didaktisierungen & Unterrichtsversuch* bereits ausgeführt wurde, habe ich mich zu Beginn der beiden Unterrichtseinheiten, in denen die zwei Didaktisierungen durchgeführt wurden, bei den Lernenden vorgestellt und mein Forschungsvorhaben erläutert. In der ersten Einheit waren 5 Teilnehmer*innen anwesend. 4 von ihnen haben sich sofort dazu bereit erklärt, auch an der folgenden Einheit, eine Woche später, teilzunehmen und danach in Interviews mit mir darüber zu sprechen. Hier war es mir besonders wichtig, dass sich niemand dazu gezwungen fühlte, die Interviews machen zu müssen. Glücklicherweise waren die 4 Lernenden sehr interessiert. Der Einfachheit halber für die Interviewteilnehmer*innen habe ich mich dazu entschlossen, die Interviews zu führen, nachdem beide Didaktisierungen durchgeführt wurden, da die freiwilligen Teilnehmer*innen dann nicht zu viel Zeit dafür aufbringen mussten. Die Interviews sollten daher im Anschluss der Einheit der zweiten Didaktisierung geführt werden.

An besagtem Tag war ein Teilnehmer der letzten Woche jedoch krank und ein anderer musste, wegen eines familiären Notfalls, kurzfristig gehen. Mit letzterem konnte jedoch ein neuer Interviewtermin vereinbart werden, sodass er zumindest über die Einheit der ersten Didaktisierung sprechen konnte. Die beiden anderen Lernenden waren wie vereinbart anwesend, zusätzlich gab es 5 neue Teilnehmer*innen. Auch ihnen wurde die Masterarbeit und das damit verbundene Forschungsvorhaben vorgestellt und es erklärten sich 3 weitere Lernende zu Interviews bereit.

Damit gab es 7 Personen - 6 Lernende und eine Lehrperson - mit denen Interviews geführt wurden. Es gab zwei Interviewtermine. Im Anschluss der Einheit vom 18. Juli 2019, in der die zweite Didaktisierung durchgeführt wurde, wurden 4 Interviews geführt. 3 Interviews wurden auf die nächste Woche verschoben, da zwei Personen einen wichtigen Termin hatten und eine Person nicht zu lange warten wollte. Dabei handelte es sich um den 22. Juli 2019.

Die ersten 4 Interviews wurden nacheinander in einem separaten leeren Kursraum des Kursinstitutes geführt, in dem der Unterrichtsversuch stattgefunden hatte. Es gab darin keinerlei Hintergrundgeräusche, weshalb eine ungestörte Unterhaltung möglich war. Ein Interview der darauffolgenden Woche fand leider genau zu den Kurszeiten statt, weshalb dieses im Aufenthaltsraum des Kursinstitutes geführt werden musste. Dort gingen zwar immer wieder Leute vorbei, dennoch konnte man sich gut unterhalten und die Interviewteilnehmerin versicherte mir, dass sie das nicht stören würde. Die beiden letzten Interviews wurden im Raum der Lehrperson geführt, die den Unterrichtsversuch durchgeführt hatte.

Da es für die Dokumentation der Ergebnisse wichtig war, die Interviews aufzuzeichnen, mussten die Interviewteilnehmer*innen eine Einverständniserklärung unterschreiben. Darin wurde detailliert angeführt, dass die Daten anonymisiert und pseudonymisiert werden, für welchen Zweck die Aufnahmen dienen würden, wer Zugriff auf die Daten haben würde und welche Rechte die Interviewteilnehmer*innen in Bezug auf die Daten haben.

Ich hatte bei allen Interviewteilnehmer*innen das Gefühl, dass sie das gerne und wirklich freiwillig machen würden. Sie waren bereit, alle Fragen zu beantworten, auch wenn teilweise Sprachbarrieren vorhanden waren, da die Interviewfragen nicht immer verstanden wurden oder den Lernenden Wörter gefehlt haben, sodass auf das Handywörterbuch zurückgegriffen werden musste. Oftmals mussten Fragen deshalb wiederholt oder abgeändert gestellt werden, weshalb es nicht immer möglich war, diese offen zu stellen. Beim Suchen von Wörtern kam ich hin und wieder auch zur Hilfe, weshalb die Wortwahl der Lernenden dadurch beeinflusst wurde. Während der ersten beiden Interviews wurde mir schnell bewusst, dass den Lernenden der Unterschied zwischen Sprechen und mündlichem Erzählen nicht bekannt ist. Aus diesem Grund wurde dieser Unterschied vor den folgenden Interviews gemeinsam mit den Lernenden herausgearbeitet und besprochen, damit eine akkurate Beantwortung der Interviewfragen möglich war. Im Interview mit der Lehrperson gab es keine Schwierigkeiten.

Als Hilfe zur Erinnerung an die einzelnen Aufgaben der beiden Didaktisierungen wurden den Interviewteilnehmer*innen die Unterrichtsblätter der Einheiten, an denen sie teilgenommen hatten, mitgebracht und vorgelegt, sodass sie diese während der Interviews durchblättern konnten.

6.4.2 Aufbereitung der Interviews

Nachdem alle Interviews durchgeführt waren, mussten die Aufnahmen transkribiert werden. Diese wurden dazu mit dem VLC-Player abgespielt und der Text mitgetippt. Gegebenenfalls wurde die Geschwindigkeit der Audiodateien verlangsamt, sodass das Mittippen einfacher wurde. Die Verwendung einer Transkriptionssoftware war somit überflüssig und nicht notwendig.

Vor dem Transkriptionsprozess stellte sich mir die Frage, wie detailgetreu die Transkription der Audiodateien sein sollte. Klar war, dass auf jeden Fall alle sprachlichen Inhalte enthalten sein sollten. Wobei es dennoch Ausnahmen gab. Da die meisten Interviewteilnehmer*innen Deutsch als Zweitsprache lernten, wurden während des Gesprächs Äußerungen wegen selbst entdeckter grammatikalischer oder semantischer Fehler verworfen

oder korrigiert. In diesen Fällen entschied ich mich dazu, nur die korrigierte bzw. veränderte Formulierung zu transkribieren, sofern die fehlerhaften Aussagen sich nicht auf die Inhalte der Aussagen auswirkten bzw. diese nicht veränderten. Grammatikalische Fehler, falsche Wortbildungen etc., die von den Lernenden nicht selbst korrigiert wurden, wurden genau so in den Transkripten festgehalten. Der Grund für diese Entscheidung war, dass es in der vorliegenden Masterarbeit nicht um die Sprachverwendung bzw. die Selbstkorrekturen der Lernenden geht, sondern die Inhalte der Äußerungen der Interviewteilnehmer*innen. Abgesehen davon würden die Transkripte so leichter lesbar sein. Dialektsprachliche Besonderheiten und Auslassungen wurden in den Transkriptionen wiedergegeben, um ein möglichst authentisches Lesen zu ermöglichen. Paraverbale Äußerungen, wie beispielsweise „hmm“, „äh“, „ähm“, wurden festgehalten. Hier wurde außerdem angegeben, ob es sich, zum Beispiel, um ein fragendes „hmm“ handelt oder um ein nachdenkliches „hmm“, da dies sich auf die Bedeutung der Äußerungen auswirken kann. Besonderheiten der Antworten „Ja“ oder „Nein“ wurden ebenfalls angegeben (z.B. zögernd, lachend, sicher etc.), um möglichst alle bedeutungsrelevanten Informationen aufzeichnen zu können. Nichtverbale Äußerungen (lachen, stottern etc.) wurden nur transkribiert, wenn sich dadurch eine andere Bedeutung der Aussage ergab oder dies wichtig für die Aussage ist, wie beispielsweise, beim Zeigen eines*r Interviewteilnehmers*in auf bestimmte Bilder, der während des Interviews vorgelegten Unterrichtsblätter. Pausen im Gespräch wurden durch drei Punkte in Klammer (...) gekennzeichnet, wobei es hier keine Unterscheidung zwischen langen und kurzen Gesprächspausen gibt, da in den Gesprächen einfach keine langen Pausen entstanden sind.

Da es in den aufgenommenen Interviews nur sehr selten zu Unterbrechungen zwischen den Sprecher*innen gekommen ist, entschied ich mich für eine Zeilennotation in den Transkripten, bei der die Beiträge der einzelnen Sprecher*innen untereinander notiert werden (Vgl. Mempel / Mehlhorn 2014, 152). Die Äußerungen der interviewenden Person wurden in den Transkripten mit dem Buchstaben „I“ abgekürzt und die Äußerungen der interviewten Personen mit dem Anfangsbuchstaben ihres Vornamens. Es gibt jedoch keinerlei weitere Hinweise auf die Namen der Interviewteilnehmer*innen. Auch die Geschlechter der Interviewteilnehmer*innen wurden pseudonymisiert, sodass beispielsweise von Kursteilnehmer*in T und Kursteilnehmer*in D die Rede ist. Da es für die Auswertung und Analyse der Interviews relevant ist, ob die Äußerung von der Lehrperson oder einem*r Teilnehmer*in stammt, wurde in den Transkripten der Begriff „Teilnehmer*in“ verwendet, anstatt „Lernende*r“, denn durch die unterschiedlichen Anfangsbuchstaben der Begriffe war es einfacher, zwischen Lehrperson und Teilnehmer*innen zu unterscheiden und diesen

Unterschied in den Transkripten erkenntlich zu machen. Darauf wird aber im Kapitel *Analyse der Interviews* genauer eingegangen. Zu Beginn der Transkripte ist der Ort, das Datum, die Uhrzeit und die Dauer der Interviews angegeben. Außerdem wurde angeführt über welche Einheiten die Interviewteilnehmer*innen sprechen, da manche Personen nur bei der Einheit der ersten Didaktisierung, mit der Sequenz aus der Graphic Novel *Die Übertragung*, manche nur bei der Einheit der zweiten Didaktisierung, mit der Sequenz aus der Graphic Novel *Pirouetten* und manche Personen bei beiden Einheiten anwesend waren. Alle Interviews wurden von mir geführt und transkribiert, daher gibt es dazu keine weiteren Angaben in den Transkripten. Die Transkripte sind im Anhang der Arbeit nachzulesen.

6.4.3 Analyse der Interviews

Nachdem alle Interviews vollständig transkribiert waren, war es an der Zeit, sich für ein angemessenes Analyseverfahren zu entscheiden, nach dem die Interviews analysiert werden konnten. Durch die im Vorfeld getätigte Auswahl der Interviewfragen, konnten bereits einige wichtige Themen und Kategorien herauskristallisiert werden. Dennoch war es mir wichtig, auch die Antworten und Äußerungen der Interviewteilnehmer*innen nach Kategorien zu untersuchen, die für das mündliche Erzählen mit Graphic Novels im DaZ-Unterricht mit Erwachsenen relevant sind. Aus diesem Grund entschied ich mich dafür, die in den Transkripten enthaltenen Daten nach der Grounded Theory von Glaser und Strauss zu kodieren (Vgl. Strauss / Corbin 1996 und Kelle 1994). Im ersten Schritt wurde der Text offen kodiert, sodass das Datenmaterial Zeile für Zeile durchgegangen wurde, um analytische Fragen an die Daten zu stellen (Wer ist beteiligt? Um welches Phänomen geht es? Welche Begründungen werden gegeben? Welche zeitlichen Komponenten sind wichtig? Wie trat das Phänomen auf? Welche Ergebnisse, Folgen oder Konsequenzen gab es? Was ist das Grundproblem? Wie lässt sich das erklären? Etc.). Es konnten dadurch Phänomene herausgearbeitet werden, denen dann ein Kode, also eine Bezeichnung, gegeben wurde. Diese Codes sind in den meisten Fällen Begriffe aus dem Fachbereich oder relevante Aussagen bzw. Formulierungen der Interviewteilnehmer*innen. Dokumentiert wurden die gesammelten Codes in einer eigenen Spalte in den Transkripten, am Rand der Zeile, auf die sie sich beziehen.

Im nächsten Schritt ging es darum, anhand der Codes, die besonders relevant sind und häufig vorkommen, Kategorien zu bilden. Diese herausgearbeiteten Kategorien wurden mit den Themen und Kategorien, die sich bereits aus den Interviewfragen herauskristallisieren konnten, verglichen. Dabei gab es viele Überschneidungen, aber auch Ergänzungen, die den bereits

bestehenden Themen untergeordnet wurden oder neue Themen bzw. Kategorien hervorbrachten.

Mit dem abgeschlossenen Kodiervorgang waren 5 Themenblöcke herausgearbeitet worden, die besonders relevant für das Forschungsinteresse sind. Jeder Themenblock besteht aus verschiedenen Kategorien, die teilweise nochmals in Subkategorien unterteilt wurden.

Themenblock 01 umfasst Erfahrungen mit Graphic Novels vor dem Unterrichtsversuch und wird in zwei Kategorien unterteilt: Antwort auf die Frage, ob bereits Graphic Novels oder Comics gelesen wurden und Schilderungen und Bewertungen der bisherigen Erfahrungen. Dieser Themenblock dient dazu, einen Überblick erhalten zu können, wie viele Interviewteilnehmer*innen mit dem Genre der Graphic Novels bereits vertraut waren und für wie viele Leute dieses Genre ganz neu war. Auch die Bewertung dieser gegebenenfalls gemachten Erfahrungen erschien mir wichtig, da das möglicherweise damit in Verbindung gebracht werden kann, wie der Unterricht mit den Graphic Novels von den jeweiligen Personen wahrgenommen wurde.

Themenblock 02 umfasst Mündliches Erzählen und wird in vier Kategorien unterteilt: Die Rolle des mündlichen Erzählens im DaZ-Unterricht. Diese Kategorie enthält zwei Subkategorien, welche die Rolle des mündlichen Erzählens *für die Lernenden* von der Rolle des mündlichen Erzählens *für die Lehrperson* unterscheiden. Die zweite Kategorie umfasst *Das Erzählverhalten der Lernenden aus der Sicht der Lehrperson*. Auch hier gibt es zwei Subkategorien: *Übliches Erzählverhalten* und *Auswirkungen des Einsatzes der Graphic Novels auf das Erzählverhalten*. Hier sollen mögliche entstandene Veränderungen des Erzählverhaltens der Lernenden untersucht werden. Die beiden letzten Kategorien dieses Themenblocks lauten *Faktoren mit hohem Motivationswert für das mündliche Erzählen aus Sicht der Lernenden* und *Mündliches Erzählen im Alltag*. In diesem Themenblock sollen die wichtigsten Aspekte zum mündlichen Erzählen herausgearbeitet und analysiert werden.

*Themenblock 03 umfasst Mündliches Erzählen mit Graphic Novels im DaZ-Unterricht im Hinblick auf den durchgeführten Unterrichtsversuch und wird in drei Kategorien unterteilt: Schwierigkeiten beim Arbeiten mit Graphic Novels zum mündlichen Erzählen, Potenziale und positive Aspekte des mündlichen Erzählens mit Graphic Novels und Reaktionen der Teilnehmer*innen auf den Einsatz der Graphic Novels.* Die letzte Kategorie wird wieder unterteilt in die Subkategorien *Aus Sicht der Lernenden* und *Aus Sicht der Lehrperson*. Hier geht es vor allem darum, positive Aspekte und Schwierigkeiten, die durch die Arbeit mit Graphic Novels zum mündlichen Erzählen entstehen bzw. auftreten können, herauszuarbeiten, aber auch einen Blick auf die Reaktionen der Lernenden zu werfen.

Themenblock 04 umfasst Rückmeldungen zu den einzelnen Aufgaben des durchgeführten Unterrichtsversuchs und wird in zwei Kategorien unterteilt. In der ersten Kategorie über die *Erste Unterrichtseinheit mit einer Sequenz aus der Graphic Novel „Die Übertragung“* von Manuele Fior wird auf die Aussagen eingegangen, die sich auf bestimmte Aufgaben dieser Didaktisierung bzw. Unterrichtseinheit beziehen. Hier gibt es die Subkategorien *Allgemeines*, *Textverstehen*, *Aufgabe A*, *Aufgabe A.3*, *Unterrichtsblatt 5*, *Aufgabe B.2*, *Aufgabe B.3* und *Aufgabe C*. Der Grund, weshalb es nicht zu allen Aufgaben der Didaktisierungen Subkategorien gibt, ist der, dass in den Interviews nicht auf alle Aufgaben eingegangen wurde. In der zweiten Kategorie über die *Zweite Unterrichtseinheit mit einer Sequenz aus der Graphic Novel „Pirouetten“* von Tillie Walden wird auf die Aussagen eingegangen, die sich auf bestimmte Aufgaben der zweiten Didaktisierung bzw. Unterrichtseinheit beziehen. Auch hier gibt es Subkategorien zu den Aufgaben, die von den Interviewteilnehmer*innen explizit erwähnt wurden. In dieser Kategorie gibt es die Subkategorien *Allgemeines*, *Textverstehen*, *Aufgabe B*, *Aufgabe C.3* und *Aufgabe C.4*.

Themenblock 05 lautet *Weiterer Einsatz von Graphic Novels im DaZ-Unterricht* und umfasst zwei Kategorien: *Zukünftiges Arbeiten mit Graphic Novels im DaZ-Unterricht* und *Kriterien, auf die beim Einsatz von Graphic Novels im DaZ-Unterricht geachtet werden soll*. Hier werden Aussagen herangezogen, welche sich auf die weitere Arbeit mit Graphic Novels im DaZ-Unterricht beziehen. Die letzte Kategorie ist besonders wichtig für Lehrpersonen, die vorhaben Graphic Novels in ihrem Unterricht einzusetzen.

Als Analysemethode wurde die qualitative Inhaltsanalyse gewählt, da diese sehr eng mit dem Text arbeitet, was mir besonders wichtig war. Der erste Schritt dabei war die Extraktion. Dafür wurden die Transkriptionstexte auf Textstellen durchsucht, die für die ausgearbeiteten Themenblöcke und Kategorien relevant sind und diesen zugeordnet werden können. Dazu wurde die betroffene Textstelle aus dem Gesamttext extrahiert und der entsprechenden Kategorie bzw. Subkategorie zugeordnet. Die Textstelle wurde angegeben, sodass diese in den Transkripten leicht wiederzufinden ist. Hierbei wurde für Lernende bzw. Teilnehmer*innen des Kurses der Buchstabe T gewählt und der jeweilige Anfangsbuchstabe des Vornamens hinzugefügt. Die Zeilenzahlen, über die sich die extrahierte Textstelle erstreckt, wurden ebenfalls angegeben. Ein Beispiel: Eine Aussage von Teilnehmer*in T aus den Transkriptzeilen 13-14 wurde mit T-T, Z. 13-14 angegeben. Aussagen der Lehrperson wurden mit dem Buchstaben L angegeben. Da es nur eine Lehrperson gab, lautet die Angabe immer L-B. Im Anschluss wurden die Ausprägungen der ausgewählten Textstellen herausgearbeitet, indem die Datenausschnitte formal und inhaltlich strukturiert wurden. Durch diese Analysemethode

konnten nun die Ergebnisse und Erkenntnisse, die aus den Interviews gewonnen wurden, abgelesen und zusammengetragen werden, worauf im nächsten Kapitel detailliert eingegangen wird. Die Extraktion befindet sich im Anhang der Arbeit.

7 Ergebnisse/Erkenntnisse

Wie bereits erwähnt, wurden 7 Personen zu dem stattgefundenen Unterrichtsversuch und den darin eingesetzten Didaktisierungen interviewt. Darunter waren 6 Lernende und eine Lehrperson. 3 Personen, darunter 2 Kursteilnehmer*innen und die Lehrperson konnten über beide Didaktisierungen sprechen, da sie in beiden Unterrichtseinheiten anwesend waren. Ein*e Teilnehmer*in sprach nur über die erste Einheit, in der die Didaktisierung mit der Sequenz aus der Graphic Novel *Die Übertragung* von Manuele Fior eingesetzt wurde. Zwei Teilnehmer*innen sprachen nur über die zweite Einheit, in der die Didaktisierung mit der Sequenz aus der Graphic Novel *Pirouetten* von Tillie Walden eingesetzt wurde. In diesem Kapitel werden die Ergebnisse dieser Interviews zusammengefasst und die Forschungsfragen beantwortet.

7.1 Erfahrungen mit Graphic Novels vor dem Unterrichtsversuch

Bevor im Interview auf die Erfahrungen der Interviewteilnehmer*innen mit den Didaktisierungen zum mündlichen Erzählen mit Graphic Novels eingegangen wurde, erschien es wichtig, herauszufinden, welche Erfahrungen die Personen mit dem Genre gemacht haben bzw. ob überhaupt schon einmal Graphic Novels oder Comics gelesen wurden. In den Interviews hat sich herausgestellt, dass 3 Personen bisher (vor dem Unterrichtsversuch) noch nie eine Graphic Novel gelesen hatten, ein*e Teilnehmer*in fügte hinzu, dass er*sie kein Interesse daran habe, wohingegen ein*e Teilnehmer*in meinte, dass er*sie Comics aber liebe. Unter den Personen, die bereits Graphic Novels bzw. Comics gelesen haben, gibt es eine*n Teilnehmer*in, der*die anführt, kein Fan von Comics zu sein, da ihm*ihr Bücher lieber wären. Die anderen Personen empfanden ihre bisherigen Erfahrungen mit dem Genre entweder als positiv oder machten keine näheren Angaben dazu. Was bei der Analyse der Interviews sehr deutlich wurde, ist die Tatsache, dass auch die Personen, die angaben, kein Fan von Graphic Novels zu sein bzw. kein Interesse an dem Genre zu haben, die Arbeit mit Graphic Novels zum mündlichen Erzählen positiv bewerteten und gerne wiederholt damit im Unterricht arbeiten möchten. Auch von den anderen Interviewteilnehmer*innen gab es im Großen und Ganzen hauptsächlich positive Rückmeldungen zu dem durchgeführten Unterrichtsversuch.

7.2 Mündliches Erzählen im Alltag und im DaZ-Unterricht

Auf die Frage, in welchen Situationen im Alltag bzw. im Leben der Lernenden das mündliche Erzählen wichtig sei, zeigte sich, dass dabei vor allem Situationen mit Familienmitgliedern und Freunden eine Rolle spielen, in denen man von Erlebnissen und Alltagssituationen erzählt. Auch das Erzählen über Gefühle bzw. Gefühlssituationen wurde erwähnt, da man in solchen Momenten bzw. Situationen jemanden zum Zuhören braucht. Das Erzählen hilft Menschen im Alltag dabei, Situationen zu erklären und verstehen.

Bei der Beantwortung der Frage nach der Rolle des mündlichen Erzählens im DaZ-Unterricht fällt sehr schnell auf, dass alle Lernenden das mündliche Erzählen im DaZ-Unterricht als wichtig, wenn nicht sogar sehr wichtig erachten.

Genannte Gründe dafür sind:

- Gedanken ausdrücken zu können
- Mündliches Erzählen kann Stress und Konflikte zwischen den Kursteilnehmer*innen lösen und fördert das Verstehen anderer Personen bzw. deren Verhalten und Reaktionen
- Im Unterricht gibt es jemanden, der Korrekturen vornehmen kann
- Mündliches Erzählen ist wichtiger als Schreiben, weil es im Alltag gebraucht wird
- Durch das Zuhören werden die Sprachkenntnisse verbessert und die Sprache wird den Lernenden vertraut
- Der fehlende Kontakt zu Erstsprachler*innen im Alltag, weshalb durch das mündliche Erzählen im Unterricht die Fertigkeit *Sprechen* trainiert wird

Interessant ist, dass die Lehrperson hingegen meint, dass das mündliche Erzählen in ihrem Unterricht eine weniger wichtige Rolle spielt, da sich die Lernenden oft schwertun würden, mündlich zu erzählen bzw. durchgehend etwas zu erzählen. Grund dafür sei vor allem der fehlende Wortschatz und die fehlende Kreativität bei den Lernenden. Wenn das mündliche Erzählen geübt wird, dann meist anhand von Impulsen oder Fotos.

„Also hauptsächlich im Sprechen-Unterricht, also, wenn wir ans Sprechen gehen. (...) Ja, weniger, muss ich ehrlich sagen, weniger, nicht eine besonders große Rolle, weil die Teilnehmer sich sehr schwer tun oft, zu erzählen. Ich mach es schon, anhand von Impulsen, anhand von Fotos, aber die Teilnehmer haben oft Probleme mit Erzählen, mit durchgehend etwas erzählen von Anfang bis Ende.“ (Transkript L-B, Z. 11-14)

Autobiografisches Erzählen findet nur sehr beschränkt statt, da die Lernenden, laut Lehrperson, nicht so gerne aus ihrem eigenen Leben erzählen.

Das übliche Erzählverhalten der Lernenden wird von der Lehrperson als eingeschränkt beschrieben. Als Grund werden der fehlende Wortschatz und wenig Übung genannt. Eine Geschichte, etwas aus der Kindheit oder vom Wochenende zu erzählen, bleibt im Unterricht oft

im Hintergrund und werde nicht oft gemacht, auch wenn es in den Büchern durchaus verlangt wird.

Auf die Frage, wie sich der Einsatz der Graphic Novels auf das Erzählverhalten der Lernenden ausgewirkt hat, antwortet die Lehrperson mit: „*Schon auch positiv. Es gibt so eine Art Struktur [...] nach de[r] jedes Bild sozusagen ein Satz sein könnte.*“ (Transkript L-B, Z. 84-85) Laut Lehrperson haben die Lernenden überlegt, was sie auf dem Bild gesehen haben und damit eine Geschichte gebildet. Graphic Novels boten für sie eine Art Erzähl-Gerüst, das ihnen beim mündlichen Erzählen half. Manche Lernende hatten im Unterricht jedoch Schwierigkeiten mit dem Wortschatz, da sie zuerst die Wörter suchen mussten, bevor Sätze gebildet werden konnten. Grundsätzlich sei es für die Lernenden einfacher zu erzählen, wenn es einen optischen Impuls gebe, auch wenn es für manche schwierig sei, eine Geschichte aus Bildern ohne Wörter zu lesen, was bei Graphic Novels des Öfteren der Fall ist.

Genannte Faktoren mit hohem Motivationswert für das mündliche Erzählen sind für die Lernenden:

- Das Vorbereiten auf die Prüfung
- Gute Laune
- Der Wunsch zur Verbesserung der Sprachkenntnisse und des damit steigenden Handlungsspielraumes
- Eine Geschichte, die zum Erzählen motiviert
- Neue Unterrichtsmaterialien und Themen
- Das Erzählen der eigenen Geschichte
- Themen, die für das Leben (in Österreich) relevant sind
- Der Wunsch eine Geschichte zu verstehen

7.3 Schwierigkeiten und positive Aspekte

Besonders interessant und relevant für das Thema der vorliegenden Masterarbeit ist, welche Schwierigkeiten beim Arbeiten mit Graphic Novels zum mündlichen Erzählen auftreten können. Dabei fällt auf, dass sich die meisten von den Lernenden erwähnten Probleme auf die Interpretation bzw. das Erkennen der Zeichnungen der Graphic Novels beziehen. 3 Kursteilnehmer*innen hatten Schwierigkeiten, die Bilder zu erkennen, wobei es sich dabei meist um 2 oder 3 Bilder und nie um die gesamte Sequenz handelte. Hier schien es für einige der Lernenden schwierig, dass die Kopien der Unterrichtsblätter schwarz-weiß kopiert wurden.

So meinte ein*e Interviewteilnehmer*in beispielsweise: „*Ja, ich habe alles verstanden, aber die Farben gefällt mir nicht so gut, wenn das mit ... das war schwarz und weiß. Ich weiß nicht, was war in der Nacht oder in der Früh.*“ (Transkript T-D, Z. 24-25) 2 Personen erwähnten explizit, dass die fehlenden Farben es schwerer machten, die Bilder gut erkennen zu können, da Farben viele Informationen enthalten und ein*e Kursteilnehmer*in gab an, dass ihr farbige Zeichnungen bzw. Graphic Novels einfach besser gefallen: „*Weil ich habe Natur, das gefällt mir. Immer Foto mit Farbe ist schön.*“ (Transkript T-F, Z. 112) Hier ist hinzuzufügen, dass viele Graphic Novels im Original ebenfalls in schwarz-weiß bzw. Grautönen gezeichnet sind. Die in der zweiten Didaktisierung eingesetzte Graphic Novel *Pirouetten* von Tillie Walden enthält aber Farben im Original, welche in den Kopien im Unterrichtsversuch fehlten. Aus meinen eigenen Erfahrungen als DaZ-Trainerin lässt sich sagen, dass es in den meisten Fällen schwierig sein wird, die Kopien in Farbe zu drucken, wobei dies natürlich vom Sprachinstitut bzw. der Sprachschule und der Größe der Teilnehmer*innenzahl abhängt. In den meisten Instituten wird meines Wissens nach nur das Kopieren in schwarz-weiß freigegeben, da dies einfach billiger ist. Man kann als Kursleiter*in versuchen mit den Vorgesetzten bzw. Verantwortlichen zu reden oder die Kopien selbst bezahlen, wobei dies auch nicht ideal ist. Ein*e Teilnehmer*in meinte allerdings, dass es die fehlenden Farben zwar schwieriger machen, alles gut zu erkennen, aber es nicht unmöglich sei: „*Ja, nur die Farbe. Aber es ist...es geht ohne Farbe (...) so es war nicht so unmöglich.*“ (Transkript T-W, Z. 34)

Zwei Teilnehmer*innen haben einzelne inhaltliche Aspekte in den Graphic Novels nicht gefallen, so war einem*r Teilnehmer*in beispielsweise die Figur der Trainerin in der Graphic Novel *Pirouetten* nicht sympathisch. Das muss sich allerdings nicht unbedingt auf die Arbeit mit Graphic Novels im Unterricht beziehen, solange nicht die gesamte Sequenz von den Lernenden abgelehnt wird. Als Lehrperson muss man sich jedoch bewusst sein, dass es in den meisten Fällen einzelne Kursteilnehmer*innen gibt, denen die ausgewählte Graphic Novel nicht so gut gefällt, sei es auf Grund des Inhalts, des Zeichenstils oder einzelner anderer Aspekte.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Lernenden hauptsächlich das Erkennen der Bilder und Zeichnungen der Graphic Novels als Herausforderung sehen. Die Lehrperson hingegen berichtete von Schwierigkeiten beim Lesen der Graphic Novels für die Lernenden, da nicht immer ganz klar war, wie man die Graphic Novels liest bzw. wo es überhaupt etwas zu lesen gibt. So sagte sie beispielsweise:

„Genau, es ist nicht immer alles klar, wie man das lesen soll. Es gibt auch oft nix zu lesen, sondern eher was zu sehen und herauszusehen und a paar von ihnen haben sich ein bisschen schwergetan, also am

Anfang, so a bissl unbeholfen. Aber dann haben sie alle recht viel hergegeben, was ja wichtig ist, net?“
(Transkript L-B, Z. 60-63)

Manche Lernenden waren zu Beginn der Einheiten etwas unbeholfen, wobei sie dann trotzdem gut mit dem neuen Format klargekommen sind. Es wurde von der Lehrperson erwähnt, dass das mündliche Erzählen für die Lernenden oft schwierig ist, da dafür viel Wortschatz und Kreativität benötigt wird und es sich beim mündlichen Erzählen meist um nichts Vorbereitetes handelt.

In den Interviews wurden sehr viele Potenziale und positive Aspekte des mündlichen Erzählens mit Graphic Novels genannt. Mehrfach genannt wurde der Spaß an der Arbeit mit den Graphic Novels und die Neugierde, die dabei entstand, da man wissen wollte, wie die Geschichte weitergeht. So meinte ein*e Teilnehmer*in beispielsweise:

„Das macht Spaß, wenn du schaust diesen Sache (...) es macht Spaß darüber zu (...) es ist leicht, zu reden, weil du erzählst über ein Geschichte und dann du wartest was kommt danach und das macht bisschen neugierig.“ (Transkript T-W, Z. 57-59)

Eine Person stellte sogar den Vergleich von Graphic Novels und Filmen auf. Es wurde erwähnt, dass das mündliche Erzählen mit Graphic Novels sowohl für Erwachsene als auch für Kinder geeignet ist. Für eine Person bot der Unterricht mit Graphic Novels eine gute Möglichkeit, am Gespräch teilzunehmen und die eigene Meinung mit anderen zu teilen:

„Äh (nachdenkend) (...) weil ich am Gespräch teilnehmen konnte. Verstehen Sie, was ich mein? Ich konnte (...) wie sagt man auf Deutsch? (...) Ich konnte am Gespräch teilnehmen. Ich konnte ein Teil vom Gespräch sein. Ich konnte sprechen (...) Ich konnte meine Meinung tauschen mit anderen Personen.“ (T-T, Z. 80-83)

Eine andere Person betonte, dass im Unterricht keine Langeweile entstand und die Zeit sehr schnell verging: *„Ja und es ist nicht langweilig auch. Ich habe jetzt eine Stunde mit diese Bilder gelernt mit Spaß und ich habe die (...) Uhrzeit war schnell fertig und ich habe viel Spaß gehabt.“* (Transkript T-D, Z. 57-58) Es wurde erwähnt, dass im Unterricht viele Ideen entstanden sind und es gut ist, Sätze zu den Bildern formulieren zu können, da das beim Erzählen hilft. Von einer Person wurde hervorgehoben, dass es nicht gut sei, wenn immer nur das Leseverstehen geübt werde. Die Arbeit mit Graphic Novels biete aber die Möglichkeit, eigene Sätze einzubauen und Dinge noch einmal zu erzählen:

„Ich glaube, wenn die Unterricht nur Lesenverstehen, das ist nicht gut. Man kann verstehen etwas und lesen etwas, aber man kann nicht noch einmal erzählen. Ja und das ist wichtig, wenn es gibt ein Bild und keine Sätze, dann soll ich die Sätze einbauen und noch einmal erzählen, was ich meine und blabla so weiter. Das ist sehr gut, ich glaube.“ (Transkript T-Z, Z. 128-131)

Außerdem wurde gesagt, dass Graphic Novels viel Platz für Interpretationen lassen, sodass die Lernenden viel selbst überlegen müssen:

„Ich find, das Gute daran ist, dass es sehr viel Platz für Interpretation lasst. Ich hab jetzt keinen Anfang und kein Ende, das ist jetzt nicht ein ganzer Roman oder ein ganzes Buch, sondern es fehlt das Vorher und das Nachher und das find ich sehr interessant, weil man sich da viel mehr überlegen muss, was da vorher passiert ist. Und dann kann man auch aus den Teilnehmern viel mehr rausholen. Aber ich find's sehr interessant.“ (Transkript L-B, Z. 46-51)

Graphic Novels werden von der Lehrperson als guter Impuls für das mündliche Erzählen wahrgenommen und sind besonders ideal für den DaZ-Unterricht, da die Lernenden auch mit einem geringeren Wortschatz viel verstehen können. Hier wurde hinzugefügt, dass für schwächere Gruppen Wortschatzlisten ausgeteilt werden könnten, falls viele neue Wörter vorkommen. Es bestehe außerdem die Möglichkeit, die Lernenden selbst Sprechblasen zu den Bildern machen zu lassen. Graphic Novels bieten ein großes Potenzial und werden von der Lehrperson als vielseitig einsetzbar beschrieben, da es sich sowohl um bildliche als auch um schriftliche Texte handelt.

Die Reaktionen der Lernenden auf den Einsatz der Graphic Novels im Unterricht waren in erster Linie positiv. Ein*e Teilnehmer*in meinte dazu:

„Ich finde das Geschichte so cool, weil es so einfach macht. (...) Man will anschaut und denkt, dann kommt etwas auf Deutsch nachdenken und gleich (...) nicht, wenn zum Beispiel ich den B2-Buch nehmen und ich möchte lesen, dann ich schrecke mich, weil es einfach ist so schwer. Ich finde das ist so interessant und wie es war drinnen in der Raum, wie jedes Person hat mit die andere gearbeitet, es war voll cool.“ (Transkript, T-W, Z. 19-23)

Hier wurde angegeben, dass die Arbeit mit den Graphic Novels Spaß gemacht hat, die Geschichte „cool“ war und alle Personen im Kurs miteinander gearbeitet haben. Die Aufgaben der Einheiten wurden von den Lernenden als lustig beschrieben und halfen ihnen beim Erzählen. Der Unterricht wurde als „super“ bezeichnet. Es wurde erwähnt, dass man sich beim Lesen von Graphic Novels mehr Gedanken machen muss, als beim Lesen von rein schriftlichen Texten. Nur eine Person meinte, dass sie zu Beginn der Arbeit mit der Graphic Novel keinen Spaß hatte, da ihr die Hauptfigur der Geschichte unsympathisch war. Aber nachdem ihr Verhalten aufgeklärt wurde, hat es ihr doch gefallen.

Die Lehrperson beschrieb die Reaktionen der Lernenden auf den Einsatz der Graphic Novels als gut und durchaus positiv. Besonders aufgefallen ist, dass die Lernenden viel gesprochen und erzählt haben. Zu Beginn konnten manche Teilnehmer*innen nicht so viel mit dem neuen Format anfangen, da die Bilder unterschiedlich groß waren und nicht immer in eine

Richtung gelesen werden. Hier wurde in den Unterrichtsblättern viel vor und zurückgeblättert. Anfänglich brachten die Lernenden dem neuen Medium Skepsis entgegen. Dennoch empfand die Lehrperson den Unterricht als angenehm und alle Teilnehmer*innen haben mitgemacht. Sie war davon überrascht, findet aber, dass das viel darüber aussagt, dass die Lernenden offensichtlich gerne mit Graphic Novels arbeiten. Dazu ein kleiner Ausschnitt aus dem Interview:

„Na. Hat mir sehr viel Spaß gemacht und ich hab auch gesehen, dass die Personen sehr gut drauf reagiert haben, weil i ma a bissal unsicher war am Anfang, wie sie darauf reagieren, weil neue Methoden, moderne Sachen sima a bissi skeptisch immer, wenn ma die als erstes sieht, aber sie haben sehr gut drauf angesprochen, find ich jetzt im Unterricht. Ich hab den Unterricht sehr angenehm empfunden mit ihnen, auch jetzt niemanden so isoliert empfunden. Olle hom a bissl mitgemacht, was ja auch net immer der Fall ist. Sie haben eigentlich recht positiv reagiert. Das hat mich ein bisschen überrascht, dass das so gut funktioniert hat und dass sie so gern mitgemacht haben. Das sagt aber auch viel dafür, dass das offensichtlich was ist, was sie gern machen.“ (Transkript L-B, Z. 308-316)

7.4 Wichtige Punkte zu den einzelnen Aufgaben der Didaktisierungen

Wie bereits beschrieben, haben 2 Teilnehmer*innen an beiden Einheiten des Unterrichtsversuchs teilgenommen. Beiden Teilnehmer*innen hat die erste Didaktisierung bzw. die Sequenz aus der Graphic Novel *Die Übertragung* von Manuele Fior besser gefallen, auch wenn die Gründe dafür unterschiedlich sind. So sagte der*die ein*e Teilnehmer*in beispielsweise:

„Bei diesem Comic (Anm.: zeigt auf die Unterrichtsblätter zu „Die Übertragung“) diese Geschichte war sehr interessant. Ja und dabei kann man sich mehr vorstellen. Verstehen Sie, was ich mein? Ja, weil hier (Anm.: zeigt auf die Unterrichtsblätter zu „Pirouetten“) war wirklich alles klar.“ (Transkript T-T, Z. 24-27)

Der*Die Teilnehmer*in fand es in der ersten Didaktisierung besonders lustig, die Bilder zu interpretieren und zu beschreiben, da er*sie sich mehr vorstellen musste bzw. konnte. Bei dem*der zweiten Teilnehmer*in ist der Inhalt der Geschichte der Grund, weshalb er*sie die Sequenz aus *Die Übertragung* besser findet. Er*Sie sagt dazu: „Ja, weil im Leben findet das auch die Situation.“ (Transkript T-F, Z. 19). Ihm*Ihr gefällt die Handlung besser. Trotzdem lässt sich sagen, dass alle Interviewteilnehmer*innen sich grundsätzlich sehr positiv zu beiden Graphic Novels bzw. beiden Didaktisierungen geäußert haben. Eine*m*r Teilnehmer*in gefiel die Sequenz aus *Die Übertragung* besonders gut, da er*sie die in der Geschichte vorkommenden Schwalben mit Erinnerungen aus seiner*ihrer Heimat verbindet und

Ähnlichkeiten zwischen der eigenen Persönlichkeit mit der der Schwalben sieht. Die Lehrperson sagt zur ersten Unterrichtseinheit, dass die Lernenden viele kreative Ideen zur Handlung hatten und sofort anfangen die Bilder zu interpretieren. Die Lernenden mussten viele Emotionen der Charaktere aus den Bildern lesen. Auf die Fragestellungen der Aufgaben wurde von den Lernenden sofort eingegangen, noch bevor diese überhaupt gelesen wurden. Bei Aufgabe A der ersten Didaktisierung hob die Lehrperson hervor, dass sich die Lernenden im Plenum meist etwas wohler fühlen als in Kleingruppen, da sie sich dabei auf die Äußerungen der anderen Teilnehmer*innen stützen können und dadurch selbst auf Ideen kommen. Von den Lernenden wurden bei den Unterrichtsblättern immer wieder einzelne Bilder hervorgehoben, deren Bedeutung nicht verstanden werden konnte. So sagte Teilnehmer*in Z beispielsweise:

„Zuerst, wenn zum Beispiel hier, diese Bilder (Anm.: zeigt auf Unterrichtsblatt 5), das für mich es ist komisch. Es gibt keine Event oder keine Aktion in diesen Bilder, so ich verstehe nicht, was bedeutet, wenn sie aufstanden und er auch. Sie stehen dort und niemand hat was gemacht.“ (Transkript T-Z, Z. 16-19)

Auch beim Sprechen über das Gelesene wurden von den Lernenden einzelne Bilder hervorgehoben, die von besonderem Interesse waren. Die Aufgaben kamen bei den Lernenden und bei der Lehrperson gut an. Das offene Ende der Sequenz der Graphic Novel *Die Übertragung* wurde in den Interviews mehrfach erwähnt. Ein*e Teilnehmer*in fand das Ende besonders interessant, da es unerwartet war. Das Ende wurde von ihm*ihr als gute Idee wahrgenommen. Für eine andere Person warf das Ende der Geschichte viele Fragen auf: „*Hier (Anm.: zeigt auf das letzte Bild auf Unterrichtsblatt 9 zu „Die Übertragung“) ich auch nicht verstehen. Hier das Mann weg und suchen andere Frau oder (...)?*“ (Transkript T-F, Z. 35-36). Laut Lehrperson wollten einige Kursteilnehmer*innen auch weiterlesen bzw. wissen, wie es weitergeht.

Zur Einheit der Didaktisierung mit der Sequenz aus der Graphic Novel *Pirouetten* von Tillie Walden meinte ein*e Teilnehmer*in, dass der Einsatz auf Sprachniveau B2 sehr leicht und gut ist, weil man viel reden kann. Auf niedrigen Niveaus könnte es schwieriger sein, da es dann möglicherweise an Wortschatz fehlt:

„Ja, es ist leicht und es kommt drauf an, wie die Person die Sprache kennen. Wenn es ist (...) zum Beispiel, wenn du gibst das von A1 oder A2, es könnte bisschen anstrengend, weil sie haben nicht so viele Wortschatz und wenn du gibst das für B2 glaube ich, es ist voll gut, in dieser Zeit kann man so viel darüber geredet.“ (Transkript T-W, Z. 41-44)

Durch die vielen kleinen Bilder und Abläufe in den Zeichnungen und Illustrationen von *Pirouetten* konnten die Lernenden gut beschreiben, was sie gesehen haben und haben viel erzählt, wie die Lehrperson berichtete. Die Fragestellungen in den dazugehörigen Aufgaben geben eine Orientierung und helfen, die Lernenden in die Richtungen zu führen, in die das Gespräch gehen soll. So meinte die Lehrperson:

„Diese Fragen geben natürlich auch dann eine Orientierung. Was möchte ich hören? Weil so kommt alles raus, ja? Damit man so ein bisschen sie führt. Ja, also die Fragen haben schon auch einen Sinn, wenn ich das mache, weil sonst könnte ich ja die Bilder alle zeigen und sagen, okay, sagt's mal was.“ (Transkript L-B, Z. 170-173)

Da in der Sequenz aus *Pirouetten* mehr schriftlicher Text vorkam, gab es beim Lesen immer wieder einzelne Wörter, die die Lernenden nicht kannten. Es konnte im Unterricht aber danach gefragt werden, daher war am Ende der Einheit alles verständlich. Ein*e Teilnehmer*in war unsicher, ob er*sie die Geschichte auch wirklich richtig verstanden hat: „*Ja. Ich glaube ja, bisschen. Ich habe meine Meinung gesagt, ob die richtige Geschichte ist so oder nicht, ich weiß nicht, noch nicht, aber ja.*“ (Transkript T-D, Z. 31-32) Die Lehrperson ist der Meinung, dass es gut ist, den Lernenden im Unterricht nicht alle Unterrichtsblätter gleichzeitig zu geben, da dann aus Neugierde immer vorgeblättert wird. Wenn man immer nur die Unterrichtsblätter austeilte, die zum Lösen einer Aufgabe gebraucht werden, können sich die Lernenden auf diesen Abschnitt konzentrieren und es verstärkt den Aha-Effekt beim Weiterlesen. Dadurch sind die Teilnehmer*innen auch kreativer beim Lösen der Aufgaben, da es erst danach zur Auflösung kommt.

„Find's auch gut, wenn man ihnen die Blätter so grüppchenweise gibt, nicht auf einmal, weil dann können sie sich erstmal auseinandersetzen mit dem, was sie haben. Dann lässt man das erstmal offen und den Aha-Effekt hat man dann, wenn man weitermacht. Also das finde ich dann schon sehr praktisch.“ (Transkript L-B, Z. 185-188)

Bei Aufgabe C.3 der Didaktisierung mit der Sequenz aus *Pirouetten* ging es darum, die Geschichte aus der Trainerinnenperspektive zu erzählen. Am Anfang war das für die Lernenden schwer, da ihnen nicht klar war, was sie machen sollten, aber mit der Hilfestellung der Lehrperson, funktionierte es dann sehr gut. Aufgabe C.4 war eine Aufgabe zum autobiografischen mündlichen Erzählen. Eine Person meinte dazu:

„Ja, ich nehme an, wenn jemand über sein Leben erzählt, kann man mit diesen Gedanken (...) wir können mit unseren Gedanken verbinden. Das ist wichtig und das ist auch wichtig, weil ich das überlebt (...) erlebt habe.“ (Transkript T-T, Z. 124-126)

Ein*e Teilnehmer*in erinnert sich an seine*ihre Erzählung über seinen*ihren Vater, der sehr streng war, was dazu führte, dass er*sie immer Klassenbeste*r in der Schule war. Die Lehrperson bedauert, dass für diese Aufgabe im Unterricht nicht mehr allzu viel Zeit war, da von den Lernenden sehr viele Meldungen kamen. Es wurde von strengen Eltern und Lehrer*innen erzählt. Dazu sagte die Lehrperson: „*Das hab ich sehr interessant gefunden, weil da ist sehr vü gekommen auch von Teilnehmern, die normalerweise net so vü von sich erzählen.*“ (Transkript L-B, Z. 219-221). Als Grund vermutet sie einen Überschneidungsbereich zwischen dem Leben bzw. den Erfahrungen der Lernenden und der Geschichte, die nur zweitrangig um das Eislaufen geht. Vorrangig geht es um Autorität, Routine, Training und Disziplin und damit konnten die Teilnehmer*innen etwas anfangen und hatten persönlich etwas dazu zu erzählen.

7.5 Zukünftiges Arbeiten mit Graphic Novels im DaZ-Unterricht

4 Teilnehmer*innen wünschen sich, im Unterricht öfter bzw. wieder mit Graphic Novels zu arbeiten. Auch die Lehrperson wird Graphic Novels bestimmt wieder einsetzen und hat bereits viele Ideen, was damit alles gemacht werden kann. Besonders als Impuls für verschiedenste Aufgaben ist das Genre gut geeignet. Von den Lernenden wird die Arbeit mit Graphic Novels zum mündlichen Erzählen als super und spannend bezeichnet. Es hilft den Lernenden, ihre Sprachkenntnisse zu verbessern und bietet ihnen die Möglichkeit, zu überlegen, was die Bilder bedeuten könnten.

Für Kursleiter*innen sind vor allem die Kriterien wichtig, auf die beim Einsatz von Graphic Novels im DaZ-Unterricht geachtet werden soll. Hier nennt die Lehrperson in den Interviews einige Aspekte, auf die bei der Auswahl Rücksicht genommen werden sollte. In erster Linie ist auf die Zielgruppe zu achten und es sollen nur Themen eingesetzt werden, mit denen die Lernenden auch etwas anfangen können. Gleichzeitig sollten die Themen der Graphic Novels nicht zu persönlich sein, da andernfalls eventuell Konflikte und Diskussionen zwischen den Lernenden entstehen können. Die Auswahl sollte aus diesem Grund möglichst politisch neutral sein. Im Vordergrund muss auf jeden Fall das Deutschlernen stehen. Das Format von Graphic Novels kann am Anfang eine Herausforderung sein, dennoch gewöhnen sich die Lernenden sehr schnell daran. Über den Umfang bzw. die Länge der Sequenz, die eingesetzt werden soll, sollte man sich ebenfalls Gedanken machen. Dabei ist außerdem zu überlegen, wie viele Bilder zu einer Aufgabe gehören, damit die Lernenden nicht überfordert werden. Die Zeit,

die die Lernenden zum Lösen der einzelnen Aufgaben zur Verfügung haben, sollte von den Lehrpersonen limitiert werden, damit die Gespräche nicht abdriften und strukturiert bleiben.

7.6 Beantwortung der Forschungsfragen

Einige Forschungsfragen konnten durch die Zusammenfassung der Interviewanalyse bereits indirekt beantwortet werden, dennoch wird hier noch einmal explizit auf die Fragen eingegangen, um mögliche offene Aspekte zu vermeiden bzw. auch diese zu beantworten.

Die erste Forschungsfrage *Welche Einsatzmöglichkeiten von Graphic Novels gibt es für das mündliche Erzählen im DaZ-Unterricht mit Erwachsenen*, ist vermutlich die Frage, die am schwierigsten zu beantworten ist. Meiner Meinung nach ist eine vollständige Antwort überhaupt nicht möglich ist, da in den ausgearbeiteten Didaktisierungen nur ein Bruchteil aller möglichen Aufgaben einen Platz finden konnte, weshalb auch nur diese ausgewählten Aufgaben im Unterrichtsversuch getestet werden konnten. Abgesehen davon bin ich der Meinung, dass der Fantasie der DaZ-Trainer*innen bei der Auswahl der Aufgaben keine Grenzen gesetzt werden sollten und es immer erstrebenswert ist, sich neue Aufgaben einfallen zu lassen und neue Ideen im Unterricht auszuprobieren. Ich möchte mir auch nicht anmaßen zu behaupten, alle Einsatzmöglichkeiten kennen zu können. Dennoch möchte ich die von mir für die Didaktisierung ausgewählten Aufgaben kurz reflektieren.

Es hat sich im Unterrichtsversuch bzw. in den dazu geführten Interviews herausgestellt, dass die Aufgaben, in denen Fragen zum Text gestellt wurden und das Gelesene reflektiert und Vermutungen dazu aufgestellt werden sollten, sowohl bei der Lehrperson als auch bei den Lernenden, sehr gut angekommen sind. Die Lernenden haben durch die Beantwortung der Fragen die Möglichkeit mit dem Text zu interagieren und nehmen sozusagen intensiver an der Geschichte teil. Abgesehen davon können die Lernenden zu diesen Aufgaben besonders leicht erzählen, da sie nicht viel überlegen müssen und einfach ihre Ideen äußern können.

Sich eine Vorgeschichte zu einer Sequenz zu überlegen, fördert die Kreativität der Lernenden, da es nicht nur darum geht, etwas zu beschreiben oder nachzuerzählen, sondern sich selbst etwas auszudenken. Die Lehrperson meinte in den Interviews zwar, dass sich die Lernenden im Plenum oft wohler fühlen, da sie an die Äußerungen der anderen Teilnehmer*innen anknüpfen können, dennoch gab es zu dieser Aufgabenform keine negativen Rückmeldungen in den Interviews, die Lehrperson meinte sogar, dass diese Aufgabe im Unterricht sehr gut funktioniert hat. Anstatt die Lernenden eine Vorgeschichte ausdenken zu lassen, besteht natürlich immer die Möglichkeit, die Teilnehmer*innen die Geschichte weitererzählen zu lassen.

Sich über das Gefühlsleben der Charaktere einer Geschichte Gedanken zu machen und darüber zu erzählen, was die Personen der Graphic Novel sprechen und fühlen, bietet den Lernenden die Möglichkeit, sich in Charaktere hineinzusetzen. Sie können in dieser Aufgabe ihre Vermutungen und Ideen äußern. Grundsätzlich lassen sich solche Aufgaben in allen möglichen Sozialformen durchführen. Im durchgeführten Unterrichtsversuch hat dies in den Kleingruppen ebenfalls gut funktioniert und führte zu vielen Erzählungen der Kursteilnehmer*innen.

Aufgaben zu der Perspektive einer Geschichte geben den Lernenden die Möglichkeit, sich mit verschiedenen Erzählperspektiven auseinanderzusetzen und diese überhaupt kennenzulernen. Die Thematisierung der Erzählperspektive hilft, den Blick auf das Erzählen selbst zu lenken und nicht nur auf die Handlung einer Geschichte, was sich auch auf das Erzählen der Lernenden in anderen Kontexten auswirken kann. Im durchgeführten Unterrichtsversuch war das Lösen dieser Aufgabe zu Beginn schwierig für die Lernenden, da ihnen nicht ganz klar war, was eine Erzählperspektive ist und was sie machen sollten. Dennoch konnte die Aufgabe mit Hilfe der Lehrperson gut gelöst werden.

Aufgaben zum autobiografischen Erzählen wurden von der Lehrperson als schwierig bezeichnet, da die Lernenden, ihrer Erfahrung nach, nicht gerne über persönliche Erfahrungen und Erlebnisse sprechen. Überraschenderweise hat die Aufgabe zum Erzählen über Autoritätspersonen und Konkurrenzkämpfe die Kursteilnehmer*innen sehr angesprochen. Auch die Lehrperson sagte dazu, dass die Lernenden alle mitgemacht und erzählt haben, sogar diejenigen, die sich im Unterricht üblicherweise eher zurückziehen. Bei Aufgaben zum autobiografischen Erzählen sollte dennoch darauf geachtet werden, dass es sich um ein Thema handelt, mit dem alle Personen etwas anfangen können, das aber trotzdem nicht zu persönlich ist, sodass die Teilnehmer*innen nichts preisgeben müssen, was sie nicht möchten. Außerdem ist es bei diesen Aufgaben wichtig, keinen Zwang zu erzeugen. Die Lernenden sollten niemals das Gefühl haben, etwas erzählen zu müssen.

Natürlich gibt es noch eine Vielzahl an anderen Einsatzmöglichkeiten von Graphic Novels für das mündliche Erzählen. Alle zu testen, wäre schlichtweg nicht möglich gewesen, weshalb diese Arbeit sich auf die Aufgaben der durchgeführten Didaktisierungen beschränkt.

Wie reagierten die Lernenden auf den Einsatz von Graphic Novels im DaZ-Unterricht?
Als Antwort auf diese Forschungsfrage lässt sich zusammenfassen, dass einige Lernende laut Lehrperson zu Beginn des Unterrichtsversuchs etwas skeptisch gegenüber dem neuen Medium waren. Es war am Anfang nicht immer ganz einfach, wie die Graphic Novels gelesen werden mussten, da die Bilder nicht zwingend in einer Reihe angeordnet bzw. unterschiedlich groß

waren. Dennoch haben sich die Lernenden sehr schnell an das Medium gewöhnt. Die Lernenden selbst äußerten keinerlei Schwierigkeiten, die sich auf die Lesart bzw. Leserichtung der Graphic Novels bezogen. Ihre Reaktionen auf den Unterricht mit Graphic Novels waren durchwegs positiv.

Welche Schwierigkeiten bietet der Einsatz von Graphic Novels für das mündliche Erzählen im DaZ-Unterricht mit Erwachsenen? Von den Lernenden wurden zwei Probleme genannt. Das eine war, dass nicht alle Bilder ganz klar zu erkennen waren. Es gab in den eingesetzten Graphic Novels Illustrationen, die für die Lernenden teilweise schwer zu verstehen waren, da man darauf nicht viel sehen konnte. Ein Bild, das in diesem Zusammenhang erwähnt wurde, ist beispielsweise dieses:



Abb. 6 (Walden 2017, S.14)

Es handelt sich dabei um ein sehr kleines Bild, welches für die gesamte Sequenz keine große Bedeutung hat und in der Graphic Novel in eine Reihe vieler Bilder eingebettet ist:



Abb.7 (Walden 2017, S.14)

Den Lernenden war nicht ganz klar, was dieses Bild darstellen soll. Dennoch behauptete ich, dass das Verstehen dieses Bildes für das Verstehen der Sequenz, die Lösung der Aufgaben und das mündliche Erzählen im Unterricht nicht unbedingt notwendig ist, da die anderen Bilder genügend Informationen liefern. Die Interviewteilnehmer*innen meinten dazu ebenfalls, dass abgesehen von einzelnen Bildern alles nachvollziehbar war.

Das zweite Problem, welches von den Lernenden erwähnt wurde, waren das Fehlen der Farben in den Kopien der im Unterricht ausgeteilten Unterrichtsblätter. Mehrere Interviewteilnehmer*innen vermissten die Farben in den eingesetzten Graphic Novels, wobei nur in einer Graphic Novel, *Pirouetten* von Tillie Walden, Farben eingesetzt wurden. Der Grund, weshalb die Unterrichtsblätter beider Didaktisierungen in schwarz-weiß waren ist, dass im Kursinstitut, in dem der Unterrichtsversuch stattfand, keine Farbkopien gemacht werden

konnten. Dieses Problem besteht in sehr vielen Kursinstituten bzw. Sprachschulen. Möglicherweise besteht die Möglichkeit mit den Vorgesetzten Ausnahmeregelungen für den Einsatz von Graphic Novels zu vereinbaren, jedoch kann davon nicht ausgegangen werden. Die Lehrpersonen die Farbkopien selbst zahlen zu lassen, halte ich nicht für richtig, weshalb dieses Problem in den meisten Fällen vermutlich bestehen bleibt, bei der Auswahl der Graphic Novels jedoch berücksichtigt werden kann. Aber auch wenn fehlende Farben das Verstehen und Erkennen der Illustrationen von Graphic Novels erschweren können, ist es dadurch dennoch nicht unmöglich.

Von der Lehrperson wurden nur anfängliche Schwierigkeiten mit dem Umgang und dem Lesen von Graphic Novels erwähnt. Den Lernenden war zu Beginn der Arbeit mit den Graphic Novels nicht ganz klar, wie diese gelesen werden müssen, weshalb sie teilweise hilflos und unsicher vor und zurückblättern. Nachdem sie sich allerdings an das neue Format gewöhnt hatten, gab es diesbezüglich keine Probleme mehr. Das mündliche Erzählen stellt für die Lernenden teilweise eine Herausforderung dar, wenn ihnen der Wortschatz fehlt, da es sich meist um nichts Vorbereitetes handelt und ihnen gewisse Wörter nicht gleich einfallen bzw. sie zuerst danach suchen müssen. Manchen Lernenden fällt es schwer, zu erzählen, da es teilweise viel Fantasie und Kreativität erfordert, was zu Beginn manchmal für Unsicherheit sorgt. Es zeigt sich, dass die von den Interviewteilnehmer*innen genannten Schwierigkeiten durchaus Überschneidungen mit den Ergebnissen der empirischen Untersuchung zum Leseverstehen von Comics in der Erst- und Fremdsprache von Mempel (2010) aufweisen, welche im Kapitel *Graphic Novels im DaZ-Unterricht* besprochen werden.

Welche Potenziale hat der Einsatz von Graphic Novels für das mündliche Erzählen im DaZ-Unterricht mit Erwachsenen? Der Einsatz von Graphic Novels bietet sehr viele Potenziale für das mündliche Erzählen. Kurz zusammengefasst, bieten die Bilder den Lernenden beim mündlichen Erzählen eine Stütze und erleichtern ihnen den Erzählprozess. Die Arbeit mit den Graphic Novels macht Spaß und fördert die Neugierde der Lernenden, da sie wissen möchten, wie die Geschichte weitergeht bzw. was wirklich passiert ist. Es wurde betont, dass Graphic Novels zum mündlichen Erzählen sowohl für Erwachsene als auch für Kinder eingesetzt werden können, wobei beim Einsatz mit Kindern natürlich andere Kriterien berücksichtigt werden müssen, worauf hier nicht genauer eingegangen wird. Der Unterricht vergeht schnell und ist spannend für die Lernenden. Graphic Novels lassen sehr viel Raum für Interpretationen, was besonders förderlich ist für das mündliche Erzählen, da die Lernenden viel selbst überlegen und interpretieren müssen. Da in den meisten Graphic Novels nicht allzu viel schriftlicher Text vorkommt, lässt sich das Genre auch für niedrigere Sprachniveaus einsetzen. Gegebenenfalls

können den Lernenden Wortschatzlisten ausgehändigt werden, um schwierige Wörter zu erklären bzw. zusammenzufassen.

Verändert sich das Erzählverhalten der DaZ-Lernenden durch den Einsatz von Graphic Novels? Der durchgeführte Unterrichtsversuch zeigt, dass das Erzählverhalten der Lernenden durch die eingesetzten Didaktisierungen auf jeden Fall angeregt wurden. Der optische Impuls der Graphic Novels bietet den Lernenden eine Art Erzählgerüst, welches ihnen beim Erzählen hilft und als Stütze dient. Besonders erfreulich ist die Tatsache, dass beim autobiografischen Erzählen besonders auch Teilnehmer*innen viel erzählt haben, die üblicherweise eher still sind und nicht so sehr am Gespräch teilnehmen. Das zeigt meiner Meinung nach gut, dass sich der Einsatz von Graphic Novels positiv auf das Erzählverhalten der Kursteilnehmer*innen auswirken kann.

Welche Rolle spielt das mündliche Erzählen für erwachsene DaZ-Lernende im Alltag? Das mündliche Erzählen spielt für alle Lernenden eine wichtige Rolle in ihrem Leben, da dies nicht nur in einzelnen Situationen gebraucht wird, sondern grundsätzlich immer. Besonders wichtig ist es, wenn man Familienmitgliedern oder Freund*innen über Erlebnisse, Erfahrungen, den Alltag oder Ähnliches erzählen möchte. Auch für das Sprechen über Emotionen bzw. Gefühlssituationen hat das mündliche Erzählen eine wichtige Bedeutung, da man in solchen Situationen und Momenten jemanden braucht, der einem zuhört und dem man sein Herz ausschütten kann.

Welche Rolle spielt das mündliche Erzählen für erwachsene DaZ-Lernende im Unterricht? Das mündliche Erzählen spielt für Lernende im DaZ-Unterricht eine besonders wichtige Rolle, da es dabei hilft, Gedanken auszudrücken, Konflikte zu lösen und da es das Verstehen von Verhaltensweisen und Reaktionen fördert. Durch das eigene Erzählen und das Zuhören bei den Erzählungen von Anderen wird die Sprache vertraut und verbessert. Das mündliche Erzählen im Unterricht gibt den Lernenden die Möglichkeit, die Fertigkeit *Sprechen* zu trainieren und in einem geschützten Kontext auszutesten, um ihnen so die Angst vor dem Sprechen zu nehmen. Zusätzlich erhalten die Lernenden im Unterricht Korrekturen, die ihnen dabei helfen können, ihre Erzählungen und Sprachhandlungen zu verbessern.

Für die Lehrperson ist das mündliche Erzählen im Unterricht weniger wichtig, da die Lernenden oft Schwierigkeiten dabei haben, durchgehend etwas zu erzählen, was besonders auf den fehlenden Wortschatz und die fehlende Kreativität zurückzuführen ist. Im DaZ-Unterricht der interviewten Lehrperson findet mündliches Erzählen daher eingeschränkt statt und wird meist anhand von Fotos und anderen Impulsen geübt. Besonders autobiografisches Erzählen

findet im Unterricht der Lehrperson nur sehr selten Platz, da die Lernenden laut Lehrperson nicht gerne über ihr eigenes Leben sprechen.

Hier wird sehr deutlich, dass dem mündlichen Erzählen im DaZ-Unterricht auf jeden Fall genügend Platz eingeräumt werden muss. Beim mündlichen Erzählen handelt es sich um eine Sprachhandlung, die im Alltag eine besonders wichtige Rolle spielt, da sie in nahezu allen Situationen gebraucht wird. Auch wenn es für Lernende möglicherweise schwierig ist durchgehend zu erzählen, sollte dies kein Grund sein, das mündliche Erzählen im DaZ-Unterricht nicht regelmäßig zu üben. Durch die durchgeführte Didaktisierung und die anschließenden Interviews konnte sehr gut gezeigt werden, dass die Lernenden das mündliche Erzählen in ihrem Leben brauchen und erwarten, dass dieses auch im Unterricht trainiert wird. Die Reaktionen der Kursteilnehmer*innen zeigten außerdem, dass das mündliche Erzählen durch den Einsatz von Graphic Novels angeregt werden kann und eine Hilfe dafür bietet.

Was motiviert Lernende im DaZ-Unterricht zum Erzählen? Besonders motiviert zum Erzählen sind die Lernenden in erster Linie, wenn sie gute Laune haben bzw. wenn sie sich wohlfühlen. An Tagen, an denen es den Lernenden nicht gut geht bzw. sie unkonzentriert sind, erzählen sie auch weniger, was vermutlich jeder Mensch nachvollziehen kann. Um gut lernen zu können, muss es den Personen gut gehen. Auch das Vorbereiten auf eine Prüfung wirkt sich auf die Motivation zum Erzählen im Unterricht aus und veranlasst die Lernenden dazu, mitzumachen. Je näher eine Prüfung rückt, umso größer wird der Druck und damit der Wunsch der Lernenden, alle Inhalte, die im Unterricht durchgenommen werden zu verstehen und viel zu üben. Natürlich handelt es sich bei dieser Aussage um eine Verallgemeinerung, die nicht zwingend auf alle Kursteilnehmer*innen zutreffen muss, dennoch erscheint sie mir durchaus als relevantes Kriterium. Der Wunsch, die eigenen Sprachkenntnisse zu verbessern motiviert DaZ-Lernende dazu, im Unterricht zu erzählen, da durch bessere Sprachkenntnisse der Handlungsspielraum größer wird. Dieser Wunsch ist natürlich von Person zu Person unterschiedlich groß, wobei auch dabei zu beachten ist, dass es Lernende gibt, die zwar den Wunsch haben, ihre Sprachkenntnisse zu verbessern, sich aber dennoch nicht trauen, im Unterricht viel zu erzählen bzw. dies aus anderen Gründen nicht wollen oder können. Die im Unterricht eingesetzten Geschichten spielen eine große Rolle dafür, ob die Lernenden viel erzählen oder nicht. Im Idealfall sollten also Graphic Novels (oder andere Geschichten) gewählt werden, die die Lernenden zum Erzählen motivieren. In erster Linie spielt dabei das Thema eine Rolle, aber auch die Aufgabenstellung und die Art des Einsatzes wirkt sich auf die Motivation der Lernenden aus. Besonders zu empfehlen sind Geschichten, die die Neugierde der Lernenden weckt. Neue Unterrichtsmaterialien und Themen sind besonders motivierend für

das Erzählen, da die Lernenden dann nicht das Gefühl haben, immer die gleichen Themen durchkauen zu müssen und die Neugierde und das Interesse steigt. Es ist außerdem motivierend für die Lernenden, ihre eigene Geschichte zu erzählen, da es sich dabei um Themen handelt, die möglicherweise auch für die anderen Kursteilnehmer*innen relevant sind bzw. sie sich damit identifizieren können.

8 Conclusio & Ausblick

Das mündliche Erzählen begleitet uns immer und überall. Im Alltag erzählen wir gerne über unseren Tag, unsere Erlebnisse und Erfahrungen. Wenn es uns nicht gut geht, brauchen wir jemanden, dem wir von unserem Gefühlsleben erzählen können und der uns in diesen Momenten auch zuhört. So formulierten es jedenfalls die Lernenden in den Interviews. Da insbesondere das mündliche Erzählen einen so hohen Stellenwert im Leben der Lernenden einnimmt, ist es nur nachvollziehbar, dass DaZ-Lernende den Wunsch haben, dies auch im Deutschunterricht zu üben und zu trainieren. Auch wenn die Forschungsergebnisse zeigten, dass das mündliche Erzählen für DaZ-Lernende auf Grund des fehlenden Wortschatzes, der Unsicherheit bezüglich der Korrektheit ihrer Aussagen oder der fehlenden Sprechpraxis oft nicht ganz einfach ist, wird sehr schnell klar, dass die Lösung nicht sein kann, dem mündlichen Erzählen im Unterricht keinen Platz einzuräumen. Ganz im Gegenteil, das mündliche Erzählen muss umso öfter stattfinden. Graphic Novels bieten dafür eine großartige Grundlage, was durch die Aussagen und Rückmeldungen der Lehrperson und der Lernenden zum Unterrichtsversuch hervorgeht. Graphic Novels sind modern, authentisch, aktuell und ideal für den DaZ-Unterricht einsetzbar, da sie Möglichkeiten für die verschiedensten Arten mündlichen Erzählens bieten. Es lassen sich mit Graphic Novels Aufgaben zum mündlichen biografischen Erzählen formulieren, aber mindestens genauso gut zum kreativen und fiktiven mündlichen Erzählen. Auch das Nacherzählen kann durch Graphic Novels geübt werden, da, im Gegensatz zu rein schriftsprachlichen Texten, die Wörter nicht vorgegeben sind, weshalb den Lernenden die Schwierigkeit genommen wird, den vorhandenen Text nicht einfach zu kopieren. Der Fantasie der Lehrenden sind bei der Auswahl und Überlegung der Aufgaben keine Grenzen gesetzt. Darüber hinaus können Graphic Novels als Impulse für viele verschiedene Aufgabenstellungen und Übungen eingesetzt werden. Es kann dabei das Medium selbst im Vordergrund stehen, der Inhalt des Mediums oder sprachliche bzw. grammatikalische Strukturen. Aus den Ergebnissen dieser Arbeit geht hervor, dass sich die DaZ-Lernenden beim Erzählen mit Graphic Novels sozusagen an etwas festhalten können, nämlich an den Bildern und Illustrationen. Diese dienen ihnen beim Erzählen als Stütze und helfen der Erzählung eine Struktur zu geben. Graphic Novels sind durch ihre Verbindung zwischen Bild und Schrift und die dennoch enthaltene Tiefe des Inhalts besonders interessant für die Lernenden. Der Einsatz einer guten Geschichte motiviert dazu, am Unterricht teilzunehmen und über bzw. zu dieser Geschichte zu erzählen. Diese Arbeit zeigt, dass die Lernenden und auch die Lehrperson sehr gerne mit Graphic Novels gearbeitet haben und auch weiterhin gerne damit arbeiten wollen, was von allen

Interviewteilnehmer*innen betont wurde. Die von den Lernenden und der Lehrperson erwähnten Schwierigkeiten, die bei der Arbeit mit Graphic Novels zum mündlichen Erzählen entstehen können, sind auf jeden Fall ernst zu nehmen, wirken sich jedoch nicht auf die allgemeine Begeisterung für die Arbeit mit dem neuen Medium aus. So lösen sich anfängliche Leseschwierigkeiten, die durch das ungewohnte Format entstehen, sehr schnell auf, denn wenn man einmal weiß, wie es funktioniert, dann stellt das keine Hürde mehr dar, wie die Lehrperson feststellen konnte. Für den Fall, dass die Unterrichtsblätter bzw. die Druckversion der Graphic Novel-Sequenzen nur schwarz-weiß gedruckt werden können, wie das im Sprachinstitut des durchgeführten Unterrichtsversuches der Fall war, muss von den Lehrpersonen beachtet werden, dass die fehlenden Farben Schwierigkeiten beim Erkennen der Illustrationen bereiten können. Das wurde von einigen Lernenden in den Interviews mehrmals erwähnt. Diesbezüglich ist es daher empfehlenswert, bei der Auswahl der Graphic Novels darauf Rücksicht zu nehmen.

Da Graphic Novels noch relativ unbekannt sind, bieten sie im Unterricht Abwechslung. Es zeigte sich, dass neue Materialien, Medien und Themen eine besonders wichtige Rolle für die Motivation der Lernenden spielen. Nichts ist langweiliger, als ständig die gleichen Gespräche führen und Aufgaben lösen zu müssen. Graphic Novels weisen durch ihre bildlichen und schriftlichen Texte viele Leerstellen auf, weshalb sie einen großen Interpretationsspielraum bieten, was bei den Lernenden sehr gut ankommt, da sie sich selbst sehr viel zu der Geschichte bzw. dem Inhalt und den Charakteren überlegen und ausdenken können. Besonders hervorgehoben muss auch das veränderte Erzählverhalten der Lernenden werden, das von der Lehrperson während des Unterrichtsversuches beobachtet werden konnte. Es hat sich gezeigt, dass alle Kursteilnehmer*innen gerne und viel erzählt haben, vor allem auch diejenigen, die üblicherweise im Unterricht eher weniger erzählen.

Die durchgehend positiven Rückmeldungen der Lehrperson und der Lernenden zum durchgeführten Unterrichtsversuch und den darin eingesetzten Didaktisierungen zeigen meiner Meinung nach sehr deutlich, dass das mündliche Erzählen mit Graphic Novels etwas ist, das großes Potenzial hat, in Zukunft öfter im DaZ-Unterricht und auch in der DaF/DaZ-Forschung Platz zu finden. Auf Grund der geringen Teilnehmer*innenanzahl dieser Studie, ist hervorzuheben, dass die Ergebnisse nur bedingt repräsentativ sind. Dennoch gibt die Arbeit einen kleinen Einblick in dieses unerforschte Thema und bietet eine gute Grundlage für weitere Forschungen zum mündlichen Erzählen mit Graphic Novels im DaZ- bzw. auch im DaF-Unterricht. Es wäre meiner Meinung nach besonders interessant in weiteren Studien, auf die Erzählungen der Lernenden einzugehen, die im Zuge eines Unterrichts zum mündlichen Erzählen mit Graphic Novels entstehen. Dabei erscheint mir vor allem ein Fokus auf die

Erzählstruktur naheliegend und spannend, da diese den Lernenden häufig Schwierigkeiten bereitet. Für mich bieten die Ergebnisse dieser Arbeit jedenfalls einen Anreiz, auch weiterhin Graphic Novels in meinem Unterricht einzusetzen und meine Kursteilnehmer*innen zu vielen spannenden Erzählungen zu animieren.

9 Quellenverzeichnis

9.1 Literaturverzeichnis

Abel, Julia / Klein, Christian: (2016) Leitfaden zur Comicanalyse. In: Comics und Graphic Novels. Eine Einführung. Hrsg.: Abel, Julia / Klein, Christian. J.B. Metzler Verlag, Stuttgart. S. 77 – 106

Abraham, Ulf: (2012) Sprechen als reflexive Praxis. Mündlicher Sprachgebrauch in einem kompetenzorientierten Deutschunterricht. Klett, Stuttgart

Aguado, Karin: (2003) Kognitive Konstituenten der mündlichen Produktion in der Fremdsprache: Aufmerksamkeit, Monitoring und Automatisierung. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL). 32. Jahrgang. Hrsg.: Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft der Universität Bielefeld. Keimer Verlag, Bad Honnef. S. 11 – 26

Aumüller, Matthias: (2012) Einleitung. Zur Theorie der Begriffsexplikation. In: Narrativität als Begriff. Analysen und Anwendungsbeispiele zwischen philologischer und anthropologischer Orientierung. Hrsg.: Aumüller, Matthias. Walter de Gruyter GmbH & Co KG., Berlin/Boston. S. 1 – 18

Aumüller, Matthias: (2012) Literaturwissenschaftliche Erzählbegriffe, In: Narrativität als Begriff. Analysen und Anwendungsbeispiele zwischen philologischer und anthropologischer Orientierung. Hrsg.: Aumüller, Matthias. Walter de Gruyter GmbH & Co KG., Berlin/Boston. S. 141 – 168

Baetens, Jan: (2001) Introduction. In: The Graphic Novel. Hrsg.: Baetens, Jan. Leuven University Press, Leuven. S. 7 – 9

Berman, Ruth A.: (2001) Narrative development in multilingual contexts: A cross-linguistic perspective. In: Narrative Development in a Multilingual Context. Hrsg.: Verhoeven, Ludo / Strömqvist, Sven. John Benjamins Publishing Company, Amsterdam. S. 419 – 428

Berman, Ruth A. / Slobin, Dan I.: (1994) Relating Events in Narrative. A Cross-Linguistic Developmental Study. Erlbaum, Hillsdale

Boueke, Dietrich / Schüle, Frieder / Büscher, Hartmut / Terhorst, Evamaria / Wolf, Dagmar: (1995) *Wie Kinder erzählen. Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten.* Wilhelm Fink Verlag, München

Breckner, Roswitha: (2012) *Bildwahrnehmung – Bildinterpretation. Segmentanalyse als methodischer Zugang zur Erschließung bildlichen Sinns.* VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wien

Bredella, Lothar: (2004) *Literaturdidaktik im Dialog mit Literaturunterricht und Literaturwissenschaft.* In: *Literaturdidaktik im Dialog. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik.* Hrsg.: Bredella, Lothar / Delanoy, Werner / Surkamp, Carola. Gunter Narr Verlag, Tübingen. S. 21 – 64

Burwitz-Melzer, Eva: (2004) *Growing Up Literally – Authentische Bilderbücher und ihre Erarbeitung im frühen Fremdsprachenunterricht.* In: *Literaturdidaktik im Dialog. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik.* Hrsg.: Bredella, Lothar / Delanoy, Werner / Surkamp, Carola. Gunter Narr Verlag, Tübingen. S. 123 – 146

Buttaroni, Susanna / Knapp, Alfred: (1988) *Fremdsprachenwachstum. Anleitungen und sprachpsychologischer Hintergrund für Unterrichtende.* Fernkurse der Wiener Volkshochschulen, Wien

Carli, Barbara: (2011) *Geschichten entlocken. Ein kleiner Methodenpool zur Förderung der mündlichen Sprachkompetenz aus dem Bereich des Improtheaters.* In: *Erzählen. Heft 3.* Hrsg.: Moser-Pacher, Andrea / Rabelhofer, Bettina. StudienVerlag, Innsbruck. S. 97 – 102

Cerri, Chiara: (2014) *Comics zu aktuellen zeitgeschichtlichen Sujets. Eine visuell-sprachliche Herausforderung für den landeskundlichen DaF-Unterricht.* In: *Visuelle Medien im DaF-Unterricht. Materialien Deutsch als Fremdsprache Band 90.* Hrsg.: Hieronimus, Marc. Universitätsverlag Göttingen. S. 119 – 151

Clark, Alan / Clark, Laurel: (1991) *Comics. An Illustrated History.* Green Wood Publishing, London

Dallacqua, Ashley K.: (2012) Exploring Literary Devices in Graphic Novels. In: Language Arts. Volume 89, Number 6. S. 365 – 378

Doelker, Christian: (2010) Visuelle Kompetenz – Grundzüge der Bildsemantik. In: Visuelle Kompetenz. Beiträge des Interfakultären Forums Innsbruck Media Studies. Hrsg.: Hug, Theo / Kriwak, Andreas. innsbruck university press. S. 9 – 27

Duden: (2018) Das Bedeutungswörterbuch. 5. Auflage. Dudenverlag, Berlin

Eder, Barbara: (2016) Graphic Novels. In: Comics und Graphic Novels. Eine Einführung. Hrsg.: Abel, Julia / Klein, Christian. J.B. Metzler Verlag, Stuttgart. S. 156 – 168

Ehlich, Konrad: (1980) Der Alltag des Erzählens. In: Erzählen im Alltag. Hrsg.: Ehlich, Konrad. Surkamp Verlag, Frankfurt am Main. S. 11 – 27

Ehlich, Konrad: (1984) Einleitungskapitel. In: Erzählen in der Schule. Hrsg.: Ehlich, Konrad. Narr, Tübingen. S. 7 – 11

Eisner, Will: (1985) Comics & Sequential Art. Poorhouse Press, Florida

Europarat: (2001) Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen: [Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2]. Hrsg.: Goethe-Institut, KMK, EDK, BMBWK. Berlin/München

Faistauer, Renate: (2010) Die sprachlichen Fertigkeiten, In: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Band Hrsg.: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia. Walter de Gruyter GmbH & Co KG. Berlin/New York. S. 961 – 969

Fienemann, Jutta / von Kügelgen, Rainer: (2003) Formen mündlicher Kommunikation in Lehr- und Lernprozessen. In: Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. 1. Teilband. Hrsg.: Bredel, Ursula / Günther, Hartmut / Klotz, Peter / Ossner, Jakob / Siebert-Ott, Gesa. Ferdinand Schöningh, Paderborn. S. 133 – 147

Frahm, Ole: (2016) Produktion, Distribution und Rezeption von Comics und Graphic Novels. In: Comics und Graphic Novels. Eine Einführung. Hrsg.: Abel, Julia / Klein, Christian. J.B. Metzler Verlag, Stuttgart. S. 38 – 55

Frahm, Ole: (2014) Die Fiktion des Graphischen Romans. In: Bild ist Text ist Bild. Narration und Ästhetik in der Graphic Novel. Hrsg.: Hochreiter, Susanne / Klingenböck, Ursula. transcript Verlag, Bielefeld. S. 53 – 77

Fritz, Thomas: (2003) „Sprechen Sie jetzt!“. Gedanken zur Fertigkeit Sprechen im DaZ/F-Unterricht. In: ÖDaF-Mitteilungen 2/2003. Hrsg.: ÖDaF: Österreichischer Verband für Deutsch als Fremdsprache / Zweitsprache. V&R unipress. S. 6 – 15

Genette, Gérard: (1998) Die Erzählung. Wilhelm Fink Verlag GmbH & Co. KG, München

Grünewald, Dietrich: (2014) Die Kraft der narrativen Bilder. In: Bild ist Text ist Bild. Narration und Ästhetik in der Graphic Novel. Hrsg.: Hochreiter, Susanne / Klingenböck, Ursula. transcript Verlag, Bielefeld. S. 17 - 51

Gschwendtner-Wölfle, Ruth: (2010) Sehen ist lernbar – über den „blinden Fleck“ im Bildungssystem. In: Visuelle Kompetenz. Beiträge des Interfakultären Forums Innsbruck Media Studies. Hrsg.: Hug, Theo / Kriwak, Andreas. innsbruck uiversity press. S. 28 – 34

Hadfield, Jill: (2002) Classroom Dynamics. Oxford University Press, Oxford

Harris, Ashley Rae: (2013) Graphic Novels. ABDO Publishing Company, Minneapolis

Helfferrich, Cornelia: (2011) Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 4. Auflage. VS, Wiesbaden

Kelle, Udo: (1994) Empirisch begründete Theoriebildung. Zur Logik und Methodologie interpretativer Sozialforschung. Deutscher Studien Verlag, Weinheim

Knigge, Andreas C.: (2016) Geschichte und kulturspezifische Entwicklung des Comics. In: Comics und Graphic Novels. Eine Einführung. Hrsg.: Abel, Julia / Klein, Christian. J.B. Metzler Verlag, Stuttgart. S. 3 – 37

Krafft, Ulrich: (1978) Comics lesen: Untersuchungen zur Textualität von Comics. Klett-Cotta, Stuttgart

Labov, William / Waletzky, Joshua: (1973) Erzählanalyse: Mündliche Versionen persönlicher Erfahrung. In: Literaturwissenschaft und Linguistik: Ergebnisse und Perspektiven: Band 2. Hrsg.: Ihwe, Jens. Athenäum Verlag, Frankfurt/Main. S. 78 - 126

Liedke, Martina: (2010) Vermittlung der Sprechfertigkeit. In: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Band. Hrsg.: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia. Walter de Gruyter GmbH & Co KG. Berlin ect. S. 983 – 991

Ludewig, Julia: (2017) A Look over the Wall: Using the Graphic Novel drüben! to Teach Linguistic, Literary, Cultural, and Visual Skills. In: Die Unterrichtspraxis / Teaching German. Volume 50, Issue 2. S. 162 – 170

Lütge, Christiane: (2010) Sprechen. In: Metzler Lexikon: Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe. Hrsg.: Surkamp, Carola. J.B. Metzler'sche Verlagsbuchhandlung, Stuttgart. S. 291 – 294

Martínez, Matías / Scheffel, Michael: (2012) Einführung in die Erzähltheorie. C.H.Beck, München

McCloud, Scott: (1993) Understanding Comics. The Invisible Art. Kitchen Sink Press, New York

Mempel, Caterina: (2010) Verstehensprobleme bei der Comic-Rezeption in der Erst- und Fremdsprache. Eine vergleichende Untersuchung mittels Laut-Denk-Daten. In: Lesekompetenz in Erst-, Zweit- und Fremdsprache. Hrsg.: Lutjeharms, Madeline / Schmidt, Claudia. Narr Verlag, Tübingen. S. 189 – 205

Mempel, Caterina / Mehlhorn, Grit: (2014) Datenaufbereitung: Transkription und Annotation. In: Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Hrsg.: Settinieri, Julia / Demirkaya, Sevilen / Feldmeier, Alexis / Gültekin-Karakoc, Nazan / Riemer, Claudia. Ferdinand Schöningh, Paderborn. S. 147 – 166

Merkel, Johannes: (2005) Erzählen zur Sprachförderung von Migrantenkindern in Kindergarten und Grundschule. In: Narratives Lernen in medialen und anderen Kontexten. Hrsg.: Wieler, Petra. Fillibach Verlag, Freiburg im Breisgau. S. 167 – 183

Minami, Masahiko / McCabe, Alyssa: (1991) Haiku as a discourse regulation device: A stanza of Japanese children's personal narratives. In: Language in Society 20. Hrsg.: Cambridge University. Cambridge University Press, London. S. 577 – 599

Monnin, Katie: (2010) Teaching Graphic Novels. Practical Strategies for the Secondary ELA Classroom. Maupin House Publishing, North Mankato

Moser-Pacher, Andrea / Steinweg, Reiner: (2011) Die >> dritte Sache << in den menschlichen Beziehungen. Warum das mündliche Erzählen, auch in der Schule, gut tut und verändernd wirkt. In: Erzählen. Hrsg.: Moser-Pacher, Andrea / Rabelhofer, Bettina. Heft 3. StudienVerlag, Innsbruck. S. 8 – 18

Oehlmann, Christel Gisela: (2001) Einfach erzählen. Ein Übungsbuch zum Erlernen des freien und des gestalteten mündlichen Erzählens. Junfermann Verlag, Paderborn

Ortner, Heike: (2010) Text – Bild – Emotion. Emotionslinguistische Analyse von Text-Bild-Zusammenhängen in den Medien. In: Visuelle Kompetenz. Beiträge des Interfakultären Forums Innsbruck Media Studies. Hrsg.: Hug, Theo / Kriwak, Andreas. Innsbruck University Press. S. 151 – 169

Packard, Stephan: (2006) Anatomie des Comics. Psychosemiotische Medienanalyse. Wallstein Verlag, Göttingen

Palandt, Ralf: (2014) Comics – Geschichte, Struktur, Interpretation. In: Visuelle Medien im DaF-Unterricht. Materialien Deutsch als Fremdsprache Band 90. Hrsg.: Hieronimus, Marc. Universitätsverlag Göttingen. S. 77 – 118

Quasthoff, Uta M.: (1980) Erzählen in Gesprächen. Linguistische Untersuchungen zu Strukturen und Funktionen am Beispiel einer Kommunikationsform des Alltags. Gunter Narr Verlag, Tübingen

Quasthoff-Hartmann, Uta M.: (1987) Zuhöreraktivitäten in der interkulturellen Kommunikation. In: Aspekte einer interkulturellen Didaktik. Dokumentation eines Werkstattgesprächs des Goethe-Instituts München. Hrsg.: Gerighausen, Josef / Seel, Peter C. München S. 104 – 127

Reininger, Doris: (2009) „Aber biografisch, das bin ich selbst!“. Mündliches biografisches Erzählen als Unterrichtsaktivität im zweit- und fremdsprachlichen Deutschunterricht mit Erwachsenen. Studienverlag Ges.m.b.H, Innsbruck

Riemer, Claudia: (2014) Forschungsmethodologie Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Hrs.: Settinieri, Julia / Demirkaya, Sevilen / Feldmeier, Alexis / Gültekin-Karakoc, Nazan / Riemer, Claudia. Ferdinand Schöningh, Paderborn. S. 15 – 31

Sabin, Roger: (1993) Adult Comics. An Introduction. Routledge, London und New York

Sachse, Pierre / Furtner, Marco: (2010) Visuelle Wahrnehmung – Grundlagen, Phänomene, Erklärungen. In: Visuelle Kompetenz. Beiträge des Interfakultären Forums Innsbruck Media Studies. Hrsg.: Hug, Theo / Kriwak, Andreas. innsbruck university press. S. 87 – 101

Schmeling, Manfred / Walstra, Kerst: (2007) Erzählung¹. In: Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft. Bd. 1. Hrsg.: Fricke, Harald. Walter de Gruyter, Berlin. S. 517 – 519

Schmelter, Lars: (2014) Gütekriterien. In: Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Hrsg.: Settinieri, Julia / Demirkaya, Sevilen /

Feldmeier, Alexis / Gültekin-Karakoc, Nazan / Riemer, Claudia. Ferdinand Schöningh, Paderborn. S. 33 – 45

Siebold, Jörg: (2004) Let's Talk. Lehrtechniken. Vom gebundenen zum freien Sprechen. Cornelsen, Berlin

Strauss, Anselm L. / Corbin, Juliet M.: (1996) Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Beltz, Weinheim

Tan, Ed S.: (2001) The Telling Face In Comic Strip And Graphic Novel. In: The Graphic Novel. Hrsg.: Baetens, Jan. Leuven University Press, Leuven. S. 31 – 45

Volkman, Laurenz: (2004) Literaturunterricht als Einladung zum offenen Dialog: Ein Plädoyer für verschiedene Lesarten im Literaturunterricht. In: Literaturdidaktik im Dialog. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Hrsg.: Bredella, Lothar / Delanoy, Werner / Surkamp, Carola. Gunter Narr Verlag, Tübingen. S. 99 – 122

Wagner, Roland W.: (2003) Methoden des Unterrichts in mündlicher Kommunikation. In: Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. 2. Teilband. Hrsg.: Bredel, Ursula / Günther, Hartmut / Klotz, Peter / Ossner, Jakob / Siebert-Ott, Gesa. Ferdinand Schöningh, Paderborn. S. 747 – 759

Wardetzky, Kristin: (2011) Eine weltweit aufblühende Kunst. Die Kraft des professionellen Erzählens in der Schule. In: Erzählen. Hrsg.: Moser-Pacher, Andrea / Rabelhofer, Bettina. Heft 3. StudienVerlag, Innsbruck. S. 35 – 44

Weber, Dietrich: (1998) Erzählliteratur: Schriftwerk. Kunstwerk. Erzählwerk. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen

Wolff, Dieter: (2006) Sprachproduktion als Planung: Ein Beitrag zur Psychologie und Didaktik des Sprechens. In: Deutsch im Gespräch. Sprechen im DaF-/DaZ-Unterricht. Sprechen über DaF/DaZ in der Schweiz. Akten der Gesamtschweizerischen Tagung für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer. Hrsg.: Clalüna, Monika / Studer, Thomas. Universität Bern. S. 63 – 74

9.2 Internet-Quellen

Breckner, Roswitha: (2007) Bildwelten – Soziale Welten. Zur Interpretation von Bildern und Photographien. Online-Beitrag Workshop & Workshow „Visuelle Soziologie“ (Wien: 23. – 24. November 2007).
<https://www.univie.ac.at/visuellesoziologie/Publikation2008/VisSozBreckner.pdf>, letzte Suche: 23.08.2019

Duden-Online: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Narration>, letzte Suche: 23.08.2019

9.3 Verwendete Graphic Novels

Fior, Manuele: (2013) Die Übertragung. Avant Verlag, Berlin

Walden, Tillie: (2017) Pirouetten. Reprodukt, Berlin

10 Anhang

10.1 Didaktisierungen

Aufgaben zum mündlichen Erzählen mit einer Sequenz aus der Graphic Novel „Die Übertragung“ von Manuele Fior (S. 166 – 172)

Sprachniveau	Fertigkeiten	Lernziele	Dauer
Ab A2+	Lesen, Sprechen, Hören	Die Lernenden... ...üben mündliches Erzählen, ...trainieren ihr Text- und Bildverstehen, ...können Bild-Text- Zusammenhänge herstellen und verstehen, ...können Gelesenes kurz in eigenen Worten wiedergeben und zusammenfassen, ...können Bilder beschreiben, ...können Vermutungen äußern, ...lernen sich in Personen hineinzuversetzen, ...üben sich Geschichten auszudenken und diese zu erzählen	70 – 80 Minuten (je nach Anzahl der Lernenden)

Vorwissen aktivieren:

Bevor den Lernenden die Unterrichtsblätter ausgeteilt werden, ist es sinnvoll kurz abzuklären, wer bereits Erfahrungen mit dem Lesen von Graphic Novels und/oder Comics gesammelt hat und gemeinsam wichtige Informationen zu diesem Genre zusammenzutragen.

Es ist außerdem sinnvoll, auf die Leserichtung, Lesereihenfolge etc. einzugehen. Teilen Sie den Lernenden mit, dass man bei Graphic Novels und Comics sowohl die Bilder als auch die Schrift liest.

Auch während des Leseprozesses können möglicherweise Fragen oder Unklarheiten auftreten, falls das Comic-Format völlig neu ist. Darauf muss auf jeden Fall eingegangen werden, damit das Gelesene verstanden und die folgenden Aufgaben gelöst werden können.

Aufgabe A:

1. Lesen (5 Minuten):

Teilen Sie den Lernenden die **Unterrichtsblätter 1-3** aus. Lassen Sie ihnen Zeit, die abgebildeten Seiten der Graphic Novel durchzulesen.

2. Fragen zum Text (10 Minuten):

Wenn alle fertig gelesen haben, werden die Fragen zum Text gemeinsam im Plenum beantwortet bzw. besprochen.

Die Lernenden bekommen dabei einen Einblick in die Handlung und befassen sich näher mit dem Geschehenen und den Charakteren. Es werden auch erste Fragen, Eindrücke und Vermutungen zum Gelesenen gesammelt.

3. eine Vorgeschichte ausdenken und erzählen (je nach Gruppenanzahl 20 – 30 Minuten):

Die Lernenden sollen sich nun in Kleingruppen eine Vorgeschichte zum Text überlegen und ein Handlungsgerüst erstellen. Hier können Beispiele für verschiedene Möglichkeiten von Handlungsgerüsten gegeben werden, an denen sich die Lernenden orientieren können. Dafür haben sie 15 Minuten Zeit.

Danach werden die Vorgeschichten den anderen Kleingruppen erzählt. Dabei soll schon vorher in den jeweiligen Gruppen überlegt und besprochen werden, wer was erzählt und welche Erzählperspektive eingenommen wird. Die Handlungsgerüste können als Erzählfhilfe verwendet werden.

Aufgabe B:

1. Lesen (5 Minuten):

Teilen Sie den Lernenden die **Unterrichtsblätter 4-7** aus. Lassen Sie ihnen Zeit, die abgebildeten Seiten der Graphic Novel durchzulesen.

2. Fragen zum Text (5 Minuten):

Wenn alle fertig gelesen haben, werden die Fragen zum Text wieder gemeinsam im Plenum beantwortet bzw. besprochen. Dies dient vor allem zur Verstehenssicherung und zum Klären etwaiger Fragen. Auch hier können wieder Vermutungen und Eindrücke der Lernenden geäußert und besprochen werden. Außerdem wird das Gelesene kurz zusammengefasst und in eigenen Worten wiederholt.

3. sich in die Personen hineinversetzen (10 Minuten):

Die Lernenden sollen nun in Paaren oder 3er-Gruppen überlegen, worüber die Personen sprechen, wie dieser Dialog aussehen könnte und wie sich die Charaktere dabei fühlen.

Die Ergebnisse werden im Anschluss kurz im Plenum geteilt.

Aufgabe C:

1. Lesen (5 Minuten):

Teilen Sie den Lernenden die **Unterrichtsblätter 8-9** aus. Lassen Sie ihnen Zeit, die letzten Seiten der Sequenz durchzulesen.

2. Fragen zum Text (10 Minuten):

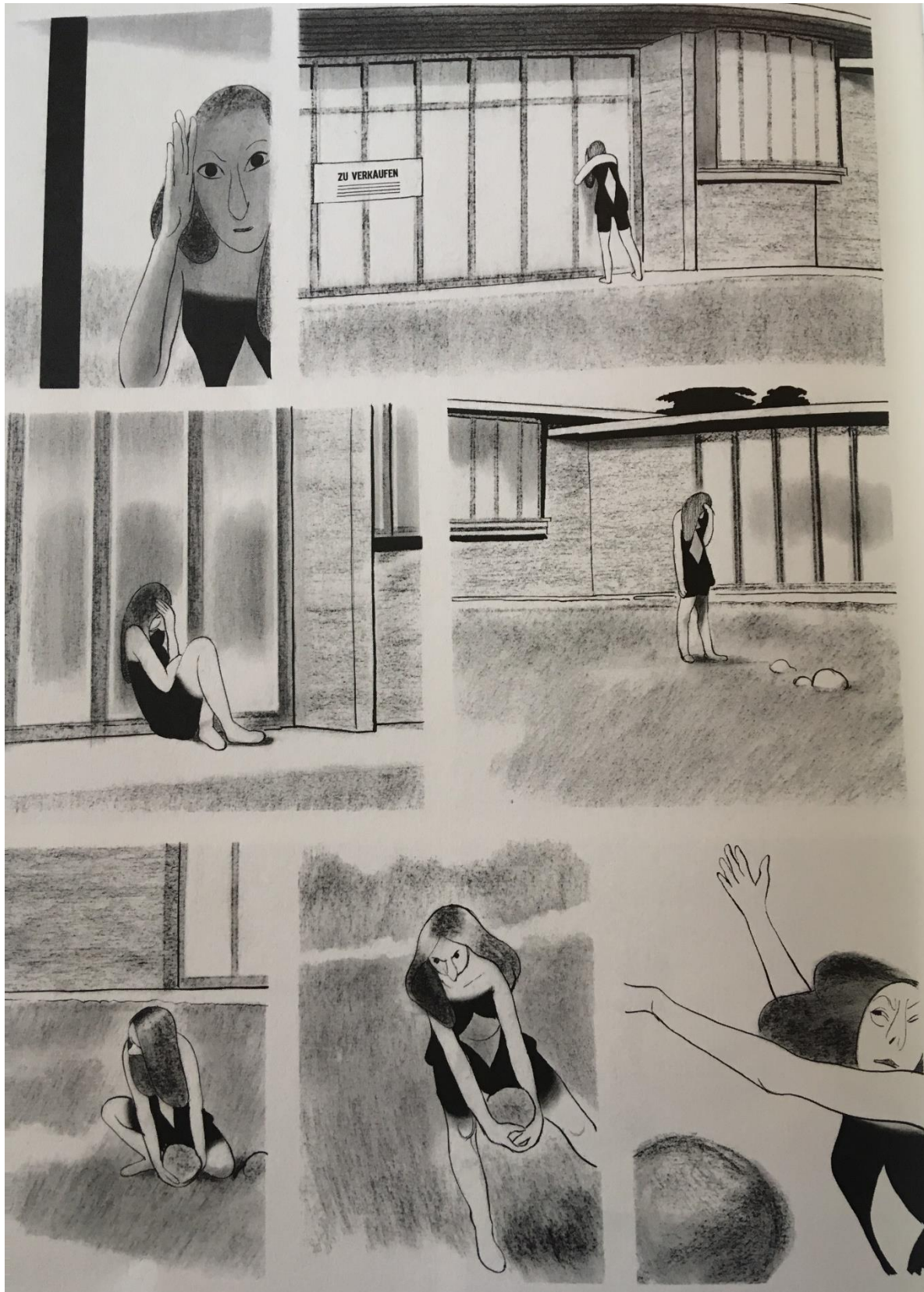
Sprechen Sie wieder über das Gelesene. Lassen Sie die Lernenden das Ende kurz in eigenen Worten wiederholen.

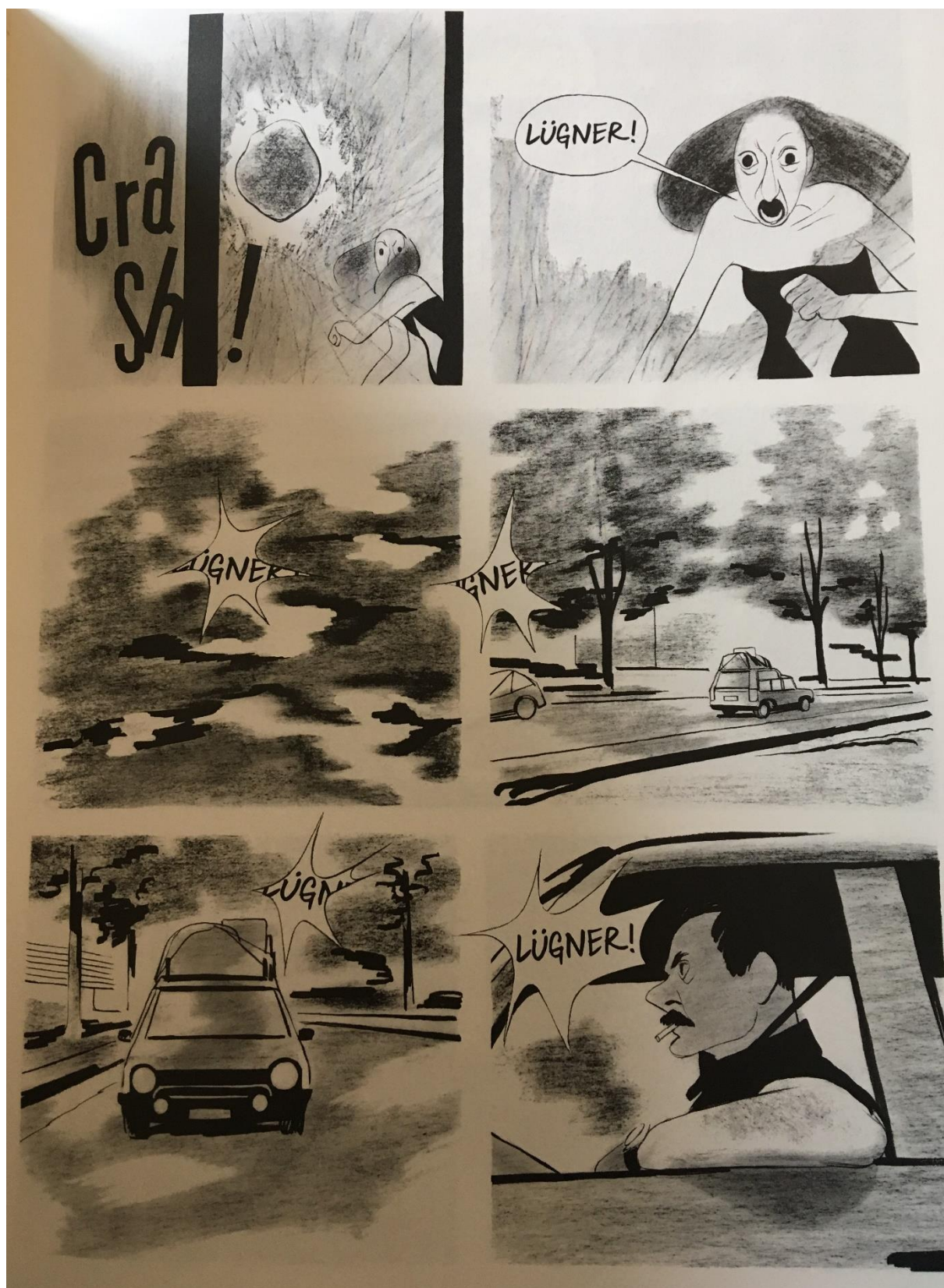
Sprechen Sie im Plenum gemeinsam über die gestellten Fragen. Die Lernenden können ein letztes Mal Fragen, Vermutungen und Eindrücke äußern, sowohl zu den letzten beiden Seiten als auch zur gesamten Sequenz.

**Unterrichtsblätter zum mündlichen Erzählen mit einer Sequenz aus der
Graphic Novel „Die Übertragung“ von Manuele Fior**

Aufgabe A: (Unterrichtsblätter 1-3)

1. Lesen Sie die ersten beiden Seiten in Ruhe durch. Sehen Sie sich die Bilder genau an.





2. Sprechen Sie über folgende Fragen:

2.1. Was sehen Sie auf den ersten beiden Seiten? Beschreiben Sie die Situation.

2.2. Wer sind die Personen und wie stehen sie zueinander?

2.3. Warum, glauben Sie, nennt die Frau den Mann einen Lügner? Was hat er gemacht?

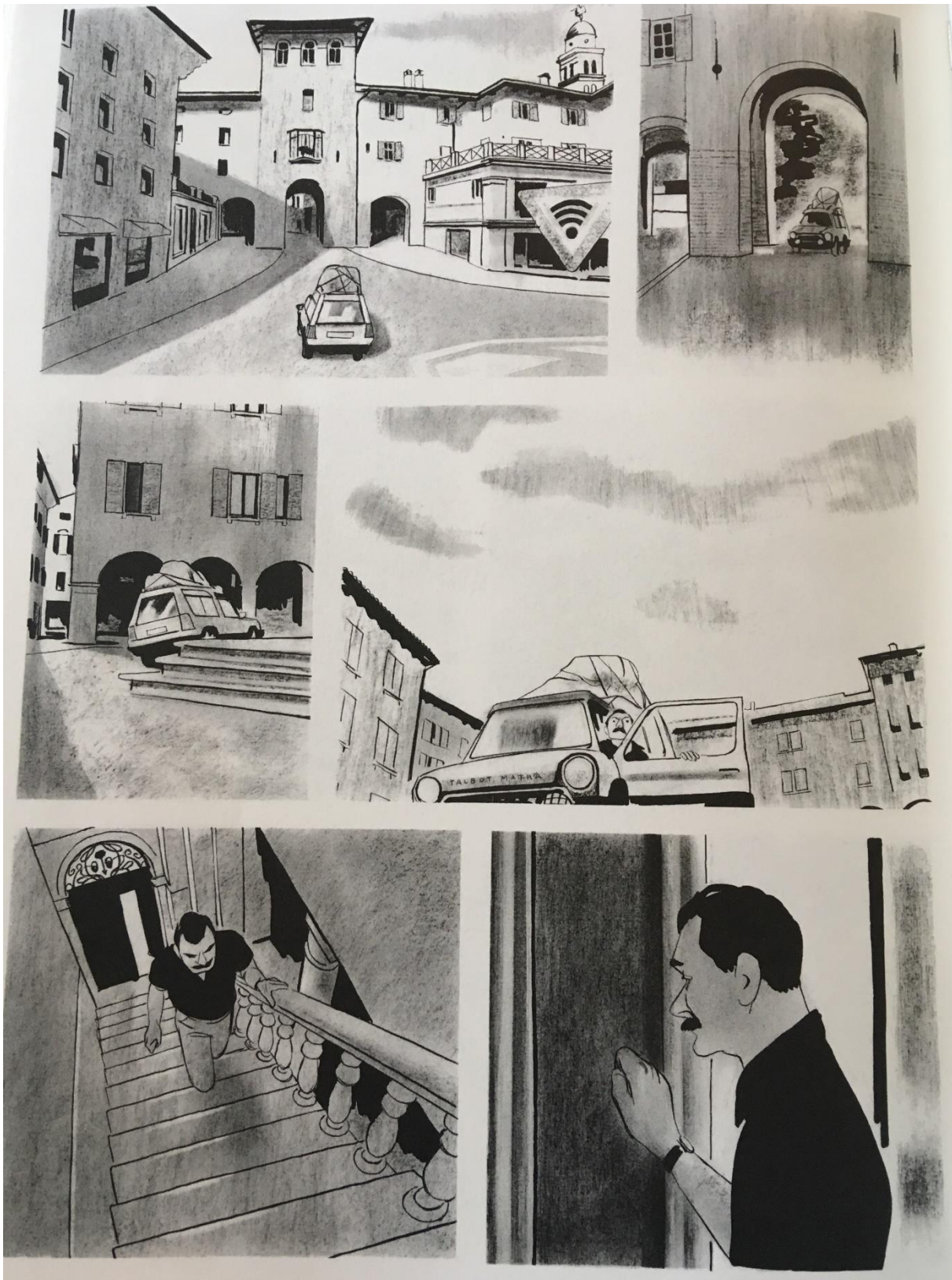
2.4. Wie fühlt sich die Frau?

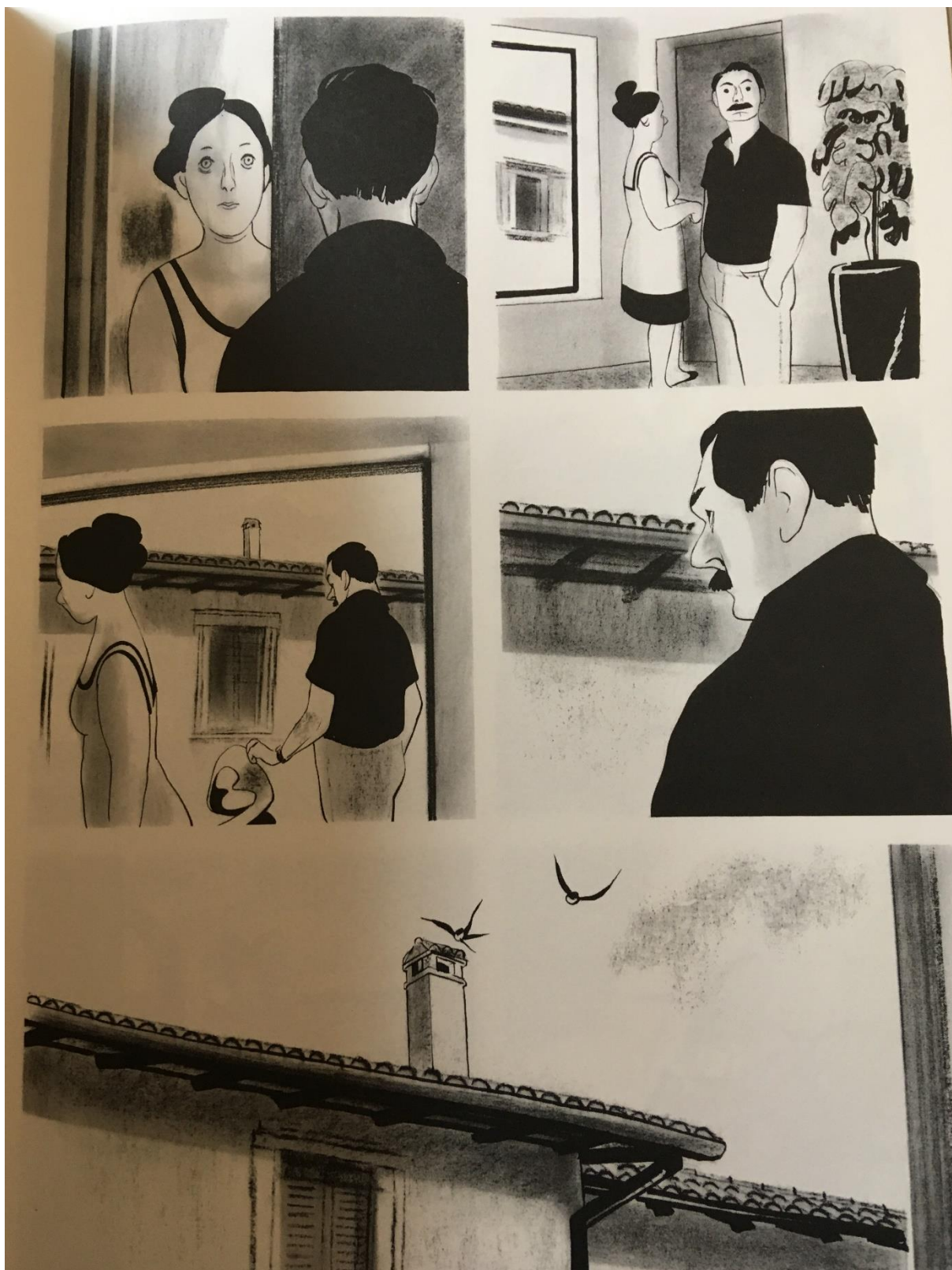
3. Überlegen Sie sich in Kleingruppen eine Vorgeschichte und erstellen Sie gemeinsam ein Handlungsgerüst. Überlegen Sie sich aus welcher Perspektive Sie Ihre Geschichte erzählen und besprechen Sie, wer was erzählt.

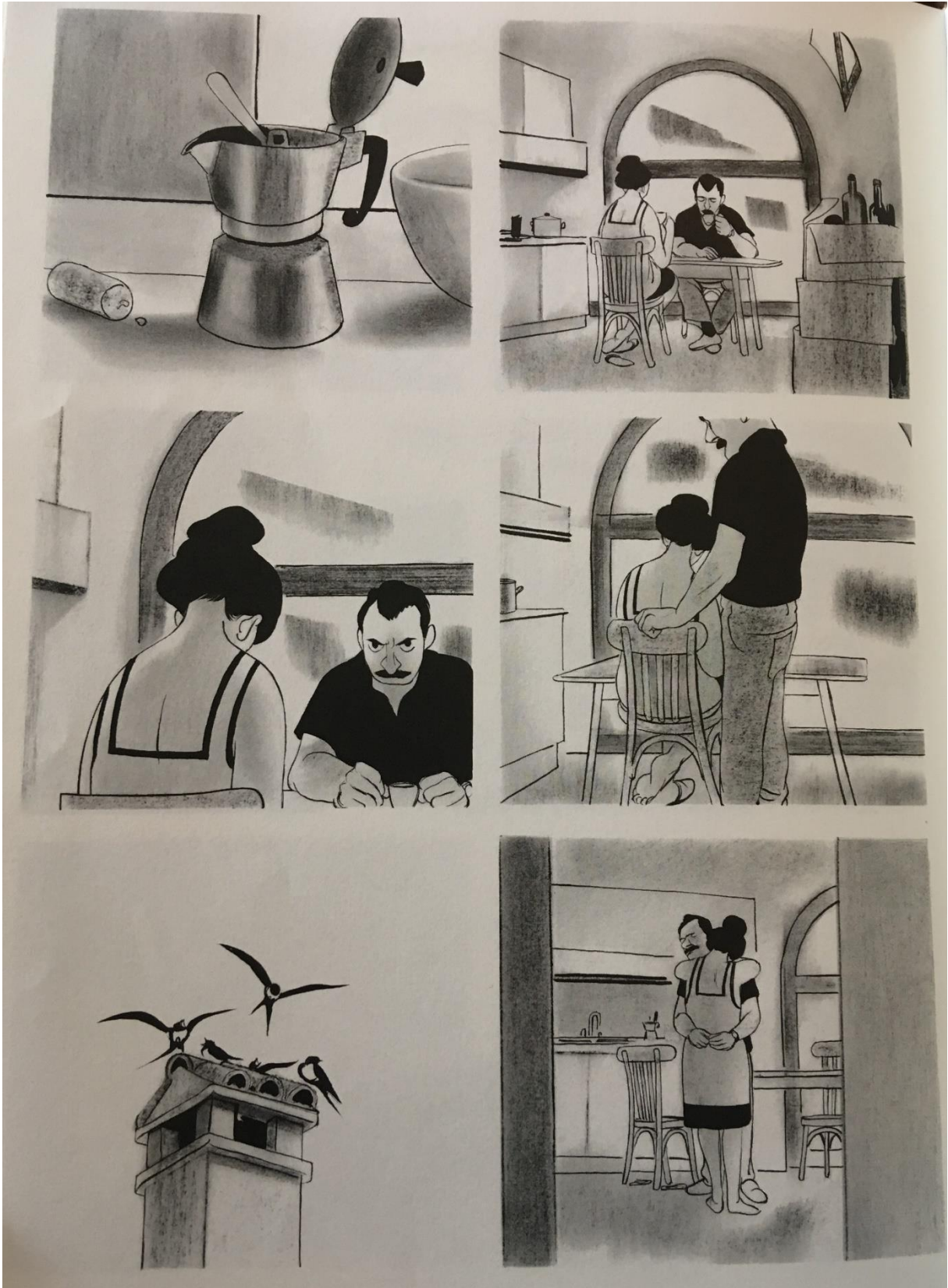
Erzählen Sie im Anschluss Ihre Vorgeschichte den anderen Kleingruppen. Nehmen Sie dazu Ihr Handlungsgerüst als Hilfe.

Aufgabe B: (Unterrichtsblätter 4-7)

1. Lesen Sie die folgenden Seiten ausführlich und in Ruhe durch.







2. Sprechen Sie über folgende Fragen:

2.1. Was passiert hier? Beschreiben Sie was Sie sehen.

2.2. Wer ist die Frau mit den schwarzen Haaren?

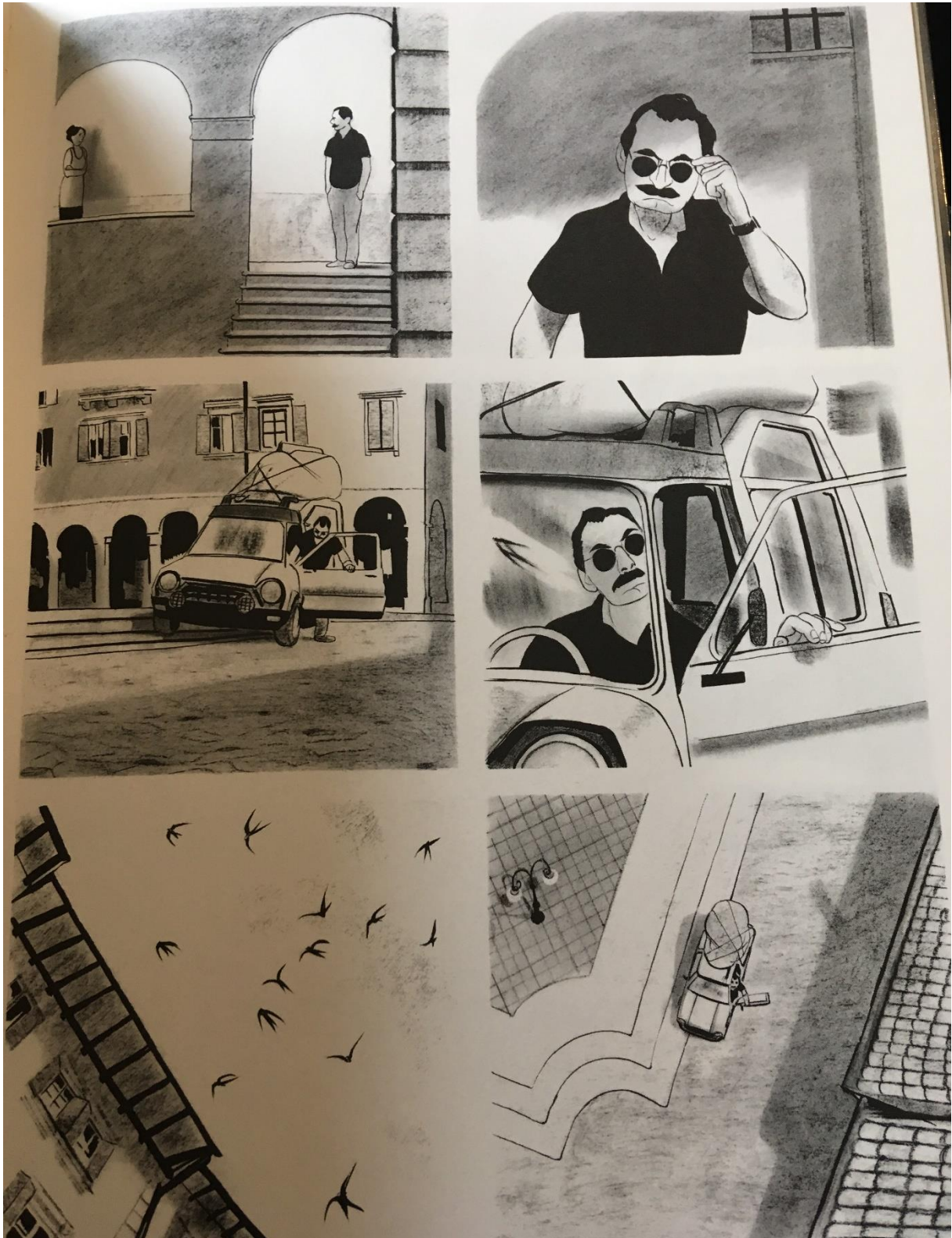
3. Überlegen Sie in Kleingruppen:

3.1. Wie könnte der Dialog der beiden Personen aussehen? Worüber könnten Sie sprechen?

3.2. Wie fühlen sich die beiden Personen?

Aufgabe C: (Unterrichtsblätter 8-9)

1. Lesen Sie die letzten Seiten in Ruhe durch.





2. Sprechen Sie über folgende Fragen:

2.1. Wieso lacht der Mann?

2.1. Wo, glauben Sie, fährt er jetzt hin?

Aufgaben zum mündlichen Erzählen mit einer Sequenz aus der Graphic Novel „Pirouetten“ von Tillie Walden (S. 13 – 24)

Sprachniveau	Fertigkeiten	Lernziele	Dauer
Ab B1	Lesen, Sprechen, Hören	Die Lernenden... ...üben mündliches Erzählen, ...trainieren ihr Text- und Bildverstehen, ...können Bild-Text-Zusammenhänge herstellen und verstehen, ...können Gelesenes kurz in eigenen Worten wiedergeben und zusammenfassen, ...können Bilder beschreiben, ...können Vermutungen äußern, ...lernen sich in Personen hineinzuversetzen, ...lernen verschiedene Erzählperspektiven herauszuarbeiten, ...üben von eigenen Erfahrungen zu erzählen, ...können sich zu bestimmten Themen (strenge Autoritätspersonen, Konkurrenzkampf) äußern	ca. 90 Minuten

Vorwissen aktivieren:

Bevor den Lernenden die Unterrichtsblätter ausgeteilt werden, ist es sinnvoll kurz abzuklären, wer bereits Erfahrungen mit dem Lesen von Graphic Novels und/oder Comics gesammelt hat und gemeinsam wichtige Informationen zu diesem Genre zusammenzutragen.

Es ist außerdem sinnvoll, auf die Leserichtung, Lesereihenfolge etc. einzugehen. Teilen Sie den Lernenden mit, dass man bei Graphic Novels und Comics sowohl die Bilder als auch die Schrift liest.

Auch während des Leseprozesses können möglicherweise Fragen oder Unklarheiten auftreten, falls das Comic-Format völlig neu ist. Darauf muss auf jeden Fall eingegangen werden, damit das Gelesene verstanden und die folgenden Aufgaben gelöst werden können.

In dieser Sequenz werden die Informationen über den Bildtext, den geschriebenen Text als auch über Sprech- und Soundblasen übermittelt.

Aufgabe A:

1. Lesen (5 Minuten):

Teilen Sie den Lernenden die **Unterrichtsblätter 1-2** aus. Lassen Sie ihnen Zeit, die abgebildeten Seiten der Graphic Novel durchzulesen.

2. Fragen zum Text (5 Minuten):

Wenn alle fertig gelesen haben, werden die Fragen zum Text gemeinsam im Plenum beantwortet bzw. besprochen.

Die Lernenden bekommen dabei einen ersten Einblick in die Handlung der Geschichte. Es werden auch erste Fragen, Eindrücke und Vermutungen zum Gelesenen gesammelt.

Aufgabe B:

1. Lesen (5 Minuten):

Teilen Sie den Lernenden die **Unterrichtsblätter 3-9** aus. Lassen Sie ihnen Zeit, die abgebildeten Seiten der Graphic Novel durchzulesen.

2. Fragen zum Text (5 Minuten):

Wenn alle fertig gelesen haben, werden die Fragen zum Text wieder gemeinsam im Plenum beantwortet bzw. besprochen. Dies dient vor allem zur Verstehenssicherung und zum Klären etwaiger Fragen. Auch hier können wieder Vermutungen und Eindrücke der Lernenden geäußert und besprochen werden. Außerdem wird das Gelesene kurz zusammengefasst und in eigenen Worten wiederholt.

Aufgabe C:

1. Lesen (10 Minuten):

Teilen Sie den Lernenden die **Unterrichtsblätter 10-13** aus. Lassen Sie ihnen ausreichend Zeit, die Seiten durchzulesen.

2. Fragen zum Text (10 Minuten):

Wenn alle fertiggelesen haben, wird das Gelesene noch einmal zusammengefasst und die Fragen werden besprochen. Die Lernenden haben außerdem die Möglichkeit, eigene Fragen und Unklarheiten zu äußern, sowie Vermutungen aufzustellen. Hier ist es wichtig, speziell auf die einzelnen Charaktere und ihre Beziehungen zueinander einzugehen und die bestehenden Probleme zwischen ihnen herauszuarbeiten. Auch auf die Motive und Emotionen der Charaktere sollte hier eingegangen werden.

3. Perspektivenwechsel (insgesamt 30 Minuten):

Die Lernenden setzen sich an dieser Stelle mit der Erzählperspektive der Geschichte auseinander.

Zuerst sollen Sie herausfinden, aus welcher Perspektive die Sequenz erzählt wird. Danach werden Kleingruppen (2-3 Personen) gebildet, in denen die Lernenden die Geschichte aus der Perspektive der Trainerin umschreiben. Dabei können sie ein Handlungsgerüst erstellen oder Skizzen anfertigen. (20 Minuten)

Wenn die Geschichten fertig sind, werden die Gruppen so durchmischt, dass aus jeder Kleingruppe ein Mitglied dabei ist. Nun erzählen sie sich gegenseitig ihre Geschichten. Die Handlungsgerüste und Skizzen sollen beim Erzählen helfen. (10 Minuten)

4. Autobiografisches Erzählen (20 Minuten):

Die Lernenden werden in Kleingruppen (2-4 Personen) eingeteilt und sollen sich untereinander von ihren Erfahrungen mit strengen Autoritätspersonen und Konkurrenzkämpfen erzählen. Dabei soll auf die Fragen eingegangen werden.

Im Anschluss werden im Plenum die wichtigsten Informationen und Erzählungen zusammengetragen. Dabei können folgende Fragen helfen:

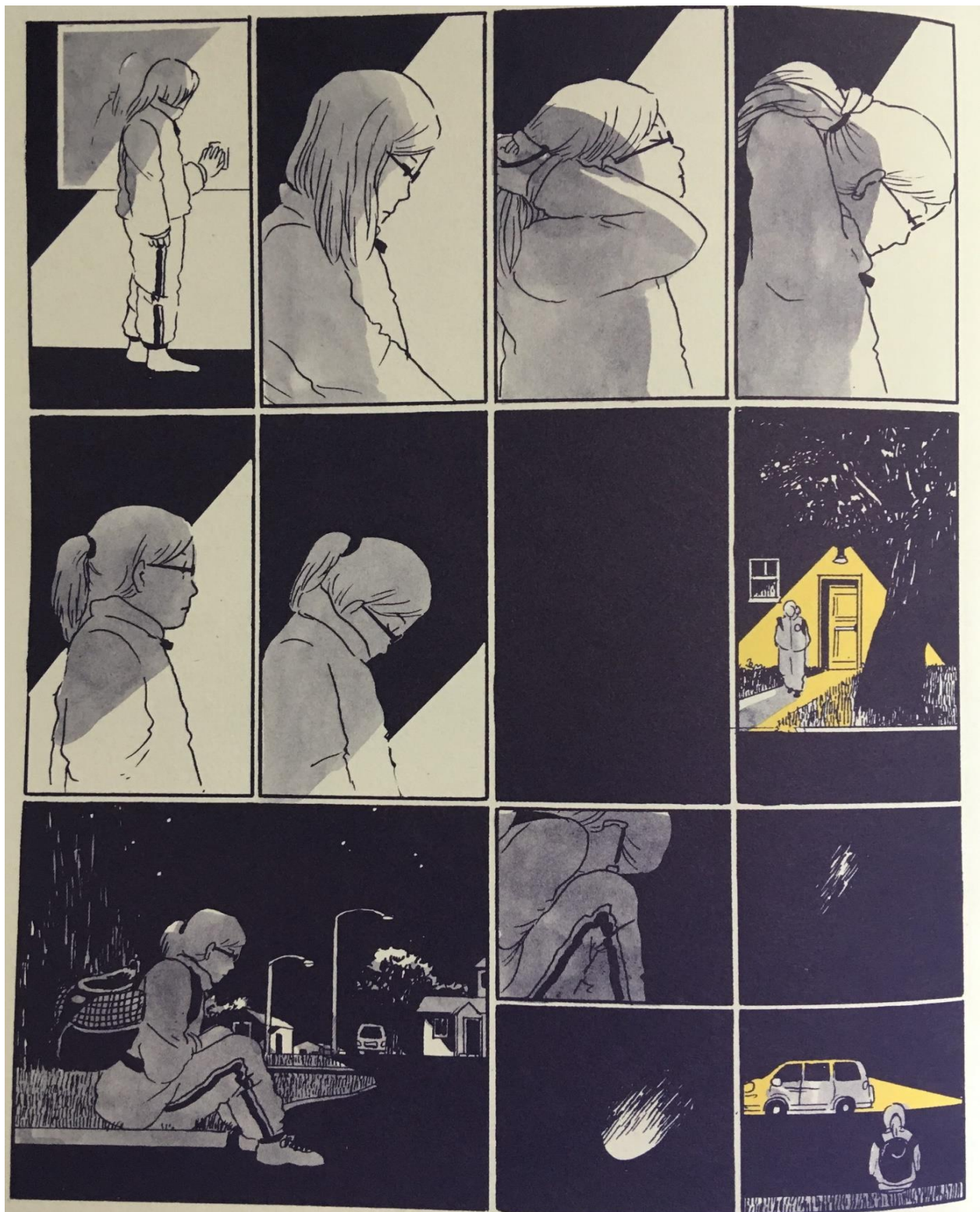
- Welche strengen Autoritätspersonen sind Ihnen eingefallen?
- Wie haben Sie sich in dieser Situation gefühlt?
- Müssen Autoritätspersonen Ihrer Meinung nach streng sein?
- Haben Sie Erfahrungen mit Konkurrenzkämpfen gemacht/beobachtet?
- Wer waren die KonkurrentInnen und wieso waren Sie Konkurrentinnen?
- Was konnten Sie aus diesen Erfahrungen lernen?

Unterrichtsblätter zum mündlichen Erzählen mit einer Sequenz aus der Graphic Novel „Pirouetten“ von Tillie Walden

Aufgabe A: (Unterrichtsblätter 1-2)

1. Lesen Sie die ersten beiden Seiten in Ruhe durch.





2. Sprechen Sie über folgende Fragen:

2.1. Was sehen Sie auf den ersten beiden Seiten? Erzählen Sie, was passiert.

2.2. Auf wen oder was wartet das Mädchen und wo will es hin?

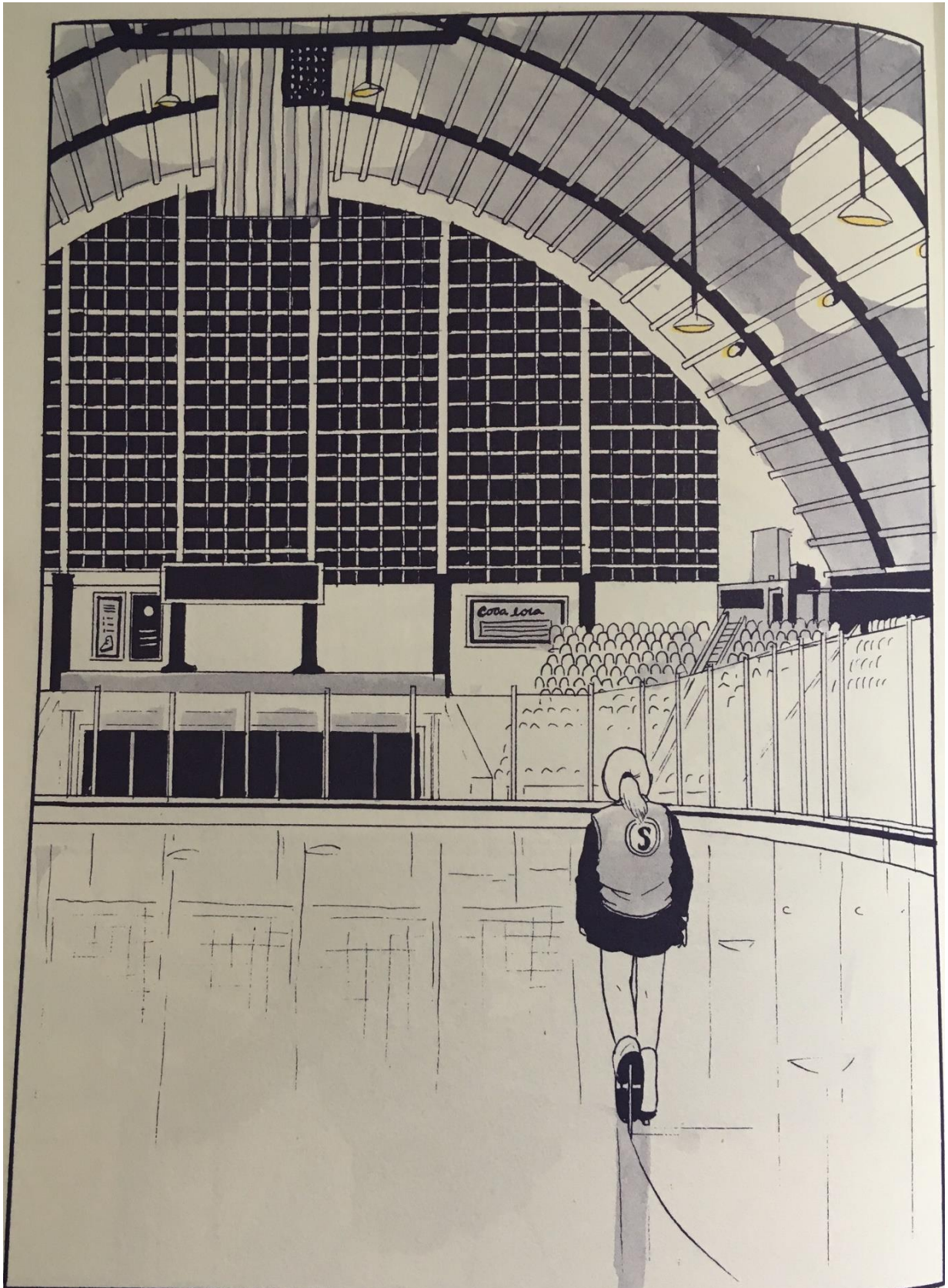
Aufgabe B: (Unterrichtsblätter 3-9)

1. Lesen Sie die folgenden Seiten ausführlich und in Ruhe durch.









Ich wollte immer als Erste auf dem Eis sein.



Ich liebte es, alleine über die riesige Eisfläche zu gleiten, als gehörte sie ganz mir.

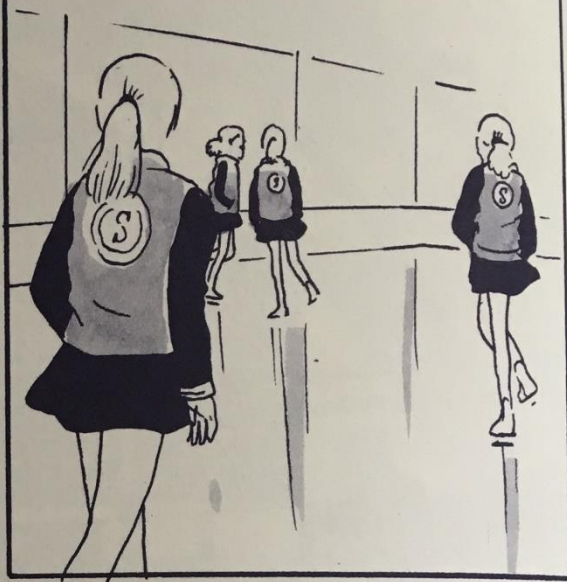


Das Beste war, dass die anderen noch in der Umkleide waren. Niemand beobachtete mich.

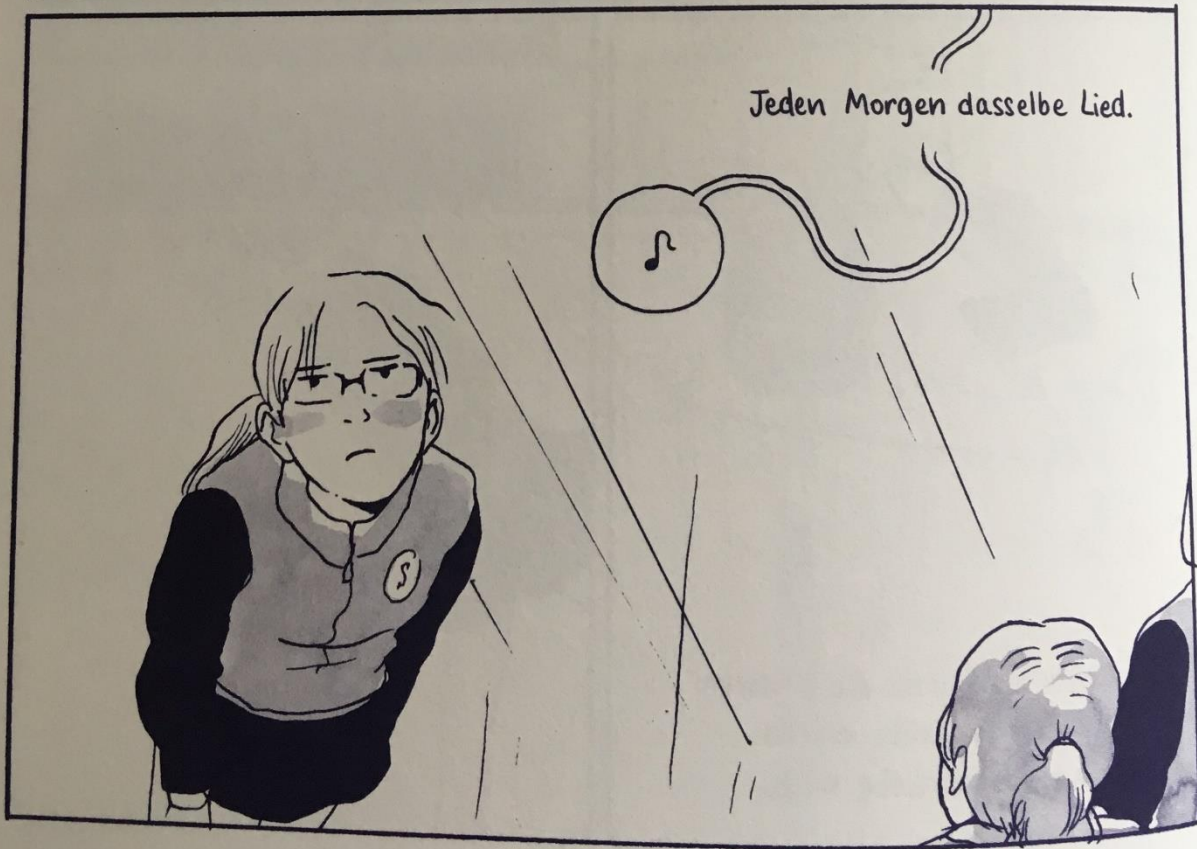




Wenn die anderen eintrudelten,
machte unsere Trainerin die
Aufwärmmusik an.



Jeden Morgen dasselbe Lied.





2. Sprechen Sie über folgende Fragen:

- 2.1. Was ist bisher passiert? Erzählen Sie.
- 2.2. Wer sind die Personen?
- 2.3. Wo sind die Personen und was machen sie dort?

Aufgabe C: (Unterrichtsblätter 10-13)

1. Lesen Sie die folgenden Seiten ausführlich und in Ruhe durch.







2. Sprechen Sie über folgende Fragen:

- 2.1. Was ist bisher passiert? Erzählen Sie, was Sie gelesen haben.
- 2.2. Wie würden Sie die Trainerin beschreiben? Warum verhält sie sich so?
- 2.3. Wie ist das Verhältnis zwischen der Trainerin und den Mädchen?
- 2.4. Wie ist das Verhältnis zwischen den Mädchen untereinander?

3. Beschäftigen Sie sich mit der Perspektive der Geschichte.

- 3.1. Aus welcher Perspektive wird die Geschichte erzählt?
- 3.2. Was würde sich in dieser Sequenz der Graphic Novel ändern, wenn die Trainerin aus ihrer Sicht erzählen würde? Überlegen Sie sich in Kleingruppen, wie die Geschichte dann aussehen würde. Beachten Sie dabei die Sichtweise, Motive und Emotionen der Trainerin.
Erstellen Sie dazu ein Handlungsgerüst und/oder fertigen Sie Skizzen an und erzählen Sie Ihre Geschichte in den anderen Kleingruppen.

4. Erzählen Sie in Kleingruppen über Ihre Erfahrungen:

- 4.1. Haben Sie selbst bereits Erfahrungen mit strengen Autoritätspersonen (LehrerInnen, TrainerInnen, Eltern, Großeltern etc.) gemacht oder haben Sie etwas beobachtet? Wie ist es Ihnen/den Betroffenen dabei gegangen?
- 4.2. Müssen Autoritätspersonen Ihrer Meinung nach streng sein? Warum/Warum nicht?
- 4.3. Waren Sie schon einmal in einem Konkurrenzkampf mit KollegInnen/Geschwistern (in der Schule, zuhause, beim Sport, in der Arbeit etc.) oder konnten Sie Konkurrenzkämpfe bei anderen beobachten? Wer waren die KonkurrentInnen und warum waren sie KonkurrentInnen?
- 4.4. Was haben Sie aus Ihren Erfahrungen gelernt?

10.2 Interviewleitfäden

Interviewleitfaden für die Lehrperson:

(Interviewerin und Trainerin haben sich im Vorfeld auf das du-Wort geeinigt)

- Welche Rolle spielt das mündliche Erzählen in deinem Unterricht?
 - Wie wichtig ist dir das mündliche Erzählen im Unterricht?
 - Welche Aufgaben und Übungen setzt du ein, um das mündliche Erzählen zu üben?
- Hast du schon einmal eine Graphic Novel gelesen?
 - Welche?
- Hast du in der Vergangenheit bereits Graphic Novels in deinem Unterricht eingesetzt?
 - Welche und wie?
 - Warum nicht?
- Wie fandest du die Arbeit mit den ausgewählten Graphic Novel-Sequenzen im Hinblick auf das mündliche Erzählen?
 - Welche Schwierigkeiten sind aufgetreten?
 - Was hat dir gut gefallen?
 - Ist dir etwas speziell in Erinnerung geblieben?
- Wie reagierten die TN auf den Einsatz der Graphic Novels?
- Wie würdest du das Erzählverhalten der TN üblicherweise beschreiben?
- Wie hat sich der Einsatz der Graphic Novels auf das Erzählverhalten der TN ausgewirkt?
 - Welche Unterschiede hast du bemerkt?
 - Hattest du das Gefühl, dass die TN durch den Einsatz der Graphic Novels zum mündlichen Erzählen angeregt wurden?
- Kannst du ein bisschen genauer auf die einzelnen Aufgaben dazu eingehen? Ich habe die Unterlagen der beiden Einheiten mitgebracht. Wie hat das mündliche Erzählen bei den einzelnen Aufgaben funktioniert?
 - Was sollte man anders machen? / Worauf muss man achten?
- Welche Potenziale hat der Einsatz von Graphic Novels für das mündliche Erzählen im DaZ-Unterricht?
- Kannst du dir vorstellen in Zukunft öfter mit Graphic Novels zu arbeiten?
 - Auf welche Art und in welchen Kontexten?

Interviewleitfaden für die Lernenden:

- Haben Sie schon einmal eine Graphic Novel bzw. einen Comic gelesen?
 - Welche?/Welchen?
 - Wie hat sie/er Ihnen gefallen?
- Wie haben Ihnen die ausgewählten Graphic Novel-Sequenzen der beiden letzten Einheiten gefallen?
 - Was hat Ihnen daran (nicht) gefallen?
- Können Sie auf die einzelnen Aufgaben ein bisschen genauer eingehen? Ich habe die Unterlagen der beiden Einheiten mitgebracht. Erzählen Sie mir bitte über die einzelnen Aufgaben.
 - Welche Aufgaben haben Ihnen gut gefallen? Warum?
 - Was/Welche fanden Sie nicht gut? Warum?
 - Konnten Sie den Text verstehen?
 - Konnten Sie die Bilder verstehen?
 - Haben Sie die Aufgabenstellungen verstanden?
- Haben Sie das Gefühl, dass Sie letzte Woche und heute im Unterricht viel erzählt haben?
 - Warum / Warum nicht?
- Hat Ihnen die Arbeit mit den Graphic Novels gefallen?
 - Warum / Warum nicht?
- Wollen Sie in Zukunft öfter mit Graphic Novels im Unterricht arbeiten?
- Wann und in welchen Situationen ist das mündliche Erzählen (im Alltag) für Sie wichtig?
- Wie wichtig ist Ihnen das mündliche Erzählen im Unterricht?
- Was motiviert Sie, damit Sie im Unterricht gerne erzählen?
 - Finden Sie Graphic Novels gut für das mündliche Erzählen im Unterricht
 - Warum? / Warum nicht?

10.3 Transkription der Interviews

Transkript: Kursteilnehmer*in T. über die Unterrichtseinheiten am 10. und 18.7.2019

Interview geführt am 18.7.2019 um 16:30 Uhr in Wien. Dauer des Interviews: 16,51 Minuten

I = Interviewerin

T. = Kursteilnehmer*in T.

I: Meine erste Frage: Haben Sie davor schon einmal eine Graphic Novel oder einen Comic gelesen?

T.: Um ehrlich zu sein, bin ich kein Fan, wenn es um Comics geht. Ja, ich lese gern Bücher oder Zeitungen.

I: Okay, aber ohne Bilder?

T.: Ohne Bilder.

I: Okay, aber haben Sie vorher schon einmal einen Comic gelesen?

T.: Wenn ich mich daran erinnere, als ich klein war. Zum Beispiel (...) Ja, in Polen gibst eine Zeitung und dort gibt's viele Bilder bzw. Comics. Ja, nur in den Zeitung.

I: Wie haben Ihnen denn die beiden Graphic Novels gefallen?

T.: Das hat mir Spaß gemacht.

I: Das von heute (Anm.: Einheit mit Sequenz aus „Pirouetten“)?

T.: Ja, und die andere auch, weil ich mein Deutsch verbessern konnte.

I: Also bei beiden?

T.: Bei beiden, ja.

I: Was hat Ihnen daran gefallen?

T.: Bei diesem Comic (Anm.: zeigt auf die Unterrichtsblätter zu „Die Übertragung“) diese Geschichte war sehr interessant. Ja und dabei kann man sich mehr vorstellen. Verstehen Sie, was ich mein? Ja, weil hier (Anm.: zeigt auf die Unterrichtsblätter zu „Pirouetten“) war wirklich alles klar.

I: Okay, also heute?

T.: Heute, ja genau.

I: Bei der heute war alles klar?

T.: Ja. Hier (Anm.: „Die Übertragung“) man muss sich mehr vorstellen daraus in der Graphic Novel. Ja, hier (Anm.: „Pirouetten“) war mehr Texte.

I: Heute war mehr Text, ja.

T.: Heute (Anm.: Einheit mit Sequenz aus „Pirouetten“) war mehr Texte und deshalb es hat mir besser vorige Woche gefallen.

I: Weil weniger Text war und man sich mehr vorstellen hat können?

37 T.: Ja, genau.

38 I: Genau, also hier (Anm.: „Pirouetten“) war mehr schon alles klar, was passiert?

39 T.: Ja, deshalb lese ich gerne Bücher. Wenn man ein Buch liest, kann man sich super
40 vorstellen, zum Beispiel was passiert in einem Raum oder wie Personen aussehen usw.
41 usw.

42 I: Mhm (zustimmend). Ja klar, das weiß man halt bei Graphic Novels. (...) Gut. Können
43 Sie auf die einzelnen Aufgaben ein bisschen genauer eingehen? Ähm...welche
44 Aufgaben haben Ihnen gut gefallen, welche Aufgaben nicht?

45 T.: Alle Aufgaben haben mir gefallen. Um genauer zu sein, wenn wir die Bilder beschreiben
46 konnten.

47 I: Das hat Ihnen am besten gefallen?

48 T.: Das war am besten, ja genau. Wir konnten auch die Bilder interpretieren, was das ist,
49 das war sehr lustig und hat mir Spaß gemacht.

50 I: Okay. Konnten Sie den Text...also hier (Anm.: in „die Übertragung“) gibt's jetzt nicht
51 so viel Text, aber konnten Sie den Text immer verstehen?

52 T.: Mhm (zustimmend) (...) Ja (lacht). Es gibt weniger Buchstaben und die Texte sind sehr
53 kurz.

54 I: Ja das stimmt. Und konnten Sie die Bilder immer verstehen?

55 T.: Zum Beispiel heute hatte ich einige Probleme (...) zum Beispiel das Bild oder das Bild
56 (Anm.: zeigt auf zwei Bilder auf Unterrichtsblatt 1 zu „Pirouetten“) (...) da Probleme
57 zu interpretieren zum Beispiel.

58 I: Also einfach von der Zeichnung her?

59 T.: Ja, das hängt von Zeichnung, ja genau.

60 I: Es war nicht immer ganz klar, was man sehen kann?

61 T.: Ja, genau. Ich finde, vorige Woche kann man leichter diese Bilder interpretieren.

62 I: Okay. Und haben Sie die Aufgaben immer verstanden?

63 T.: Ja (...) Ja, ich hab verstanden.

64 I: Haben Sie das Gefühl, dass Sie letzte Woche viel erzählt haben?

65 T.: Hmm (überlegend) (...) Nein. Jetzt hab ich Gefühl, dass ich heute mehr erzählt hab.

66 I: Okay. Warum?

67 T.: Ich hab keine Ahnung (lacht). Zum Beispiel vielleicht ich bereite mich auf die Prüfung
68 vor, vielleicht deshalb.

69 I: Diese Woche oder wie?

70 T.: Nächste Woche habe ich die Prüfung.

71 I: Das heißt, deshalb wollen Sie heute mehr sprechen?

72 T.: Ja genau (lacht).

73 I: Aber hat das was mit den Aufgaben zu tun, ob Sie viel erzählen oder nicht?

74 T.: Hmm (überlegend) (...) vielleicht hatte ich heute gute Laune.

75 I: Gut. ...Hat Ihnen die Arbeit mit den Graphic Novels gefallen?

76 T.: Ja, ja. Deswegen, dass ich mein Deutsch verbessern konnte und ja, das ist sehr
77 interessant. Wenn jemand sein Deutsch verbessern möchte, sollte solche Bilder
78 interpretieren.

79 I: Und warum hat's Ihnen gefallen?

80 T.: Äh (nachdenkend) (...) weil ich am Gespräch teilnehmen konnte. Verstehen Sie, was
81 ich mein? Ich konnte (...) wie sagt man auf Deutsch? (...) Ich konnte am Gespräch
82 teilnehmen. Ich konnte ein Teil vom Gespräch sein. Ich konnte sprechen (...) Ich konnte
83 meine Meinung tauschen mit anderen Personen.

84 I: Wollen Sie in Zukunft öfter mit Graphic Novels im Unterricht arbeiten?

85 T.: Ich nehme an, dass ich darauf wenig Zeit haben werde.

86 I: Im Unterricht?

87 T.: Im Unterricht, ja.

88 I: Okay. Wieso?

89 T.: Wieso? Weil (...) ich nach dem Kurs (...) nach dem Kurs muss ich einen Job finden.

90 I: Okay, aber wenn Sie später irgendwann noch einmal einen Deutschkurs machen müssen
91 oder wollen?

92 T.: Na na, ich bin ein Fan, wenn es um Bücher geht.

93 I: Okay, also würden Sie nicht noch einmal damit arbeiten wollen?

94 T.: Nein nein.

95 I: Okay...also, weil Sie lieber Bücher haben?

96 T.: Wenn ich den nächsten Kurs besuchen darf, könnte ich (...) mit Comics arbeiten. Zum
97 Beispiel (...) könnte ich mich damit beschäftigen, zum Beispiel (...) ja.

98 I: Okay. Aber zuhause nicht?

99 T.: Zuhause nicht.

100 I: Okay (...) weil Sie einfach lieber Bücher (...)

101 T.: Lieber Bücher, ja. Ich kenne Leute, die (...) ich hab ein paar Freunde, die sehr gerne
102 Comics lesen, aber ich nicht.

103 I: Ja, passt. Okay. Wann und in welchen Situationen in Ihrem Leben, in Ihrem Alltag,
104 brauchen Sie das mündliche Erzählen?

105 T.: Zum Beispiel, wenn ich mit meinem Freund (...) wenn ich mich mit meinen Freunden
106 treffen und möchte ich ihnen erzählen, was ich im Alltag gemacht hab. Verstehen Sie,
107 was ich mein?

108 I: Mhm (zustimmend).

109 T.: Ja, zum Beispiel, wenn ich nach Polen fahre und treffe ich mich mit meiner Schwester,
 110 wir sehen uns sehr selten, (...) ich erzähle ihr davon, was in Wien gemacht habe, (...)
 111 wie im Kurs war, was ich gelernt hab und so weiter. Ich würde sagen, dass wir sehr oft
 112 jemandem etwas erzählen. Täglich unseres Leben ist eine große Geschichte, die man
 113 jemandem erzählen kann.

114 I: Mhm, sehr gut. (...) Und wie wichtig ist Ihnen das mündliche Erzählen im Unterricht?

115 T.: Im Unterricht?

116 I: Im Unterricht.

117 T.: Ja, das ist sehr wichtig, weil (...) ich meine Gedanken ausdrücken kann. Deshalb ist es
 118 wichtig. Und ja (...) im Unterricht macht mir das Spaß, wenn ich Bilder interpretieren
 119 kann und meine Meinungen mit jemandem auszudrücken.

120 I: Und hier jetzt zum Beispiel bei der letzten Aufgabe (Anm.: zur Sequenz aus
 121 „Pirouetten“) gings ja auch um eigene Erfahrungen (...) also heute (...) Wie ist das?
 122 Also das ist ja jetzt nicht Bilder interpretieren, sondern über eigene Erfahrungen, über
 123 persönliche Dinge erzählen.

124 T.: Ja, ich nehme an, wenn jemand über sein Leben erzählt, kann man mit diesen Gedanken
 125 (...) wir können mit unsern Gedanken verbinden. Das ist wichtig und das ist auch
 126 wichtig, weil ich das überlebt (...) erlebt habe.

127 I: Letzte Frage: Was motiviert Sie, damit Sie im Unterricht viel erzählen? Oder was hilft
 128 Ihnen, damit Sie im Unterricht viel erzählen?

129 T.: Wie ich vorher gesagt habe, motiviert mich das, dass ich mein Deutsch verbessern kann.
 130 Ja? Das ist für mich am wichtigsten jetzt, weil wenn man gut sprechen kann, kann man
 131 mehr tun, als wenn jemand die Sprache nicht kann.

132 I: Mhm (zustimmend). Und finden Sie Graphic Novels gut für das mündliche Erzählen?

133 T.: Ja genau. Ein solche Unterricht sollten wir oft machen. Wir sollten mehr erzählen,
 134 deshalb verbessern wir unser Deutsch. Ja genau.

135 I: Wollen Sie sonst noch etwas sagen abschließend?

136 T.: Ich bin froh, dass ich dieses Interview geben konnte.

137 I: Danke vielmals!

Transkript: Kursteilnehmer*in W. über die Unterrichtseinheit
am 18.7.2019

Interview geführt am 18.7.2019 um 16:10 Uhr in Wien. Dauer des Interviews: 10,56 Minuten
I = Interviewerin

W. = Kursteilnehmer*in W.

I: Haben Sie schon einmal eine Graphic Novel oder einen Comic gelesen?

W.: Ich hab schon ein Comic gelesen, eine Kindergeschichte gelesen auf Deutsch.

I: Wissen Sie noch welche?

W.: Äh (überlegend) (...) Ich kann das im Internet recherchieren, aber ich weiß die Namen nicht. Ich kann dir zeigen ein Foto, aber ich kenne nicht, wie heißt er auf Deutsch. (Anm. zeigt das Foto)

I: Donald Duck. Und wie hat Ihnen dieser Comic gefallen?

W.: Ich hab angefangen vor 5 Tage. Ich habe den Buch bekommen und ich hab noch nicht durchgelesen. Ich glaube das ist ähnlich oder, von der System?

I: Ja, genau. Es ist ein ähnliches Genre. Und wie hat Ihnen die Geschichte von heute gefallen?

W.: Ich finde das Geschichte so cool, weil es so einfach macht. (...) Man will anschaut und denkt, dann kommt etwas auf Deutsch nachdenken und gleich (...) nicht, wenn zum Beispiel ich den B2-Buch nehmen und ich möchte lesen, dann ich schrecke mich, weil es einfach ist so schwer. Ich finde das ist so interessant und wie es war drinnen in der Raum, wie jedes Person hat mit die andere gearbeitet, es war voll cool.

I: Gibt es etwas, was Ihnen daran nicht gefallen hat?

W.: Nein, eigentlich es gibt nix. Aber es war zwei Bilder, weil für mich unbewusst, was ist das, habe ich gedacht, dann es war diesen Bild und das auch (Anm. zeigt auf zwei Bilder auf Unterrichtsblatt 2).

I: Aso ja, da sieht man auch nicht sehr viel.

W.: Ja, weil es ohne Farbe ist auch, es könnte sein. Die Farbe gibt so viele auch (...) (nachdenkend)

I: Viele Informationen (...)

W.: Informationen, genau.

I: Okay, also die Farbe hat ein bisschen gefehlt?

W.: Ja, nur die Farbe. Aber es ist...es geht ohne Farbe (...) so es war nicht so unmöglich.

I: Okay. Können Sie auf die einzelnen Aufgaben ein bisschen genauer eingehen? Also ähm (...) wie waren die einzelnen Aufgaben?

W.: Was meinst du?

I: Das was Sie machen sollten, wie haben Sie das gefunden?

39 W.: Es ist ganz leicht. Es war nicht so kompliziert (...) war überhaupt nicht kompliziert.

40 I: War es zu leicht?

41 W.: Ja, es ist leicht und es kommt drauf an, wie die Person die Sprache kennen. Wenn es ist
 42 (...) zum Beispiel, wenn du gibst das von A1 oder A2, es könnte bisschen anstrengend,
 43 weil sie haben nicht so viele Wortschatz und wenn du gibst das für B2 glaube ich, es ist
 44 voll gut, in dieser Zeit kann man so viel darüber gereden.

45 I: Okay, aber es ist nicht zu leicht (...) oder doch?

46 W.: Ich finde das für mich überhaupt (...) ich finde das für mich so leicht. Es ist für mich
 47 (...) ich habe überhaupt nicht so viele Gedanken gemacht und deswegen ich hab auch
 48 nie geschrieben.

49 I: Und haben Sie den Text immer verstanden?

50 W.: Habe ich den Text immer verstanden. Zwei Wörter habe ich nicht verstanden und habe
 51 ich danach gefragt und

52 I: Und die Bilder, bis auf die zwei, haben Sie gesagt

53 W.: Alles es war klar.

54 I: Und die Aufgaben (...) Haben Sie immer verstanden, was Sie machen mussten?

55 W.: Habe ich verstanden, ja.

56 I: Haben Sie das Gefühl, dass Sie heute im Unterricht viel erzählt haben?

57 W.: Das macht Spaß, wenn du schaust diesen Sache (...) es macht Spaß darüber zu (...) es
 58 ist leicht, zu reden, weil du erzählst über ein Geschichte und dann du wartest was kommt
 59 danach und das macht bisschen neugierig.

60 I: Hat Ihnen die Arbeit mit der Graphic Novel gefallen?

61 W.: Mhm (bestätigend). Ich finde das auch ein Kunst, weil ich bin selber Künstler und diese
 62 Bilder zu machen und eine Geschichte zu machen ist auch, finde ich das Kunst.

63 I: Wollen Sie in Zukunft öfter mit Graphic Novels im Unterricht arbeiten?

64 W.: Das ist eine gute Frage. Wenn zum Beispiel momentan ist es für mich, ich finde das ist
 65 cool, aber wenn ich muss andere Geschichten anschauen, sodass habe ich schon Beispiel
 66 nicht so viele (...) die Worte sind für mich schon bekannt und ich würde mich freuen,
 67 wenn es gibt etwas extra, macht die Sprache noch leichter. Weil die deutsche Sprache
 68 ist...es ist so schwer und wenn man liest, es ist wie Kinder (...) wir lernen wie Kinder
 69 die Sprache auch.

70 I: Okay. Aber wollen Sie noch einmal Graphic Novels verwenden?

71 W.: Ja, unbedingt. Es war gut, es war nicht schlecht und es war super finde ich (...) Kann
 72 man weiter.

73 I: In meiner Arbeit geht es ja um das mündliche Erzählen. Wann ist das mündliche
 74 Erzählen für Sie in Ihrem Leben oder im Alltag wichtig? Wann brauchen Sie das?

75 W.: Das ist eine sehr schwierige Frage. Ja, wenn etwas vielleicht mich stört oder mich so
 76 extrem berührt. Aber ich weiß nicht, ob ich habe die Frage so gut verstanden.

77 I: Also wann erzählen Sie in Ihrem Leben? Wann möchten Sie oder müssen Sie oder
78 brauchen Sie das mündliche Erzählen in Ihrem Leben?

79 W.: Jedes Mensch braucht das zu machen, glaube ich, nicht nur ich. Jedes Person, aber
80 welche Uhrzeit oder welche

81 I: Ja, Uhrzeit müssen Sie nicht sagen, aber in welchen Situationen zum Beispiel?

82 W.: Wenn etwas mich nervt, kann ich erzählen, mündlich erzählen oder wenn ich glücklich
83 ist, wenn ich traurig ist, braucht man alle Tage, glaube ich (...) es gibt keine bestimmte
84 Zeit...nicht nur, wenn ich traurig bin. (...) Na, das braucht man immer, mündlich zu
85 erzählen.

86 I: Wie wichtig ist Ihnen das mündliche Erzählen im Unterricht?

87 W.: Man muss das ganz gut machen, weil zum Beispiel in der Klasse, wenn es gibt so viele
88 Teilnehmer, manchmal es gibt einen Stress zwischen die andere, aber wenn man erzählt,
89 wenn sie versteht die andere, ok was denkt der Person, warum reagiert wie das und
90 warum macht das, dann es macht leichter.

91 I: Und was motiviert Sie, damit Sie im Unterricht erzählen?

92 W.: Ahm (nachdenkend) (...) ich motiviere mich selber, glaube ich, weil ich muss immer
93 Deutsch lernen und ich möchte ganz normal, wie die Leute, obwohl das ist vielleicht
94 nicht möglich (...) ja.

95 I: Also egal was im Unterricht gemacht wird, Sie erzählen immer?

96 W.: Genau! Ich motiviere mich immer, weil es war hier wirklich Katastrophe, das ist
97 Stresskurs kein Deutschkurs hier.

98 I: Heute meinen Sie?

99 W.: Nein, nicht heute. Hier. Weil wir haben Kurs gemacht und seit (...) jetzt wir sind seit
100 zweieinhalb Wochen und wir haben acht verschiedene Lehrern (...) und B2. Und sie
101 reden nicht die Muttersprache auch, das war für mich schwer. Aber ich versuche immer
102 mich zu motivieren.

103 I: Oje. Okay, wir sind fertig. Gibt es noch etwas, was Sie gerne sagen möchten?

104 W.: Äh (...) Ich finde das wirklich diese Projekt mündlich erzählen ist voll cool und das ist,
105 glaube ich, kann so viele Kinder helfen. Und die Kinder bei sie sind geflüchtet, das
106 könnte so viel helfen auch. Dann sie können lernen, wie können sie mündlich erzählen.

107 I: Für Erwachsene auch oder glauben Sie, ist das eher für Kinder?

108 W.: Nein, das kann man (...) mit Lernen, das hat mit Lernen zu tun und das jedes Person
109 kann, mit Kinder und Erwachsene, so die beides können das machen und macht Spaß
110 auch von die beide.

111 I: Super, vielen Dank!

112 W.: Gerne!

Transkript: Kursteilnehmer*in Z. über die Unterrichtseinheit am
10.7.2019

Interview geführt am 22.7.2019 um 12:40 in Wien. Dauer des Interviews: 11,41 Minuten

I = Interviewerin

Z. = Kursteilnehmer*in Z.

I: So. Haben Sie schon einmal eine Graphic Novel oder einen Comic gelesen?

Z.: Nein.

I: Noch nie?

Z.: Noch nie. Ich hab kein Interesse.

I: Okay. Wie hat Ihnen denn diese Graphic Novel gefallen, die wir verwendet haben?

Z.: Äh (nachdenkend) (...) Es gefällt mir etwas, aber (...) äh (nachdenkend) (...) zuerst habe ich etwas nicht verstanden.

I: Okay. Was haben Sie nicht verstanden?

Z.: Zuerst, wenn zum Beispiel hier, diese Bilder (Anm.: zeigt auf Unterrichtsblatt 5), das für mich es ist komisch. Es gibt keine Event oder keine Aktion in diesen Bilder, so ich verstehe nicht, was bedeutet, wenn sie aufstanden und er auch. Sie stehen dort und niemand hat was gemacht.

I: Sie tun nichts?

Z.: (lacht) ja.

I: Mhm (zustimmend). Und allgemein? Hat Ihnen das Thema/die Geschichte gefallen oder nicht?

Z.: Ja.

I: Warum?

Z.: Ich liebe die Schwalben, die Vögel sehr und ich hatte ein Schwalbenhaus oder ein (...) (überlegt)

I: ein Nest.

Z.: Nest in meine Heimat in meinem Haus in meinem Balkon. Ja und ich liebe diese Vögel sehr und vielleicht ich (...) mein Persönlichkeit, es ist ähnlich wie diese Mann zum Beispiel.

I: Von dem Mann in der Geschichte?

Z.: Ja.

I: Okay.

Z.: Ja, ich bleibe nie in dieselben Platz. Okay?

I: Mhm (zustimmend). Das heißt, Sie haben sich mit dem Mann identifiziert?

Z.: Ja (zustimmend).

38 I: Was hat Ihnen nicht gefallen?...Gibt es etwas, was Ihnen nicht gefallen hat?

39 Z.: Ja.

40 I: Ja? Was?

41 Z.: Zum Beispiel, sie versucht zu vergleichen (...) oder nicht vergleichen, zu eine Idee, wie
42 der Mann ist wie diese Vogel. Er bleibt nicht mit eine Frau. Okay?

43 I: Okay (unsicher).

44 Z.: Aber für Vogel er ändert sein Platz, weil die Atmosphäre ist nicht gemütlich für die
45 Vogel.

46 I: Okay. Und was hat Ihnen nicht gefallen an der Geschichte?

47 Z.: Die Vergleichen zwischen Vogel und Mann. Das ist das, was habe ich verstehen. Okay?

48 I: Mhm (bestätigend). Das mochten Sie nicht? Also, dass der Mann ist wie die Schwalbe,
49 das hat Ihnen nicht gefallen?

50 Z.: Ja.

51 I: Okay. Mhm (bestätigend). Bei den einzelnen Aufgaben (...) es war ja zuerst die
52 Aufgabe, dass Sie sich die Bilder ansehen und dann die Fragen beantworten. Was sehen
53 Sie auf den Bildern? Wer sind die Personen? Und so weiter. Was glauben Sie, warum
54 sagt sie Lügner zu ihm? Wie fühlt sich die Frau? Und so weiter (...) Wie war diese
55 Aufgabe für Sie?

56 Z.: Einfach.

57 I: Einfach?

58 Z.: Einfach zu verstehen, ja.

59 I: Okay. Bilder (...)

60 Z.: Die Bilder sind sehr klar und der Text auch. Lügner, Lügner, das passt immer in
61 Geschichte oder in Stories.

62 I: Und auch, was Sie machen mussten, war das klar? Hier steht zum Beispiel, überlegen
63 Sie sich in Kleingruppen eine Vorgeschichte. Können Sie sich noch erinnern? Und Sie
64 haben gemeinsam überlegen müssen, was ist vorher passiert?

65 Z.: Ja, wir haben das gemacht und es war auch lustig. Und es hilft uns zu erzählen.

66 I: Gut. Hier (Anm. bei Aufgabe B.3) haben Sie sich überlegen müssen, was der Mann und
67 die Frau miteinander sprechen.

68 Z.: Ja.

69 I: Wie war diese Aufgabe für Sie?

70 Z.: Diese Aufgabe war sehr interessant. Man kann die (...) brain (nachdenkend) (...)

71 I: Gedanken.

72 Z.: Gedanken ja, oder (...) imagination?

73 I: Man kann sich was vorstellen?

74 Z.: Ja, vorstellen, ja. Man kann sich vorstellen, ja. Und das ist für mich auch gut. Und ich
75 glaube, das ist auch sehr gut für die Kinder.

76 I: Also, Sie meinen, dass man das auch mit Kindern verwenden kann?

77 Z.: Ja.

78 I: Okay. Ja genau. Und der Schluss, also die letzte Aufgabe, war dann so das Ende von
79 dieser Sequenz

80 Z.: Ja, Schluss war nicht aufgewartet (...) ergewartet (...)

81 I: Wer hat nicht gewartet? Oder nicht erklärt?

82 Z.: Na. Wir haben diese Ende nicht aufgewartet?

83 I: aufgewartet?

84 Z.: ergewartet? Na (...) (überlegt)

85 I: nicht erwartet?

86 Z.: erwartet, ja!

87 I: Also, Sie haben nicht gedacht, dass das so passiert?

88 Z.: Ja, ja. Aber es war auch wie ein gute Ende für die Geschichte. Es ist nicht langweilig,
89 es gibt Neues, so das ist gut.

90 I: Okay. Und es war überraschend?

91 Z.: Ja. Überraschung und es gibt ein Idee auch und für mich das ist gut. Wenn es gibt eine
92 Geschichte ohne Idee, das ist (...)

93 I: langweilig.

94 Z.: Ja (lacht).

95 I: Haben Sie immer verstanden, was Sie machen müssen?

96 Z.: Ja.

97 I: Gut. Haben Sie das Gefühl, dass Sie bei dieser Einheit viel erzählt haben? Im Unterricht?

98 Z.: Was meinen Sie?

99 I: Haben Sie im Unterricht mit der Trainerin, mit der Sie das gemacht haben, haben Sie da
100 viel erzählt?

101 Z.: Ja, habe ich schon.

102 I: Warum?

103 Z.: Warum? Das es gibt eine motiviert zu erzählen von die Geschichte.

104 I: Die Geschichte hat Sie motiviert?

105 Z.: Ja. Hat mich motiviert, ja.

106 I: Okay. Hat Ihnen die Arbeit mit der Graphic Novel gefallen?

107 Z.: Auch ja. Besonders das ist die erste Mal für mich, aber trotzdem das ist super.

108 I: Wollen Sie in Zukunft im Unterricht öfter mit Graphic Novels arbeiten? Mit anderen
109 Graphic Novels?

110 Z.: Ja.

111 I: Ja? Okay. Es geht ja um das mündliche Erzählen. Wann ist in Ihrem Leben, in Ihrem
112 Alltag, das mündliche Erzählen wichtig?

113 Z.: Wenn ich rufe meine Mutter an, sie mag für mich etwas zu wissen oder zu sprechen. Ja,
114 und ich erzähle sie etwas.

115 I: Aber das machen Sie auf (...) Deutsch?

116 Z.: Nein, das ist nicht auf Deutsch.

117 I: Wann ist das mündliche Erzählen auf Deutsch wichtig für Sie? Gibt es da Situationen?

118 Z.: Ja auch. Wenn ich spreche mit meine österreichischen Freunden. Ja, da soll ich erklären
119 und erzählen auch. Was mache ich? Was soll ich machen und was ist passiert, zum
120 Beispiel.

121 I: Und wie wichtig ist Ihnen das mündliche Erzählen im Unterricht?

122 Z.: Ja auch, weil gibt es einen kann korrigieren, was ich sage.

123 I: Das heißt, da gibt's die Möglichkeit, dass Ihnen jemand sagt, wie Sie das machen?

124 Z.: Ja, das ist richtig. Musst du so sagen, ja.

125 I: Okay. Finden Sie Graphic Novels gut für das mündliche Erzählen im Unterricht?

126 Z.: Ja.

127 I: Wieso?

128 Z.: Wieso? Ich glaube, wenn die Unterricht nur Lesenverstehen, das ist nicht gut. Man kann
129 verstehen etwas und lesen etwas, aber man kann nicht noch einmal erzählen. Ja und das
130 ist wichtig, wenn es gibt ein Bild und keine Sätze, dann soll ich die Sätze einbauen und
131 noch einmal erzählen, was ich meine und blabla so weiter. Das ist sehr gut, ich glaube.

132 I: Okay. Also hat's Ihnen im Großen und Ganzen gefallen?

133 Z.: Ja, hat mir gefallen.

134 I: Sehr gut. Vielen Dank.

135 Z.: Gerne.

Transkript: Kursteilnehmer*in D. über die Unterrichtseinheit am
18.7.2019

Interview geführt am 18.7.2019 um 15:25 Uhr in Wien. Dauer des Interviews: 8,05 Minuten

I = Interviewerin

D. = Kursteilnehmer*in D.

I: Haben Sie schon einmal eine Graphic Novel gelesen?

D.: Nein, noch nie. Erstes Mal.

I: Gut. Und wie hat Ihnen diese Graphic Novel gefallen?

D.: Das hat mir gefallen, weil das war das erste Mal für mich und mit diese glaub ich man kann bisschen denken, ein Text man muss lesen.

I: Also man kann sich mehr vorstellen?

D.: Ja.

I: Und was hat Ihnen gefallen an der Graphic Novel?

D.: Ja, das war wie ein CD, ein Film. Man wollte wissen, was später passiert.

I: Was hat Ihnen nicht gefallen daran? Ich hab ja hier noch einmal alle Aufgaben. Und wie finden Sie die einzelnen Aufgaben, also das, was Sie heute in der Einheit gemacht haben?

D.: Wie ich gesagt habe, dass man kann ein bisschen denken und dann erklären.

I: Und hat es etwas gegeben, was Ihnen nicht gefallen hat?

D.: Nein, alles war okay.

I: Konnten Sie den Text bzw. die Wörter in der Graphic Novel verstehen?

D.: Ja, ich habe alles verstanden, aber die Farben gefällt mir nicht so gut, wenn das mit ... das war schwarz und weiß. Ich weiß nicht, was war in der Nacht oder in der Früh.

I: Also man hat das nicht so gut gesehen?

D.: Ja.

I: Die Bilder haben Sie verstehen können?

D.: Ja.

I: Und haben Sie alle Aufgabenstellungen verstanden?

D.: Ja. Ich glaube ja, bisschen. Ich habe meine Meinung gesagt, ob die richtige Geschichte ist so oder nicht, ich weiß nicht, noch nicht, aber ja.

I: Okay. Und haben Sie das Gefühl, dass Sie heute viel erzählt haben?

D.: Ja, ich habe viel erzählt.

I: Und warum haben Sie viel erzählt?

36 D.: Ja, weil es war ganz neu. Normalerweise wir reden über Hobbies oder Sport oder die
 37 gleichen Thema. Das war ganz neu heute für mich und spontan.

38 I: Und hat Ihnen das gefallen?

39 D.: Ja.

40 I: Hat Ihnen insgesamt die Arbeit mit Graphic Novels gefallen?

41 D.: Ja.

42 I: Und wollen Sie auch in Zukunft mit Graphic Novels arbeiten im Unterricht?

43 D.: Ja, ich glaube das ist nicht langweilig und das hilft auch.

44 I: Wann oder in welchen Situationen ist das mündliche Erzählen für Sie wichtig, im Alltag
 45 zum Beispiel?

46 D.: Im ganzen Alltag. Ich brauche das immer.

47 I: Haben Sie ein Beispiel?

48 D.: Die ganze Zeit ich brauche die Sprache. Ich finde Sprechen einfacher als Schreiben.

49 I: Wie wichtig ist Ihnen das mündliche Erzählen im Unterricht?

50 D.: Das ist für mich wichtiger als schreiben, weil wir brauchen das im unserem Alltag.

51 I: Finden Sie Graphic Novels gut für das mündliche Erzählen im Unterricht?

52 D.: Ich glaube, ja.

53 I: Warum?

54 D.: Weil, wie ich zuerst habe gesagt, das ist wie eine CD, man will wissen, was ist später
 55 passieren.

56 I: Man will wissen wie es weitergeht?

57 D.: Ja und es ist nicht langweilig auch. Ich habe jetzt eine Stunde mit diese Bilder gelernt
 58 mit Spaß und ich habe die (...) Uhrzeit war schnell fertig und ich habe viel Spaß gehabt.

59 I: Alles klar. Vielen Dank!

60 D.: Danke!

Transkript: Kursteilnehmer*in F. über die Unterrichtseinheiten am 10.
und 18.7.2019

Interview geführt am 18.7.2019 um 15:45 Uhr in Wien. Dauer des Interviews: 23,16 Minuten

I = Interviewerin

F. = Kursteilnehmer*in F.

I: Haben Sie vor der letzten Woche schon einmal eine Graphic Novel gelesen?

F.: Nein nein, das ist erste Mal.

I: Wie haben Ihnen denn die beiden Graphic Novels gefallen, also die Sequenzen von letzter Woche und von heute?

F.: (Anm.: spricht über die Graphic Novel „Die Übertragung“ aus der Einheit am 10.7.2019) Das ist Thema für Liebe, ich kenne das immer. Viele Frauen und Männer haben ein Problem wie das. Und das ist im Schule (Anm.: spricht über die Graphic Novel „Pirouetten“ aus der Einheit am 18.7.2019), hat dieses Thema auch im Schule und in eine Mannschaft, aber das (Anm. zeigt auf die Unterrichtsblätter zu „Die Übertragung“) gefällt mir.

I: Also die erste Graphic Novel gefällt Ihnen besser, wegen dem Thema?

F.: Ja, weil im Leben findet das auch die Situation.

I: Sie kennen das schon?

F.: Ja.

I: Okay. Und wie hat Ihnen die zweite Graphic Novel (Anm. „Pirouetten“) gefallen?

F.: Das auch gefallen, aber nicht alle verstehen, was heißt oder

I: Die Wörter?

F.: Jaja, verstehen alle, aber hier am Ende (Anm.: zeigt auf Unterrichtsblatt 8 zu „Pirouetten“) was wird am Ende?

I: Sie wissen nicht, wie es weitergeht?

F.: Ah ja. Ich verstehe nicht alle, aber weil heute ich habe Stress, weil nicht so gut, aber vorher besser.

I: Bei der vorigen Einheit waren Sie konzentrierter?

F.: Ja.

I: Ich hab Ihnen die Blätter der beiden Einheiten noch einmal mitgebracht, damit Sie sich wieder erinnern können. Was hat Ihnen bei der Graphic Novel der ersten Einheit gefallen?

F.: Hier (Anm.: zeigt auf das letzte Bild auf Unterrichtsblatt 9 zu „Die Übertragung“) ich auch nicht verstehen. Hier das Mann weg und suchen andere Frau oder (...)?

I: Also, Sie wissen hier nicht, wie es weitergeht?

F.: Ja.

39 I: Haben Sie bei dieser Einheit (Anm.: Sequenz aus „Die Übertragung“) alle Bilder
40 verstanden?

41 F.: Alle Bilder ja, aber das Ende verstehe ich nicht. Geht der Mann zurück nach erste Hause
42 oder sucht andere Frau?

43 I: Das weiß man nicht, ja das Ende ist offen.

44 F.: Was passiert hier? Dann glücklich und

45 I: Und haben Sie alle Wörter verstanden? Bei der war nicht so viel Text, aber war das klar?

46 F.: Ja. Nicht viele gefunden Wörter, keine schwierigen (...) nur Foto, nur Foto. Alles
47 verstanden.

48 I: Und haben Sie alle Aufgaben verstanden? Haben Sie immer gewusst, was Sie machen
49 mussten?

50 F.: Ich habe nicht alle Worte verstanden, nein. Aber verstanden, was bedeutet alles
51 zusammen.

52 I: Also Sie haben gewusst, was Sie machen müssen?

53 F.: Ja.

54 I: Und bei der Einheit von heute (Anm.: Sequenz aus „Pirouetten“) wie finden Sie die
55 Aufgaben?

56 F.: Ja, gefällt mir. Hier (Anm. zeigt auf das Bild, auf dem die Trainerin schimpft auf
57 Unterrichtsblatt 8 zu „Pirouetten“) wenn Trainerin sieht, die Mädchen ist traurig oder
58 weint auch sie entschuldigt sich für diese oder nicht?

59 I: Bitte?

60 F.: Sie entschuldigen für diese Mädchen oder nicht?

61 I: Wer entschuldigt sich? Die Trainerin oder die Mädchen?

62 F.: Die Mädchen. Aja.

63 I: Genau. Warum?

64 F.: Ich gedacht, die Trainerin. Die ist sehr stark.

65 I: Mhm (zustimmend), sehr streng.

66 F.: Vorher ich habe gefragt meine Kollegin und sie hat gesagt, die Trainerin entschuldigt
67 sich.

68 I: Nein, die Trainerin fragt sie, was haben sie gemacht? Und die Mädchen sagen, tut mir
69 leid, wir haben gesprochen. Weil hier schimpft sie

70 F.: Aha (verstehend) (...) zusammen reden.

71 I: Genau und dann schimpft die Trainerin.

72 F.: Ja, jetzt ich verstehe, aber (...)

73 I: Das war vorher nicht ganz klar?

74 F.: Ja, genau.

75 I: Wie hat Ihnen der Unterricht letzte Woche (Anm.: Einheit mit Sequenz aus „Die
76 Übertragung) gefallen?

77 F.: Das Unterricht ist gut für mich. Ich verstehe das.

78 I: Und warum?

79 F.: Die Foto ist erklären, was passiert zuerst und hat Spannung auch für mich. Was passiert
80 und ich immer (...) ich liebe Comics immer. Geschichten von Foto liebe das.

81 I: Und die Geschichte von heute (Anm.: Einheit mit Sequenz aus „Pirouetten“) auch?

82 F.: Heute auch, heute auch. Alle erklären, was passiert in der Geschichte mit Foto, ja.

83 I: Sehr gut. Haben Sie das Gefühl, dass Sie letzte Woche viel erzählt haben?

84 F.: Ich hoffe, ja ich erzählt sehr viel. Ich hoffe erzählen gut oder, aber ich weiß nicht immer.

85 I: Ja, es ist jetzt egal, ob gut oder schlecht, aber Sie haben mitgemacht?

86 F.: Ja.

87 I: Warum?

88 F.: Ähm (nachdenkend) (...) weil ich mich wohl fühle, wenn ich meine Geschichte erzähle.

89 I: Und haben Sie auch heute viel erzählt?

90 F.: Ja, heute ich nicht viel erzählt.

91 I: Okay, warum nicht?

92 F.: Weil ich heute nicht gute Laune oder weil ein bisschen müde.

93 I: Hat Ihnen die Arbeit mit Graphic Novels im Unterricht gefallen? Hat Ihnen das Spaß
94 gemacht?

95 F.: Ja, natürlich. Viel Spaß mit Comics.

96 I: Warum?

97 F.: Ich liebe Geschichten mit Comics.

98 I: Auch im Unterricht?

99 F.: Auch im Unterricht, ja.

100 I: Wollen Sie in Zukunft öfter mit Graphic Novels im Unterricht arbeiten?

101 F.: Ich hoffe. Ich hoffe, dass in Zukunft ich arbeite. Das ist sehr interessant und spannend,
102 wenn man eine Idee hat und malen das (...) das Idee malen und denken, was das
103 bedeutet. Das ist gut.

104 I: Und was war nicht so gut? Was hat Ihnen nicht gefallen?

105 F.: Das ist die Kopie. Wenn ich Farbe habe, ist gut. Farbe ist immer (...) gefehlen. Die
106 Farben gefehlen.

107 I: Die Farben, die fehlen?

108 F.: Ja.

109 I: Okay, also farbige Graphic Novels wären besser?

110 F.: Ja.

111 I: Okay. Warum? Warum haben Sie lieber Farben?

112 F.: Weil ich habe Natur, das gefällt mir. Immer Foto mit Farbe ist schön.

113 I: Also schwarz-weiß mögen Sie einfach nicht so gern?

114 F.: Ja.

115 I: Alles klar. Wann im Alltag, in Ihrem Leben ist für Sie das mündliche Erzählen wichtig?
 116 Wann brauchen Sie das in Ihrem Alltag?

117 F.: Wenn ich war traurig, ich möchte erzählen, was ich fühle oder (...) aber, wenn ich
 118 glücklich, ich gar nicht.

119 I: Dann brauchen Sie es nicht? Dann wollen Sie nicht erzählen?

120 F.: Ja, dann nicht. Wenn ich traurig, dann muss jemand hören mir, was ich fühle in meine
 121 Herz.

122 I: Verstehe. Und wie wichtig ist Ihnen das mündliche Erzählen im Unterricht?

123 F.: Im Unterricht?

124 I: Finden Sie es wichtig, dass man das mündliche Erzählen im Unterricht übt?

125 F.: In der Klasse?

126 I: Mhm (bestätigend).

127 F.: Ja, das ist sehr wichtig, weil wenn man hören, das ist besser. Sprache ist (...) man hört
 128 immer.

129 I: Sie meinen, wenn Sie viel hören, dann verbessert sich die Sprache?

130 F.: Ja. Die Sprache wird vertraut, wenn man immer hört und mit andere (...) und mit Radio
 131 auch, TV auch, das ist

132 I: Wenn jemand was erzählt und man kann zuhören?

133 F.: Ja (...) ja.

134 I: Und was motiviert Sie im Unterricht, damit sie gerne erzählen?

135 F.: Ich motiviert, wenn jemand erzählt für Leben in Österreich oder (...) über anderes Land.
 136 Für Leben, alle Thema für Leben.

137 I: Finden Sie Graphic Novels gut für das mündliche Erzählen?

138 F.: Ja ja, das ist gut, weil man viele Ideen kommt (...) viele Worte kann man beschreiben
 139 das Foto.

Transkript: Kursteilnehmer*in L. über die Unterrichtseinheit am
18.7.2019

Interview geführt am 22.7.2019 um 10:40 Uhr in Wien. Dauer des Interviews: 9,39 Minuten

I = Interviewerin

L. = Kursteilnehmer*in L.

I: Haben Sie schon einmal vorher eine Graphic Novel oder einen Comic gelesen?

L.: Ja, viele.

I: Ja? Welche denn zum Beispiel?

L.: Das ist arabische (...)

I: Arabische Comics?

L.: Ja.

I: Okay. Und das heißt, Ihnen gefällt das?

L.: Ja.

I: Wie hat Ihnen diese Graphic Novel gefallen? Die von letzter Woche (Anm.: Einheit mit Sequenz aus „Pirouetten“)?

L.: Ja, es (...) war gut. Zuerst wir wissen nicht, wie die Situation geht, aber danach wir schauen die alle Fotos und wir wissen, was die Situation.

I: Wie die Geschichte geht?

L.: Ja, weitergeht.

I: Und was hat Ihnen an dieser Graphic Novel gefallen?

L.: Die beide Mädchen, sie möchten immer besser (...) (überlegt)

I: besser sein?

L.: Sein, ja.

I: Hat Ihnen das Thema gefallen?

L.: Ja. Mhm (zustimmend).

I: Was hat Ihnen nicht gefallen?

L.: Hier? (Anm.: zeigt auf die Unterrichtsblätter)

I: Mhm (zustimmend), an dieser Geschichte.

L.: Ja, bisschen der Trainer. Es war sehr stark.

I: Mhm (zustimmend), streng.

L.: Streng, ja.

I: Der war Ihnen nicht sympathisch?

35 L.: Ja, er immer schreit.

36 I: Bei den einzelnen Aufgaben, zum Beispiel bei Aufgabe C (Anm.: Aufgabe C.3) (...)
 37 wie hat Ihnen denn diese Aufgabe gefallen, wo Sie aus einer Perspektive erzählen
 38 mussten? Können Sie sich noch erinnern?

39 L.: Wir hatten die Trainerin. Als ich bin der Trainer, ich muss immer stark (lacht). Ich muss
 40 sagen zu die Mädchen, Nein stopp stopp, nein! (Anm.: liest aus der Graphic Novel vor).
 41 Okay, Mädchen alle kommen, muss immer... (macht eine Geste mit dem Zeigefinger)

42 I: schimpfen?

43 L.: Ja, ja.

44 I: Und die letzte Aufgabe war, dass Sie von Ihren Autoritätspersonen erzählen, können Sie
 45 sich noch erinnern? Ob Sie schon einmal strenge Lehrer oder Trainer hatten.

46 L.: Ahh (erinnernd). Ich habe gesagt über meinen Vater.

47 I: Wie war das (...) wie finden Sie das, etwas Persönliches zu erzählen?

48 L.: Die erste (...) ich habe gesagt die erste Trainer war mein Vater. Er war immer streng.
 49 Er will, dass ich muss immer in der Schule die Erste sein. Aber er war nervös und ich
 50 habe Angst vor ihm und ich war immer erste in der Klasse. Aber ich hatte immer Angst.

51 I: Mhm (zustimmend). Ähm (...) Konnten Sie den Text immer verstehen?

52 L.: Alles?

53 I: Ja?

54 L.: Ja, aber nicht alle Wörter. Es war so schwer.

55 I: Ein paar waren schwierig?

56 L.: Ja.

57 I: Mhm (zustimmend). Haben Sie da nachfragen können im Unterricht? Wurde Ihnen das
 58 erklärt?

59 L.: Ja, die Lehrerin hat mir erklärt.

60 I: Super. Und konnten Sie alle Bilder verstehen?

61 L.: Ja. Mhm (zustimmend).

62 I: Und haben Sie immer gewusst, was Sie machen müssen? Also haben Sie immer die
 63 Aufgaben verstanden?

64 L.: Ja, ja, ja. Mhm (zustimmend).

65 I: Da gab's keine Probleme?

66 L.: Ja ja, nein (verneinend).

67 I: Okay, sehr gut. Haben Sie das Gefühl, dass Sie am Donnerstag viel erzählt haben im
 68 Unterricht?

69 L.: Gefühlt?

70 I: Erzählt. Ähm (überlegend)...Glauben Sie, dass Sie viel erzählt haben? Oder haben Sie
71 viel erzählt?

72 L.: Ja, aber es war gut. Gefällt mir.

73 I: Und warum haben Sie viel erzählt?

74 L.: Weil wir müssen verstehen, wie der Situation geht.

75 I: Okay. Hat Ihnen die Arbeit mit den Graphic Novels gefallen?

76 L.: Ja, ja, ich habe gesagt mit beiden Mädchen.

77 I: Haben Sie gerne mit diesem Graphic Novel gearbeitet?

78 L.: Ja (nachdenkend).

79 I: Warum?

80 L.: Warum? (...) Weiß nicht (lacht).

81 I: Hmm (nachdenkend) (...) Warum (...) Hat Ihnen das Spaß gemacht?

82 L.: Aber (...) zuerst nicht. Dann, am Ende war Spaß.

83 I: Okay. Wieso zuerst nicht?

84 L.: Weil sie möchte immer die erste im Team.

85 I: Okay? Also war Ihnen die (...) Tillie (Anm.: Protagonistin aus „Pirouetten“) war Ihnen
86 nicht sympathisch?

87 L.: Ja.

88 I: Okay. Aber später dann? (...) schon? Oder (...) Sie haben gesagt, am Ende hat es Ihnen
89 Spaß gemacht?

90 L.: Ja. Ja. Zuerst war sie immer traurig und ohne (...) (sucht nach einem Wort)

91 I: Ohne was? Spaß?

92 L.: Spaß, ja. Aber am Ende wir haben verstehen, warum sie war.

93 I: Das heißt, es wurde erklärt, wieso sie da traurig war?

94 L.: Ja, ja, mhm (zustimmend).

95 I: Okay. Wollen Sie in Zukunft im Unterricht öfter mit Graphic Novels arbeiten?

96 L.: Ja, es war gut, weil ich habe bisschen Problem mit Sprechen.

97 I: Okay. Und Graphic Novels helfen?

98 L.: Ja, ja, es ist gut.

99 I: Okay. Wieso, glauben Sie?

100 L.: Wir können die Sätze machen über das Foto. Hilft, viel zu sprechen.

101 I: Mhm (zustimmend). Im Alltag, in Ihrem Leben, in welchen Situationen ist das
102 mündliche Erzählen wichtig für Sie?

103 L.: (überlegt) (...) Ich denke, das ist sehr wichtig. Manchmal man kann nicht versteht die
104 Situation ohne Erklärung. Nach dem Erklärung man versteht, was warum.

105 I: nachdem man erzählt warum?

106 L.: Ja. Warum ist die Situation so.

107 I: Okay. Und wie wichtig ist Ihnen das mündliche Erzählen im Unterricht?

108 L.: Hier?

109 I: Mhm (zustimmend).

110 L.: Ja, für mich sehr wichtig. Ich habe gesagt, dass für mich die Sprechen ist (...) ich habe
111 keinen Kontakt mit Österreichern und ich habe Problem mit Sprechen, deshalb ich
112 möchte die Graphic Novels.

113 I: Das heißt, wenn Sie das mündliche Erzählen üben, hilft Ihnen das auch im Alltag, in
114 Ihrem Leben?

115 L.: Ja, ja.

116 I: Und kann man mit Graphic Novels das mündliche Erzählen üben?

117 L.: Ja, ich kann sprechen. Man spricht und erzählt.

118 I: Okay, vielen Dank. Das war's schon.

Transkript: Lehrperson B. über die Unterrichtseinheiten am 10. und
18.7.2019:

Interview geführt am 22.7.2019 um 11:30 in Wien. Dauer des Interviews: 26,22 Minuten

I = Interviewerin

B. = Lehrperson B.

Interviewerin und Trainerin haben sich im Vorfeld auf das du-Wort geeinigt.

I: Welche Rolle spielt denn das mündliche Erzählen in deinem Unterricht?

B.: Also hauptsächlich im Sprechen-Unterricht, also, wenn wir ans Sprechen gehen. (...) Ja, weniger, muss ich ehrlich sagen, weniger, nicht eine besonders große Rolle, weil die Teilnehmer sich sehr schwer tun oft, zu erzählen. Ich mach es schon, anhand von Impulsen, anhand von Fotos, aber die Teilnehmer haben oft Probleme mit Erzählen, mit durchgehend etwas erzählen von Anfang bis Ende.

I: Hast du eine Ahnung, woran das liegen könnte?

B.: Mehr am Wortschatz. Es fehlt an Wortschatz, es fehlt auch ein bissl an Kreativität, wirklich auch etwas zu erzählen, jetzt irgendwie was dahintersteckt, zum Beispiel hinter einem Bild, was dahinterstehen könnte. Wenn sie jetzt biografisch was erzählen, ja, aber doch aus ihrem eigenen Leben erzählen sie nicht so gerne, weil sie das ja ständig gefragt werden. Das heißt, es wird schon angewendet von mir, schon eingesetzt, aber eher beschränkt.

I: Okay. Hast du schon einmal eine Graphic Novel gelesen?

B.: Ja, hab ich schon.

I: Weißt du noch, welche?

B.: Die Maus.

I: Und wie hat dir die gefallen?

B.: Hat mir sehr gut gefallen, ja. Ist bis dato die erste und die einzige, die ich gelesen hab, hat mir aber sehr gut gefallen. Hab das sehr gern gelesen.

I: Und hast du auch im Unterricht schon mal mit Graphic Novels gearbeitet?

B.: Nein, das war das erste Mal. Das war das allererste Mal.

I: Warum nicht?

B.: Hat sich jetzt vom Thema nicht ergeben. Hab gar nicht daran gedacht, dass ich sowas anwenden könnte eigentlich. Ist mir gar net in den Sinn gekommen. Ich verwend schon Fotos und ich verwend ab und zu mal bissl Comics, aber so Graphic Novels noch nicht.

I: Wie fandest du jetzt die Arbeit mit den ausgewählten Graphic Novel-Sequenzen?

B.: Ich hab das sehr interessant gefunden. Ich persönlich würde das sehr gern machen, werd's auch sicher noch einmal machen. Also ich werd mich sicher noch einmal damit auseinandersetzen und das noch einmal anwenden. Ich hab auch gesehen, überraschenderweise, hab's nicht so erwartet, aber überraschenderweise hab ich gesehen, dass die Teilnehmer gut drauf angesprochen haben, auch sehr viel von sich

41 heraus gesprochen haben darüber und teilweise hab ich ein bissl g'merkt, dass sie sich
 42 ein bissl schwergetan haben mit dem Lesen. Wie soll ich das jetzt lesen? Wo gibt's da
 43 was zu lesen? Aber sie sind sehr gut damit klargekommen. Ja, auf jeden Fall, also ich
 44 werd's auf jeden Fall noch amal verwenden.

45 I: Welche Schwierigkeiten hat's dabei gegeben?

46 B.: Ahh (nachdenkend) (...) Na, für mich persönlich keine. Ich find, das Gute daran ist,
 47 dass es sehr viel Platz für Interpretation lasst. Ich hab jetzt keinen Anfang und kein Ende,
 48 das ist jetzt nicht ein ganzer Roman oder ein ganzes Buch, sondern es fehlt das Vorher
 49 und das Nachher und das find ich sehr interessant, weil man sich da viel mehr überlegen
 50 muss, was da vorher passiert ist. Und dann kann man auch aus den Teilnehmern viel
 51 mehr rausholen. Aber ich find's sehr interessant.

52 I: Die Frage hast du eh schon ein bisschen beantwortet. Also, wie haben denn die
 53 TeilnehmerInnen auf den Einsatz der Graphic Novels reagiert?

54 B.: Durchaus positiv. Also ich hab den Eindruck gehabt positiv. Am Anfang, ich hab bei
 55 manchen Teilnehmern vielleicht ein bissi gesehn, dass sie mit dem momentan net viel
 56 anfangen konnten, weil sie haben dann immer wieder zurückgeblättert und wieder hin
 57 und her und teilweise sind ja die Bilder auch so ein bissi versetzt, des geht net olles in
 58 eine Richtung, manchmal ist ein großes Bild (...)

59 I: Es ist nicht alles immer ganz klar (...)

60 B.: Genau, es ist nicht immer alles klar, wie man das lesen soll. Es gibt auch oft nix zu lesen,
 61 sondern eher was zu sehen und herauszusehen und a paar von ihnen haben sich ein
 62 bisschen schwergetan, also am Anfang, so a bissl unbeholfen. Aber dann haben sie alle
 63 recht viel hergegeben, was ja wichtig ist, net?

64 I: Genau. Wie würdest du denn das Erzählverhalten der TeilnehmerInnen üblicherweise
 65 beschreiben?

66 B.: (lacht) eingeschränkt. Eingeschränkt durch Wortschatz, eingeschränkt durch wenig
 67 Übung zum Erzählen (...) also so richtig erzählen. Unter Erzählen verstehe ich jetzt, ich
 68 nehm jetzt eine Geschichte und ich erzähl jetzt eine Geschichte oder ich erzähl etwas
 69 aus meiner Kindheit oder ich erzähl, was hab i am Wochenende gmacht. Das bleibt eher
 70 so im Hintergrund, das wird auch net so viel gemacht. Es wird zwar oft in den Büchern
 71 verlangt, erzählen Sie von dem und dem, aber mit Erzählen verbinden die Teilnehmer
 72 teilweise andere Dinge.

73 I: Ja, ich hab das in den Interviews gemerkt, dass viele einfach nicht wissen, was Erzählen
 74 ist. Also wir haben das vorher dann noch einmal besprochen. Was ist jetzt Sprechen?
 75 Was ist Erzählen? Weil das kommt nicht so ganz raus immer.

76 B.: Richtig, ja. Das kommt nicht so richtig raus und da muss auch oft ein Fünkchen
 77 Kreativität drinnen sein und es braucht halt sehr viel Wortschatz. Weil es ist nix
 78 Vorbereitetes, sondern es ist etwas, was ich halt (...) ich erzähle etwas und dann brauch
 79 ich viel viel Wortschatz und da fehlt's halt oft an Wortschatz.

80 I: Und Struktur auch, find ich (...)

81 B.: Und Struktur, ja.

82 I: Und wie hat sich der Einsatz der Graphic Novels auf das Erzählverhalten ausgewirkt?
 83 Also von den Teilnehmern?

84 B.: Schon auch positiv. Es gibt so eine Art Struktur. Also es gibt eine bildliche Struktur,
85 nach dem jedes Bild sozusagen ein Satz sein könnte. Das heißt, ich muss ma dann
86 überlegen, was seh ich da auf dem Bild und dann bilde ich aus dem, was ich gesehn
87 habe, meine Geschichte. Und es ist so eine Art Gerüst, damit ich was erzählen kann und
88 damit ich das jetzt einmal übe (...) eine Hilfe, eine Stütze, ja genau. Für meine
89 Geschichte so ein Gerüst. Obwohl dann a paar Teilnehmer wieder geschaut haben,
90 welche Wörter. Also es geht wieder zurück an den Wortschatz. Ja? Wenn ich da jetzt
91 schau, dann seh ich da ein Bild. Was is'n des, was ich da grad gesehen hab? Jetzt muss
92 ich da wieder das Wort suachn und dann kann i wieder erzählen und das ist ja doch dann
93 a bissl mühsam für die Teilnehmer.

94 I: Ich hab dir ja eben die Aufgaben zu beiden Einheiten nochmal mitgenommen, die
95 Unterrichtsblätter. Kannst du vielleicht auf die einzelnen Aufgaben ein bisschen
96 eingehen? Wie hat das mündliche Erzählen bei den einzelnen Aufgaben funktioniert?
97 Vielleicht kannst du bei der ersten Einheit anfangen?

98 B.: Also, was wir da gemacht haben?

99 I: Mhm (bestätigend). Und wie das war.

100 B.: Mhm (zustimmend). (Anm.: spricht über die Einheit zur Sequenz aus „Die
101 Übertragung“) Es ist primär einmal darum gegangen, dass sie sich's in erster Linie
102 einmal anschauen, einmal sehen, lesen unter Anführungszeichen und sich einmal
103 überlegen, was da passiert ist. Viele von ihnen sind dann gleich gegangen und haben
104 gleich interpretiert. Okay, was ist da jetzt? Was ist das jetzt? Was steht da dahinter?
105 Also sehr sehr sehr oft ist das gleich herausgekommen. Ja, zum Beispiel bei der ersten
106 Geschichte, ja, der hat sie betrogen und das ist die Freundin und sie ist schwanger und
107 da kommen halt recht vü kreative Ideen raus, aus den Bildern heraus. Was man gut
108 sehen kann, ist, dass man direkt dann natürlich sehen kann dann bei den Bildern aus der
109 Aufgabe heraus, wenn sie da erzählt haben, was machen diese Personen? Wie fühlt sich
110 die Frau? Das ist sofort gekommen. Sie ist traurig, er ist böse oder irgend so. Sie ist
111 wütend.

112 I: Noch bevor sie die Fragen gelesen haben?

113 B.: Bevor sie die Fragen gelesen haben, ist das schon herausgekommen. Das heißt, das
114 waren dann schon die Fragestellungen. Also sie haben die Fragen selbst beantwortet,
115 sag ma so. Ich habs a bissi leichter gefunden bei dieser Übung zum Beispiel, dieses im
116 Plenum (Anm.: Unterrichtseinheit zu „Die Übertragung“, Aufgabe A). Das war eine
117 gute Mischung zwischen im Plenum und Kleingruppenarbeit. Im Plenum fühlen sich
118 die Personen manchmal ein bisschen wohler, weil dann können sie sich stützen auf das,
119 was dann die andere Person vielleicht schon gsagt hat, der Vorgänger gsagt hat und dann
120 hams vielleicht ein bissl so Ideen dann auch. Also es hat so Plenum-Fragen gegeben.
121 Das mit der Kleingruppe, das war auch sehr kreativ, das, wo sie dann in der Kleingruppe
122 überlegen mussten, was die Vorgeschichte dazu war (Anm. Aufgabe A.3). Also das ist
123 auch sehr gut gelaufen eigentlich. Da haben sie sich gut überlegt, was war, was sein
124 konnte und könnte. Jo (...) was noch? Dann auf die andere Fragestellung, da ham sie
125 auch wieder ein bisschen überlegen müssen. Sprechen Sie. Was ist da passiert? Da ham
126 sie teilweise einzelne Bilder hervorgehoben (Anm. Aufgabe B.2), also einzelne Bilder
127 waren für sie wichtiger. Die Symbolik hinter der Schwalbe war dann auch ein Thema.
128 In dem einen Bild war eine Schwalbe, da war dann noch die Symbolik der Schwalbe.
129 Warum ist da jetzt eine Schwalbe drinnen, ja? Teilweise war ja wenig Text. Also es war
130 sehr viel zu interpretieren.

131 I: Genau bei der ersten Einheit.

132 B.: Ja, bei der ersten Einheit war wenig Text, also es war sehr viel zu interpretieren, sehr
 133 viel Emotionales aus dem Gesicht zu sehen und find ich super, weil anstatt, dass ich
 134 jetzt lese, ich war wütend, kann ich das im Gesicht sehn. Und dann kann ich das selber
 135 erleben.

136 I: Genau. Und der eine sagt vielleicht, er war wütend, der andere sagt vielleicht was
 137 Anderes.

138 B.: Der sieht das anders, genau. Und das lässt natürlich viel Platz für Interpretationen und
 139 zusammen haben sie dann eigentlich eine interessante Geschichte gebildet. Ja, dann ist
 140 noch die Geschichte gekommen mit der (...) er hat eine andere Frau und das ist die
 141 Hauptfrau (lacht) oder die richtige Frau, das ist jetzt die Nebenfrau oder wie man das
 142 nennen möchte. Also sehr lustige und interessante Sachen, aber es ist recht viel
 143 gekommen, ja, von den Teilnehmern. Es ist sehr viel gekommen.

144 I: Und die letzte Aufgabe (Anm.: Aufgabe C), das was war dann das Ende, dieses offene
 145 Ende quasi.

146 B.: Richtig, dieses offene Ende, ja. Teilweise wollten die Teilnehmer auch weiterlesen. Also
 147 sie wollten dann auch sehen, okay, ich möchte jetzt wirklich wissen, was da passiert. Und
 148 es sind recht interessante Sachen gekommen. Es war ihnen auch relativ klar, also sie
 149 konnten gut umgehen mit diesen Fragen. Also da war nix unverständlich, das ist gut zu
 150 beantworten gewesen, was für sie auch gut ist, weil sie sich nicht schwer tun damit,
 151 zuerst einmal zu verstehen, was sie machen müssen.

152 I: Genau, da gibt's nicht nochmal die Hürde, was wollen Sie eigentlich von mir?

153 B.: Was muss ich denn eigentlich machen? Richtig. Also wenn ich sowas sehe, dann ist
 154 natürlich das Erste, was herauskommt, ich möchte erzählen, was ich sehe. Und das ist
 155 klar, weil wenn ich ein Bild habe (...)

156 I: Ist auch gut, damit man mal weiß, ob das Verständnis da ist.

157 B.: Ja, genau. Und aus dem Bild, da tun sie sich mit Wörtern nicht so schwer. Also teilweise
 158 ist es gut, auf der anderen Seite haben sie ein bisschen Probleme gehabt mit dem (...) okay, jetzt
 159 habe ich lauter Bilder und keine Wörter. Was möchte ich jetzt? Aber auf der anderen Seite
 160 war es für sie leichter, weil sie hatten eher den optischen Impuls und nicht nur schriftlich
 161 was, wo sie sich dann doch sehr oft schwer tun, dann darüber zu sprechen.

162 I: Und bei der zweiten Einheit mit den Pirouetten?

163 B.: Ja, das habe ich interessant gefunden, weil da waren teilweise so kleine Bildchen mit sehr
 164 vielen kleinen Sachen, sehr vielen kleinen Abläufen, überhaupt auf der ersten Seite
 165 (Anm.: Unterrichtsblatt 1). Ja, da ist es wieder darum gegangen, dass sie sehr viel erzählt
 166 haben. Sie haben auch herausgesehen, dass (...) wer das war, was das war. Also manche
 167 Bilder waren ihnen sogar noch klarer. Der Gesichtsausdruck war sehr klar zu sehen auch
 168 auf den Bildern und dann haben viele gesagt, sie ist traurig. Sie macht das routinemäßig.
 169 Eben dieser Ablauftag hat sie dazu geführt, dass sie dacht haben, das ist routinemäßig.
 170 Sie haben recht viel erzählt, also wo sie hinwill. Diese Fragen geben natürlich auch dann
 171 eine Orientierung. Was möchte ich hören? Weil so kommt alles raus, ja? Damit man so
 172 ein bisschen sie führt. Ja, also die Fragen haben schon auch einen Sinn, wenn ich das mache,
 173 weil sonst könnte ich ja die Bilder alle zeigen und sagen, okay, sagt's mal was.

174 I: Erzählt's mal mit (lacht).

175 B.: Ja, erzöht's ma moi davon, sondern es is a bissi leichter, wenn ich Fragen habe, weil
176 dann kann ich speziell auf etwas Bestimmtes eingehen und sie auch a bissl dahin führen.

177 I: Die zweite Aufgabe war (...)

178 B.: Die zweite Aufgabe war auch wieder zu lesen und zu sehen. Wo sind diese Personen?
179 Amal zu erkennen, vielleicht a bissl zu überprüfen, das was sie vorher gedacht haben.
180 Also auf das zurückzukommen, weil viele von ihnen haben ja gsagt, sie is auf dem Weg
181 zur Schule und da hama halt jetzt doch dann gesehen, okay, es ist doch nicht die Schule,
182 sondern es ist ein Training und sie macht das nicht alleine. Einige haben geglaubt, sie
183 kommt da alleine hin und dann haben sie gemerkt, da is doch eine Kollegin. Und jetzt
184 is es etwas in einem Team. Also es hat dann vieles aufgeklärt, was am Anfang no net so
185 ganz klar war. Find's auch gut, wenn ma ihnen die Blätter so grüppchenweise gibt, nicht
186 auf einmal, weil dann können sie sich amal auseinandersetzen mit dem, was sie haben.
187 Dann lasst ma des amal offen und den Aha-Effekt hat ma dann, wenn ma weitermacht.
188 Also das find ich dann schon sehr praktisch.

189 I: Hast du das Gefühl, sonst schauen sie alles gleich an?

190 B.: Ja ja, sie schauen sowieso vor. Also die Neugier, die kann ma ihnen net nehmen.

191 I: (lacht) Ja, ich kenn das.

192 B.: Aber, wenn sie einmal damit arbeiten und sich was überlegen, dann is man viel kreativer
193 auch und danach erst kommt sozusagen die Auflösung.

194 I: Okay.

195 B.: Dann war der letzte Teil (Anm.: Unterrichtsblatt 13), da hama noch so eine Frage
196 gehabt, ein bisschen tiefer. Die letzte Frage so ein bisschen nach den Perspektiven. Aus
197 welcher Perspektive wurde diese Geschichte erzählt? Dann auch nach den Beziehungen
198 zwischen den verschiedenen Personen da in der Geschichte. Das Verhältnis da
199 untereinander.

200 I: Wie war das? Also wie hat die Aufgabe funktioniert?

201 B.: Das hat recht gut funktioniert. Das ham sie auch sehr gut erkannt durch die Bilder, auch
202 durch den Ausdruck im Gesicht.

203 I: War das am Anfang ein Problem, dass sie verschiedene Perspektiven einnehmen
204 mussten?

205 B.: Ja, also am Anfang schon, weil ich hab mir gedacht, da wär's gut, wenn man so einen
206 inneren Monolog macht sozusagen. Das denkt sich diese Person jetzt über diese
207 Situation. Am Anfang war ein bisschen unklar, was sollte da jetzt gemacht werden und
208 im Endeffekt ist es gut gelaufen. Z'erst amal haben sie geglaubt, sie müssen erzählen,
209 was diese Person macht, sozusagen aus einer dritten Personenperspektive, so außerhalb
210 eher und dann ist es ihnen aber klar gewesen, aus der Ich-Perspektive das zu erzählen.
211 Ich bin jetzt die Person. Und dann hat's recht gut funktioniert. Also das hab ich dann
212 recht interessant gefunden.

213 I: Und die letzte Aufgabe (Anm.: Unterrichtsblatt 13) war ja zum autobiografischen
214 Erzählen, also halt, was man selbst erlebt hat. Wie war das?

215 B.: Da hätt i ma fast gewünscht, dass ma mehr Zeit gehabt hätten, weil da ist bei einigen
216 Teilnehmern schon auch sehr viel herausgekommen. Eine Teilnehmerin hat dann erzählt
217 über ihren Vater, dass der Vater so streng war und deswegen in der Schule hat sie dann

218 immer nur gute Noten geschrieben, weil der Papa so streng war. Die anderen Personen
 219 haben dann erzählt eben auch von Lehrern, so eine Lehrersituation. Das hab ich sehr
 220 interessant gefunden, weil da ist sehr vü gekommen auch von Teilnehmern, die
 221 normalerweise net so vü von sich erzählen.

222 I: Warum, glaubst du, war das so?

223 B.: Vielleicht haben sie doch ein bisschen so einen gleichen Bereich gefunden, so einen
 224 Überschneidungsbereich, wo sie sagen, okay, damit kann ich jetzt auch persönlich was
 225 anfangen. Weil das ist ja doch eine Situation, wenn ma jetzt viele Leute hat aus Ländern,
 226 wo Eislaufen net so üblich is, is das eher so eine Situation, die eher fernab ist.

227 I: Ja, mit eislaufen hab ich nichts zu tun oder

228 B.: Ja, hab i net wirklich was zu tun, aber die Geschichte ist ja nur zweitrangig. Es geht
 229 zweitrangig ums Eislaufen, es geht eher so um die Autorität und um diese Routine und
 230 ums Training und Disziplin und so und das hat irgendwo so ein bissl einen Effekt gehabt.
 231 Also da kann ich was anfangen jetzt, da hab ich persönlich auch etwas zu erzählen. Und
 232 ich hab's lustig gefunden, dass sie das dann auch gemacht haben. Also, dass doch was
 233 rausgekommen is. Schon gut.

234 I: Worauf sollte man jetzt beim Einsatz von Graphic Novels achten als Trainerin? Also
 235 wenn ich jetzt Graphic Novels einsetzen will, worauf soll ich aufpassen, worauf soll ich
 236 achten? Gibt's was, was ich anders machen soll?

237 B.: Achten auf die Zielgruppe natürlich, auf das Thema. Dass die Personen auch mit so
 238 einem Thema was anfangen können, weil es ist schon allein das Format eine
 239 Herausforderung, weil es etwas Neues is. Ist Gott sei Dank etwas, wo man sich schnell
 240 dran gewöhnen kann, weil Bilder seh'n wir oft gern. Und die Thematik, auf die
 241 Thematik würd ich achten, eben auf die Zielgruppe gerichtet. Die Anzahl. Wie viele und
 242 wie viele kleine Stückchen man macht. Ja also, wie viele kleine Portiönchen man macht,
 243 damit das nicht zu überfordernd ist. Also auch, wenn ich jetzt eine Aufgabe mach, wie
 244 viele Bilder gehören zu dieser Aufgabe, wie lang dauert das? Eventuell nicht allzu lange
 245 auch die Zeiten lassen, in denen in den Kleingruppen (...) also alles limitiert auch auf
 246 Zeit eingeteilt, damit das nicht ausartet auch. Damit man ein bissl strukturiert. Die
 247 Menge war in Ordnung, also ich bin mit den 90 Minuten, es war ein bissl weniger als
 248 90 Minuten, damit man auch ein bissl mehr Zeit hat dazwischen, dass man spricht (...) aber von der Menge her und von der Einteilung her war's durchaus in Ordnung. Auch
 249 die Auswahl war gut. Die Auswahl war passend, auch etwas, womit die Personen was
 250 zu tun haben, vielleicht auch etwas, das nicht so nahe an ihrer Situation ist, damit das
 251 nicht irgendwie was auslöst, weil die passen immer auf, egal was für Themen wir
 252 machen, es soll relevant sein, aber es soll nicht zu sehr persönlich etwas sein

254 I: Nichts Intimes, was man niemandem erzählen möchte

255 B.: Mit einem Kriegsflüchtling würd ich jetzt zum Beispiel nichts machen, was mit Krieg
 256 zu tun hat, weil dann würd ich vielleicht etwas herausholen, was ich net will. Ja? Dort
 257 will ich nicht hin. Es geht um's Erzählen, es geht net so sehr um irgendeine Session,
 258 eine Therapie-Session

259 I: Ja, vor allem hast du dann diese ganzen Gefühle und musst mal damit umgehen.

260 B.: Ja klar und das will ich dann nicht und eventuell kommen dann mit anderen Personen
 261 der Konflikt heraus und dann wird diskutiert. Eventuell auch irgendwie politisch bissl

262 neutral nach Möglichkeit (lacht), weil das bringt dann nur Dinge heraus, die dann in
 263 andere Richtungen gehen. Wäre net so praktisch.

264 I: Ja, das ist zwar interessant, aber beim Deutschlernen oft halt sehr schwierig dann.

265 B.: Es geht ums Deutschlernen. Also im Vordergrund soll auf jeden Fall sein, das soll ein
 266 Impuls sein, damit man erzählt, dafür ist es sehr sehr gut. Dafür ist es auch sehr
 267 praktisch, weil's eben nicht so überfordernd ist vom Wortschatz her, aber es soll nicht
 268 in eine Richtung gehen, wo das Sprachliche nicht mehr im Vordergrund ist. Für mich
 269 ist das der Vordergrund. Und als Impuls ist es sehr praktisch.

270 I: Hast du eine Kritik an speziell diesen Aufgaben jetzt?

271 B.: Na, hab ich gar keine. Na, passt alles. Gar nix. Ich kann's natürlich anwenden auch,
 272 wenn ich will jetzt irgendwas Grammatikalisches einbauen, könnt ich auch machen, war
 273 jetzt aber net der Sinn der Sache. Kann ich natürlich einbauen, aber gut, das kann ich
 274 mir dann noch parallel überlegen. Aber es ist eher darum gegangen, die Leute zu
 275 motivieren und einen Impuls zu geben zu sprechen, etwas eventuell aus ihrer eigenen
 276 Erfahrung zu sprechen und zu erzählen, was eh schwierig genug is.

277 I: Genau, ich hab mir beim Vorbereiten auch dacht, natürlich kann man Grammatik-
 278 Übungen damit machen, man kann Struktur-Übungen damit machen, aber das ist dann
 279 halt einfach ein anderes Thema. Aber man kann's natürlich machen.

280 B.: Es ist ein anderes Thema. Wäre auch in der Gruppe jetzt net passend gewesen, weil dann
 281 wär ma zu was Anderem net mehr kommen.

282 I: Welche Potenziale hat der Einsatz von Graphic Novels für das mündliche Erzählen im
 283 DaZ-Unterricht?

284 B.: Also, es bietet auf jeden Fall einen guten Impuls. Also als Anfang, als optischer Impuls
 285 für das Erzählen. Man kann das schriftlich verwenden, man kann's als schriftlichen
 286 Impuls verwenden, man kann's als mündlichen Impuls verwenden. Also ich würde das
 287 zum Beispiel auch schriftlich gern verwenden. Es ist vom Wortschatz her ideal, weil
 288 man nicht...man könnte, wenn man will für Gruppen, die etwas schwächer sind, könnte
 289 man eventuell eine Wortschatzliste dazugeben, dass man sagt, gewisse Verben sollen
 290 da angewendet werden oder gewisse Wörter können da eingesetzt werden, damit man
 291 sie wegstreicht, von diesem ich such alles im Handy. Das ma ihnen gleich amal das gibt,
 292 das könnte man eventuell dazugeben, wenn ein paar schwierige Wörter drinnen sind,
 293 aber die sind teilweise unten dann eh schon beschrieben, wenn was ist, was net so leicht
 294 verständlich ist. Ich find's sehr gut zum Einsetzen. Ich find's sehr praktisch zum
 295 Einsetzen. I wer's sicher noch amal machen. Und Potenzial? Find ein großes Potenzial.
 296 Ja, ich find das schon sehr praktisch. Man kann die Leute auch erzählen lassen,
 297 Sprechblasen machen lassen, also man kann sie vielfältig einsetzen, eben in einem
 298 Unterricht mit mehr innovative Sachen, die man einsetzt. Net immer nur was
 299 Schriftliches, sondern auch was Bildliches mitnehmen und ich find das hat großes
 300 Potenzial. Schriftlich, mündlich, grammatikalisch (...) kann ma viel machen damit.

301 I: Die letzte Frage hast du eh schon ein bisschen beantwortet. Kannst du dir vorstellen, in
 302 Zukunft öfter mit Graphic Novels zu arbeiten? Und wenn ja, in welchem Kontext?

303 B.: Sehr wohl. In jedem Kontext. Im Unterricht im schriftlichen, im mündlichen Erzählen.
 304 Da fallen mir so viele Sachen ein, die ma damit machen könnte eventuell. Als Impuls
 305 auf jeden Fall für verschiedene Aufgaben würd ich's auf jeden Fall noch einmal
 306 verwenden.

307 I: Okay. Möchtest du abschließend noch irgendwas sagen?

308 B.: Na. Hat mir sehr viel Spaß gemacht und ich hab auch gesehen, dass die Personen sehr
309 gut drauf reagiert haben, weil i ma a bissal unsicher war am Anfang, wie sie darauf
310 reagieren, weil neue Methoden, moderne Sachen sima a bissi skeptisch immer, wenn
311 ma die als erstes sieht, aber sie haben sehr gut drauf angesprochen, find ich jetzt im
312 Unterricht. Ich hab den Unterricht sehr angenehm empfunden mit ihnen, auch jetzt
313 niemanden so isoliert empfunden. Olle hom a bissl mitgemacht, was ja auch net immer
314 der Fall ist. Sie haben eigentlich recht positiv reagiert. Das hat mich ein bisschen
315 überrascht, dass das so gut funktioniert hat und dass sie so gern mitgemacht haben. Das
316 sagt aber auch viel dafür, dass das offensichtlich was ist, was sie gern machen. Ich
317 werd's auf jeden Fall verwenden und es hat mir Spaß gemacht, das zu verwenden.
318 Danke.

319 I: Das freut mich. Dankeschön!

10.4 Extraktion der Interviews

Themenblock 01: Erfahrungen mit Graphic Novels vor dem Unterrichtsversuch

Kategorie: Antwort auf die Frage, ob bereits Graphic Novels oder Comics gelesen wurden		
Extraktion	Textstelle	Ausprägung
„Wenn ich mich daran erinnere, als ich klein war. Zum Beispiel (...) Ja, in Polen gibst eine Zeitung und dort gibt's viele Bilder bzw. Comics. Ja, nur in den Zeitung.“	T-T Z. 15-16	Teilnehmer*in T hat in der Kindheit Comics in Zeitungen gelesen.
„Ich hab schon ein Comic gelesen, eine Kindergeschichte gelesen auf Deutsch.“	T-W Z. 9	Teilnehmer*in W hat bereits einen Comic auf Deutsch gelesen.
„Ich hab angefangen vor 5 Tage. Ich habe den Buch bekommen und ich hab noch nicht durchgelesen.“	T-W Z. 15-16	Teilnehmer*in W ist gerade dabei, einen Comic fertig zu lesen.
„Noch nie.“	T-Z Z. 11	Teilnehmer*in Z hat noch nie eine Graphic Novel gelesen.
„Nein, noch nie. Erstes Mal.“	T-D Z. 9	Teilnehmer*in D hat noch nie eine Graphic Novel gelesen.
„Nein nein, das ist erste Mal.“	T-F Z. 9	Teilnehmer*in F hat vorher noch nie eine Graphic Novel gelesen.
„Ja, viele.“	T-L Z. 9	Teilnehmer*in L hat bereits viele Graphic Novels gelesen.
„Das ist arabische (...)“	T-L Z. 11	Das waren arabische Graphic Novels.
„Ja, hab ich schon.“	L-B Z. 23	Lehrperson B hat schon einmal eine Graphic Novel gelesen.
„Die Maus.“	L-B Z. 25	Die Graphic Novel, die Lehrperson B gelesen hat, ist „Die Maus“.

Kategorie: Schilderungen und Bewertungen der bisherigen Erfahrungen		
Extraktion	Textstelle	Ausprägung
„Um ehrlich zu sein, bin ich kein Fan, wenn es um Comics geht. Ja, ich lese gern Bücher oder Zeitungen.“ [...] „Ohne Bilder.“	T-T Z. 10-11	Teilnehmer*in T ist kein Fan von Comics und liest lieber Bücher und Zeitungen ohne Bilder.
„Ich hab kein Interesse.“	T-Z Z. 11	Teilnehmer*in Z hat kein Interesse an Graphic Novels.
„Ich liebe Geschichten mit Comics.“	T-F Z. 97	Teilnehmer*in F hat zwar keine Erfahrung mit Graphic Novels, liebt aber Comics.
„Hat mir sehr gut gefallen, ja. Ist bis dato die erste und die einzige, die ich gelesen hab, hat mir aber sehr gut gefallen. Hab das sehr gern gelesen.“	L-B Z. 27-28	Lehrperson B hat die Graphic Novel, die sie bisher gelesen hat, sehr gut gefallen und hat diese gerne gelesen.

Themenblock 02: Mündliches Erzählen

Kategorie: Die Rolle des mündlichen Erzählens im DaZ-Unterricht			
Subkategorie	Extraktion	Textstelle	Ausprägung
Für die Lernenden	„Ja, das ist sehr wichtig, weil (...) ich meine Gedanken ausdrücken kann. Deshalb ist es wichtig. Und ja (...) im Unterricht macht mir das Spaß, wenn ich Bilder interpretieren kann und meine Meinungen mit jemandem auszudrücken.“	T-T Z. 117-119	Das mündliche Erzählen im Unterricht ist wichtig, um Gedanken auszudrücken. Es macht Spaß, Bilder zu interpretieren und die eigene Meinung zu äußern und zu teilen.
	„Man muss das ganz gut machen, weil zum Beispiel in der Klasse, wenn es gibt so viele Teilnehmer, manchmal es gibt einen Stress zwischen die andere, aber wenn man erzählt, wenn sie versteht die andere, ok was denkt der Person, warum reagiert wie das und warum macht das, dann es macht leichter.“	T-W Z. 87-90	Das mündliche Erzählen im DaZ-Unterricht ist wichtig, weil es Stress und Konflikte zwischen den Teilnehmer*innen lösen kann, da man die anderen Personen dadurch versteht und weiß, warum jemand auf eine bestimmte Art reagiert und warum jemand etwas macht.
	„Ja auch, weil gibt es einen kann korrigieren, was ich sage.“	T-Z Z. 122	Das mündliche Erzählen im DaZ-Unterricht ist wichtig, da es dort jemanden gibt, der Korrekturen vornimmt.
	„Das ist für mich wichtiger als schreiben, weil wir brauchen das im unserem Alltag.“	T-D Z. 50	Das mündliche Erzählen ist wichtiger als das Schreiben, da man es im Alltag braucht.
	„Ja, das ist sehr wichtig, weil wenn man hören, das ist besser. Sprache ist (...) man hört immer.“	T-F Z. 127-128	Das mündliche Erzählen im Unterricht ist wichtig, weil man (zu)hören kann und sich dadurch die Sprache verbessert.
	„Ja. Die Sprache wird vertraut, wenn man immer hört und mit andere (...) und mit Radio auch, TV auch, das ist“	T-F Z. 130-131	Die Sprache wird vertraut, wenn man viel (zu)hört. Aber nicht nur im Unterricht, das gilt auch für Radio und Fernsehen.
	„Ja, für mich sehr wichtig. Ich habe gesagt, dass für mich die Sprechen ist (...) ich habe keinen Kontakt mit Österreichern und ich habe Problem mit Sprechen, deshalb ich möchte die Graphic Novels.“	T-L Z. 110-112	Das mündliche Erzählen ist sehr wichtig für Teilnehmer*in L, da sie keinen Kontakt zu österreichischen Erstsprachler*innen und deshalb Probleme beim Sprechen hat. Er*Sie möchte daher im Unterricht mit Graphic Novels arbeiten.
	„Ja, ich kann sprechen. Man spricht und erzählt.“	T-L Z. 117	Mit Graphic Novels kann Teilnehmer*in L sprechen und erzählen.

Für die Lehrperson	„Also hauptsächlich im Sprechen-Unterricht, also, wenn wir ans Sprechen gehen. (...) Ja, weniger, muss ich ehrlich sagen, weniger, nicht eine besonders große Rolle, weil die Teilnehmer sich sehr schwer tun oft, zu erzählen. Ich mach es schon, anhand von Impulsen, anhand von Fotos, aber die Teilnehmer haben oft Probleme mit Erzählen, mit durchgehend etwas erzählen von Anfang bis Ende.“	L-B Z. 11-14	Im Unterricht der Lehrperson B spielt das mündliche Erzählen eine weniger wichtige Rolle, hauptsächlich im Sprechen-Unterricht. Die Teilnehmer*innen haben oft Schwierigkeiten, zu erzählen. Wenn das mündliche Erzählen geübt wird, dann meist anhand von Impulsen oder Fotos. Die Lernenden haben oft Probleme, durchgehend etwas zu erzählen.
	„Mehr am Wortschatz. Es fehlt an Wortschatz, es fehlt auch ein bissl an Kreativität, wirklich auch etwas zu erzählen, jetzt irgendwie was dahintersteckt, zum Beispiel hinter einem Bild, was dahinterstehen könnte. Wenn sie jetzt biografisch was erzählen, ja, aber doch aus ihrem eigenen Leben erzählen sie nicht so gerne, weil sie das ja ständig gefragt werden. Das heißt, es wird schon angewendet von mir, schon eingesetzt, aber eher beschränkt.“	L-B Z. 16-21	Der Grund für die Schwierigkeiten beim Erzählen, ist, dass es den Lernenden an Wortschatz und Kreativität fehlt. Lernende erzählen nicht so gerne aus ihrem Leben, weil sie ständig danach gefragt werden. Lehrperson B lässt sie daher nur beschränkt autobiografisch erzählen.

Kategorie: Erzählverhalten der Lernenden aus der Sicht der Lehrperson			
Subkategorie	Extraktion	Textstelle	Ausprägung
Übliches Erzählverhalten	„(lacht) eingeschränkt. Eingeschränkt durch Wortschatz, eingeschränkt durch wenig Übung zum Erzählen (...) also so richtig erzählen. Unter Erzählen verstehe ich jetzt, ich nehm jetzt eine Geschichte und ich erzähl jetzt eine Geschichte oder ich erzähl etwas aus meiner Kindheit oder ich erzähl, was hab i am Wochenende gemacht. Das bleibt eher so im Hintergrund, das wird auch net so viel gemacht. Es wird zwar oft in den Büchern verlangt, erzählen Sie von dem und dem, aber mit Erzählen verbinden die Teilnehmer teilweise andere Dinge.“	L-B Z. 66-72	Das übliche Erzählverhalten der Lernenden wird von Lehrperson B als eingeschränkt beschrieben. Grund dafür, sei der fehlende Wortschatz und wenig Übung. Unter Erzählen versteht Lehrperson B, eine Geschichte oder etwas aus der Kindheit oder vom Wochenende zu erzählen. Das bleibt im Unterricht eher im Hintergrund und wird nicht so oft gemacht, auch wenn es in den Büchern oft verlangt wird. Aber die Lernenden würden mit Erzählen, laut Lehrperson B, teilweise etwas Anderes verbinden.

Auswirkungen des Einsatzes der Graphic Novels auf das Erzählverhalten	„Schon auch positiv. Es gibt so eine Art Struktur. Also es gibt eine bildliche Struktur, nach dem jedes Bild sozusagen ein Satz sein könnte. Das heißt, ich muss ma dann überlegen, was seh ich da auf dem Bild und dann bilde ich aus dem, was ich gesehn habe, meine Geschichte. Und es ist so eine Art Gerüst, damit ich was erzählen kann und damit ich das jetzt einmal übe (...) eine Hilfe, eine Stütze, ja genau. Für meine Geschichte so ein Gerüst. Obwohl dann a paar Teilnehmer wieder geschaut haben, welche Wörter. Also es geht wieder zurück an den Wortschatz. Ja? Wenn ich da jetzt schau, dann seh ich da ein Bild. Was is'n des, was ich da grad gesehen hab? Jetzt muss ich da wieder das Wort suachn und dann kann i wieder erzählen und das ist ja doch dann a bissl mühsam für die Teilnehmer.“	L-B Z. 84-93	Der Einsatz der Graphic Novels hat sich positiv auf das Erzählverhalten der Lernenden ausgewirkt. Graphic Novels geben eine Art Struktur, nach der jedes Bild ein Satz sein könnte. Die Lernenden überlegen sich, was sie auf dem Bild sehen und bilden daraus eine Geschichte. Damit bilden Graphic Novels eine Art Erzähl-Gerüst für die Lernenden. Manche Lernende hatten aber Probleme mit dem Wortschatz, da sie zuerst das Wort suchen mussten, bevor sie Sätze bilden und etwas erzählen konnten.
	Ja, genau. Und aus dem Bild, da tun sie sich mit Wörtern nicht so schwer. Also teilweise ist es gut, auf der anderen Seite ham sie a bissi Probleme g'habt mit dem (...) okay, jetzt hob i lauter Bäder und keine Wörter. Was mocht i do jetzt? Aber auf der anderen Seite wars für sie leichter, weil sie hatten eher den optischen Impuls und nicht nur schriftlich was, wo sie sich dann doch sehr oft schwertun, dann darüber zu sprechen.	L-B Z. 157-161	Für die Lernenden ist es leichter zu erzählen, wenn sie einen optischen Impuls haben. Jedoch hatten sie auch kleine Probleme damit, mit einer Geschichte umzugehen, bei der es nur Bilder und keine Wörter gibt.

Kategorie: Faktoren mit hohem Motivationswert für das mündliche Erzählen aus Sicht der Lernenden		
Extraktion	Textstelle	Ausprägung
„Ich hab keine Ahnung (lacht). Zum Beispiel vielleicht ich bereite mich auf die Prüfung vor, vielleicht deshalb.“	T-T Z. 67-68	Teilnehmer*in T bereitet sich gerade auf die Prüfung vor, deshalb hat er*sie mehr erzählt als die Woche davor.
„Hmm (überlegend) (...) vielleicht hatte ich heute gute Laune.“	T-T Z. 74	Teilnehmer*in T hatte gute Laune und daher mehr erzählt.

„Wie ich vorher gesagt habe, motiviert mich das, dass ich mein Deutsch verbessern kann. Ja? Das ist für mich am wichtigsten jetzt, weil wenn man gut sprechen kann, kann man mehr tun, als wenn jemand die Sprache nicht kann.“	T-T Z. 129-131	Teilnehmer*in T motiviert das Verbessern der Sprachkenntnisse zum Erzählen, da der Handlungsspielraum größer werde, je besser man eine Sprache beherrscht.
„Ahm (nachdenkend) (...) ich motiviere mich selber, glaube ich, weil ich muss immer Deutsch lernen und ich möchte ganz normal, wie die Leute, obwohl das ist vielleicht nicht möglich (...) ja.“	T-W Z. 92-94	Teilnehmer*in W motiviert sich selbst zum Erzählen, um die Sprachkenntnisse zu verbessern.
„Warum? Das es gibt eine motiviert zu erzählen von die Geschichte.“	T-Z Z. 103	Teilnehmer*in Z hat die Geschichte zum Erzählen motiviert.
„Ja, weil es war ganz neu. Normalerweise wir reden über Hobbies oder Sport oder die gleichen Thema. Das war ganz neu heute für mich und spontan.“	T-D Z. 36-37	Teilnehmer*in D hat es zum Erzählen motiviert, dass es etwas ganz Neues und Spontanes war. Normalerweise geht es im Unterricht immer um die gleichen Themen wie Hobbies oder Sport.
„Ähm (nachdenkend) (...) weil ich mich wohl fühle, wenn ich meine Geschichte erzähle.“	T-F Z. 88	Teilnehmer*in F erzählt im Unterricht gerne die eigene Geschichte, weil er*sie sich dabei wohlfühlt.
„Weil ich heute nicht gute Laune oder weil ein bisschen müde.“	T-F Z. 92	Teilnehmer*in F hat nicht erzählt, weil er*sie keine gute Laune hatte und müde war.
„Ich motiviert, wenn jemand erzählt für Leben in Österreich oder (...) über anderes Land. Für Leben, alle Thema für Leben.“	T-F Z. 135-136	Teilnehmer*in F wird zum Erzählen motiviert, wenn es um Themen geht, die für das Leben in Österreich bzw. das Leben generell relevant sind.
„Weil wir müssen verstehen, wie der Situation geht.“	T-L Z. 74	Teilnehmer*in L hat im Unterricht viel erzählt, um zu verstehen, wie die Geschichte aussieht.

Kategorie: Mündliches Erzählen im Alltag		
Extraktion	Textstelle	Ausprägung
„Zum Beispiel, wenn ich mit meinem Freund (...) wenn ich mich mit meinen Freunden treffen und möchte ich ihnen erzählen, was ich im Alltag gemacht hab. Verstehen Sie, was ich mein?“	T-T Z. 105-107	Teilnehmer*in T braucht mündliches Erzählen bei Treffen mit Freunden, um vom Alltag zu erzählen.
„Ja, zum Beispiel, wenn ich nach Polen fahre und treffe ich mich mit meiner Schwester, wir sehen uns sehr selten, (...) ich erzähle ihr davon, was in Wien gemacht habe, (...) wie im Kurs war, was ich gelernt hab und so weiter. Ich würde sagen, dass wir sehr oft jemandem etwas erzählen. Täglich unseres Leben ist eine große Geschichte, die man jemandem erzählen kann.“	T-T Z. 109-113	Teilnehmer*in T erzählt beispielsweise der Schwester, was er*sie gemacht hat, wie es in Wien ist bzw. wie es im Kurs war. Teilnehmer*in T sagt, dass sehr oft erzählt werde, da das Leben eine große Geschichte sei.
„Jedes Mensch braucht das zu machen, glaube ich, nicht nur ich. Jedes Person, aber welche Uhrzeit oder welche“	T-W Z. 79-80	Jeder Mensch braucht das mündliche Erzählen in seinem Alltag.

„Wenn etwas mich nervt, kann ich erzählen, mündlich erzählen oder wenn ich glücklich ist, wenn ich traurig ist, braucht man alle Tage, glaube ich (...) es gibt keine bestimmte Zeit...nicht nur, wenn ich traurig bin. (...) Na, das braucht man immer, mündlich zu erzählen.“	T-W Z. 82-85	Mündliches Erzählen wird immer gebraucht, zum Beispiel, wenn jemand traurig oder glücklich ist.
„Wenn ich rufe meine Mutter an, sie mag für mich etwas zu wissen oder zu sprechen. Ja, und ich erzähle sie etwas.“	T-Z Z. 113-114	Für Teilnehmer*in Z ist das mündliche Erzählen im Alltag wichtig, um mit der Mutter zu telefonieren und ihr etwas zu erzählen.
„Ja auch. Wenn ich spreche mit meine österreichischen Freunden. Ja, da soll ich erklären und erzählen auch. Was mache ich? Was soll ich machen und was ist passiert, zum Beispiel.“	T-Z Z. 118-120	Das mündliche Erzählen auf Deutsch ist beim Sprechen mit österreichischen Freund*innen wichtig für Teilnehmer*in Z, weil da erklärt und erzählt wird.
„Im ganzen Alltag. Ich brauche das immer.“	T-D Z. 46	Teilnehmer*in D braucht das mündliche Erzählen im gesamten Alltag.
„Wenn ich war traurig, ich möchte erzählen, was ich fühle oder (...) aber, wenn ich glücklich, ich gar nicht.“	T-F Z. 117-118	Teilnehmer*in F braucht das mündliche Erzählen im Alltag vor allem, wenn er*sie traurig ist, jedoch nicht, wenn er*sie glücklich ist.
„Ja, dann nicht. Wenn ich traurig, dann muss jemand hören mir, was ich fühle in meine Herz.“	T-F Z. 120-121	Wenn Teilnehmer*in F traurig ist, braucht er*sie jemanden zum Zuhören.
(überlegt) (...) Ich denke, das ist sehr wichtig. Manchmal man kann nicht versteht die Situation ohne Erklärung. Nach dem Erklärung man versteht, was warum.	T-L Z. 103-104	Für Teilnehmer*in L ist das mündliche Erzählen im Alltag sehr wichtig, um Situationen zu verstehen. Durch das Erzählen erhält man eine Erklärung.

Themenblock 03: Mündliches Erzählen mit Graphic Novels im DaZ-Unterricht im Hinblick auf den durchgeführten Unterrichtsversuch

Kategorie: Schwierigkeiten beim Arbeiten mit Graphic Novels zum mündlichen Erzählen		
Extraktion	Textstelle	Ausprägung
„Zum Beispiel heute hatte ich einige Probleme (...) zum Beispiel das Bild oder das Bild (Anm.: zeigt auf zwei Bilder auf Unterrichtsblatt 1 zu „Pirouetten“) (...) da Probleme zu interpretieren zum Beispiel.“	T-T Z. 55-57	Teilnehmer*in T hatte Probleme zwei Bilder des Unterrichtsblattes 1 zu interpretieren.
„Ja, das hängt von Zeichnung, ja genau.“	T-T Z. 59	Die Probleme hängen mit der Zeichnung der Bilder zusammen.
„Nein, eigentlich es gibt nix. Aber es war zwei Bilder, weil für mich unbewusst, was ist das, habe ich gedacht, dann es war	T-W Z. 25-27	Für Teilnehmer*in W gab es eigentlich keine Schwierigkeiten, aber bei 2 Bildern auf Unterrichtsblatt 2, der Einheit mit der

diesen Bild und das auch (Anm. zeigt auf zwei Bilder auf Unterrichtsblatt 2).“		Sequenz aus „Pirouetten“, war nicht zu erkennen, was zu sehen war.
„Ja, weil es ohne Farbe ist auch, es könnte sein. Die Farbe gibt so viele auch (...) (nachdenkend)“	T-W Z. 29-30	Für Teilnehmer*in W war es schwierig die Bilder zu erkennen, weil sie schwarz-weiß waren.
„Informationen, genau.“	T-W Z. 32	Farben liefern viele wichtige Informationen mit.
„Ja, nur die Farbe. Aber es ist...es geht ohne Farbe (...) so es war nicht so unmöglich.“	T-W Z. 34	Man kann aber auch ohne Farbe mit Graphic Novels arbeiten, es ist nicht unmöglich.
„Zum Beispiel, sie versucht zu vergleichen (...) oder nicht vergleichen, zu eine Idee, wie der Mann ist wie diese Vogel. Er bleibt nicht mit eine Frau.“	T-Z Z. 41-42	Teilnehmer*in Z hat der Vergleich zwischen dem Mann und der Schwalbe in der Graphic Novel „Die Übertragung“ nicht gefallen.
„Ja, ich habe alles verstanden, aber die Farben gefällt mir nicht so gut, wenn das mit ... das war schwarz und weiß. Ich weiß nicht, was war in der Nacht oder in der Früh.“	T-D Z. 24-25	Auf Grund der Kopie in schwarz-weiß konnte Teilnehmer*in D nicht immer erkennen, ob etwas in der Nacht oder in der Früh war. Schwarz-weiß gefällt ihm*ihr nicht so gut.
„Das ist die Kopie. Wenn ich Farbe habe, ist gut. Farbe ist immer (...) gefehlen. Die Farben gefehlen.“	T-F Z. 105-106	Teilnehmer*in F haben die Farben bei den Kopien gefehlt.
„Weil ich habe Natur, das gefällt mir. Immer Foto mit Farbe ist schön.“	T-F Z. 112	Farben gefallen Teilnehmer*in F einfach besser.
„Ja, bisschen der Trainer. Es war sehr stark.“	T-L Z. 31	Teilnehmer*in L war der Charakter der Trainerin in der Graphic Novel „Pirouetten“ nicht sympathisch, weil sie so streng war.
„Ja, er immer schreit.“	T-L Z. 35	Teilnehmer*in L ist der Charakter der Trainerin nicht sympathisch, weil sie immer schreit.
„teilweise hab ich ein bissl g’merkt, dass sie sich ein bissl schwergetan haben mit dem Lesen. Wie soll ich das jetzt lesen? Wo gibt’s da was zu lesen? Aber sie sind sehr gut damit klargekommen. Ja, auf jeden Fall, also ich werd’s auf jeden Fall noch amal verwenden.“	L-B Z. 41-44	Die Lernenden hatten ein paar Schwierigkeiten beim Lesen der Graphic Novels, da nicht immer ganz klar war, wo es was zu lesen gibt, wie man das liest etc. Aber sie sind dann trotzdem gut damit klargekommen.
„Genau, es ist nicht immer alles klar, wie man das lesen soll. Es gibt auch oft nix zu lesen, sondern eher was zu sehen und herauszusehen und a paar von ihnen haben sich ein bisschen schwergetan, also am Anfang, so a bissl unbeholfen. Aber dann haben sie alle recht viel hergegeben, was ja wichtig ist, net?“	L-B Z. 60-63	Für die Lernenden war, laut Lehrperson B, nicht immer ganz klar, wie man die Graphic Novels lesen soll. Teilweise gibt es auch gar nichts zu lesen, sondern nur zu sehen. Manche Lernenden hatten am Anfang Schwierigkeiten und waren etwas unbeholfen.
„Richtig, ja. Das kommt nicht so richtig raus und da muss auch oft ein Fünkchen Kreativität drinnen sein und es braucht halt sehr viel Wortschatz. Weil es ist nix Vorbereitetes, sondern es ist etwas, was ich halt (...) ich erzähle etwas und dann brauch ich viel viel Wortschatz und da fehlt’s halt oft an Wortschatz.“	L-B Z. 76-79	Die Lernenden haben oft Schwierigkeiten beim mündlichen Erzählen, weil sie dafür Kreativität und viel Wortschatz brauchen, da es sich dabei meist um nichts Vorbereitetes handelt.

Kategorie: Potenziale und positive Aspekte des mündlichen Erzählens mit Graphic Novels		
Extraktion	Textstelle	Ausprägung
„Ja, und die andere auch, weil ich mein Deutsch verbessern konnte.“	T-T Z. 20	Teilnehmer*in T konnte durch die Aufgaben zum mündlichen Erzählen mit Graphic Novels sein*ihr Deutsch verbessern.
„Äh (nachdenkend) (...) weil ich am Gespräch teilnehmen konnte. Verstehen Sie, was ich mein? Ich konnte (...) wie sagt man auf Deutsch? (...) Ich konnte am Gespräch teilnehmen. Ich konnte ein Teil vom Gespräch sein. Ich konnte sprechen (...) Ich konnte meine Meinung tauschen mit anderen Personen.“	T-T Z. 80-83	Teilnehmer*in T gefiel, dass er*sie am Gespräch teilnehmen und die eigene Meinung mit anderen Personen teilen konnte.
„Das macht Spaß, wenn du schaust diesen Sache (...) es macht Spaß darüber zu (...) es ist leicht, zu reden, weil du erzählst über ein Geschichte und dann du wartest was kommt danach und das macht bisschen neugierig.“	T-W Z. 57-59	Teilnehmer*in W macht der Unterricht zum mündlichen Erzählen mit Graphic Novels Spaß und findet es einfach, über die Geschichte zu erzählen. Außerdem macht das Lesen neugierig, weil man wissen möchte, wie es weitergeht.
„Äh (...) Ich finde das wirklich diese Projekt mündlich erzählen ist voll cool und das ist, glaube ich, kann so viele Kinder helfen. Und die Kinder bei sie sind geflüchtet, das könnte so viel helfen auch. Dann sie können lernen, wie können sie mündlich erzählen.“	T-W Z. 104-106	Mündliches Erzählen mit Graphic Novels kann auch vielen Kindern mit Fluchterfahrung helfen, erzählen zu lernen.
„Nein, das kann man (...) mit Lernen, das hat mit Lernen zu tun und das jedes Person kann, mit Kinder und Erwachsene, so die beides können das machen und macht Spaß auch von die beide.“	T-W Z. 108-110	Der Einsatz von Graphic Novels zum mündlichen Erzählen ist für den Unterricht mit Kindern und Erwachsenen geeignet, weil es Spaß macht.
„Ich glaube, wenn die Unterricht nur Leseverstehen, das ist nicht gut. Man kann verstehen etwas und lesen etwas, aber man kann nicht noch einmal erzählen. Ja und das ist wichtig, wenn es gibt ein Bild und keine Sätze, dann soll ich die Sätze einbauen und noch einmal erzählen, was ich meine und blabla so weiter. Das ist sehr gut, ich glaube.“	T-Z Z. 128-131	Teilnehmer*in Z findet das Üben des mündlichen Erzählens wichtig und meint, dass dieses beim Leseverstehen nicht trainiert werde, bei dem Einsatz mit Graphic Novels aber schon, da Sätze eingebaut und Dinge nacherzählt werden müssen und das hält er*sie für gut.
„Ja, das war wie ein CD, ein Film. Man wollte wissen, was später passiert.“	T-D Z. 16	Teilnehmer*in D vergleicht Graphic Novels mit Filmen und wollte immer wissen, wie es weitergeht.
„Ja und es ist nicht langweilig auch. Ich habe jetzt eine Stunde mit diese Bilder gelernt mit Spaß und ich habe die (...) Uhrzeit war schnell fertig und ich habe viel Spaß gehabt.“	T-D Z. 57-58	Teilnehmer*in D findet Graphic Novels für das mündliche Erzählen gut, weil es nicht langweilig ist und Spaß macht. Der Unterricht ist für ihn*sie schnell vergangen.

„Ja, natürlich. Viel Spaß mit Comics.“	T-F Z. 95	Teilnehmer*in F macht der Unterricht zum mündlichen Erzählen mit Graphic Novels bzw. Comics viel Spaß.
„Ja ja, das ist gut, weil man viele Ideen kommt (...) viele Worte kann man beschreiben das Foto.“	T-F Z. 138-139	Mündliches Erzählen mit Graphic Novels ist gut, weil man viele Ideen bekommt und die Bilder mit Worten beschreiben kann.
„Ja, es war gut, weil ich habe bisschen Problem mit Sprechen.“	T-L Z. 96	Teilnehmer*in L findet Graphic Novels gut für das mündliche Erzählen, da er*sie Probleme beim Sprechen hat.
„Wir können die Sätze machen über das Foto. Hilft, viel zu sprechen.“	T-L Z. 100	Durch die Arbeit mit Graphic Novels können die Lernenden Sätze zu den Bildern bilden und das hilft, viel zu sprechen.
„Ich find, das Gute daran ist, dass es sehr viel Platz für Interpretation lasst. Ich hab jetzt keinen Anfang und kein Ende, das ist jetzt nicht ein ganzer Roman oder ein ganzes Buch, sondern es fehlt das Vorher und das Nachher und das find ich sehr interessant, weil man sich da viel mehr überlegen muss, was da vorher passiert ist. Und dann kann man auch aus den Teilnehmern viel mehr rausholen. Aber ich find's sehr interessant.“	L-B Z. 46-51	Lehrperson B findet es gut, dass Graphic Novels viel Platz für Interpretationen lassen. Im durchgeführten Unterrichtsversuch gibt es keinen Anfang und kein Ende, im Gegensatz zu einem Roman. Da das Vorher und Nachher fehlt, muss man sich dazu viel überlegen. Das hilft, aus den Lernenden viel herauszuholen.
„Also, es bietet auf jeden Fall einen guten Impuls. Also als Anfang, als optischer Impuls für das Erzählen. Man kann das schriftlich verwenden, man kann's als schriftlichen Impuls verwenden, man kann's als mündlichen Impuls verwenden. Also ich würde das zum Beispiel auch schriftlich gern verwenden. Es ist vom Wortschatz her ideal, weil man nicht...man könnte, wenn man will für Gruppen, die etwas schwächer sind, könnte man eventuell eine Wortschatzliste dazugeben, dass man sagt, gewisse Verben sollen da angewendet werden oder gewisse Wörter können da eingesetzt werden, damit man sie wegmacht, von diesem ich such alles im Handy. Das ma ihnen gleich amal das gibt, das könnte man eventuell dazugeben, wenn ein paar schwierige Wörter drinnen sind, aber die sind teilweise unten dann eh schon beschrieben, wenn was ist, was net so leicht verständlich ist. Ich find's sehr gut zum Einsetzen. Ich find's sehr praktisch zum Einsetzen. I wer's sicher noch amal machen. Und Potenzial? Find ein großes Potenzial. Ja, ich find das schon sehr praktisch. Man kann die Leute auch erzählen lassen, Sprechblasen machen lassen, also man kann sie vielfältig	L-B Z. 284-300	Der Einsatz von Graphic Novels bietet für das mündliche Erzählen auf jeden Fall einen guten Impuls. Graphic Novels können sowohl schriftlich als auch mündlich eingesetzt werden. Lehrperson B würde gerne auch schriftlich damit arbeiten. Graphic Novels sind vom Wortschatz her ideal, es wäre aber möglich für sprachlich schwächere Gruppen eine Wortschatzliste anzuhängen, damit gewisse Verben vorgegeben sind und die Lernenden nicht alle Wörter am Handy suchen müssen. Lehrperson B findet Graphic Novels gut und praktisch einzusetzen und wird auf jeden Fall wieder damit arbeiten. Graphic Novels haben ein großes Potenzial für das mündliche Erzählen. Man kann die Lernenden erzählen oder Sprechblasen machen lassen. Graphic Novels sind vielfältig einsetzbar, besonders in einem Unterricht mit innovativen Materialien bzw. Methoden. Es wird nicht nur mit schriftlichen, sondern auch mit bildlichen Texten gearbeitet und das hat für Lehrperson B großes Potenzial. Graphic Novels können schriftlich, mündlich und grammatikalisch eingesetzt werden.

einsetzen, eben in einem Unterricht mit mehr innovative Sachen, die man einsetzt. Net immer nur was Schriftliches, sondern auch was Bildliches mitnehmen und ich find das hat großes Potenzial. Schriftlich, mündlich, grammatikalisch (...) kann ma viel machen damit.“		
--	--	--

Kategorie: Reaktionen der TeilnehmerInnen auf den Einsatz der Graphic Novels			
Subkategorien	Extraktion	Textstelle	Ausprägung
Aus Sicht der Lernenden	„Das hat mir Spaß gemacht.“	T-T Z. 18	Teilnehmer*in T hat die Arbeit mit Graphic Novels Spaß gemacht.
	„Ich finde das Geschichte so cool, weil es so einfach macht. (...) Man will anschaut und denkt, dann kommt etwas auf Deutsch nachdenken und gleich (...) nicht, wenn zum Beispiel ich den B2-Buch nehmen und ich möchte lesen, dann ich schrecke mich, weil es einfach ist so schwer. Ich finde das ist so interessant und wie es war drinnen in der Raum, wie jedes Person hat mit die andere gearbeitet, es war voll cool.“	T-W Z. 19-23	Teilnehmer*in W findet die Geschichte cool, weil es einfach ist im Gegensatz zum B2-Buch. Der Unterricht war interessant und Teilnehmer*in W hat gefallen, dass im Kursraum alle Personen miteinander gearbeitet haben.
	„Ja, wir haben das gemacht und es war auch lustig. Und es hilft uns zu erzählen.“	T-Z Z. 65	Die Aufgaben der Einheit waren lustig und sie helfen zu Erzählen.
	„Besonders das ist die erste Mal für mich, aber trotzdem das ist super.“	T-Z Z. 107	Teilnehmer*in Z hat das erste Mal mit Graphic Novels gearbeitet und findet es super.
	„Das hat mir gefallen, weil das war das erste Mal für mich und mit diese glaub ich man kann bisschen denken, ein Text man muss lesen.“	T-D Z. 11-12	Teilnehmer*in D hat die Arbeit mit der Graphic Novel gut gefallen, da es das erste Mal war. Er*Sie meint, dass beim Lesen von Graphic Novels mehr gedacht werden müsse, wohingegen ein Text einfach nur gelesen werden müsse.
	„Die Foto ist erklären, was passiert zuerst und hat Spannung auch für mich. Was passiert und ich immer (...) ich liebe Comics immer. Geschichten von Foto liebe das.“	T-F Z. 79-80	Die Bilder erklären, was in der Geschichte passiert und sie sind spannend. Teilnehmer*in F liebt Comics und Geschichten mit Bildern und Fotos.
	„Ja, es (...) war gut. Zuerst wir wissen nicht, wie die Situation geht,	T-L Z. 18-19	Zuerst wusste man nicht, wie die Geschichte aussieht, aber

	aber danach wir schauen die alle Fotos und wir wissen, was die Situation.“		nachdem alle Unterrichtsblätter ausgeteilt wurden und die ganze Sequenz bekannt war, kannte man die Situation. Das fand Teilnehmer*in L gut.
	„Aber (...) zuerst nicht. Dann, am Ende war Spaß.“	T-L Z. 82	Teilnehmer*in L hat die Arbeit mit Graphic Novels zum mündlichen Erzählen zuerst keinen Spaß gemacht, aber am Ende schon.
	„Weil sie möchte immer die erste im Team.“	T-L Z. 84	Teilnehmer*in L hat es nicht gefallen, dass Tillie, die Hauptprotagonistin in „Pirouetten“ immer die erste im Team sein wollte.
	„Ja. Ja. Zuerst war sie immer traurig und ohne (...) (sucht nach einem Wort)“	T-L Z. 90	Tillie war Teilnehmer*in L nicht sympathisch, weil sie am Anfang der Geschichte immer traurig war.
	„Spaß, ja. Aber am Ende wir haben verstehen, warum sie war.“	T-L Z. 92	Tillie hatte keinen Spaß, aber am Ende der Sequenz hat Teilnehmer*in L gewusst, wieso die Figur aus der Graphic Novel immer so traurig war.
Aus Sicht der Lehrperson	„Ich hab auch gesehen, überraschenderweise, hab’s nicht so erwartet, aber überraschenderweise hab ich gesehen, dass die Teilnehmer gut drauf angesprochen haben, auch sehr viel von sich heraus gesprochen haben darüber“	L-B Z. 38-41	Lehrperson B ist aufgefallen, dass die Lernenden gut auf den Unterrichtsversuch angesprochen und von sich aus viel gesprochen haben.
	„Durchaus positiv. Also ich hab den Eindruck gehabt positiv. Am Anfang, ich hab bei manchen Teilnehmern vielleicht ein bissi gesehn, dass sie mit dem momentan net viel anfangen konnten, weil sie haben dann immer wieder zurückgeblättert und wieder hin und her und teilweise sind ja die Bilder auch so ein bissi versetzt, des geht net olles in eine Richtung, manchmal ist ein großes Bild (...)“	L-B Z. 54-58	Lehrperson B bewertet die Reaktionen der Lernenden als durchaus positiv. Am Anfang konnten manche Lernenden nicht viel mit dem neuen Format anfangen und haben deshalb immer wieder in den Unterrichtsblättern zurück und hin und her geblättert, da die Bilder oft versetzt und unterschiedlich groß sind und man nicht immer in eine Richtung liest.
	„Na. Hat mir sehr viel Spaß gemacht und ich hab auch gesehen, dass die Personen sehr gut drauf reagiert haben, weil i ma a bissal unsicher war am Anfang, wie sie darauf reagieren, weil neue Methoden, moderne Sachen sima a bissi skeptisch immer, wenn ma die als erstes sieht, aber sie haben sehr gut	L-B Z. 308-316	Lehrperson B hat die Durchführung des Unterrichtsversuches Spaß gemacht. Auch die Lernenden haben gut darauf reagiert, obwohl sie am Anfang etwas unsicher waren, da sie meistens skeptisch sind, wenn neue Methoden und Medien

	drauf angesprochen, find ich jetzt im Unterricht. Ich hab den Unterricht sehr angenehm empfunden mit ihnen, auch jetzt niemanden so isoliert empfunden. Olle hom a bissl mitgemacht, was ja auch net immer der Fall ist. Sie haben eigentlich recht positiv reagiert. Das hat mich ein bisschen überrascht, dass das so gut funktioniert hat und dass sie so gern mitgemacht haben. Das sagt aber auch viel dafür, dass das offensichtlich was ist, was sie gern machen.“		eingesetzt werden. Der Unterricht war angenehm und niemand schien isoliert. Alle Lernenden haben ein bisschen mitgemacht und auf die Graphic Novels durchaus positiv reagiert. Lehrperson B war davon ein bisschen überrascht und findet, dass das auch etwas darüber aussage, dass die Lernenden offensichtlich gerne mit Graphic Novels arbeiten.
--	---	--	---

Themenblock 04: Rückmeldungen zu den einzelnen Aufgaben des durchgeführten Unterrichtsversuchs

Kategorie: Erste Unterrichtseinheit mit einer Sequenz aus der Graphic Novel „Die Übertragung“ von Manuele Fior			
Subkategorie	Extraktion	Textstelle	Ausprägung
Allgemeines	„Bei diesem Comic (Anm.: zeigt auf die Unterrichtsblätter zu „Die Übertragung“) diese Geschichte war sehr interessant. Ja und dabei kann man sich mehr vorstellen. Verstehen Sie, was ich mein? Ja, weil hier (Anm.: zeigt auf die Unterrichtsblätter zu „Pirouetten“) war wirklich alles klar.“	T-T Z. 24-27	Die Sequenz aus „Die Übertragung“ ist für Teilnehmer*in T interessant, weil man sich viel vorstellen kann. Bei „Pirouetten“ war Teilnehmer*in T wirklich alles klar.
	„Alle Aufgaben haben mir gefallen. Um genauer zu sein, wenn wir die Bilder beschreiben konnten.“	T-T Z. 45-46	Teilnehmer*in T haben alle Aufgaben gefallen, besonders die, bei denen man Bilder beschreiben konnte.
	„Das war am besten, ja genau. Wir konnten auch die Bilder interpretieren, was das ist, das war sehr lustig und hat mir Spaß gemacht.“	T-T Z. 48-49	Teilnehmer*in T fand es lustig, die Bilder zu interpretieren. Das hat Spaß gemacht.
	„Ich liebe die Schwalben, die Vögel sehr und ich hatte ein Schwalbenhaus oder ein (...) (überlegt)“	T-Z Z. 26-27	Teilnehmer*in Z liebt die Schwalben, die in der Geschichte vorkommen.
	„Nest in meine Heimat in meinem Haus in meinem Balkon. Ja und ich liebe diese Vögel sehr und vielleicht ich (...) mein Persönlichkeit, es ist	T-Z Z. 29-31	Teilnehmer*in Z verbindet die Schwalben mit eigenen Erinnerungen und sieht Ähnlichkeiten zwischen der eigenen Persönlichkeit und der

	ähnlich wie diese Mann zum Beispiel.“		Persönlichkeit des Mannes in der Geschichte.
	„Die Bilder sind sehr klar und der Text auch. Lügner, Lügner, das passt immer in Geschichte oder in Stories.“	T-Z Z. 60-61	Für Teilnehmer*in Z sind die Bilder und der Text der Geschichte klar.
	„(Anm.: spricht über die Graphic Novel „Die Übertragung“ aus der Einheit am 10.7.2019) Das ist Thema für Liebe, ich kenne das immer. Viele Frauen und Männer haben ein Problem wie das. Und das ist im Schule (Anm.: spricht über die Graphic Novel „Pirouetten“ aus der Einheit am 18.7.2019), hat dieses Thema auch im Schule und in eine Mannschaft, aber das (Anm. zeigt auf die Unterrichtsblätter zu „Die Übertragung“) gefällt mir.“	T-F Z. 12-17	Teilnehmer*in F fasst die Themen der beiden verwendeten Graphic Novels zusammen. Die Graphic Novel „Die Übertragung“ gefällt ihm*ihr besser.
	„Ja, weil im Leben findet das auch die Situation.“	T-F Z. 19	Teilnehmer*in F gefällt die Graphic Novel „Die Übertragung“ besser, wegen des Themas. Diese Situation finde man so im Leben auch.
	„Mhm (zustimmend). (Anm.: spricht über die Einheit zur Sequenz aus „Die Übertragung“) Es ist primär einmal darum gegangen, dass sie sich's in erster Linie einmal anschauen, einmal sehen, lesen unter Anführungszeichen und sich einmal überlegen, was da passiert ist. Viele von ihnen sind dann gleich gegangen und haben gleich interpretiert. Okay, was ist da jetzt? Was ist das jetzt? Was steht da dahinter? Also sehr sehr oft ist das gleich herausgekommen. Ja, zum Beispiel bei der ersten Geschichte, ja, der hat sie betrogen und das ist die Freundin und sie ist schwanger und da kommen halt recht vü kreative Ideen raus, aus den Bildern heraus. Was man gut sehen kann, ist, dass man direkt dann natürlich sehen kann dann bei den Bildern aus der Aufgabe heraus, wenn sie da erzählt haben, was machen diese Personen? Wie fühlt sich die Frau? Das ist sofort gekommen. Sie ist traurig, er ist böse oder irgend so. Sie ist wütend.“	L-B Z. 100-111	Primär ging es darum, dass die Lernenden zuerst die Graphic Novel-Ausschnitte lesen und sich überlegen mussten, was sie sehen und worum es geht. Viele haben sofort angefangen zu interpretieren. Die Lernenden hatten viele kreative Ideen bezüglich der Handlung der Geschichte. Lehrperson B nennt mehrere Beispiele.

	„Ja, bei der ersten Einheit war wenig Text, also es war sehr viel zu interpretieren, sehr viel Emotionales aus dem Gesicht zu sehen und find ich super, weil anstatt, dass ich jetzt lese, ich war wütend, kann ich das im Gesicht sehn. Und dann kann ich das selber erleben.“	L-B Z. 132-135	In der ausgewählten Sequenz der Graphic Novel „Die Übertragung“ gab es wenig Text, weshalb sehr viel zu interpretieren war. Die Lernenden mussten viele Emotionen aus dem Gesicht der Personen in den Bildern lesen. Lehrperson B findet das super, da die Lernenden nicht einfach lesen, wie sich eine Person fühlt, sondern das selbst aus den Bildern sehen müssen.
	„Bevor sie die Fragen gelesen haben, ist das schon herausgekommen. Das heißt, das waren dann schon die Fragestellungen. Also sie haben die Fragen selbst beantwortet, sag mal so.“	L-B Z. 113-115	Die Lernenden haben gewisse Fragestellungen bereits beantwortet, bevor sie die Fragen zu den Aufgaben überhaupt durchgelesen haben.
Textverstehen	„Ich habe nicht alle Worte verstanden, nein. Aber verstanden, was bedeutet alles zusammen.“	T-F Z. 50-51	Teilnehmer*in F hat nicht alle Wörter verstanden, aber der Zusammenhang war klar.
Aufgabe A	„Ich hab's a bissi leichter gefunden bei dieser Übung zum Beispiel, dieses im Plenum (Anm.: Unterrichtseinheit zu „Die Übertragung“, Aufgabe A). Das war eine gute Mischung zwischen im Plenum und Kleingruppenarbeit. Im Plenum fühlen sich die Personen manchmal ein bisschen wohler, weil dann können sie sich stützen auf das, was dann die andere Person vielleicht schon gesagt hat, der Vorgänger gesagt hat und dann haben wir vielleicht ein bisschen so Ideen dann auch. Also es hat so Plenum-Fragen gegeben.“	L-B Z. 115-120	Lehrperson B hat bei Aufgabe A gefallen, dass es eine gute Mischung zwischen Plenum- und Kleingruppenarbeiten gegeben hat. Die Lernenden fühlen sich, laut Lehrperson B, im Plenum ein bisschen wohler, da sie sich auf die Äußerungen der anderen Teilnehmer*innen stützen können und dadurch auch Ideen bekommen.
Aufgabe A.3	„Das mit der Kleingruppe, das war auch sehr kreativ, das, wo sie dann in der Kleingruppe überlegen mussten, was die Vorgeschichte dazu war (Anm. Aufgabe A.3). Also das ist auch sehr gut gelaufen eigentlich. Da haben sie sich gut überlegt, was war, was sein konnte und könnte.“	L-B Z. 121-124	Bei Aufgabe A.3 mussten sich die Lernenden in der Kleingruppe eine Vorgeschichte ausdenken und erzählen. Das war sehr kreativ und ist gut gelaufen.
Unterrichtsblatt 5	„Zuerst, wenn zum Beispiel hier, diese Bilder (Anm.: zeigt auf Unterrichtsblatt 5), das für mich es ist komisch. Es gibt keine Event oder keine Aktion in diesen Bildern,	T-Z Z. 16-19	Teilnehmer*in Z hat Schwierigkeiten, die Bedeutung der Bilder auf Unterrichtsblatt 5 zu deuten, da es keine Aktion gibt und keiner

	so ich verstehe nicht, was bedeutet, wenn sie aufstanden und er auch. Sie stehen dort und niemand hat was gemacht.“		der Charaktere etwas tut oder sagt.
Aufgabe B.2	„Dann auf die andere Fragestellung, da ham sie auch wieder ein bisschen überlegen müssen. Sprechen Sie. Was ist da passiert? Da ham sie teilweise einzelne Bilder hervorgehoben (Anm. Aufgabe B.2), also einzelne Bilder waren für sie wichtiger. Die Symbolik hinter der Schwalbe war dann auch ein Thema. In dem einen Bild war eine Schwalbe, da war dann noch die Symbolik der Schwalbe. Warum ist da jetzt eine Schwalbe drinnen, ja? Teilweise war ja wenig Text. Also es war sehr viel zu interpretieren.“	L-B Z. 124-130	Bei Aufgabe B.2 sollten die Lernenden über das Gelesene sprechen. Dabei haben sie teilweise einzelne Bilder hervorgehoben, da diese wichtiger für sie waren als andere. Die Symbolik der Schwalbe, welche in einem Bild zu sehen war, wurde zum Thema. Teilweise war wenig Text in der Graphic Novel „Die Übertragung“, weshalb sehr viel zu interpretieren war.
	„Der sieht das anders, genau. Und das lässt natürlich viel Platz für Interpretationen und zusammen haben sie dann eigentlich eine interessante Geschichte gebildet. Ja, dann ist noch die Geschichte gekommen mit der (...) er hat eine andere Frau und das ist die Hauptfrau (lacht) oder die richtige Frau, das ist jetzt die Nebenfrau oder wie man das nennen möchte. Also sehr lustige und interessante Sachen, aber es ist recht viel gekommen, ja, von den Teilnehmern. Es ist sehr viel gekommen.“	L-B Z. 138-143	Wenig Text lässt viel Platz für Interpretationen. Gemeinsam haben sich die Lernenden eine interessante Geschichte ausgedacht. Es kamen sehr viele lustige und interessante Meldungen und Überlegungen von den Lernenden.
Aufgabe B.3	„Diese Aufgabe war sehr interessant. Man kann die (...) brain (nachdenkend) (...)“	T-Z Z. 70	Teilnehmer*in Z fand Aufgabe B.3, bei der sich die Lernenden überlegen mussten, was die Personen in der Geschichte miteinander sprechen, war sehr interessant.
	„Ja, vorstellen, ja. Man kann sich vorstellen, ja. Und das ist für mich auch gut. Und ich glaube, das ist auch sehr gut für die Kinder.“	T-Z Z. 74-75	Teilnehmer*in Z meint, dass man sich bei Aufgabe B.3 Dinge vorstellen könne und das sei gut für ihn*sie und auch gut für Kinder.
Aufgabe C	„Ja, Schluss war nicht aufgewartet (...) ergewartet (...)“	T-Z Z. 80	Der Schluss der Sequenz war nicht erwartet.
	„Ja, ja. Aber es war auch wie ein gute Ende für die Geschichte. Es ist nicht langweilig, es gibt Neues, so das ist gut.“	T-Z Z. 88-89	Das Ende ist gut, da es nicht langweilig ist und es etwas Neues gibt.

	„Ja. Überraschung und es gibt ein Idee auch und für mich das ist gut. Wenn es gibt eine Geschichte ohne Idee, das ist (...)“	T-Z Z. 91-92	Teilnehmer*in Z findet das Ende überraschend und gefällt, dass die Geschichte eine Idee hat.
	„Hier (Anm.: zeigt auf das letzte Bild auf Unterrichtsblatt 9 zu „Die Übertragung“) ich auch nicht verstehen. Hier das Mann weg und suchen andere Frau oder (...)“	T-F Z. 35-36	Teilnehmer*in F versteht das Ende der Geschichte nicht.
	„Richtig, dieses offene Ende, ja. Teilweise wollten die Teilnehmer auch weiterlesen. Also sie wollten dann auch sehen, okay, ich möchte jetzt wirklich wissen, was da passiert. Und es sind recht interessante Sachen gekommen. Es war ihnen auch relativ klar, also sie konnten gut umgehen mit diesen Fragen. Also da war nix unverständlich, das ist gut zu beantworten gewesen, was für sie auch gut ist, weil sie sich nicht schwer tun damit, zuerst einmal zu verstehen, was sie machen müssen.“	L-B Z. 146-151	Aufgabe C enthielt das offene Ende der Sequenz aus „Die Übertragung“. Die Lernenden wollten teilweise weiterlesen und auch wissen, wie es weitergeht und was wirklich passiert. Es wurden interessante Überlegungen der Lernenden geäußert. Die Fragen waren klar und die Lernenden konnten gut damit umgehen.

Kategorie: Zweite Unterrichtseinheit mit einer Sequenz aus der Graphic Novel „Pirouetten“ von Tillie Walden			
Subkategorie	Extraktion	Textstelle	Ausprägung
Allgemeines	„Heute (Anm.: Einheit mit Sequenz aus „Pirouetten“) war mehr Texte und deshalb es hat mir besser vorige Woche gefallen.“	T-T Z. 34-35	Teilnehmer*in T gefallen Graphic Novels mit wenigen Texten besser, weil man sich mehr vorstellen kann.
	„Ja, es ist leicht und es kommt drauf an, wie die Person die Sprache kennen. Wenn es ist (...) zum Beispiel, wenn du gibst das von A1 oder A2, es könnte bisschen anstrengend, weil sie haben nicht so viele Wortschatz und wenn du gibst das für B2 glaube ich, es ist voll gut, in dieser Zeit kann man so viel darüber reden.“	T-W Z. 41-44	Teilnehmer*in W findet die Aufgaben leicht, meint aber, es hänge vom Sprachniveau ab. Auf A1- und A2-Niveau könnte der Einsatz dieser Sequenz anstrengend sein, da es an Wortschatz fehlen könnte. Für B2 findet Teilnehmer*in W die Aufgaben sehr gut, weil man viel reden kann.
	„Ja, das hab ich interessant g’funden, weil da war’n teilweise so kleine Bildchen mit sehr vielen kleinen Sachen, sehr vielen kleinen Abläufen, überhaupt auf der ersten Seite (Anm.: Unterrichtsblatt 1). Ja, da ist es wieder darum gegangen, dass sie sehr viel erzählt haben. Sie haben auch	L-B Z. 163-173	Bei der Sequenz aus der Graphic Novel „Pirouetten“ waren teilweise sehr kleine Bilder mit vielen Abläufen, besonders auf Unterrichtsblatt 1. Die Lernenden haben viel erzählt und viel herausgesehen. Manche Bilder waren sogar

	herausgesehen, dass (...) wer das war, was das war. Also manche Bilder waren ihnen sogar noch klarer. Der Gesichtsausdruck war sehr klar zu sehen auch auf den Bildern und dann haben viele gesagt, sie ist traurig. Sie macht das routinemäßig. Eben dieser Ablauftag hat sie dazu geführt, dass sie dacht haben, das ist routinemäßig. Sie hat recht viel erzählt, also wo sie hinwill. Diese Fragen geben natürlich auch dann eine Orientierung. Was möchte ich hören? Weil so kommt alles raus, ja? Damit man so ein bisschen sie führt. Ja, also die Fragen haben schon auch einen Sinn, wenn ich das mache, weil sonst könnte ich ja die Bilder alle zeigen und sagen, okay, sagt's mal was.“		noch klarer als bei der Sequenz aus „Die Übertragung“. Die Lernenden konnten gut beschreiben, was sie sehen. Sie haben viel erzählt. Die Fragestellungen in den dazugehörigen Aufgaben geben eine Orientierung. Sie helfen, die Lernenden zu führen und eine Richtung zu geben, wohin das Gespräch gehen soll bzw. was man von den Lernenden hören möchte.
Textverstehen	„Habe ich den Text immer verstanden. Zwei Wörter habe ich nicht verstanden und habe ich danach gefragt“	T-W Z. 50-51	Zwei Wörter waren für Teilnehmer*in W unklar, aber es konnte nachgefragt werden.
	„Ja. Ich glaube ja, bisschen. Ich habe meine Meinung gesagt, ob die richtige Geschichte ist so oder nicht, ich weiß nicht, noch nicht, aber ja.“	T-D Z. 31-32	Teilnehmer*in D ist unsicher, ob er*sie die Geschichte richtig verstanden hat, aber er*sie hat seine*ihre Vermutungen geäußert.
	„Ja, aber nicht alle Wörter. Es war so schwer.“	T-L Z. 54	Teilnehmer*in L konnte nicht alle Wörter verstehen, da sie so schwer waren.
	„Ja, die Lehrerin hat mir erklärt.“	T-L Z. 59	Die schweren Wörter wurden Teilnehmer*in L von der Lehrperson erklärt.
Aufgabe B	„Die zweite Aufgabe war auch wieder zu lesen und zu sehen. Wo sind diese Personen? Amal zu erkennen, vielleicht ein bisschen zu überprüfen, das was sie vorher gedacht haben. Also auf das zurückzukommen, weil viele von ihnen haben ja gesagt, sie ist auf dem Weg zur Schule und da hat sie halt jetzt doch dann gesehen, okay, es ist doch nicht die Schule, sondern es ist ein Training und sie macht das nicht alleine. Einige haben geglaubt, sie kommt da alleine hin und dann haben sie gemerkt, da ist doch eine Kollegin. Und jetzt ist es etwas in einem Team. Also es hat dann vieles aufgeklärt, was am Anfang noch nicht so ganz klar	L-B Z. 178-188	Bei Aufgabe B mussten die Lernenden wieder lesen und auch die vorherigen aufgestellten Vermutungen überprüfen. Es wurde vieles durch den Text aufgeklärt, was vorher noch nicht ganz klar war. Lehrperson B findet es gut, den Lernenden nicht die ganze Sequenz auf einmal zu geben, sondern diese aufzuteilen, da sich die Lernenden dann auf einen Abschnitt nach dem Anderen konzentrieren können. Außerdem wird dadurch der Aha-Effekt beim Weitermachen gesteigert.

	war. Find's auch gut, wenn ma ihnen die Blätter so grüppchenweise gibt, nicht auf einmal, weil dann können sie sich amal auseinandersetzen mit dem, was sie haben. Dann lasst ma des amal offen und den Aha-Effekt hat ma dann, wenn ma weitermacht. Also das find ich dann schon sehr praktisch.“		
	„Ja ja, sie schauen sowieso vor. Also die Neugier, die kann ma ihnen net nehmen.“	L-B Z. 190	Die Lernenden schauen sich immer alle Seiten der Graphic Novels an, auch wenn sie die Seiten erst später lesen sollen. Diese Neugierde kann man ihnen nicht nehmen.
	„Aber, wenn sie einmal damit arbeiten und sich was überlegen, dann is man viel kreativer auch und danach erst kommt sozusagen die Auflösung.“	L-B Z. 192-193	Dadurch, dass man den Lernenden nicht alle Unterrichtsblätter gleichzeitig gibt, arbeiten sie zuerst mit dem, was sie haben und sind deshalb auch kreativer beim Lösen der Aufgaben. Erst im Anschluss kommt dann die Auflösung der Geschichte.
Aufgabe C.3	„Wir hatten die Trainerin. Als ich bin der Trainer, ich muss immer stark (lacht). Ich muss sagen zu die Mädchen, Nein stopp stopp, nein! (Anm.: liest aus der Graphic Novel vor). Okay, Mädchen alle kommen, muss immer... (macht eine Geste mit dem Zeigefinger)“	T-L Z. 39-41	Teilnehmer*in L musste sich bei Aufgabe C.3 in die Figur der Trainerin hineinversetzen und die Geschichte aus ihrer Perspektive erzählen. Er*Sie musste immer streng sein und mit den Mädchen schimpfen. Teilnehmer*in L zitiert aus der Graphic Novel.
	„Das hat recht gut funktioniert. Das ham sie auch sehr gut erkannt durch die Bilder, auch durch den Ausdruck im Gesicht.“	L-B Z. 201-202	Aufgabe C.3 hat gut funktioniert. Durch die Gesichtsausdrücke der Figuren aus „Pirouetten“ konnten sich die Lernenden gut in die andere Perspektive hineinversetzen.
	„Ja, also am Anfang schon, weil ich hab mir gedacht, da wär's gut, wenn man so einen inneren Monolog macht sozusagen. Das denkt sich diese Person jetzt über diese Situation. Am Anfang war ein bisschen unklar, was sollte da jetzt gemacht werden und im Endeffekt ist es gut gelaufen. Z'erst amal haben sie geglaubt, sie müssen erzählen, was diese Person macht, sozusagen aus einer dritten Personenperspektive, so außerhalb eher und dann ist es ihnen aber klar gewesen, aus der Ich-Perspektive das	L-B Z. 205-212	Am Anfang war es für die Lernenden schwer, sich in die Trainerinnenperspektive hineinzusetzen. Sie sollten eine Art inneren Monolog überlegen, darüber, was sich die Person in dieser Situation denkt. Am Anfang war den Lernenden unklar, was sie machen sollten, aber im Endeffekt hat es dann gut funktioniert, nachdem die Lehrperson ihnen geraten hatte, sie sollen aus der Ich-Perspektive erzählen und sich in

	zu erzählen. Ich bin jetzt die Person. Und dann hat's recht gut funktioniert. Also das hab ich dann recht interessant gefunden.“		die Person der Trainerin hineinversetzen.
Aufgabe C.4	„Ja, ich nehme an, wenn jemand über sein Leben erzählt, kann man mit diesen Gedanken (...) wir können mit unsern Gedanken verbinden. Das ist wichtig und das ist auch wichtig, weil ich das überlebt (...) erlebt habe.“	T-T Z. 124-126	Durch das mündliche autobiografische Erzählen kann man sich mit den anderen Lernenden über die eigenen Gedanken verbinden, was wichtig ist, weil man das selbst über- und erlebt hat.
	„Ahh (erinnernd). Ich habe gesagt über meinen Vater.“	T-L Z. 46	Teilnehmer*in L hat im Unterricht bei Aufgabe C.4 über ihren Vater erzählt.
	„Die erste (...) ich habe gesagt die erste Trainer war mein Vater. Er war immer streng. Er will, dass ich muss immer in der Schule die Erste sein. Aber er war nervös und ich habe Angst vor ihm und ich war immer erste in der Klasse. Aber ich hatte immer Angst.“	T-L Z. 48-51	Teilnehmer*in L wiederholt die Erzählungen aus dem Unterricht. Der erste Trainer, den Teilnehmer*in L hatte, war sein*ihre Vater. Er war immer streng und weil Teilnehmer*in L Angst vor ihm hatte, war er*sie immer der*die Beste der Klasse.
	„Da hätt i ma fast gewünscht, dass ma mehr Zeit gehabt hätten, weil da ist bei einigen Teilnehmern schon auch sehr viel herausgekommen. Eine Teilnehmerin hat dann erzählt über ihren Vater, dass der Vater so streng war und deswegen in der Schule hat sie dann immer nur gute Noten geschrieben, weil der Papa so streng war. Die anderen Personen haben dann erzählt eben auch von Lehrern, so eine Lehrersituation. Das hab ich sehr interessant gefunden, weil da ist sehr vü gekommen auch von Teilnehmern, die normalerweise net so vü von sich erzählen.“	L-B Z. 215-221	Lehrperson B wünscht sich, dass für diese Aufgabe mehr Zeit gewesen wäre, weil von den Lernenden sehr viele Meldungen gekommen sind. Eine Kursteilnehmerin hat über ihren strengen Vater erzählt, der der Grund war, wieso sie immer gute Noten hatte. Die anderen Lernenden haben von ihren strengen Lehrer*innen erzählt. Das war sehr interessant, weil auch die Lernenden, die normalerweise weniger erzählen, viel erzählt haben.
	„Vielleicht haben sie doch ein bisschen so einen gleichen Bereich gefunden, so einen Überschneidungsbereich, wo sie sagen, okay, damit kann ich jetzt auch persönlich was anfangen. Weil das ist ja doch eine Situation, wenn ma jetzt viele Leute hat aus Ländern, wo Eislaufen net so üblich is, is das eher so eine Situation, die eher fernab ist.“	L-B Z. 223-226	Der Grund dafür ist möglicherweise, dass die Lernenden einen Überschneidungsbereich gefunden haben, mit dem alle etwas anfangen konnten, obwohl Eislaufen eher etwas ist, womit die Meisten nicht so viel zu tun haben.
	„Ja, hab i net wirklich was zu tun, aber die Geschichte ist ja nur zweitrangig. Es geht zweitrangig ums	L-B Z. 228-233	Aber das Eislaufen ist in der Geschichte nur zweitrangig. Vorrangig geht es um Autorität,

	Eislaufen, es geht eher so um die Autorität und um diese Routine und ums Training und Disziplin und so und das hat irgendwo so ein bissl einen Effekt gehabt. Also da kann ich was anfangen jetzt, da hab ich persönlich auch etwas zu erzählen. Und ich hab's lustig gefunden, dass sie das dann auch gemacht haben. Also, dass doch was rausgekommen is. Schon gut.“		Routine, Training und Disziplin und das hatte einen Effekt auf die Lernenden, da sie damit etwas anfangen konnten und dazu persönlich etwas zu erzählen hatten. Lehrperson B fand es lustig, dass die Lernenden das auch so gemacht haben und findet es gut, dass viele Erzählungen von ihnen gekommen sind.
--	--	--	--

Themenblock 05: Weiterer Einsatz von Graphic Novels im DaZ-Unterricht

Kategorie: Zukünftiges Arbeiten mit Graphic Novels im DaZ-Unterricht		
Extraktion	Textstelle	Ausprägung
„Wenn ich den nächsten Kurs besuchen darf, könnte ich (...) mit Comics arbeiten. Zum Beispiel (...) könnte ich mich damit beschäftigen, zum Beispiel (...) ja.“	T-T Z. 96-97	Teilnehmer*in T könnte sich vorstellen, mit Graphic Novels und Comics zu arbeiten, wenn er*sie wieder einen Deutschkurs besuchen darf.
„Ja genau. Ein solche Unterricht sollten wir oft machen. Wir sollten mehr erzählen, deshalb verbessern wir unser Deutsch. Ja genau.“	T-T Z. 133-134	Teilnehmer*in T wünscht sich, dass das mündliche Erzählen oft mit Graphic Novels im Unterricht geübt wird, da er*sie findet, dass durch das Erzählen die deutschen Sprachkenntnisse verbessert werden können.
„Ja, unbedingt. Es war gut, es war nicht schlecht und es war super finde ich (...) Kann man weiter.“	T-W Z. 71-72	Teilnehmer*in W möchte unbedingt wieder mit Graphic Novels im Unterricht arbeiten, da er es super findet.
„Ja, ich glaube das ist nicht langweilig und das hilft auch.“	T-D Z. 43	Teilnehmer*in D will auch in Zukunft mit Graphic Novels arbeiten, da es nicht langweilig ist und hilft.
„Ich hoffe. Ich hoffe, dass in Zukunft ich arbeite. Das ist sehr interessant und spannend, wenn man eine Idee hat und malen das (...) das Idee malen und denken, was das bedeutet. Das ist gut.“	T-F Z. 101-103	Teilnehmer*in F hofft, in Zukunft im Unterricht mit Graphic Novels zu arbeiten und findet es spannend, wenn jemand eine Idee malt und man sich überlegen kann, was das bedeutet.
„Ich hab das sehr interessant gefunden. Ich persönlich würde das sehr gern machen, werd's auch sicher noch einmal machen. Also ich werd mich sicher noch einmal damit auseinandersetzen und das noch einmal anwenden.“	L-B Z. 36-38	Lehrperson L hat die Arbeit zum mündlichen Erzählen interessant gefunden und wird es bestimmt noch einmal in ihrem Unterricht anwenden.
„Sehr wohl. In jedem Kontext. Im Unterricht im schriftlichen, im mündlichen Erzählen. Da fallen mir so viele Sachen ein, die ma damit machen könnte eventuell. Als Impuls auf jeden Fall für verschiedene Aufgaben würd ich's auf jeden Fall noch einmal verwenden.“	L-B Z. 303-306	Lehrperson B möchte Graphic Novels in jedem Kontext weiterhin im DaZ-Unterricht verwenden. Es gibt bereits viele Ideen, was damit gemacht werden kann. Als Impuls für verschiedene Aufgaben wird Lehrperson B Graphic Novels auf jeden Fall wieder verwenden.

Kategorie: Kriterien, auf die beim Einsatz von Graphic Novels im DaZ-Unterricht geachtet werden soll		
Extraktion	Textstelle	Ausprägung
„Achten auf die Zielgruppe natürlich, auf das Thema. Dass die Personen auch mit so einem Thema was anfangen können, weil es ist schon allein das Format eine Herausforderung, weil es etwas Neues ist. Ist Gott sei Dank etwas, wo man sich schnell dran gewöhnen kann, weil Bilder seh’n wir oft gern. Und die Thematik, auf die Thematik würd ich achten, eben auf die Zielgruppe gerichtet. Die Anzahl. Wie viele und wie viele kleine Stückchen man macht. Ja also, wie viele kleine Portiönnchen man macht, damit das nicht zu überfordernd ist. Also auch, wenn ich jetzt eine Aufgabe mach, wie viele Bilder gehören zu dieser Aufgabe, wie lang dauert das? Eventuell nicht allzu lange auch die Zeiten lassen, in denen in den Kleingruppen (...) also alles limitiert auch auf Zeit eingeteilt, damit das nicht ausartet auch. Damit man ein bissl strukturiert. Die Menge war in Ordnung, also ich bin mit den 90 Minuten, es war ein bissl weniger als 90 Minuten, damit man auch ein bissl mehr Zeit hat dazwischen, dass man spricht (...) aber von der Menge her und von der Einteilung her war’s durchaus in Ordnung. Auch die Auswahl war gut. Die Auswahl war passend, auch etwas, womit die Personen was zu tun haben, vielleicht auch etwas, das nicht so nahe an ihrer Situation ist, damit das nicht irgendwie was auslöst, weil die passen immer auf, egal was für Themen wir machen, es soll relevant sein, aber es soll nicht zu sehr persönlich etwas sein“	L-B Z. 237-253	Bei der Auswahl der Graphic Novels sollte auf die Zielgruppe geachtet werden. Außerdem sollten nur Themen ausgewählt werden, mit denen die Lernenden etwas anfangen können, denn das Format der Graphic Novels ist bereits eine Herausforderung. Die Lernenden können sich jedoch auch schnell daran gewöhnen, da Bilder oft und gerne gesehen werden. Die Thematik muss auf die Zielgruppe ausgerichtet sein. Man sollte sich als Lehrperson auch damit auseinandersetzen, wie viele Aufgaben und Seiten der Graphic Novels man einsetzen möchte, damit die Lernenden nicht überfordert werden. Dazu gehört, sich zu überlegen, wie viele Bilder zu dieser Aufgabe gehören und wie lange das dauern wird. Auch die Zeit, die die Lernenden zum Lösen der Aufgaben zur Verfügung haben, sollte limitiert werden, damit die Gespräche nicht abdriften und strukturiert bleiben. Die Menge der Aufgaben und Graphic Novel-Teile des Unterrichtsversuchs war für Lehrperson B in Ordnung. Die Auswahl fand Lehrperson B auch gut und passend. Die Lernenden konnten damit etwas anfangen, es war aber auch nicht zu nahe an ihrer Situation, sodass dadurch psychologische Prozesse ausgelöst worden wären. Laut Lehrperson B achten die Lernenden sehr darauf, dass die Themen relevant sind, jedoch nicht zu persönlich.
„Mit einem Kriegsflüchtling würd ich jetzt zum Beispiel nichts machen, was mit Krieg zu tun hat, weil dann würd ich vielleicht etwas herausholen, was ich net will. Ja? Dort will ich nicht hin. Es geht um’s Erzählen, es geht net so sehr um irgendeine Session, eine Therapie-Session“	L-B Z. 255-258	Lehrperson B würde mit einer Person, die aus dem Krieg geflüchtet ist, im Unterricht nichts machen, was mit dem Thema Krieg zu tun hat, da sonst möglicherweise Erfahrungen und Traumata hervorgeholt werden. Es geht Lehrperson B im Unterricht um das Erzählen und nicht darum, eine Therapie-Session mit den Lernenden durchzuführen.
„Ja klar und das will ich dann nicht und eventuell kommen dann mit anderen Personen der Konflikt heraus und dann wird diskutiert. Eventuell auch irgendwie	L-B Z. 260-263	Lehrperson B befürchtet, dass andernfalls eventuell Konflikte zwischen den Lernenden und dadurch Diskussionen entstehen. Die

politisch bissl neutral nach Möglichkeit (lacht), weil das bringt dann nur Dinge heraus, die dann in andere Richtungen gehen. Wäre net so praktisch.“		ausgewählten Graphic Novels sollten nach Möglichkeit auch politisch neutral sein.
„Es geht ums Deutschlernen. Also im Vordergrund soll auf jeden Fall sein, das soll ein Impuls sein, damit man erzählt, dafür ist es sehr sehr gut. Dafür ist es auch sehr praktisch, weil's eben nicht so überfordernd ist vom Wortschatz her, aber es soll nicht in eine Richtung gehen, wo das Sprachliche nicht mehr im Vordergrund ist. Für mich ist das der Vordergrund. Und als Impuls ist es sehr praktisch.“	L-B Z. 165-269	Für Lehrperson B soll im Unterricht das Deutschlernen im Vordergrund sein. Die Graphic Novels sollen als Impuls für das mündliche Erzählen dienen. Dafür findet Lehrperson B Graphic Novels auch praktisch, da der enthaltene Wortschatz die Lernenden nicht überfordert. Der Unterricht soll, laut Lehrperson B, jedoch nicht in eine Richtung gehen, in der das Sprachliche nicht mehr im Vordergrund steht.

11 Abstract

Die vorliegende Masterarbeit behandelt das Thema *Mündliches Erzählen mit Graphic Novels im DaZ-Unterricht mit Erwachsenen*. Es werden darin die wichtigsten Aspekte des Themas beleuchtet. Dabei handelt es sich um die Rolle des mündlichen Erzählens im Alltag und im DaZ-Unterricht; Positive Aspekte und Schwierigkeiten, die durch die Arbeit mit Graphic Novels zum mündlichen Erzählen entstehen bzw. auftreten können; zukünftiges Arbeiten mit Graphic Novels etc.

Im theoretischen Teil der Arbeit wird besonders auf das für das Thema relevante Fachwissen eingegangen, welches die Sprechfertigkeit im Allgemeinen behandelt, relevante Begrifflichkeiten zum Erzählen definiert und festlegt, genauere Einblicke zum mündlichen Erzählen im DaZ-Unterricht liefert, das Genre *Graphic Novels* beleuchtet und auf dessen Einsatz im DaZ-Unterricht eingeht.

Der empirische Teil umfasst die Studie, die im Rahmen dieser Masterarbeit durchgeführt wurde. Dafür wurden Studierende und eine Lehrperson im Anschluss an einen durchgeführten Unterrichtsversuch zu ihren Erfahrungen mit den Didaktisierungen zum mündlichen Erzählen mit Graphic Novels interviewt.

Die Ergebnisse dieser Arbeit zeigen, dass Graphic Novels sowohl von der Lehrperson als auch den Lernenden sehr gut angenommen wurden und einen inspirierenden und wertvollen Impuls für das mündliche Erzählen im DaZ-Unterricht darstellen. Den im Unterricht aufgetretenen Schwierigkeiten lässt sich als Lehrperson entgegensteuern. Somit entsteht im DaZ-Unterricht durch den Einsatz von Graphic Novels ein unbestreitbarer Mehrwert für das mündliche Erzählen.