



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Die Graphic Novel im DaZ-Unterricht:
Eine exemplarische Untersuchung der Sekundarstufe II
einer englischsprachigen Schule in Wien“

verfasst von / submitted by

Anita Bhatti, BA

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

Wien, 2020 / Vienna 2020

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

UA 066 814

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

Masterstudium Deutsch als Fremd-
und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Karen Schramm

An dieser Stelle möchte ich mich bei all jenen Menschen bedanken, die mich auf dem Weg durch das Studium und bei der Anfertigung dieser Masterarbeit unterstützt haben.

Allen Voran möchte ich mich bei meiner Betreuerin, Univ.-Prof. Dr. Karen Schramm, bedanken, die mir stets mit Rat und Tat zur Seite stand und mich richtungsweisend begleitet hat. Dank ihrer herausragenden Expertise konnte sie mich bei all meinen Fragen unterstützen. Vielen Dank für die Geduld und Mühen.

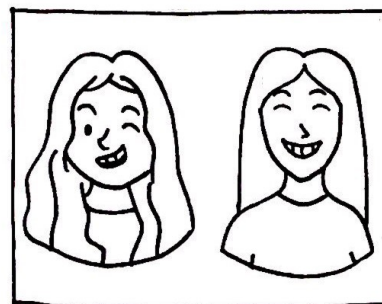
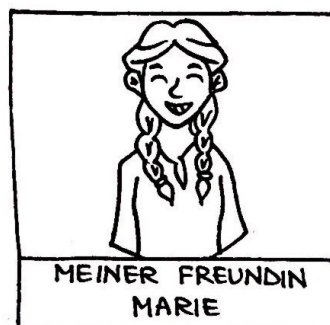
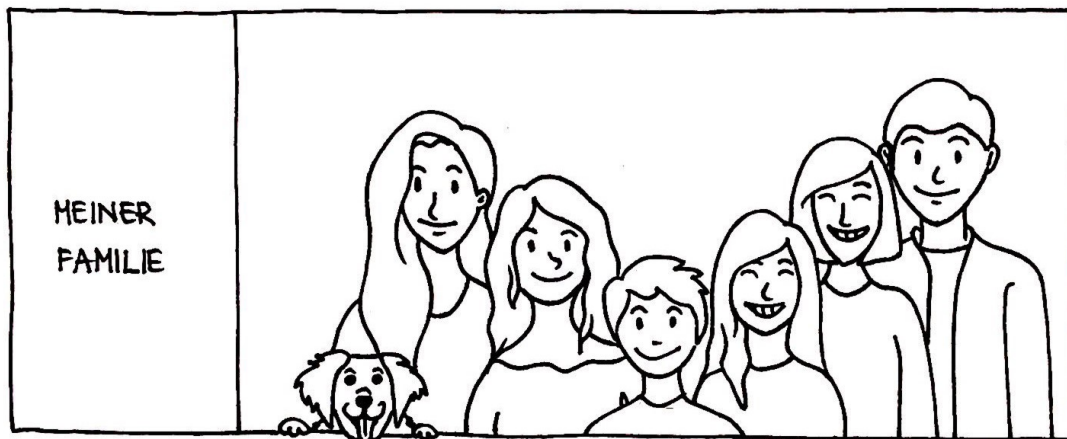
Des Weiteren möchte ich mich bei meiner Kollegin Bettina bedanken, in deren beiden Klassen ich die Untersuchung durchführen durfte. Ohne ihre Unterstützung hätte die vorliegende Masterarbeit so nicht entstehen können. Bedanken möchte ich mich auch bei allen Schüler*innen, die an der Studie teilgenommen und mir spannende Einblicke in ihre Gedanken gewährt haben.

Meinen lieben Freund*innen, Arbeits- und Studienkolleg*innen danke ich dafür, dass sie in der Zeit der Erstellung dieser Masterarbeit stets ein offenes Ohr für mich hatten und immer für mich da waren.

Mein ganz besonderer Dank gilt aber meinen Eltern, die mir mein Studium sowie meinen bisherigen Lebensweg ermöglicht haben. Shukriya für Eure unermüdliche Stärkung und Motivierung während meines gesamten Studiums. Innigen Dank auch meinen Geschwistern, die mich während meiner Studienzeit stets begleitet, aufgeheitert und auch ertragen haben.

Zuletzt geht ein großes Dankeschön an meinen Verlobten für seine alltägliche Ermutigung und Bestärkung sowie für seine Zeit und Geduld als mein treuer Korrekturleser.

MEIN DANK GILT



MEINEN SCHREIB-
ASSISTENZ-
KOLLEG*INNEN,
INSBESONDERE
CLAUDIA &
ERIKA

Inhaltsverzeichnis

EINLEITUNG	1
1 DIE GRAPHIC NOVEL	5
1.1 UNDERGROUND COMIX: WEGBEREITER FÜR DIE GRAPHIC NOVEL	5
1.2 AUFGKOMMEN UND ETABLIERUNG DER GRAPHIC NOVEL.....	11
1.3 VERSUCH EINER BEGRIFFSDEFINITION	16
2 DIDAKTISCHE EINSATZMÖGLICHKEITEN VON GRAPHIC NOVELS IM KOMPETENZORIENTIERTEN FREMD- UND ZWEITSPRACHENUNTERRICHT	21
2.1 VOM PISA-SCHOCK ZUR KOMPETENZORIENTIERUNG	22
2.1.1 Der Kompetenzbegriff	26
2.1.2 Kompetenzorientierter Unterricht im österreichischen Schulkontext.....	28
2.1.3 Ziele und Prinzipien des Kompetenzorientierten Unterrichts.....	32
2.1.3.1 Nachhaltigkeit	32
2.1.3.2 Individualisierung	33
2.1.3.3 Qualitätskriterien guten Unterrichts	35
2.1.4 Kompetenzorientierter DaZ-Unterricht in der Sekundarstufe II.....	38
2.2 DIDAKTISCHES POTENTIAL VON GRAPHIC NOVELS FÜR DEN KOMPETENZORIENTIERTEN FREMDSPRACHENUNTERRICHT	45
2.3 ZUSAMMENFASSUNG DER RELEVANTEN KRITERIEN FÜR DEN METHODENTEIL	52
3 DIDAKTISIERUNG	54
3.1 AUSWAHL UND BESCHREIBUNG DER ZIELGRUPPE.....	54
3.2 ALLGEMEINE VORBEMERKUNGEN ZUR PLANUNG DER UNTERRICHTSREIHE	55
3.3 AUSWAHL EINER GEEIGNETEN GRAPHIC NOVEL	57
3.4 THEORETISCHE EINBETTUNG UND LERNZIELE	58
3.5 GESTALTUNG DER UNTERRICHTSREIHE.....	59
3.5.1 Erste Einheit	60
3.5.2 Zweite Einheit	61
3.5.3 Dritte Einheit.....	62

4	EMPIRISCHE STUDIE	63
4.1	FORSCHUNGSDESIGN.....	63
4.2	DATENERHEBUNG	65
4.2.1	Der strukturierte Leitfaden.....	66
4.2.2	Fokusgruppen.....	67
4.2.3	Aufzeichnung und Arrangement.....	68
4.2.4	Interviewprotokoll.....	69
4.3	DATENAUFBEREITUNG	69
4.4	DATENANALYSE.....	70
4.4.1	Das Kategoriensystem.....	73
4.4.2	Ergebnisse	74
4.4.2.1	Graphic Novels	75
4.4.2.2	Unterrichtsreihe.....	78
4.4.2.3	Durchgeführte Aktivitäten	82
4.4.2.4	Meinung zum Einsatz von Graphic Novels im Unterricht.....	86
4.4.2.5	Geäußerte Wünsche	89
5	DISKUSSION DER ERGEBNISSE	91
5.1	DIE ALLGEMEINE HALTUNG GEGENÜBER GRAPHIC NOVELS.....	91
5.2	DIE EINDRÜCKE NACH DER DURCHGEFÜHRTEN UNTERRICHTSREIHE UND DER SELBSTEINGESCHÄTZTE LERNZUWACHS	92
5.2.1	Meinungen zu den Aufgabenformaten.....	93
5.2.2	Meinungen zum Einsatz von Graphic Novels im Unterricht.....	94
5.2.3	Wünsche.....	95
6	LEITFADEN FÜR DEN DIDAKTISCHEN EINSATZ VON GRAPHIC NOVELS	96
	FAZIT	102
	LITERATURVERZEICHNIS.....	107
	ABBILDUNGSVERZEICHNIS	114
	TABELLENVERZEICHNIS.....	114
	ABSTRACT IN DEUTSCH	115
	ABSTRACT IN ENGLISCH	116
	ANHANG.....	117

Einleitung

Durchstreift man die endlos erscheinenden Regalreihen in Buchläden und Bibliotheken, so ist normalerweise für jeden Geschmack etwas dabei: Bücher gefüllt mit einer enormen Bandbreite an unterschiedlichstem Lesestoff für Leseratten, aber auch -muffel. Auch Comiclieberhaber*innen werden nicht enttäuscht, denn meistens kann in diesem Labyrinth an schriftlich geistigen Vermächtnissen – wenn auch häufig leider gut versteckt – eine kleine, aber feine Abteilung bestehend aus Comics gefunden werden. Dort stößt man meist auf nebeneinander angeordnete Titel wie *Donald Duck*, *Mickey Mouse*, *Batman*, *Spiderman*... Die Liste populärer Comics könnte hier endlos fortgesetzt werden. Doch was hat es mit den Werken auf sich, die oft abgegrenzt in einem eigenen Regal, aber dennoch nur unweit vom Comicgenre platziert sind? Titel wie *Maus*, *Gregs Tagebuch* und *Persepolis* sowie zahlreiche weitere, die mit der Aufschrift GRAPHIC NOVEL gekennzeichnet sind? Ein erster Blick in einen dieser illustrierten Romane lässt nichts Ungewöhnliches im Vergleich zum herkömmlichen Comicformat vermuten, denn auch sie weisen die Kombination aus Bild und Text, Sprech- und Gedankenblasen, Panels und Gutter auf. Das durchschnittliche, im Feld grafischer Romane nur wenig bewanderte Lesepublikum ist an dieser Stelle skeptisch: Was ist der Unterschied zwischen Graphic Novel und Comic? Wo hören Comics auf und wo beginnen Graphic Novels? Dies sind lediglich zwei von zahlreichen weiteren Fragen, die sich auch Lehrenden stellen, welche die Vorzüge einer Graphic Novel im Unterricht einsetzen möchten. Eine derartige Einbettung öffnet den Lehrenden nämlich neue Ansätze für Didaktisierungen sowie für die Arbeit mit Schüler*innen. Um den didaktischen Mehrwert dieser Kunstform, welcher im Erkenntnisinteresse der Masterarbeit liegt, zu untersuchen, ist es zum einen notwendig, sich mit der unterrichtspraktischen Einsetzbarkeit, zum anderen mit der Entstehungsgeschichte dieser Werke auseinanderzusetzen.

Die Graphic Novel stellt nämlich eine besondere Gattung des traditionellen Comics dar, welche seit ihrer Einführung in den 1960er Jahren im untypischen Buchformat weltweit an Bedeutung gewann (Monnin 2010:XVII). In den darauffolgenden Jahrzehnten erlangte das Medium eine stetig wachsende Leser*innenschaft und erlebte ebenfalls eine zunehmend didaktische Anwendung aufgrund der auftretenden, „grafisch-literarischen Adaptionen bereits bekannter literarischer Stoffe (wie zu Erich Kästners Kinderromanen

oder zu Gudrun Pausewangs jugendliterarischer Dystopien) oder Originalschöpfungen“ (Mikota 2017:2, zit. n. Wrobel 2016:3). Auch im schulischen, genauer noch fremdsprachlichen beziehungsweise Deutsch als Zweit und Fremdsprache (DaF/Z)-Unterricht, wird die Kunstform zur Erarbeitung unterschiedlicher Themen mehr und mehr eingesetzt. Hallet zufolge stellt das Medium beispielsweise für die Thematisierung „problemhaltiger und komplexer Inhalte“ ein geeignetes, didaktisches Werkzeug im fremdsprachlichen Kontext dar (Hallet 2012a:4).

Recherchen aktueller Forschungsliteratur hinsichtlich der Graphic Novel als Unterrichtsmittel ergaben, dass zwar zahlreiche, theoretische Unterrichtsentwürfe, Handreichungen und Didaktisierungen darüber existieren, wie das Medium in den Unterricht eingebunden werden kann, allerdings fand der Aspekt dessen praktischer, didaktischer Erprobung insbesondere im DaZ-Bereich bisher kaum Eingang in den wissenschaftlichen Diskurs. In erster Linie besteht das Ziel dieser Masterarbeit und die Motivation dahinter somit darin, jene Forschungslücke ein Stück weit zu schließen. Um umfangreiche Erkenntnisse zu diesem Thema zu erlangen, beschäftigt sich die vorliegende Arbeit, ausgehend von den genannten theoretischen Grundlagen, mit den folgenden Forschungsfragen:

- 1 Wie können Graphic Novels in didaktisch profitabler Weise im DaZ-Unterricht eingesetzt werden und wie bewährt sich die praktische Arbeit mit der Kunstform im DaZ-Unterricht?
- 2 Nach welchen Kriterien erfolgt für eine festgelegte Zielgruppe die Auswahl einer geeigneten Graphic Novel bzw. an welchen Kriterien sollten sich Lehrende dabei orientieren?
- 3 Wie stehen SchülerInnen der Arbeit mit Graphic Novels im DaZ-Unterricht gegenüber?

Die vorliegende Masterarbeit beabsichtigt zum einen, den Forschungsstand zur didaktischen Einbindung von Graphic Novels zusammenzufassen und zum anderen neue Erkenntnisse in Hinblick auf deren Einbettung speziell im DaZ-Unterricht zu liefern. Dafür wurde eine Didaktisierung zur Graphic Novel *Nenn mich Kai* von Sarah Barczyk entworfen und in Form einer qualitativen Untersuchung mit zwei DaZ-Klassen der neunten und zehnten Schulstufe einer englischsprachigen Schule in Wien erprobt.

Um die Forschungsfragen ausreichend beantworten zu können, wird im ersten theoretischen Teil zunächst die Entstehungsgeschichte von Graphic Novels skizziert und die Problematik einer klaren Abgrenzung zum herkömmlichen Comicformat beleuchtet.

Da die Einbindung von Graphic Novels im kompetenzorientierten DaZ-Unterricht im Fokus der Arbeit steht, wird im zweiten Kapitel genauer auf den kompetenzorientierten Unterricht sowie dem kompetenzorientierten DaZ-Unterricht im österreichischen Schulkontext eingegangen. Um den didaktischen Einsatz von Graphic Novels erproben zu können, werden zunächst die Kompetenzen, deren Förderung im DaZ-Unterricht angestrebt wird und die im Lehrplan für Deutschförderklassen der 10. Schulstufe der AHS (BGBl. II 230/2018:45ff.) definiert sind, genauer beleuchtet. Besonderes Augenmerk liegt in diesem Abschnitt auf den in der Literatur aufgezeigten Möglichkeiten und Grenzen, die der didaktische Einsatz des Mediums im kompetenzorientierten Unterricht mit sich bringt. Erläutert werden die von Hallet (2012a) entwickelten sieben didaktischen Aufgabenformate, bei denen es sich um die einzigen in der Forschungsliteratur gefundenen Bearbeitungsmittel von Graphic Novels handelt.

Aufbauend auf diesen theoretischen Grundlagen wird im dritten Kapitel die Konzeption der Didaktisierung zur Graphic Novel *Nenn mich Kai* ausgehend von Hallets (2012a) Aufgabenformaten beschrieben. Dabei werden die genaue Planung der Unterrichtsreihe, die eingesetzten Aufgabenformate und Unterrichtsmaterialien sowie die angestrebten Ziele skizziert.

Im anschließenden vierten Kapitel, dem methodischen Forschungsteil, steht die durchgeführte qualitative Untersuchung im Mittelpunkt. Zusätzlich zur Beschreibung des Forschungsdesigns werden in diesem Abschnitt die Eindrücke der Schüler*innen präsentiert, die sie nach der unterrichtspraktischen Erprobung der Didaktisierung beschreiben. Um möglichst tiefgründige Einblicke in die Sichtweisen der Jugendlichen zu erhalten, wurde dafür die Methode der Fokusgruppen verwendet.

Das fünfte Kapitel beinhaltet die Diskussion und Interpretation der gesammelten Forschungsergebnisse sowie die Beschreibung von festgestellten Parallelen zwischen dem gewonnenen Datenmaterial und den theoretischen Grundlagen. Neben der Zusammenfassung der wichtigsten Äußerungen der insgesamt 18 befragten Personen

beziehungsweise vier Fokusgruppen werden neue Erkenntnisse sowie Desiderata für weitere Forschungsvorhaben angesprochen.

Um die Masterarbeit abzuschließen und um auch einen praktischen Nutzen aus den gewonnenen Erkenntnissen zu ziehen, wird im sechsten Abschnitt ein Leitfaden für Lehrende zur didaktischen Bearbeitung von Graphic Novels geboten. Dieser soll dazu einladen, Graphic Novels im Unterricht einzusetzen und zu erproben.

Im letzten, siebten Kapitel der Arbeit wird schließlich eine Zusammenfassung der thematisierten Inhalte geboten und die Beantwortung der Forschungsfragen vorgenommen. Der gesamte Forschungsprozess sowie die Bedeutung der Ergebnisse auf die zukünftige Implementierung von Graphic Novels im DaZ-Unterricht werden reflektiert, bevor schließlich Denkanstöße für weitere, mögliche Untersuchungen gegeben werden.

1 Die Graphic Novel

Gegen Ende der 1960er Jahre verspürten etliche Comiczeichner*innen das Bedürfnis, gegen eine in der Gesellschaft weit verbreitete Annahme vorzugehen. Es kursierte die häufig vertretene Meinung, dass es sich bei Comics um Trivalliteratur handle und diese lediglich eine junge Leser*innenschaft anspreche. Mehrere Comic-Künstler*innen, wie beispielsweise Will Eisner, setzten es sich zum Ziel, jenen irrümlichen Vorstellungen entgegenzuwirken und Gegenteiliges zu beweisen. Grund dafür lag in ihrer Überzeugung, dass grafische Literatur ein weitaus breiteres Lesepublikum als lediglich Kinder- und Jugendliche begeisterte und durchaus auch seriöse Thematiken behandelte, welche auf sprachlich anspruchsvolle Art und Weise dargestellt wurden (Monnin 2010:XVII). Im Jahre 1978 veröffentlichte Eisner sein Werk *A Contract with God* und bezeichnete es erstmals als Graphic Novel. Der Begriff kursierte zwar bereits lange zuvor, jedoch gilt der Comic-Zeichner als erster, der diesen als Vermarktungsstrategie gebrauchte (Chute 2008:453). Wie sich jene Kunstgattung im Laufe der vergangenen Jahrzehnte von seinem Vorreiter, dem „herkömmlichen“ Comic, abspalten und als ein neues Medium etablieren konnte, wird im Folgenden eingehend beleuchtet.

1.1 Underground Comix: Wegbereiter für die Graphic Novel

In den 1930ern galten Comics als beliebteste Unterhaltungsform in den USA. Dies lag zum einen an den aufgegriffenen, aktuellen und relevanten Themen, wie „ethnic identity“ und „social class“ (Tabachnick 2009:10), deren Diskussion aufgrund der starken Zuwanderung von europäischen Migrant*innen in die USA von 1890 bis hin zu den 1930er Jahren ausgelöst wurde. Als ein Beispiel von vielen kann hierfür George McManus' Werk *Bringing up Father* (1913) genannt werden, in welchem der berühmte Comiczeichner den American Dream sowie die Herausforderungen, denen sich Zuwandernde irischer Herkunft stellen mussten, grafisch aufbereitete (ibid.).

Im Zeitraum von 1930 bis 1950 sorgte die Thematisierung von „issues of race and ethnicity, class and gender“ (ibid.) weiterhin für einen hohen Beliebtheitsgrad der amerikanischen Comics. Die Figuren sowie auch die Inhalte der Werke erfuhren jedoch eine andere Aufbereitung als bisher: „[they] became masked, as a generation seeking social cohesion confronted Depression, gangsterism, and war“ (ibid.). Um auf soziale und

gesellschaftliche Problematiken aufmerksam zu machen, ohne dabei auf ein Lesevergnügen verzichten zu müssen, wurden diverse Superheld*innen ins Leben gerufen: „Superman was the creation of two Jewish teenagers who expressed their anxiety about the rise of anti-Semitism in the 1930s and their own feeling as outsiders [...]“ (Tabachnick 2008:471). Abgesehen von Superman treten beispielsweise erstmals auch Batman und Wonder Woman als Bekämpfer*innen des Bösen mit einer geheimen Identität in Comics auf:

Batman, in daily life a rich man ostensibly upholding the law and the establishment, found himself driven by the inability of the authorities of the Capone-era 1930s and 1940s to control urban crime to act as a masked vigilante. *Wonder Woman* (1942) [...] did not wear a mask but had a secret identity as Diana Prince. (Tabachnick 2009:10)

Im Anschluss an den zweiten Weltkrieg und somit im Zeitalter der Großen Depression sowie der Weltwirtschaftskrise brachten Comics mit maskierten Superheld*innen und jenen, die eine doppelte Identität aufwiesen, die Ängste der Bevölkerung grafisch zum Ausdruck (ibid.). Zahlreiche Künstler*innen wählten das Comicformat als Ventil, um die damaligen, in den USA vorherrschenden kulturellen und gesellschaftlichen Veränderungen zu verarbeiten. Diese waren häufig eine Konsequenz aus den zu jener Zeit geführten Kriegen und damit einhergehenden drastische Folgen (Chute 2008:456). Die Werke und Geschichten repräsentierten die Hoffnung, die damaligen gesellschaftlichen sowie militärischen Problematiken überwinden zu können. Wie die Superheld*innen in den Comics blieben auch ihre Schöpfer*innen maskiert. Vor allem jüdische Zeichner*innen änderten ihre Namen, um gesellschaftliche Akzeptanz zu erhalten. Als Beispiel hierfür kann Max Ginzberg genannt werden, welcher den Künstlernamen Max Gaines angenommen und 1933 das erste amerikanische Comicbuch veröffentlicht hatte (Tabachnick 2009:11).

Als nach wenigen Jahren die Beliebtheit der Superheld*innen-Comics aufgrund des sinkenden Interesses der Leserschaft abnimmt, verfolgten Verlage das Ziel, eine neue Zielgruppe zu erreichen. Die Leser*innen der ersten Comic-Hefte sind älter geworden, sodass versucht wurde, eine zweite Generation anzuwerben. Ausgehend von dieser Motivation veröffentlichte der Verlag EC (Entertaining Comics) Werke wie *Vault of Horror*, *Tales from the Crypt* und *Haunt of Fears*, „in denen einige der damals besten Zeichner subtil die [Paranoia des Kalten Krieges] in düsteren [Horrorstorys] reflektieren

oder zuweilen verstörende Blicke in die Abgründe der menschlichen Psyche werfen“ (Knigge 2016:19). Die Publikationen beunruhigten Eltern, Kirchenverbände sowie Erzieher*innen, für welche Comics stets ein Subgenre innerhalb der Kinderliteratur darstellte (ibid.). Aufgrund dieser Bedenken, die nun auch Politiker*innen sowie Psycholog*innen äußerten, wurde dem Beliebtheitsgrad von Comics ein Ende gesetzt (Kukkonen 2013:113). Veranlasst wurde dies endgültig aufgrund der Veröffentlichung des Buches *Seduction of the Innocent (Verführung der Unschuldigen)* von Fredric Wertham. In dieser, später als Bestseller gekürten, Studie erläutert der in New York tätige Psychiater die vermeintlich fatale Wirkung der Comiclektüre auf junge Leser*innen (Knigge 2016:20). Die Kernaussage seiner Untersuchung hinsichtlich jugendlicher Gewalt lautete, dass ein klarer Zusammenhang zwischen gewalttätigen Adolsezent*innen und deren Vorliebe für das Lesen von Comics bestünde. Folglich würden Comics zu einem Anstieg der Jugendkriminalität erheblich beitragen (Kukkonen 2013:110). Die Veröffentlichung dieser Ergebnisse erzielte die nachstehenden Konsequenzen (Knigge 2016:20):

Um ein Einschreiten des Gesetzgebers abzuwenden, gründeten die Verlage noch im Oktober 1954 die **Comics Magazine Association of America (CMAA)** als Institution der freiwilligen Selbstzensur, deren **Comics Code** schon »Misstrauen gegen Streiter für Recht und Gesetz« oder »Sympathie für Kriminelle« untersagt. »Nacktheit in jeder Form« und in den Sprechblasen das Fluchen sind natürlich ebenso verboten. [...] Jedes Heft muss der CMAA vor Veröffentlichung vorgelegt werden und, bleibt es unbeanstandet, ein aufgedrucktes Siegel tragen. Hefte ohne das >**Reinheitssiegel**< werden vom Handel nicht ausgelegt, in einigen Bundesstaaten steht der Verkauf sogar unter Strafe [...]. (Knigge 2016:20; Hervorh. im Orig.)

Aufgrund der Einführung jener Gesetzesregelung sanken die Verkaufszahlen von Comics drastisch (Kukkonen 2013:114). Anstelle der 1954 etwa 650 veröffentlichten Comic-Hefte konnte im darauffolgenden Jahr lediglich die Hälfte gezählt werden: „Vom einstigen Heer der Superhelden sind ohnehin nur noch Superman, Superboy, Batman, Wonder Woman, Green Arrow und Plastic Man übrig.“ (Knigge 2016:22). Die Comic-Industrie hielt sich vermehrt an die Vorgaben des Comic Codes und berücksichtigte seither in Publikationen die einzuhaltenden Kriterien (Kukkonen 2013:117). Die Produktion von Comic-Heften, welche einst für erwachsene Leser*innen angefertigt wurden, fand somit, ähnlich wie das zuvor verbreitete Angebot an Themenvielfalt, ein jähes Ende. In den folgenden 30 Jahren fand in erster Linie die Publikation von Comics für Jugendliche statt (Knigge 2016:22). Durch die Einführung des Codes würde das Genre

eine derartige Blütezeit wie im Zeitraum von 1930 bis 1940 nicht erneut erleben (Kukkonen 2013:117).

In den 1960ern unterlag die Comic-Industrie zwar immer noch den strengen Vorgaben der Gesetzesregelung, sodass die Auflagenzahlen sanken, jedoch fanden Comics andere Wege und Bereiche, um wieder auf der Bildfläche zu erscheinen:

The art scene took up comics, their speech bubbles, speed-lines, and grainy print, as an aesthetic expression. Pop artists like Roy Lichtenstein recreated comics panels on canvas and presented them in exhibition. For the first time, perhaps, comics were featured in venues of high culture like museums and art galleries. The pop-artists were out to shock the art establishment and to unmask the value hierarchy between high culture and popular culture. (Ibid.)

Aus derselben Motivation angetrieben kamen in den sechziger Jahren *underground comix* auf. Für deren Schöpfer*innen stellte diese Kunstform eine Möglichkeit dar, sich und ihre Anliegen zum Ausdruck bringen. Jenes Medium bot den Zeichner*innen ebenfalls die Gelegenheit, aus den Zwängen des Comic Codes auszubrechen. Als Beispiel für Künstler*innen, die diese Chance ergriffen, kann Robert Crumb genannt werden, der in seinem *underground comix Fritz the Cat* (1965-72) „verbotene“ Themen wie Geschlechtsverkehr und Drogenmissbrauch aufgreift und grafisch darstellt. Die Anfertigung von Zeichnungen im individuellen Stil wie auch der Verstoß gegen jegliche Vorgaben des Comic Codes wären für Künstler*innen, welche innerhalb der Comic-Industrie tätig waren, nicht denkbar gewesen. Schöpfer*innen von *underground comix* mussten sich daher selbst um die Veröffentlichung sowie um den Vertrieb ihrer Kreationen kümmern (Kukkonen 2013:117).

Die ersten *underground comix* entstanden in den späten sechziger Jahren auf universitärem Boden, unter anderem am Campus der University of Texas-Austin in Michigan State und der University of California in Berkeley. Abgesehen davon tauchten die ersten *graphic narratives* gleichzeitig auch in den Randbezirken etlicher Großstädte auf (Baetens/Frey 2015:55). San Francisco schien ideal als Geburtsstadt für jenes neue Format, da sie das Zentrum für Hippiekultur und Freigeister markierte und somit einen geeigneten Ort für jegliche Tabubrüche darstellte (Tabachnick 2009:12). Mit dem Ziel, sich von bisher bekannten Comics mit Superheld*innen-Schwerpunkt gänzlich abzuheben, nannten die Künstler*innen ihre Werke „*comix* – das >x< steht für >x-rated<

(nicht jugendfrei) [...] [Diese] erzählen nicht mit dem Blick auf ein Publikum, sondern aus der Perspektive [der Zeichner*innen]“ (Knigge 2016:23). Jenes neue Medium richtete sich an ein erwachsenes Zielpublikum und verzichtete völlig auf Geschichten über Superheld*innen (Baetens/Frey 2015:55). Um eine Veröffentlichung der Werke unabhängig von der Comic-Industrie vornehmen zu können, publizierten die KünstlerInnen ihre Werke in Selbst- oder Kleinverlagen, was durch die neue Technik des Offsetdrucks erleichtert wurde.

Robert Crumb, Gilbert Shelton, Kim Deitch, Jaxon and Justin Green, among others, produced new amusing, sexually explicit, and often satirical strips in self-produced magazines or in supplements to student newspapers. Their work was self-conscious, sometimes quasi-autobiographical, and utterly irreverent. For them, no topic was taboo. Sex, race, hippies, old mainstream comics, and the alternative drop-out scene itself, as well as targets in straight and conservative America, were all fair game for satire. (Ibid.)

Die neue, im Untergrund entstandene comix-Bewegung erlebte einen rasanten Wachstum (Tabachnick 2009:12). Innerhalb kurzer Zeit wurden zahlreiche Hefte veröffentlicht und Verlage für deren Druck sowie Distribution gegründet. Das Comic-Genre erlebte eine unabhängige Entwicklung, welche ihm in den vergangenen Dekaden verwehrt geblieben war (Knigge 2016:25). *Comix* fanden darüber hinaus Eingang in satirische Zeitschriften etlicher Universitäten, bekannt als *college humour magazines*, wodurch für junge satirische Karikaturist*innen ein Raum für die Präsentation ihrer Kreationen geschaffen wurde. Neben jenen universitären Magazinen begannen auch mehrere nationale satirische Zeitschriften, wie beispielsweise *Mad* und *Help!*, ein- bis zweiseitige *comix* unbekannter Schöpfer*innen zu veröffentlichen, die keinerlei Gemeinsamkeiten mit Superheld*innen-Comics aufwiesen. Auch wurden bewusst Zeichner*innen ausgewählt, die zuvor für keinen anderen Mainstream-Verlag tätig waren (Baetens/Frey 2015:54). In erster Linie fand die Verbreitung von *comix* aber in Headshops statt (Knigge 2016:24). Dabei handelte es sich um kleine „[shops] special[ized] in articles (such as hashish pipes and roach clips) of interest to drug users“ (Merriam Webster Dictionary 2019). Ausgehend von jenen Läden konnten *comix* auf nationaler sowie später auf internationaler Ebene verbreitet werden (Knigge 2016:24).

Das Aufkommen der *underground comix* änderte das bisherige Verständnis vom Comic-Genre grundlegend. Besonders die folgenden drei im Selbstverlag veröffentlichten Werke markieren einen Meilenstein in der Entwicklung des Mediums aufgrund des neuen

Zeichenstils und unüblicher Inhalte: In San Fransisco brachte Gilbert Shelton *Feds ,n' Heds* und Robert Crumb *Zap* hervor. Parallel entstand in Chicago Jay Lynchs und Skip Williamsons *Bijou Funnies* (Baetens/Frey 2015:56). Gemäß Knigge galten diese Titel zu jener Zeit aufgrund der folgenden Charakteristika als bahnbrechend:

Zum ersten Mal in [der] Geschichte ist der Künstler hier allein sich selbst verpflichtet, ohne verlegerische Weisung, ohne Vorgabe, Konventionen oder das Schielen auf Publikumsgeschmack. Crumbs Geschichten [beispielsweise] handeln von Sex & Drugs & Rock 'n' Roll, später aber auch von den eigenen Lasten und Psychosen. In etlichen seiner Storys nimmt er selbst den Platz ein, der bislang [Held*innen] zustand, vertraut sich [Leser*innen] und tritt mit [ihnen] in den Dialog. (Knigge 2016:24)

Als Beispiel für die Einbettung jener bahnbrechenden Merkmale verweist Knigge auf den folgenden Ausschnitt aus Robert Crumbs *comix* (siehe Abbildung 1) und untermauert somit, dass die Zeichner*innen des neuen Formates vollkommen alleinige Inhaber*innen ihrer Kreationen waren, die erstmals nicht im Auftrag von Comic-Konzernen entstanden (ibid.).



Abbildung 1: Robert Crumb (1972), zit. n. Knigge (2016:24)

Den Anhänger*innen der *underground*-Szene gelang es zu demonstrieren, dass sie trotz Verzicht auf die Unterstützung der Comic-Industrie durchaus erfolgreich sein konnten. Abgesehen davon stellte die *comix*-Bewegung auch unter Beweis, dass Comics nicht zwanghaft dem Rhythmus von Tages- oder Wochenzeitschriften folgen mussten. Dies stellte eine wichtige Erkenntnis dar, denn dadurch wurden Künstler*innen, Verlage sowie Leser*innen darauf aufmerksam gemacht, dass grafische Erzählungen in beinahe allen

Formaten angefertigt werden konnten, inklusive der längeren „one-shot ‚novel‘“ (Baetens/Frey 2015:56).

Das Aufkommen der *underground comix*, aber gleichzeitig auch das Ende dieser rasanten Entwicklung Mitte der siebziger Jahre bereiteten beide den Weg für die Geburt der Graphic Novel. Gemäß Baetens und Frey lässt sich das kurze Bestehen der *underground comix* auf die folgenden Gründe zurückführen:

Underground publishing was severely impacted after the United States Supreme Court ruled in June 1973 that the definition of obscenity should be left to local authorities. Moreover, the heady atmosphere of the late 1960s and early 1970s could not be sustained. (Ibid.:59)

Mit dem Ende des Vietnamkrieges und dem Rückgang der Gegenbewegung hatte die *underground*-Szene zwar etliche Künstler*innen hervorgebracht, jedoch mangelte es diesen an einem Zielpublikum sowie einem festgelegten Publikationsort für ihre Werke. Hinzu kam der stetig sinkende Beliebtheitsgrad der Headshops als Vertriebsorte, welche unkonventionelle Künstler*innen nicht mehr als geeignet und angesagt empfanden (ibid.:f.).

Der langsame Niedergang der *comix*-Kultur hinterließ eine Leere, welche Künstler*innen wie beispielsweise Art Spiegelman später schrittweise zu füllen versuchten. Grundsätzlich kann bezüglich der, wenn auch nur kurz andauernden, *underground comix*-Ära festgehalten werden, dass diese neue Formate sowie Themen für die zukünftige Graphic Novel zum Vorschein brachte. Das durch den Zerfall der *comix*-Bewegung entstandene Vakuum bot zahlreichen Zeichner*innen, wie Crumb, Deitch, Trina Robbins, Spiegelman und etlichen weiteren gleichzeitig die Chance, sich selbst neu zu erfinden und mit unzähligen neuen Zeichen-, Erzähl- sowie Publikationsstrategien zu experimentieren (ibid.).

1.2 Aufkommen und Etablierung der Graphic Novel

Die beiden Künstler Green und Jaxon gelten als die ersten, die längere, mehrseitige *comix* anfertigten, welche autobiografische sowie historische Inhalte aufwiesen. Diese sollten sich später als thematische Schwerpunkte von Graphic Novels etablieren. Als bekanntestes Beispiel für jene Vorreiter kann das 1972 von Green veröffentlichte Werk

Blinky Brown Meets the Holy Virgin Mary genannt werden, in welchem der Zeichner seine katholische Erziehung kritisch reflektiert (Baetens/Frey 2015:60). Der Umfang jener grafischen Erzählung von insgesamt 44 Seiten war für einen *comix* zu jener Zeit mehr als unüblich. Darüber hinaus inkludierte Green darin äußerst intime, autobiografische Elemente und sexuelle Erfahrungen, welche ebenfalls zur Unverkennbarkeit des Werkes beitrugen. Neu an jenen Publikationen waren nicht die anstößigen Inhalte und deren grafische Darstellung, welche der Leser*innenschaft bereits in *comix* geboten wurden, sondern die Verknüpfung dieser mit den persönlichen Erfahrungen und der Gefühlswelt ihrer Schöpfer*innen (ibid.:f.):

Dream, nightmare, satire, and self-obsession blur together into a complex meditation on Blinky's life. The colourful depictions of writhing snakelike penises were not [especially] radical for the world of comix. The emphasis on Green's childhood daily reality was, however, new. (Ibid.)

Ähnlich wie Green fertigte Jaxon in den späten Siebzigern ebenfalls längere grafische Erzählungen, wie zum Beispiel *Comanche Moon* (1978), an, in denen er aber den Fokus auf die historische Entwicklung seiner Heimatstadt richtete. Ausgedrückt wurden jene Inhalte mittels „extended, highly detailed, long, and thoroughly researched depictions of the nineteenth-century Southwest frontier“ (ibid.:f.). Greens und Jaxons Arbeiten galten insofern als revolutionär, da sie die bisherigen *comix*-Konventionen brachen, indem die grafischen Erzählungen deutlich längere Seitenanzahlen aufwiesen, neue Thematiken behandelten und in einem buchähnlichen Format publiziert wurden. Zwar griffen die beiden Künstler*innen weiterhin *comix*-Elemente in ihren Werken auf, jedoch kreierten sie darüber hinaus auch Werke, die sich deutlich von den bisher kursierenden *comix*-Ausgaben mit expliziten Inhalten abhoben (ibid.:f.). Jene neue Art der Aufbereitung, in denen den Leser*innen anstelle von Geschichten mit Superheld*innen die Zeichner*innen selbst als Hauptfiguren geboten und deren Erfahrungen mit detaillierten Grafiken dargestellt wurden, ermöglichte die Entwicklung einer neuen Form der bislang bekannten Comics. Unter anderem waren für jene längeren Arbeiten die folgenden Merkmale von großer Bedeutsamkeit:

Diese Formate mit sehr unterschiedlichen Längen, mal Kurzgeschichte, mal Epos, verhiessen bereits eine neue Form von Realismus im Medium, nicht bloß, was historische Zuordnung und topografische Genauigkeit anbelangt, sondern vor allem in der Zeichnung gebrochener Charaktere und in einer suggestiven Erzählweise, die Leserin und Leser zum Mitdenken und Mitfühlen anregt und nicht zu einer eindeutigen Lösung verdammt ist. (Seeßlen 2017:7)

Die bisherigen Erläuterungen lassen darauf schließen, dass Vorläufer der Graphic Novel in Form von Werken wie beispielsweise von Green und Jaxon, bereits im Umlauf waren, jedoch noch nicht unter jener Bezeichnung (ibid.). Die Namensgebung erfolgte erst durch Will Eisner, welcher bereits 1941 als Erster in Comics ein literarisches Genre sah. Aus Frust, da niemand derselben Auffassung war, entzog er sich für mehrere Jahre der Außenwelt. Als der Zeichner 1970 von der aufkommenden *underground*-Bewegung erfuhr, motivierte ihn dies, seiner Tätigkeit als Comiczeichner wieder nachzugehen. Jener Antrieb resultierte 1978 in Eisners Buch *A Contract with God*, auch als *Vertrag mit Gott* bekannt, das sich aus insgesamt vier Kurzgeschichten zusammensetzte (Knigge 2016:29). Eisner nannte diese „graphic novel“ und führte die Bezeichnung als Erster auf der Titelseite des gebundenen Buches an (Baetens/Frey 2015:63) (siehe Abbildung 2¹).

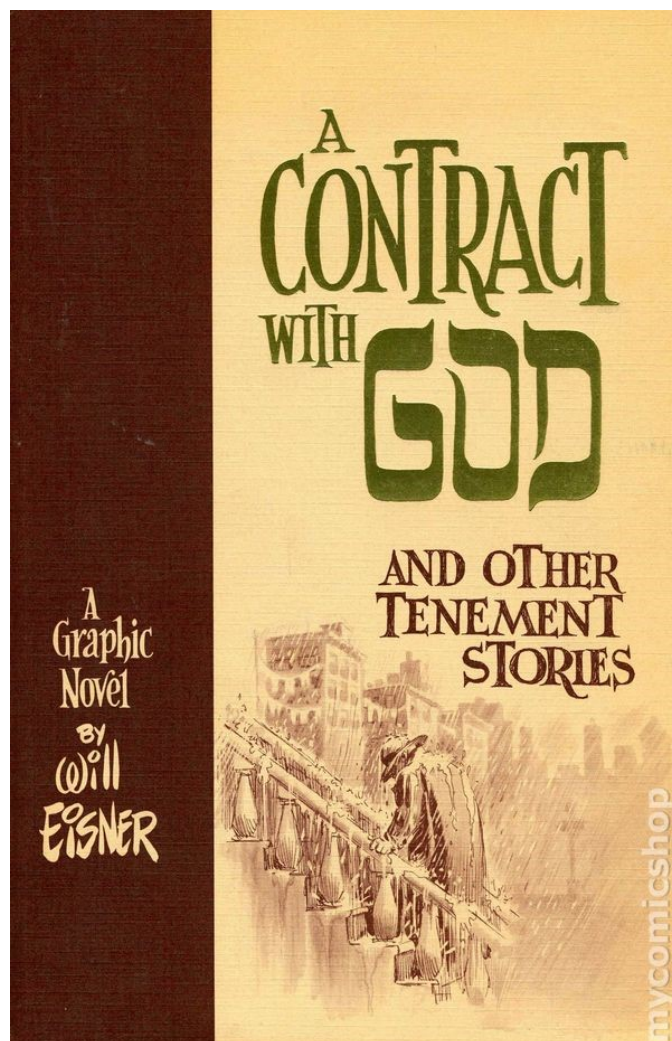


Abbildung 2: Titelseite von *A Contract with God* (Eisner 1978)

¹ https://d1466nnw0ex81e.cloudfront.net/n_iv/120/794231.jpg [23.02.2020]

Die Intention Eisners hinter der Kreation und Veröffentlichung seines Werkes lag zum einen an dem sich verändernden Lesepublikum, das sich in den 1940ern aus Kindern zusammensetzte, die sich gegen Mitte der 70er Jahre in ihren Dreißigern befanden. Dieser neuen Alters- beziehungsweise Zielgruppe wollte der Zeichner ansprechende Werke bieten. Zum anderen lässt sich die Weiterentwicklung des bisher bekannten Comicformats durch Eisner auch dadurch begründen, dass dieser der Comicindustrie, welche Comics großteils abgeschrieben hatte, das immer noch bestehende Interesse der Leser*innenschaft aufzeigen wollte (Weiner 2012:29). Knigge fasst die Motivation des Zeichners hinter der Kreation von *A Contract with God and Other Tenement Stories* wie folgt zusammen und nennt die folgenden Aspekte:

Eisners Intention ist die Abgrenzung vom Unterhaltungsfastfood der Hefte, in den USA vornehmlich Superheld[*innen]. Eine ernsthafte Comic-Erzählung, wie sie ihm vorschwebt, wäre in den Comicläden fehl am Platz und an den *newsstands* ohne Chance. Es bleibt der **Buchhandel**, doch dort sind Comics so verpönt, also nennt Eisner sein Buch eine *graphic novel* [...]. (Knigge 2016:29; Hervorh. im Orig.)

Eisners *A Contract with God* fand durch den Direktvertrieb Eingang in Buchhandlungen sowie in Comicbuchläden und erreichte weltweites Ansehen. Die Publikation und Distribution dieses Werkes erzielte die Etablierung der Bezeichnung *Graphic Novel*, worunter ein Comic erstmals als literarisches Produkt mit hoher Seitenzahl verstanden wurde (Duncan/Smith 2009:70).

Trotz der Tatsache, dass Eisner den Begriff zum ersten Mal auf seinem Buchcover anführte und als dessen Erfinder gilt, darf laut Beronä nicht vergessen werden, dass Comicbücher bereits etliche Jahre vor der Veröffentlichung von *A Contract with God* im Umlauf waren, wenn auch nicht unter dem neu eingeführten Ausdruck:

So zeigt [Beronä], dass literarisch ambitionierte Comicromane – etwa Lynd Wards wortlose Woodcut Novel *God's Man* (1929), *Mein Stundenbuch* (1919) des flämischen Grafikers Frans Maserell und die stark durch den Stummfilm beeinflussten Bildromane der 1930er Jahre von Milt Gross – als *Graphic Novels avant la lettre* gelten können. (Beronä 2008, zit. n. Eder 2016:157)

Stark von Crumb, Green und Eisners Werken inspiriert, veröffentlichte ein weiterer Künstler seine *Graphic Novel* (Hescher 2016:14). Als 1986 Art Spiegelmans *Maus* (siehe Abbildung 3) im Pantheon Books Verlag publiziert wurde, erfuhr das noch junge Comicsubgenre eine maßgebliche Veränderung (Weiner 2012:14). In diesem Werk

erzählt der Autor die Geschichte seines Vaters und thematisiert den Holocaust. Für die Darstellung der Charaktere greift Spiegelman auf Tiere zurück und präsentiert seinen Leser*innen Mäuse als Juden sowie Katzen als Nazis. „Mit *Maus* hat er [...] den Beweis erbracht, dass sich der Comic eines jeden Themas anzunehmen und es in adäquater Form zu verhandeln vermag“ (Knigge 2016:31).



Abbildung 3: Maus
(Spiegelmann 1986, zit. n. Knigge 2016:32)

Seit der Einführung der offiziellen Bezeichnung wächst die Anzahl der Graphic Novels in den vergangenen Jahrzehnten stetig, sodass die Werke mittlerweile nicht nur in Buchhandlungen, sondern auch in größeren Buchhandelsketten erworben werden können (Duncan/Smith 2009:70). Die Veröffentlichung von Graphic Novels in Buchform veranlasste somit eine Veränderung in der Distributionslandschaft von Comics (Eder 2016:159). Heute verfügt das Comic-Subgenre aufgrund von Werken wie *Maus* meist über eine eigene Abteilung in zahlreichen Buchläden und ist gänzlich in das öffentliche Bewusstsein gerückt (Chute 2008:453).

1.3 Versuch einer Begriffsdefinition

In den vergangenen 30 Jahren konnte sich die Graphic Novel also als ein „medium for literacy and visual creativity and storytelling“ etablieren (Baetens/Frey 2015:74). Will Eisners ursprüngliche Absicht hinter der Einführung des Begriffs *Graphic Novel* zeigte somit Erfolg, da auf diese Weise die Werke des Zeichners sich von herkömmlichen Comics abgrenzten.

Er nutzt den Begriff somit als Marketinginstrument, doch mit seiner ernsthaften Erzählhaltung und einer sich vom klassischen Comic abhebenden Ästhetik definiert er die Graphic Novel zugleich als grafische Erzählung, die sich mit Innen- statt Außenwelten auseinandersetzt, einen literarischen Anspruch erhebt und in ihrer Verbindung von Bild und Text auch nach neuen Wegen sucht, um ihr Thema bestmöglich umzusetzen[.] (Knigge 2016:29)

Zwar handelt es sich bei Graphic Novels immer noch um eine Sonderform von Comics, jedoch wird das neue Medium als ein Produkt vermarktet, bei dem es sich um mehr als herkömmliche Comics handelt. Die Veröffentlichung von Graphic Novels im weitaus angesehenen Buchformat zielte abgesehen von den genannten Gründen auch darauf ab, ein neues Lesepublikum sowie „soziale Distinktion“ zu erreichen (Sabin 1996:165). Diese Marketingstrategie zeigte rasch Wirkung, da zahlreiche Leser*innen die nun literarisch hochwertige Comic-Sonderform erwerben wollten (ibid.). Bald wurde jedoch die Bezeichnung *Graphic Novel* als Label für jegliche Werke verwendet, die auch nur in geringster Weise Ähnlichkeit mit einem Buch hinsichtlich der Seitenzahl oder des äußeren Erscheinungsbildes aufwiesen (Knigge 2016:31):

Entsprechend kennzeichneten die Verlage ihre zuvor als „Comics“ angebotenen Bildgeschichten durch „Graphic Novel“-Aufkleber, dann Aufdrucke, und verkauften diese laut Verlagssprecher[*innen] durch die neue Bezeichnung viel besse[r]. Die Marketing-Aktio[n] führte zu Trittbrettfahrern, d.h. auch andere Verlage bieten seit dem Comics als „Graphic Novel“ an. (Palandt 2014:108)

Palandt weist auch darauf hin, dass es sich bei der Verwendung der Bezeichnung *Graphic Novel* für jegliche Produkte um keine gesetzeswidrige Tat handelt, weil der Begriff nicht dem Urheberrecht unterliegt (ibid.). Aus diesem Grund ist es nicht unüblich, dass *Graphic Novel* vermehrt als Label für verschiedene Druckerzeugnisse verwendet wird, wenn auch diese keinerlei Gemeinsamkeiten mit „der Literaturform ‚Comics‘“ oder sonstigen „narrativen Werke[n]“ aufweisen (Dolle-Weinkauff 2014:152).

Abgesehen von der fälschlich gebrauchten Bezeichnung *Graphic Novel* für diverse Printmedien stellt also die Unterscheidung des Mediums vom herkömmlichen Comicformat häufig ein Problem dar. Zwar bereiteten Comics den Weg für die Entstehung von Graphic Novels, allerdings handelt es sich dabei letztendlich dennoch um zwei unterschiedliche Formate (Ireland 2004:18).

Eder beispielsweise liefert eine umfassende Begriffsbestimmung und definiert Graphic Novels wie folgt:

Merkmale der Graphic Novel

- 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; Hervorh. im Orig.)

Trotz der aufgelisteten Punkte weist die Autorin darauf hin, dass bisher keine eindeutige, „klar ausgearbeitete und trennscharfe Typologie der Graphic Novel existiert [...] Ansätze zu ihrer formalen Klassifikation [sind beispielsweise] bei Groensteen (2007) und Baetens/Frey [2015] zu finden“ (ibid.:f.). Letztere teilen die Auffassung, dass für diese Kunstform keine spezifische Definition existiert und gehen davon aus, dass es sich dabei nicht nur um ein Genre, sondern auch um ein Medium zum Zweck des „storytelling“ handelt (Baetens/Frey 2015:7). Den beiden Autoren zufolge unterscheidet sich die Graphic Novel in den folgenden Punkten wesentlich vom herkömmlichen Comicbuch: „(1) form, (2) content, (3) publication format, and [...] (4) production and distribution aspects“ (ibid.:f.). Was die Erscheinungsform von Graphic Novels betrifft, so ähnelt diese häufig dem Layout von Comics, allerdings entwarfen Graphic Novel-Illustrator*innen ihre Werke in neuen, wiedererkennbaren, individuellen Zeichenstilen, sodass sich diese Arbeiten von bisher bekannten Comics sowie *comix* unterscheiden. Abgesehen davon fand ein weiteres Element erstmals, anders als bei herkömmlichen Comics, Eingang in die Werke. Dabei handelt es sich um die Einbeziehung der Erzählfigur, die nun in verbaler sowie visueller Form einen eigenen Platz in den Geschichten erhielt. Auf inhaltlicher Ebene unterschieden sich Graphic Novels dahingehend von Comics, als dass diese vorwiegend für eine erwachsene Zielgruppe produziert wurden und daher ernsthaftere Thematiken aufwiesen. Bei zahlreichen Werken handelte es sich um gänzlich autobiografische Erzählungen, etliche weitere sollen auf biografischen Elementen

basieren, wie beispielsweise Art Spiegelmans *Maus* (1986, 1991) oder Mariane Satrapis ursprünglich auf Französisch erschienene Graphic Novel *Persepolis* (2000-2003) (Baetens/Frey 2015:9f.). Die Veröffentlichung von Graphic Novels, welche Baetens und Frey als dritten Punkt eingehend beleuchten, geschah im Buchformat, was einen der größten Unterschiede zu Comics darstellt. Mit anderen Worten wurde vermieden, dass die neue Kunstform aufgeteilt als Fortsetzungen erschien. Ziel hinter dieser Art der Publikation bestand darin, Graphic Novels einen ähnlichen Status wie den eines traditionellen Romans oder Buches zu verleihen (ibid.:13ff.). Im Anschluss an die Erscheinungsform diskutieren die beiden Autoren als vierten Punkt die Produktion sowie Distribution von Graphic Novels, welche anstelle von anfangs noch kleinen, unabhängigen Verlegern rasch von einflussreichen Verlagshäusern wie Pantheon und DC übernommen wurde (ibid.:17).

Neben Baetens und Frey, die sich, wie die bisherigen Ausführungen zeigen, eingehend mit den Merkmalen von Graphic Novels befasst haben, bemühten sich noch zahlreiche weitere Autor*innen darum, eine Begriffsbestimmung für die Kunstform zu entwerfen. An dieser Stelle kann beispielsweise Campbell genannt werden, der, ähnlich wie Baetens und Frey, seine Begriffsbestimmung in vier wesentliche Aspekte aufteilt und sich in seinem Beitrag die Frage stellt: „What is a Graphic Novel?“ (Campbell 2007). Der Autor unterscheidet vier Möglichkeiten, wie der Begriff Graphic Novel verwendet wird und wie er verstanden werden kann:

The term graphic novel is currently used in at least four different and mutually exclusive ways. First, it is used simply as a synonym for comic books. For instance, I recently read of an “eight-page graphic novel” that I myself once drew. Second, it is used to classify a format—for example, a bound book of comics either in soft- or hardcover—in contrast to the old-fash[i]oned stapled comic magazine. Third, it means, more specifically, a comic-book narrative that is equivalent in form and dimensions to the prose novel. Finally, others employ it to indicate a form that is more than a comic book in the scope of its ambition—indeed, a new medium altogether. (Campbell 2007:13)

Die Verwendung der Bezeichnung Graphic Novel kann gemäß Campbell somit mindestens vier verschiedene Bedeutungen aufweisen, was häufig zu Verwirrung führt (ibid.). Weshalb sich die Kunstrichtung dennoch stetig steigender Beliebtheit erfreut ist ein Aspekt, mit welchem sich Hallet (2012a) eingehend befasst, neben dem Versuch, ebenfalls eine Begriffsbestimmung für Graphic Novels vorzunehmen. Hallet zufolge handelt es sich bei Graphic Novels um ein kulturelles Mittel, welches bei der Erklärung

komplexer Geschehnisse und Phänomene eine wichtige Hilfestellung leisten kann. Als Beispiele dafür werden „schwer durchschaubare Prozesse [...], einschneidende historische Erfahrungen [...], kulturelle Entwicklungen und [...] technologische Revolutionen [...]“ aufgezählt (Schüwer 2008, zit. n. Hallet 2012a:3). Graphic Novels helfen, diese Ereignisse darzustellen und „erfahrbar zu machen“. Auch Hallet ist sich der Problematik bewusst, dass keine eindeutige Begriffsbestimmung für die Graphic Novel vorliegt. Daher entwirft der Autor eine eigene Definition und beschreibt das Comicsubgenre folgendermaßen:

Eine *graphic novel* ist eine fiktionale, romanartige Langerzählung, die sich der Darstellungsweise der Comics bedient. Die kleinsten narrativen Einheiten sind daher die *panels*, welche die *storyworld* und die Handlung mittels Texten, zeichnerischer Darstellung und symbolsprachlicher Elemente entwickeln. Für die Erzeugung narrativer Kohärenz kommt den Leerräumen zwischen den *panels*, den *gutters*, zentrale Bedeutung zu. Deren interpretative Füllung durch [die] Leser[*innen] ist für den Zusammenhang zwischen zwei *panels* und die *plot*-Konstruktion konstitutiv. (Hallet 2012a:4; Hervorh. im Orig.)

Im Unterschied zu den bisher aufgelisteten Begriffserklärungen befasst sich Hallet mit dem konkreten Aufbau und den einzelnen Elementen des Kunstgenres. Auch wird den Leser*innen von Graphic Novels eine bedeutsame Rolle beigemessen, da diese für die Verknüpfung der einzelnen Bilder und Interpretationen der dazwischenliegenden Leerstellen verantwortlich ist.

Hallets Definition stellt, wie auch die zuvor angeführten Erläuterungen, lediglich einen kleinen Ausschnitt der Bandbreite an Begriffsbestimmungen der Graphic Novel dar. Die Auflistung aller Definitionen würde aber den Rahmen der vorliegenden Masterarbeit sprengen. Aus diesem Grund wird an dieser Stelle auf Frahms Schlussfolgerung verwiesen. Diesem zufolge haben jegliche Erklärungsversuche ein wichtiges Kriterium gemeinsam, und zwar „bleibt doch die Graphic Novel – [...] durch Panels, Sprechblasen und wiederholte Figuren unverkennbar den Mitteln der Comics verbunden und damit dem Seriellen, dem Stereotypen und dem Schema“ (Frahm 2014:54). Diese Elemente sind zwar meist in unterschiedlichem Ausmaß und in verschiedener Form in Graphic Novels vorzufinden, jedoch bestätigt deren Einbettung in das Subgenre, dass keine klare Trennlinie zwischen Comics und Graphic Novels gezogen werden kann (ibid.).

Wrobel stimmt in seinen Ausführungen dieser Erkenntnis zu und ist darüber hinaus überzeugt, dass es sich bei Graphic Novels aufgrund ihrer Gemeinsamkeiten zu Romanen

und Filmen um eine Art Hybrid handelt. Ihm zufolge eröffnet die facettenreiche Beschaffenheit der Kunstgattung ein hohes Maß an didaktischen Möglichkeiten (Wrobel 2015:4). Inwiefern dieses Potential didaktisch für den Unterricht, genauer gesagt für den DaZ-Unterricht mit Schwerpunkt auf Kompetenzorientierung, ausgeschöpft werden kann, ist Thema des nachstehenden zweiten Kapitels.

2 Didaktische Einsatzmöglichkeiten von Graphic Novels im kompetenzorientierten Fremd- und Zweitsprachenunterricht

Das mittelmäßige Abschneiden von Schüler*innen bei internationalen Vergleichstests, wie der im Jahr 2000 durchgeführten PISA-Studie, hatte beträchtliche Auswirkungen auf die Bildungssysteme in deutschsprachigen Ländern. Ausgelöst durch die enttäuschenden Ergebnisse der Untersuchung, in der Literatur häufig als regelrechter PISA-Schock bezeichnet, wurde das bisher existierende Schulwesen grundlegend von Bildungsorganen überdacht und Maßnahmen für dessen Umgestaltung beziehungsweise deren Qualitätssteigerung ausgearbeitet (Freudenthaler/Specht 2005:6, Ghanbari/Azizi 2008:9, Ghanbari/Azizi 2012:14). Das Ergebnis der Diskussionen bestand in der Abkehr von der bisher praktizierten Inputorientierung im Unterricht, also dem Fokus auf „Lehrpläne, -mittel und -maßnahmen“ (Schott/Ghanbari 2008:9), hin zur Einführung einer Outputorientierung, um Bildungsstandards zu gewährleisten. Um eine Outputorientierung beziehungsweise damit einhergehende Bildungsstandards erzielen zu können, sollten nun erbrachte Leistungen von Schüler*innen anhand von nachvollziehbaren Kompetenzen gemessen werden (Freudenthaler/Specht 2005:6, Ghanbari/Azizi 2008:9, Ghanbari/Azizi 2012:14). In den vergangenen Jahren rückte der Kompetenzbegriff sowie der kompetenzorientierte Unterricht, welcher nachstehend als KOU abgekürzt wird, in den Mittelpunkt bildungspolitischer und -theoretischer Diskussionen. Dabei handelt es sich um keine gänzlich neue Bezeichnung, da diese bereits vor dem Bekanntwerden der PISA-Ergebnisse unter anderem im schulischen Kontext kursierte (Joller-Graf 2019:11).

Im Folgenden werden zunächst die Auswirkungen der PISA-Testergebnisse auf das Schulwesen in deutschsprachigen Ländern beleuchtet, bevor der Frage nachgegangen wird, worum es sich bei den in den schulischen Fokus gerückten Kompetenzen handelt. Anschließend wird die Situation des KOU in Österreich beziehungsweise des kompetenzorientierten DaZ-Unterrichts der Sekundarstufe II an den Allgemeinbildenden Höheren österreichischen Schulen dargelegt. Von besonderem Interesse ist dabei, wie Graphic Novels in einem kompetenzorientierten Zweit- und Fremdsprachenunterricht Anwendung finden können. Die gewonnenen Erkenntnisse und Anwendungsbeispiele sind insofern von Bedeutung, da sie das theoretische Grundgerüst der praktischen Untersuchung bilden, welche im Rahmen der Masterarbeit durchgeführt wurde.

2.1 Vom PISA-Schock zur Kompetenzorientierung

Aufgrund der in den vergangenen Jahren geführten Diskussionen hinsichtlich des Bildungswesen wurde den Resultaten von Lern- und Bildungsprozessen mehr und mehr Aufmerksamkeit geschenkt, nicht zuletzt wegen der unterdurchschnittlichen Ergebnisse von weltweiten Vergleichsstudien, wie beispielsweise PISA oder TIMSS. Die dadurch ermittelten unzureichenden Leistungen von Schüler*innen warfen mehr denn je die Frage auf, über welche Fertigkeiten und über welches Wissen Lernende bei einem Schul- oder Ausbildungsabschluss verfügen sollten (Paechter et al. 2012:11).

Wer ins Flugzeug steigt, um in die Ferien zu fliegen, erwartet und erhofft sich, dass Pilot[*inne]n und Kopilot[*innen] nicht nur wissen, wie das Flugzeug zu fliegen ist, sondern dass sie es auch sicher fliegen können. Wenn wir Fremdsprachen lernen, tun wir dies mit dem Ziel, in einer neuen Sprache kommunizieren zu können. Sich bloß mit der Grammatik zu befassen und Vokabeln auswendig zu lernen, wäre unbefriedigend. Ebenso erwarten wir von Ärztinnen und Ärzten, dass sie sicheres und umfangreiches medizinisches Wissen haben, und vor allem, dass sie es nützen können, wenn sie ihre Patientinnen und Patienten behandeln. Sollte dies analog bei Lehrerinnen und Lehrern nicht auch der Fall sein? Und sollten sie ihren Unterricht nicht auch so gestalten, dass die Schülerinnen und Schüler nicht nur Wissen erwerben, sondern auch Gelegenheit haben, es in neuen Situationen anzuwenden? (Baer 2016:39)

Baer zufolge ist es kompetentes Wissen, womit Lernende beim Abschluss einer Schulstufe oder einer Ausbildung ausgestattet sein sollten. Um in kompetenter Weise agieren zu können, bedarf es tiefgehenden Wissens, das zum einen theoretisch gefestigt wurde und zum anderen praktisch angewendet werden kann (ibid). Die Veröffentlichung der mäßigen Ergebnisse des PISA-Tests im Jahr 2000 hat klar gezeigt, dass die vermittelten Unterrichtsinhalte Schüler*innen am Ende ihrer Schullaufbahn nicht dazu befähigen, praxisorientierte Aufgaben in den untersuchten Fächern im Rahmen der PISA-Studie zu bewältigen (vgl. Baumert et al. 2001). Was die aktuellsten Ergebnisse aus dem Jahr 2018 betrifft, so ergab die Untersuchung mit österreichischen Schüler*innen die folgenden Ergebnisse:

Schülerinnen und Schüler in Österreich haben beim PISA-Test 2018 im Bereich Leseverständnis und bei den Naturwissenschaften im OECD-Vergleich durchschnittliche Ergebnisse erzielt, in Mathematik leicht überdurchschnittliche Ergebnisse. Beim Leseverständnis und in Mathematik sind die Ergebnisse langfristig stabil geblieben, in den Naturwissenschaften jedoch seit 2006 rückläufig. Der Abstand zu den Spitzenreitern – darunter vier chinesische Provinzen, Singapur, Estland und Finnland – bleibt in allen drei Bereichen groß. (OECD 2019)

Bei PISA handelt es sich um das „Programme for International Student Assessment“ (Programm zur internationalen Schüler*innenbewertung), welches von der OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit) durchgeführt wird, die sich aus insgesamt 34 Mitgliedstaaten weltweit zusammensetzt. Letztere nehmen auch an den durchgeführten PISA-Studien teil, deren Ziel darin besteht, die Schulleistungen von 15-jährigen Schüler*innen beim Abschluss der Pflichtschule in den Bereichen Mathematik, Naturwissenschaften sowie Lesen zu ermitteln. Die Untersuchungen erfolgen anhand von Kriterien, bei denen es sich um überprüfbare Kompetenzen handelt und die im Rahmen der PISA-Testungen eine fundamentale Rolle einnehmen (Schott/Ghanbari 2012:17). Die ernüchternden Ergebnisse der PISA-Untersuchung im Frühjahr der Jahrtausendwende legten offen, dass der Großteil der teilnehmenden 15-Jährigen nicht in der Lage war, die ihnen gestellten mathematischen sowie naturwissenschaftlichen Aufgaben und Problemstellungen zu lösen. Was die Kategorie des Lesens betraf, so wurde festgestellt, dass 23 Prozent der teilnehmenden Jugendlichen am Ende ihrer Schullaufbahn nicht imstande sind, den Sinn und Inhalt von Gelesenem zu erfassen (vgl. Baumert et al. 2001). Neben den mageren PISA-Ergebnissen bewirkten auch die der beiden weiteren internationalen Schulleistungstests, und zwar von TIMSS („Third International Mathematics and Science Study“) und IGLU („Internationale Grundschul- und Leseuntersuchung“), die Forderung nach einer Veränderung des Bildungssystems sowie dessen Qualitätsverbesserung (Schott/Ghanbari 2012:17f). Baer leitet aus den Untersuchungen und den ermittelten Leistungen die folgenden Erkenntnisse ab:

Offenkundig wurde, dass in der Schule in (zu) vielen Fällen (zu) oft «träges Wissen» erworben wird, zudem (zu) wenig gelernt wird, eigenständig neue Aufgaben und Probleme anzugehen und es auch mit der Lesekompetenz nicht zum Besten bestellt ist. Dies alles ist umso dramatischer, als für Verstehen und einsichtiges Handeln, für (zukünftiges) Problemlösen und weiterführendes Lernen (u. a. durch Lesen), für kompetentes Handeln und neue, kreative Lösungen sowie – last but not least – für Eigenständigkeit und Autonomie in einer demokratischen Gesellschaft Wissen, das über viele (Schul-)Jahre erworben wurde, auch genützt werden sollte. (Baer 2016:41)

Auch Wiater befasst sich mit dem mittelmäßigen Abschneiden der Schüler*innen und ist der Ansicht, dass die Lernenden zwar

über abfragbares, kleinschrittig erlerntes Faktenwissen verfügen, nicht aber über die (in den internationalen Tests überprüften) Verstehensleistungen, die das Gelernte auf Gebrauchssituationen im Alltags- und Berufsleben problem[lösend] anzuwenden erlauben. (Wiater 2013:146)

Als Reaktion auf die ermittelten unzureichenden Ergebnisse der Schulleistungstests wurden verschiedene Maßnahmen im politischen sowie wissenschaftlichen Kontext getroffen (Schott/Ghanbari 2008:13). Die Defizite seitens der Lernenden hatten in den deutschsprachigen Ländern zur Folge, dass mit dem Jahr 2000 sogenannte Bildungsstandards entwickelt wurden und diese Eingang in die Bildungspolitik fanden. Seither stellen sie eine der vordringlichsten bildungspolitischen Aufgaben dar (Freudenthaler/Specht 2005:7).

In Österreich erfolgte der Regierungsauftrag zur Entwicklung nationaler Standards (dort noch als „Leistungsstandards“ bezeichnet) im Anschluss an das Regierungsprogramm 2000 [...]. Die deutsche Kultusministerkonferenz (KMK) fasste einen Grundsatzbeschluss über die Einführung von Bildungsstandards explizit als Maßnahme im Gefolge von PISA im Jahr 2001, und in der Schweiz fiel der Beschluss zur Durchführung des Projekts „HarmoS“ (Harmonisierung der obligatorischen Schule im Jahr 2002 [...]). (Ibid.:8)

Die Einführung von nationalen Bildungsstandards an österreichischen Schulen bedeutete einen Paradigmenwechsel, da der bisher gänzlich auf Input gerichtete Fokus des Bildungswesens durch einen outputorientierten Blickwinkel ersetzt wurde. Ob und in welchem Ausmaß diese Standards von Lernenden erreicht werden, soll durch messbare Kompetenzen ermittelt werden (Schott/Ghanbari 2008:9). Für das Schulwesen beziehungsweise für den Unterricht bedeutet dieser neue kompetenzorientierte Ansatz Folgendes:

Unter der angesprochenen Inputsteuerung wird der Versuch verstanden, das Bildungssystem durch dasjenige, was man in dieses System hinein gibt – den Input – zu regulieren: Lehrpläne, Lehrer[*innen]ausbildung, Schulgebäude, Vorschriften usw. Für eine Sicherung und Verbesserung der Qualität des Bildungssystems ist aber auch sein Ertrag, d.h. sein Output zu betrachten. Dieser Output schlägt sich in den Leistungen nieder, welche die je[weiligen] Adressat[*innen] mittels des Bildungssystems erreicht haben. (Schott/Ghanbari 2012:16)

Auch Müller, Gartmeier und Prenzel befassen sich eingehend mit der Reform der Outputorientierung, die an die Stelle der Inputorientierung im schulischen Kontext tritt und verdeutlichen die Unterschiede zwischen den beiden Konzepten anhand des folgenden Beispiels: Anstelle der Frage „*Was wurde im Unterricht behandelt?*“, tritt der Fokus auf die Vorgehensweise und die Lernergebnisse, also „*Wie haben sich die Schüler*innen und Schüler mit dem Stoff auseinandergesetzt?*“ und „*Welche Fähigkeiten, Einstellungen und mentalen Konzepte wurden entwickelt?*“ (Müller/Gartmeier/Prenzel 2013:133).

Dieser in den deutschsprachigen Ländern auftretende Paradigmenwechsel hatte in Österreich die Implementierung von Bildungsstandards zur Folge und wurde zunächst durch eine Aktualisierung des Schulunterrichtsgesetzes realisiert (Breit et al. 2012⁴:4). Darin wird Abschnitt 1a im Paragraph 17 um die folgenden Aufgabenbereiche ergänzt:

(1a) Der zuständige Bundesminister hat für einzelne Schulstufen der in § 1 genannten Schularten (Formen, Fachrichtungen) Bildungsstandards zu verordnen, wenn dies für die Entwicklung und Evaluation des österreichischen Schulwesens notwendig ist.
(BGBl. I Nr. 117/2008)

Im Anschluss an diese Ausführung erfolgt im Schulunterrichtsgesetz eine Begriffsdefinition von „Bildungsstandards“, der zufolge es sich dabei um „konkret formulierte Lernergebnisse [handelt], die sich gemäß dem Lehrplan der jeweiligen Schulart (Form, Fachrichtung) auf einzelne Pflichtgegenstände oder auf mehrere in fachlichem Zusammenhang stehende Pflichtgegenstände beziehen (ibid.)“. Aus diesem sowie dem darauffolgenden Abschnitt kann abgeleitet werden, dass Bildungsstandards nicht gesamte Lehrpläne betreffen, sondern in erster Linie Kompetenzen und deren Erwerb in den Mittelpunkt stellen:

Die individuellen Lernergebnisse zeigen das Ausmaß des Erreichens grundlegender, nachhaltig erworbener Kompetenzen auf. Der Lehrer hat bei der Planung und Gestaltung seiner Unterrichtsarbeit die Kompetenzen und die darauf bezogenen Bildungsstandards zu berücksichtigen sowie die Leistungen der Schüler in diesen Bereichen zu beobachten, zu fördern und bestmöglich zu sichern. (Ibid.)

Die letztendliche Umsetzung der Bildungsstandards erfolgte durch einen Gesetzesbeschluss im Jänner 2009, und zwar in Form des Bundesgesetzblatts II Nummer 1 (Breit et al. 2012⁴:4):

Diese [Verordnung] regelt den Geltungsbereich, definiert wichtige Begriffe und legt die Funktionen der Bildungsstandards sowie der Standardüberprüfung fest. Die Anlage zur Verordnung enthält die eigentlichen Bildungsstandards in Form von „Can-Do-Statements“, welche gemäß den Kompetenzmodellen strukturiert sind. (Ibid.)

Im Vergleich zum bis dahin vorherrschenden inputgesteuerten Unterricht steht nun also das Aneignen von Kompetenzen im Mittelpunkt, welche in den Bildungsstandards definiert werden. „Während die Lehrpläne beschreiben, was durchgenommen werden soll, zeigen Bildungsstandards auf, was die Lernenden am Schluss können sollen“ (Lindner/Mayerhofer 2018:35).

Aus den bisherigen Erläuterungen zu Bildungsstandards sowie der beschriebenen Abkehr von einem inputzentrierten Schulwesen seit dem PISA-Schock kann eine enge Verbindung, welche die Begriffe „Outputorientierung“ und „Kompetenz“ beziehungsweise „Kompetenzorientierung“ aufweisen, abgeleitet werden (Zaiser 2018:85). Aus diesem Grund erscheint es sinnvoll, noch genauer auf die letzteren beiden einzugehen.

2.1.1 Der Kompetenzbegriff

Die Verwendung des Kompetenzbegriffs erlebte in den vergangenen Jahrzehnten einen rasanten Anstieg, sodass dieser mittlerweile den Status eines populären Schlagworts eingenommen hat. Die Bezeichnung findet in den unterschiedlichsten Bereichen, wie beispielsweise in der Politik oder Wirtschaft, Anwendung, wo Ausdrücke wie „Kompetenz von Politiker[*innen]“, „Kompetenzzentren“ oder „Kernkompetenz von Unternehmen“ keine Seltenheit darstellen. Auch die derzeitige Bildungsdiskussion ist geprägt von zahlreichen Begriffen wie beispielsweise „Fachkompetenz“, „Sozialkompetenz“, „Kompetenzdiagnostik“, „Kompetenzmodell“, „kompetenzorientierter Unterricht“. Im Kontext von Bildungsdebatten ist vor allem das Verständnis von Kompetenz ausschlaggebend, demzufolge es sich um „das Können einer Person in einem bestimmten Bereich, etwa in Mathematik oder im Umgang mit Menschen“ handelt, obwohl der Gebrauch des Begriffs nicht eindeutig geklärt und unumstritten ist (Schott/Ghanbari 2012:25). „Dieser wird in den für Bildung zuständigen Wissenschaften (Empirische Bildungsforschung, Pädagogik, Psychologie, Fachdidaktiken, Soziologie) nicht einheitlich verwendet“ (Schott/Ghanbari 2008:13). Was das Verständnis des Kompetenzbegriffs im schulischen Kontext des deutschsprachigen Raums beziehungsweise in den diesbezüglichen Gesetzesgrundlagen betrifft, so liegt diesen die Definition von Weinert (2001) zugrunde, welche in der Literatur gleichzeitig als gängigste beschrieben wird (Lindner/Mayerhofer 2018:17). Weinert versteht unter Kompetenz

[d]ie bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. (Weinert 2001:27f.)

Weinert zufolge können Kompetenzen also nur dann angeeignet werden, wenn Lernende mit den genannten Fähigkeiten ausgestattet sind, um Aufgaben bewältigen zu können (ibid.). Diese Definition dient auch als theoretische Grundlage für die österreichischen Bildungsstandards, welche im Schulunterrichtsgesetz verankert sind (BIFIE 2019). Neben Weinert befasst sich Ziener (2008) ebenfalls mit der Definition von „Kompetenzen“ und führt Weinerts Begriffsdefinition weiter aus. Allerdings ist Ziener hinsichtlich der Auffassung von Kompetenzen als ein kognitiver und problemlösender Prozess unterschiedlicher Meinung:

Kompetenzen geben Auskunft über das, was jemand kann, und zwar in dreifacher Hinsicht: im Blick auf seine Kenntnisse, seine Fähigkeiten, damit umzugehen, und seine Bereitschaft, zu den Sachen und Fertigkeiten eine eigene Beziehung einzugehen. [...] Kompetenzen sind Fähigkeiten unter dem dreifachen Aspekt von Kenntnissen, Fertigkeiten und Einstellungen. Kompetenzen äußern sich in konkreten Handlungen. (Ziener 2008:23)

Abgesehen von Ziener setzen sich auch Klieme et al. (2009) mit der Begriffsbestimmung von Kompetenzen auseinander. Auch sie gehen von Weinerts Definition aus, wählen aber als Kontext für ihre Ausführungen Bildungsstandards und sind bei der Betrachtung des Kompetenzbegriffs aus ihrer Perspektive der folgenden Ansicht:

Mit dem Begriff „Kompetenzen“ ist ausgedrückt, dass die Bildungsstandards – anders als Lehrpläne und Rahmenrichtlinien – nicht auf Listen von Lehrstoffen und Lerninhalten zurückgreifen, um Bildungsziele zu konkretisieren. Es geht vielmehr darum, Grunddimensionen der Lernentwicklung in einem Gegenstandsbereich (einer „Domäne“, wie Wissenspsychologen sagen, einem Lernbereich oder einem Fach) zu identifizieren. Kompetenzen spiegeln die grundlegende Handlungsanforderungen, denen Schülerinnen und Schüler in der Domäne ausgesetzt sind. (Klieme et al. 2009:21f.)

Die aufgelisteten Definitionsversuche von Kompetenzen, die lediglich eine Auswahl von zahlreichen weiteren darstellen, sollen verdeutlichen, dass, obwohl sie häufig auf der von Weinert basieren, bezüglich der Begriffsbestimmung dennoch keine Einstimmigkeit vorliegt. Mögliche Gründe dafür könnten in der Vielschichtigkeit und der Komplexität sowie in den unterschiedlichen Wirkungsbereichen von Kompetenzen liegen (vgl. Erpenbeck/von Rosenstiel 2007:XVII). Wiater stellt fest, dass zwar grundsätzlich Einstimmigkeit hinsichtlich der einzelnen Komponenten existiert, die die Entstehung von Kompetenz bewirken, nämlich „vorhanden[e] Kenntniss[e], Fähigkeiten und Fertigkeiten zum Problemlösen“. Die Begriffsdefinition erfährt aber verschiedene Erweiterungen beziehungsweise Veränderungen, die vom jeweiligen Blickwinkel der Autor*innen und

den unterschiedlich angestrebten Geltungsbereichen abhängig sind (Wiater 2013:147f.). Aus diesem Grund kann keine eindeutige Begriffsbestimmung für Kompetenzen genannt werden (Arnold/Erpenbeck 2015:14ff.). Hinsichtlich des Kompetenzerwerbs im schulischen Kontext leiten Lindner und Mayerhofer, ausgehend von Kaufhold (2006), insgesamt fünf Charakteristika ab. Diese spiegeln im Wesentlichen die Gemeinsamkeiten von Kompetenzdefinitionen zahlreicher Autor*innen wieder, wobei verdeutlicht wird, dass es sich bei der Aneignung von Kompetenzen um keinen automatischen Vorgang handelt:

- Kompetenzentwicklung benötigt Fachwissen.
- Kompetenzentwicklung geht einher mit der Selbstorganisation des Handelns, wobei Selbstorganisation Aktivität und Kreativität impliziert.
- Kompetenzen kommen in neuen, bisher noch nicht erlebten Situationen zur Anwendung, d.h. unter anderem, dass sich die Rahmenbedingungen verändert haben. Kompetenz zu handeln bedeutet eine persönliche Herausforderung.
- Kompetenzen sind langfristig angelegt. Sie sind daher Teil eines Entwicklungsprozesses, der stets weitergeführt werden soll.
- Kompetenzen haben wesentlich eine persönliche Dimension, die sich in emotionalen-motivationalen Prozessen sowie in einer Wertung äußern kann. (Lindner/Mayerhofer 2018:25)

Lindner und Mayerhofer zufolge kann ein outputorientierter Fokus auf die Aneignung von Kompetenzen in der Schule nur mittels entsprechend ausgerichtetem Unterricht erfolgen (ibid.). Aus diesem Grund wird im nachstehenden Unterkapitel genauer auf die Konzeption und die Merkmale von kompetenzorientiertem Unterricht eingegangen.

2.1.2 Kompetenzorientierter Unterricht im österreichischen Schulkontext

Wie aus den bisherigen Erläuterungen hervorging, beruht die Output- beziehungsweise die Kompetenzorientierung auf dem Verständnis, dass Lernende und ihr Wissenserwerb in das Zentrum der Aufmerksamkeit rücken. Auf diese Weise erfolgt eine Distanzierung vom bisher lehrseitigen Unterricht, was gleichzeitig ein Umdenken in der Unterrichtsentwicklung, -umsetzung und -beurteilung erfordert. Hauptaugenmerk des kompetenzorientierten Unterrichts gilt den Lernenden und ihrem erworbenen Wissen, welches nicht nur theoretisch reproduziert, sondern auch praktisch und in neuen Situationen angewendet werden soll (Lindner/Mayerhofer 2018:25).

Die für das österreichische Schulsystem ausschlaggebenden Kompetenzmodelle und -bereiche sind im Paragraph 17 des Schulunterrichtsgesetzes (SchUG), in der Verordnung

zu den Bildungsstandards (BGBl. II Nr. 1/2009) und in ihrer Novelle (BGBl. II Nr. 282/2011) gesetzlich festgelegt (BIFIE 2019). Seit der Einführung der Bildungsstandards im Jahr 2009 besteht das Ziel dieser Maßnahmen in der Schaffung eines kompetenzorientierten Schul- und Unterrichtsklimas in Österreich (BIFIE 2019). Besondere Bedeutung wird dabei den „grundlegenden fachlichen Kompetenzen“ beigemessen, welche in der Verordnung der Bildungsstandards angeführt werden (Beer/Benischek 2011:10). Diese „Grundkompetenzen“, die sich Lernende im schulischen Kontext aneignen sollen, basieren auf den im Jahr 2002 von der Europäischen Union entwickelten Schlüsselkompetenzen und umfassen „Kommunikation in der Muttersprache und in Fremdsprachen, IKT, Fertigkeiten in Mathematik/Naturwissenschaften/Technik, Unternehmergeist, Sozialkom[p]etenz und Bürger[*innen]kompetenz, Lernen lernen, Allgemeinwissen“ (Europäische Kommission 2002:7).

Diese grundlegenden fachbezogenen Kompetenzen decken die wesentlichen Inhaltsbereiche eines Unterrichtsgegenstandes ab, da sie auf den Lehrplan bezogen sind. Für den weiteren Kompetenzaufbau sind sie daher von größter Bedeutung. (Beer/Benischek 2011:10)

Welche Aspekte für eine erfolgreiche Umsetzung des kompetenzorientierten Unterrichts ausschlaggebend sind, können der Website des Bundesinstituts für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) entnommen werden. Ausgehend von Überlegungen der Autor*innen Helmke (2006), Klieme und Rakoczy (2008) sowie Feindt und Meyer (2010) werden dort die folgenden sechs Faktoren angeführt, die für die Realisierung eines kompetenzorientierten Unterrichts notwendig sind:

- **Aktivierung und Erhöhung der Verarbeitungstiefe:** Eine stimmige kognitive, motivationale, volitionale und soziale Aktivierung der Schüler[*innen] durch einen Unterricht, der strukturiert und systematisch herausfordert, selbständiges Lernen und Arbeiten ermöglicht, strategisches und kreatives Denken und damit auch komplexes und erweitertes Denken fördert und sich maßgeblich an Kompetenzmodellen und Bildungsstandards orientiert.
- **Förderung lebensweltlicher Anwendungen:** Schülerorientiertes Gestalten im Rahmen eines kompetenzorientierten Unterrichts und der kompetenzorientierten Förderung von lebensweltlichen Anwendungen des zu Lernenden und des bereits Gelernten erfolgt durch vielfältige Angebote und Variationen, vor allem auch zwischen dem Fach und der Lebenswelt der Schüler[*innen].

- ***Förderung der fachlichen und überfachlichen Wissensvernetzung:*** Eine ganzheitliche Unterrichtsstrukturierung und -gestaltung dient der vielfältigen Wissensvernetzung sowohl innerhalb eines Fach[s] als auch zwischen mehreren Fächern. Dafür werden Lernsituationen und Lernräume des Analysierens, Erkundens, Erprobens, Entdeckens, Erfindens, Abwägens, Argumentierens und Hinterfragens innerhalb eines Fachs als auch überfachlich geschaffen, die sich in bestimmten Fächern maßgeblich an Kompetenzmodellen und an Bildungsstandards orientieren.
- ***Lernbegleitung durch lerntheoretische, fachdidaktische und unterrichtsmethodische Ansätze:*** Eine präzise Schüler- und Kompetenzorientierung im Unterricht ermöglicht eine hohe Passung und ein gelungenes Zusammenwirken von individueller, differenzierter und personalisierter Lernbegleitung und -begegnung durch variable Lernmethoden.
- ***Förderung der Selbstreflexion als Kompetenz:*** Das wiederkehrende Vorleben und Stimulieren von Selbstreflexionsprozessen über das eigene Lernen, das Reflektieren der eigenen Zielorientierung und des eigenen Handelns ermöglichen es, die personale Wirkkraft als Zusammenspiel von kognitiven, motivationalen, volitionalen und sozialen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften sowie als Attribution der eingesetzten Kompetenzen zu verstehen. Dabei sollen die eigenen Annahmen, Prinzipien, Werte usw. in die Reflexion integrierend thematisiert werden.
- ***Förderliche Klassenführung durch Haltung, Achtsamkeit und Präsenz:*** Eine pädagogische, fehleroffene und störungspräventive Führung der Klasse durch das Einnehmen einer tiefen Haltung und Präsenz (Allgegenwärtigkeit) sowie die Förderung einer sinnstiftenden und respektvollen Kommunikation ermöglichen kompetenzorientierten Unterricht und kompetenzorientierte Förderung. Haltung dient als Modell für eine nachhaltige Werte- und Beziehungsorientierung, in der das Lernen und die Beurteilung für Schüler[*innen] – wie bei einem Kippbild bzw. einer Inversionsfigur (Figur-Grund-Bild) – erkennbar und nachvollziehbar getrennt sind und förderlich wirken können. (BIFIE 2009; Hervorh. im Orig.)

Neben den aufgezählten Aspekten wird auch dem Lernumfeld, dem „Lebensraum Klasse und Schule (Schul- und Klassenklima), [dem] Selbstkonzept der Schüler[*]innen in einem Fach oder [dem] Interesse der Schüler[I*]innen an einem Fach“ besondere Bedeutung beigemessen (ibid.). Zusammenfassend sind all die genannten Punkte ausschlaggebend dafür, ob Lernvorgänge erfolgreich stattfinden oder nicht beziehungsweise ob eine gelungene Aneignung von Kompetenzen erfolgt (Müller/Felbrich/Blömeke 2008, Schwarz 2013, zit. n. BIFIE 2009).

Aufgrund der Tatsache, dass es sich bei Kompetenzen um ein abstraktes Konstrukt handelt, das visuell nicht erfasst werden kann, enthalten die Beschreibungen der Bildungsstandards „Verhaltensweisen als Indikatoren für die dahinterliegenden, zu erreichenden Kompetenzen“ (Zeitler et al. 2010:24) in folgender Form: „Für die

praktikable Anwendung wurden die Bildungsstandards nicht als psychologische Konstrukte formuliert, sondern als Indikatoren in Form von „Kann-Beschreibungen“ (ibid.). Diese Beschreibungsform von Kompetenzen gibt mit anderen Worten Ziele vor, welche Lernende letztendlich erreichen sollen. „Bildungsstandards legen aus Sicht der Schüler[I]nnen konkret formulierte Lernergebnisse in Form von Könnensbeschreibungen (sogenannte „Can-Do-Statements“) fest, die aus den Lehrplänen der Schularten und Schulstufen abgeleitet wurden“ (BIFIE 2019). Damit Lernende diesen Könnensbeschreibungen gerecht werden, ist es notwendig, den Unterricht ausgehend von den Kompetenz- beziehungsweise Zielbeschreibungen und somit rückwärts zu planen. Für Lehrende bedeutet dies, sich die Frage zu stellen, welche Maßnahmen und Schritte notwendig sind, damit Schüler*innen erfolgreich an diese Ziele herangeführt werden (Ziener 2016:48). „Entscheidend ist nicht, was Lehrkräfte wann gelehrt oder „durchgenommen“ haben, sondern was Lernende am Ende können. Bewertet und gemessen wird, was am Ende „gekonnt“ wird“ (ibid.:f.).

Für die vorliegende Arbeit sind in erster Linie die Kompetenzen von Bedeutung, die für das Fach Deutsch, genauer für Deutsch als Zweitsprache, gesetzlich verankert sind. Bevor diese genauer beleuchtet werden, soll an dieser Stelle noch der Frage nachgegangen werden, wie die Aneignung der in der Verordnung theoretisch festgelegten Kompetenzen in der Praxis realisiert wird. Die Antwort darauf bilden Kompetenzstufenmodelle, die je nach Gegenstand unterschiedliche Etappen aufweisen. Beer definiert diese folgendermaßen: „Kompetenzmodelle beschreiben zu erwartende Lernergebnisse von Schüler[*innen] auf bestimmten Altersstufen und setzen methodisch/didaktische Vorgaben, um die gesetzten Erwartungen zu erfüllen“ (Beer 2007:228). Wolf ergänzt diese Definition und ist der Ansicht, dass in Kompetenzstufenmodellen

jede Kompetenzstufe durch kognitive Prozesse und Handlungen von bestimmter Qualität spezifiziert [ist], die die Schülerinnen und Schüler auf dieser Stufe bewältigen können, nicht aber Schülerinnen und Schüler auf niedrigeren Stufen[.] (Wolf 2004:576)

Um Lernerfolge garantieren zu können, bedeutet dies für Lehrende, dass „Lernanreize möglichst nahe an der Schnittstelle zwischen Wissen und Nicht-Wissen angeboten werden“ sollten (Beer/Benischek 2011:11). Mit anderen Worten müssten Lernenden Aufgaben und Übungen geboten werden, die ihrem Wissensstand entsprechend, so dass die Gefahr der Unter- oder Überforderung umgangen werden kann. „Wissen um den

Kompetenzstand der Lernenden, projiziert auf ein schlüssiges Kompetenzstufenmodell ist die Voraussetzung erfolgreicher Lerninszenierung“ (Olechowski 2003:215). Der Wissenserwerb kann darüber hinaus noch durch regelmäßiges Feedback gefördert und in seiner Geschwindigkeit vorangetrieben werden (ibid.).

Zwar wird Lehrenden in der Verordnung je nach Gegenstand eine Reihe an Kompetenzen dargelegt, welche vermittelt werden sollen, jedoch stellt es in der Praxis eine Herausforderung dar, diese an die unterschiedlichen Lernendengruppen anzupassen (Drieschner 2009:72). „Die für eine bestimmte Schulstufe formulierten Standards sind folglich auf die darunterliegenden Klassenstufen „herunterzubrechen“ “ (Helmke 2009:235). Müller zufolge können Kompetenzraster diesen Vorgang erleichtern, da sie einen inhaltlichen Leitfaden vorgeben, die zu erreichende Kompetenzen beinhalten („was?“) und zudem veranschaulichen, in welchem Ausmaß erworbene Kompetenzen („wie gut?“) beherrscht werden. Hinzukommt, dass Kompetenzraster auch Lernenden als Orientierungshilfe dienen und diesen nicht nur ihren aktuellen Wissensstand anzeigen, auf dem sie sich befinden, sondern auch den, der noch erreicht werden kann (Müller 2006:47).

2.1.3 Ziele und Prinzipien des Kompetenzorientierten Unterrichts

Ausgehend von Bildungsstandards verfolgen Kompetenzmodelle beziehungsweise der kompetenzorientierter Unterricht insgesamt drei wesentliche Ziele, die nachstehend beleuchtet werden.

2.1.3.1 Nachhaltigkeit

Das erste bildet das Prinzip der Nachhaltigkeit, welches das Aneignen und Abrufen von Wissen über einen längeren Zeitraum anstrebt. Dadurch soll einerseits die Grundlage für weitere Lernvorgänge im schulischen Kontext und andererseits die Ausgangsbasis für lebenslanges Lernen geschaffen werden (Beer/Benischek 2011:12). Schott und Ghanbari zufolge klingt in der Bedeutung des Begriffs „Kompetenz“ bereits per se eine gewisse Nachhaltigkeit mit. Wenn daher jemand über eine Kompetenz verfügt, dann kann auf diese über lange Sicht hinweg zurückgegriffen werden (Schott/Ghanbari 2008:40). Die Frage, weshalb Nachhaltigkeit überhaupt in Zusammenhang mit Kompetenzen diskutiert wird, beantworten die beiden Autoren anhand folgendem Beispiel:

Wenn wir im Rahmen einer Urlaubsreise in eine Stadt kommen, die wir noch nicht [kennen] und die wir erkunden möchten, dann verschaffen wir uns dazu eine Übersicht. Wir erwerben z.B. Kenntnisse über Sehenswürdigkeiten, Museen, Konzerte, Restaurants, [Öffnungszeiten], Verkehrsmittel und den Stadtplan. [Bei dieser Orientierung handelt es sich um] Mengen von Aufgaben, die wir mit bestimmten Kompetenzgraden ausführen können [wollen]. Viele dieser Aufgaben werden bedeutungslos, wenn wir die Stadt verlassen haben, wir vergessen die meisten davon. Anders bei Kompetenzen als Bildungsziele: Wenn wir z.B. eine Fremdsprache oder mathematische Kenntnisse erwerben oder erwerben sollen, dann sprechen wir hier von „Kompetenzen“, weil die genannten Fähigkeiten uns möglichst lange eigen sein sollen. Diese gewünschte Nachhaltigkeit von Kompetenzen hat [...] wichtige Konsequenzen. Eine davon ist die Notwendigkeit der Beachtung der Plastizität von Kompetenzen: Je nach Individuellem Umfeld wird im Laufe der Zeit eine persönliche Kompetenz eines Individuums weiter geübt und gefestigt oder sie geht mehr oder weniger verloren. (Schott/Ghanbari 2012:38)

Zusammengefasst lassen sich Kompetenzen „als relativ überdauernde Befähigungen“ beschreiben“ (ibid.). Ihre regelmäßige und praktische Anwendung nimmt, wie aus dem Zitat hervorgeht, eine wichtige Rolle ein, da ohne dieser die erworbenen Kompetenzen ansonsten wieder abhandenkommen (ibid.).

2.1.3.2 Individualisierung

Abgesehen von der Nachhaltigkeit handelt es sich beim zweiten Ziel von Kompetenzmodellen und der kompetenzorientierten Arbeit um Individualisierung. Bei diesem Konzept steht das „Ich“ der Lernenden als einzelnes Individuum mit unterschiedlichen Fähigkeiten und Interessen im Vordergrund, die bei der Planung und Umsetzung des Unterrichts berücksichtigt werden sollten (Radnitzky/Westfall-Greiter 2009:14f.). Im Gegensatz zu binnendifferenzierenden Lernangeboten ist die Gestaltung von individualisiertem Unterricht nach den Bedürfnissen der Lernenden ausgerichtet (Joller-Graf 2019:94). Unter Individualisierung wird daher

die Gesamtheit aller unterrichtsmethodischen und lern/lehrorganisatorischen Maßnahmen [verstanden], die davon ausgehen, dass das Lernen eine ganz persönliche Eigenaktivität jeder einzelnen Schülerin bzw. jedes einzelnen Schülers selbst ist, und die darauf abzielen, die Schülerinnen und Schüler dabei gemäß ihrer Persönlichkeit, ihrer Lernvoraussetzungen und Potenziale bestmöglich zu fördern und zu fordern. (BMUKK 2007)

Mit anderen Worten bedeutet dies, dass der Schwierigkeitsgrad von Aufgabenstellungen und Übungen je nach SchülerIn angepasst werden muss. Dies kann umgesetzt werden, indem Lernende beispielsweise Instruktionen in unterschiedlichem Ausmaß erhalten, ihnen Unterstützungsangebote zur Verfügung gestellt werden oder durch die

Zusammenarbeit mit anderen. Bei der Individualisierung im Unterricht steht also die Berücksichtigung jeder*jedes einzelnen Lernenden im Mittelpunkt, sodass jede Schülerin und jeder Schüler möglichst viel (und nur so viel) Hilfe bekommt, wie sie oder er braucht, um eine bestimmte Kompetenz zu entwickeln“ (Joller-Graf 2019:94). Nicht außer Acht gelassen werden darf laut Thurn die Tatsache, dass sich Individualisierung nicht nur auf eine, sondern auf verschiedene Ebenen bezieht, und zwar

auf jen[e] der Lernenden (Eigenverantwortung, Erfolg, Selbsttätigkeit etc.), auf jen[e] der Leh[r]enden (Zeit, Forderung/Förderung, Vertrauen etc.), auf jen[e] der Lernumgebung (Platz, Mög[l]ichkeiten, Anreiz, Lernort/Lebensort etc.) und auf jen[e] der Gemeinschaft (Heterogenität, Geborgenheit, Wertschätzung etc.)[.] (Thurn 2006:9)

Ein wichtiger Aspekt, der aus diesem Zitat hervorgeht und auf den auch Beer und Benischek in Hinblick auf Individualisierung im Unterricht verweisen, ist jener der Gemeinschaft. Betont wird, dass Individualisierung nicht mit Isolation beziehungsweise isolierter Einzelarbeit gleichgesetzt werden darf, da dies zur Entwicklung von „isolierten kognitiven Kompetenzen“ führen würde. Im Gegensatz dazu besteht das Ziel des kompetenzorientierten Unterrichts unter anderem darin, dass Lernende „vernetzte kognitive Kompetenzen“ erwerben. Beer und Benischek sind überzeugt, dass die maximale Förderung von sozialen sowie dynamischen Kompetenzen eines Individuums nur dann erfolgen kann, wenn es Teil eines sozialen Netzwerkes ist (Beer/Benischek 2011:13f.) (siehe Abbildung 4).

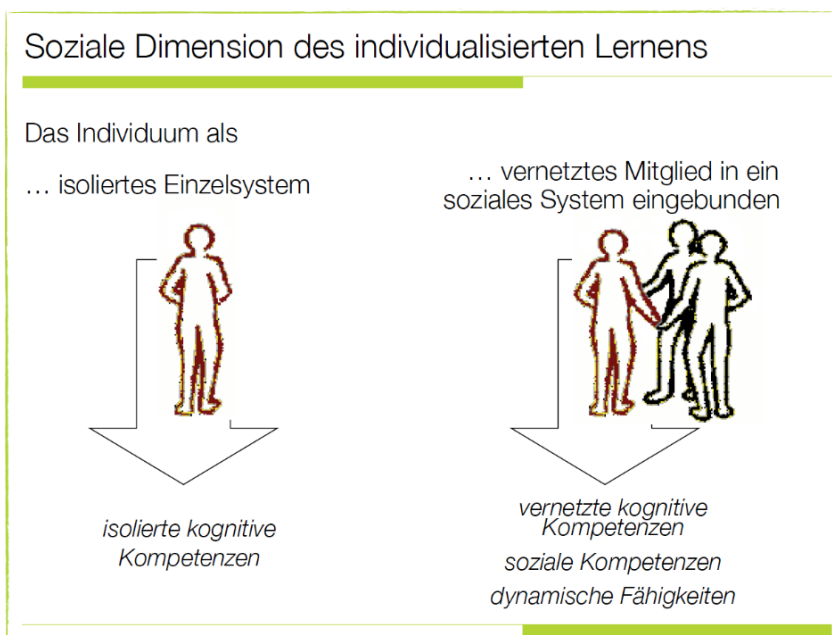


Abbildung 4:
Soziale Dimension
des individualisierten
Lernens (ibid.)

Abgesehen von den bisher aufgelisteten Differenzierungsmöglichkeiten im kompetenzorientierten Unterricht bietet sich für eine individualisierte Planung auch noch der Gebrauch diverser Hilfsmittel an („von Visualisierungen bis hin zu realen Objekten“) sowie unterschiedliche Bearbeitungszeiten von Aufgaben, die je nach SchülerIn variieren (ibid:16).

All die erläuterten Mittel zur Individualisierung im Unterricht und die idealerweise darauffolgende Förderung von Lernenden setzen genaue Kenntnisse über die Schüler*innen voraus, was nur mithilfe einer eingehenden Beobachtung durch die Lehrenden geschehen kann (Bönsch et al. 2010:64). Paradies, Linser und Greving zufolge müssen Lehrkräfte dafür über die „Diagnosekompetenz“ verfügen, sodass mithilfe von Kriterien die zu fördernden Bereiche seitens der Lernenden ermittelt werden können (Paradies et al. 2007:55).

2.1.3.3 Qualitätskriterien guten Unterrichts

Ein letzter Aspekt, der in Zusammenhang mit kompetenzorientiertem Unterricht häufig diskutiert wird, ist die Frage nach den Qualitätskriterien von gutem Unterricht und deren Gültigkeit für den KOU (Lindner/Mayerhofer 2018:30). Etliche Expert*innen unternahmen den Versuch, die Merkmale von gutem Unterricht zu beschreiben und erzielten dabei ähnliche Ergebnisse (Helmke 2007, Terhart 2009, Faulstich 2010, Lersch 2013, Ziener 2010). Die Grundlage des guten kompetenzorientierten Unterricht im österreichischen Schulwesen bildet der Kriterienkatalog nach Meyer (2004), welcher im Praxisbuch „Was ist guter Unterricht?“ veröffentlicht wurde (Beer/Benischek 2011:20). Darin beschreibt Meyer guten Unterricht als einen,

in dem (1) im Rahmen einer demokratischen Unterrichtskultur (2) auf der Grundlage des Erziehungsauftrags (3) und mit dem Ziel eines gelingenden Arbeitsbündnisses (4) eine sinnstiftende Ordnung (5) und ein Bei[t]rag zur nachhaltigen Kompetenzentwicklung aller Schülerinnen und Schüler geleistet wird. (Meyer 2004:13)

Im Anschluss an diese Definition nennt der Autor die folgenden zehn Kriterien, die für einen guten Unterricht ausschlaggebend sind:

- 1) klare Strukturierung: Klarheit bei Prozessen, Zielen und Inhalten, Rollenklarheit, Absprache von Regeln, Ritualen und Freiräumen
- 2) hoher Anteil an echter Lernzeit: erreichbar durch ein gutes Zeitmanagement, durch Pünktlichkeit, durch Auslagerung von „Organisationskram“ und durch eine Rhythmisierung des Tagesablaufs
- 3) lernförderliches Klima: gegenseitiger Respekt, Einhaltung von Regeln, Übernahme von Verantwortung, Gerechtigkeit und Fürsorge
- 4) inhaltliche Klarheit: Verständlichkeit der Aufgabenstellung, Plausibilität des thematischen Gangs, Klarheit und Verbindlichkeit der Ergebnissicherung
- 5) sinnstiftendes Kommunizieren: durch die Beteiligung an der Planung, Gesprächskultur, Sinnkonferenzen, Lerntagebücher und Schüler[I]nnen-Feedback
- 6) Methodenvielfalt: Reichtum an Inszenierungstechniken, Vielfalt der Handlungsmuster, Variabilität der Verlaufsformen und Ausbalancierung der methodischen Großformen
- 7) individuelles Fördern: durch innere Differenzierung und Integration, Schaffung von Freiräumen, Geduld und Zeit, durch individuelle Lernstandsanalysen und abgestimmte Förderpläne
- 8) intelligentes Üben: durch Bewusstmachung von Lernstrategien, passende Übungsaufträge, gezielte Hilfestellungen und entsprechende Rahmenbedingungen
- 9) transparente Leistungserwartungen: durch ein an den Richtlinien/Bildungsstandards orientiertes, dem Leistungsvermögen der Schüler[*innen] entsprechendes Lernangebot und durch förderorientierte Rückmeldungen zum Lernfortschritt
- 10) vorbereitete Umgebung: durch entsprechende Ordnung, funktionale Einrichtung und brauchbares Lernwerkzeug (Meyer 2004:17f.)

Alle zehn aufgelisteten Kriterien bilden die theoretische Grundlage für den praktischen Teil der vorliegenden Arbeit und wurden bei der Erprobung einer ausgewählten Graphic Novel im DaZ-Unterricht berücksichtigt. Darüber hinaus diente auch noch das von Beer und Benischek entworfene Modell (siehe Abbildung 5) bestehend aus sieben Faktoren für einen guten Unterricht als theoretisches Grundgerüst, bei dem es sich um eine Erweiterung von Meyers Merkmalliste handelt.

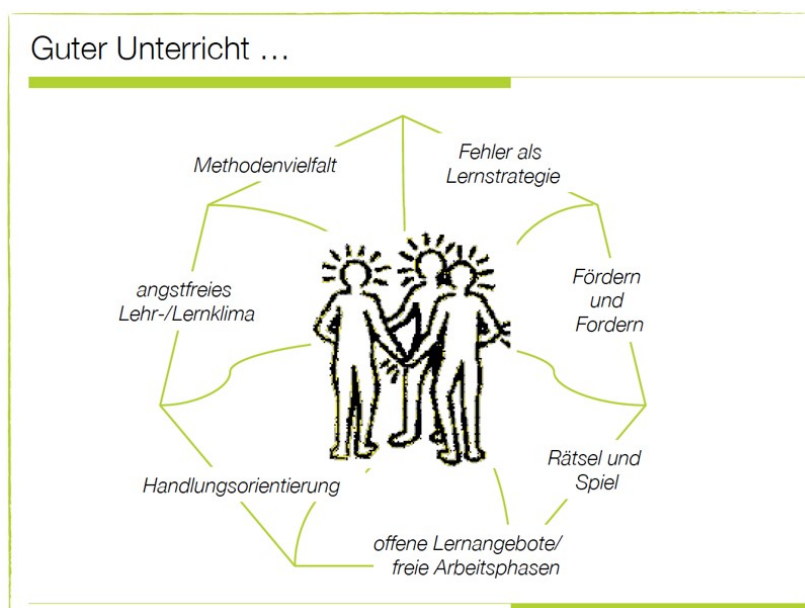


Abbildung 5: Guter Unterricht (Beer/Benischek 2011:21)

Drei der insgesamt sieben genannten Faktoren, die Beer und Benischek in ihrer Grafik inkludieren, sind für den Methodenteil beziehungsweise für den didaktischen Einsatz Graphic Novels von besonderer Bedeutsamkeit. Dazu zählt zunächst die „Methodenvielfalt“, welche darauf abzielt, „Settings mit hoher Passung bereitzustellen“ (Beer/Benischek 2011:21). Für die Bearbeitung von Graphic Novels scheint dieser Aspekt unumgänglich, da die Kunstform eine vielseitige Bearbeitung im Unterricht zulässt (dazu mehr in Kapitel 2.2). Neben der „Methodenvielfalt“ bildet auch die „Handlungsorientierung“ einen wichtigen Faktor, bei der das Ergebnis von Lernprozessen im Vordergrund steht. „Lernende experimentieren, planen, forschen, bearbeiten, strukturieren, visualisieren, präsentieren usw.“ (Beer/Benischek 2011:21). Insbesondere die Aspekte der Visualisierung und des Experimentierens seitens der Schüler*innen erscheint bei der Auseinandersetzung mit Graphic Novels durch den Entwurf grafischer Darstellungen naheliegend und wird ebenfalls im Zuge des praktischen Teils der vorliegenden Arbeit erprobt. Ziel des handlungsorientierten Unterrichts besteht in erster Linie in der Menschenbildung, indem drei Bereiche, und zwar „die intellektuelle Bildung (,Kopf‘), die sittliche Bildung (,Herz‘) und die praktisch-motorische Bildung (,Hand‘)“, miteinander verknüpft werden (Hutterer 1998:103). Mittels der durchgeführten Untersuchung wird unter anderem genau diese Verbindung bei der Arbeit mit Graphic Novels im Unterricht genauer beleuchtet. Beim dritten Faktor, der aus Beer und Benischeks Grafik für die vorliegende Arbeit von Bedeutung ist, handelt es sich um das „Fordern und Fördern“. In diese Kategorie fallen „ungewöhnliche kreative Denkansätze, Frage- und Lösungsvorschläge“, welche von Schüler*innen im Unterricht hervorgebracht werden (Beer/Benischek 2011:22).

Nicht immer gelingt es, diese positiv zu ver[s]tärken; manchmal „stören“ sie den intendierten Denkentwurf aufseiten der Lehrenden. Ja, es mag sein, diese zündenden Ideen in Erwartung konvergenter Lösungen gar nicht zu erkennen. Divergente Lösungen wollen jedoch gefördert und gefordert werden. (Ibid.)

Der Aspekt des „Forderns und Förderns“ soll also hervorgehoben werden, da für die im Zitat erwähnten kreativen Schüler*innenaktivitäten Graphic Novels ebenfalls ein geeignetes Werkzeug zu sein scheinen.

Bevor der didaktische Einsatz von Graphic Novels genauer in Zusammenhang mit den erläuterten Kriterien beziehungsweise vor dem Hintergrund des kompetenzorientierten Unterrichts diskutiert wird, erfolgt im nachstehenden Teil ein Überblick über die aktuelle

Lage des kompetenzorientierten DaZ-Unterrichts in der Sekundarstufe II in Österreich. Eine genauere Auseinandersetzung und Beleuchtung dieser Thematik erscheint sinnvoll, da sich die Zielgruppe der Schüler*innen, die für den methodischen Teil ausgewählt wurde, auf eben dieser Schulstufe befindet und die Untersuchung im Rahmen des DaZ-Unterrichts erfolgte. Ein weiterer Grund dafür, um im Folgenden genauer auf die Lage des DaZ-Unterrichts in Österreich beziehungsweise die diesbezüglichen Gesetzesgrundlagen genauer einzugehen, besteht darin, dass aus Letzterem Kompetenzkriterien abgeleitet wurden, welche bei der durchgeführten Untersuchung gefördert werden sollten.

2.1.4 Kompetenzorientierter DaZ-Unterricht in der Sekundarstufe II

Unter der von 18. Dezember 2017 bis 28. Mai 2019 andauernden Bundesregierung unter Bundeskanzler Kurz, bei der es sich um eine Koalition der Freiheitlichen Partei Österreichs und der Österreichischen Volkspartei handelte, wurde eine Änderung hinsichtlich der Maßnahmen für Schüler*innen, welche nicht über ausreichende Deutschkenntnisse verfügen, vorgenommen. Durch die Veröffentlichung des Dokuments „Deutschförderklassen und Deutschförderkurse. Leitfaden für Schulleiterinnen und Schulleiter“, welche im Juni 2018 durch das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) erfolgte, müssen Schüler*innen mit insuffizienten Deutschkenntnissen seither an einem separaten oder additiven Deutschförderunterricht teilnehmen (Füllekruss/Dirim 2019:14f.). Dem Leitfaden, welcher mittlerweile in aktualisierter und überarbeiteter Form vorliegt, kann entnommen werden, dass die Fördermaßnahmen in Form von Deutschförderklassen und Deutschförderkursen realisiert werden sowie außerordentliche Schüler*innen, die sich auf der Primar- und Sekundarstufe befinden, betreffen (BMBWF 2019:3). Neben dem Ziel, „die Qualität der Deutschförderung in Österreich laufend zu verbessern“ (ibid.) lautet die Absicht hinter der Einführung jener Fördermaßnahmen wie folgt:

Ziel des Deutschfördermodells für außerordentliche Schüler[*innen] ist das **frühzeitige und intensive Erlernen der Unterrichtssprache Deutsch** und damit der möglichst rasche Wechsel in den Klassenverband sowie die Teilnahme am Unterricht nach dem Lehrplan der betreffenden Schulart und Schulstufe. (Ibid.:7; Hervorh. im Orig.)

Ob ein*e SchülerIn im Primar- und Sekundarbereich einer Deutschförderklasse oder einem Deutschförderkurs zugeteilt wird beziehungsweise ob diese*r einen

außerordentlicher (ao.) Status erhält, wird mittels des Testverfahrens MIKA-D, das die Ermittlung des Sprachstandes beziehungsweise der Deutschkompetenzen ermöglicht, festgestellt (ibid.) (siehe Abbildung 6).

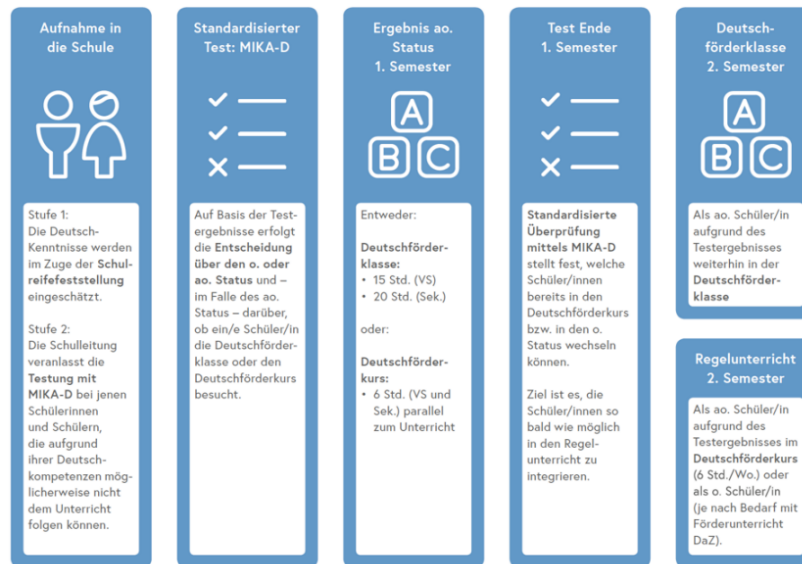


Abbildung 6: Überblick über das Deutschfördermodell und den Einstufungsablauf (ibid.)

Im Falle von „ungenügende[n] Deutschkenntnisse[n] [...] werden [Schüler*innen] einer Deutschförderklasse zugeteilt; jene [mit] mangelhafte[n] Deutschkenntnisse[n] [...] einem Deutschförderkurs“ (ibid.:f.). Voraussetzung für das Einrichten einer Deutschförderklasse oder eines Deutschförderkurses ist eine Mindestanzahl von acht Schüler*innen, die ungenügende oder mangelhafte Sprachkenntnisse aufweisen. Trifft diese Lernendenanzahl nicht zu, müssen die Schüler*innen integrativ im Regelunterricht unter Berücksichtigung von Lehrplan-Zusätzen für Deutsch unterrichtet werden. Wird aber die Mindestanzahl an Lernenden erreicht, dann ist das Ausmaß der Deutschförderung, ob als Deutschförderklasse oder als -kurs, von der jeweiligen Schulstufe beziehungsweise vom jeweiligen Schultyp abhängig. Zum besseren Vergleich werden die unterschiedlichen Wochenstunden im Primar- und Sekundarbereich einander in Tabellenform gegenübergestellt (siehe Tabelle 1):

	Primarstufe	Sekundarstufe I und II
Deutschförderkurs („mangelhafte Deutschkenntnisse“)	6 Wochenstunden	6 Wochenstunden
Deutschförderklasse („ungenügende Deutschkenntnisse“)	15 Wochenstunden	20 Wochenstunden

Tabelle 1: Wochenstunden der Deutschförderung (ibid.)

Neben dem Ausmaß der Wochenstunden sind auch die Inhalte und Kompetenzen, die den Schüler*innen im Deutschförderunterricht vermittelt werden, vom jeweiligen Schultyp und der jeweiligen Schulstufe abhängig. Da im Fokus der vorliegenden Arbeit beziehungsweise in der späteren Untersuchung die Sekundarstufe II steht, werden im Folgenden die dafür konzipierten Lehrpläne beleuchtet und nicht jene für die Primar- und Sekundarstufe I. Abgesehen davon besteht die Notwendigkeit in der Untersuchung der Deutschförderlehrpläne für die Sekundarstufe II insofern darin, als dass es sich hierbei um eine Thematik handelt, die bisher kaum Eingang in den wissenschaftlichen Diskurs gefunden hat.

Um einen Überblick über die Inhalte und Kompetenzen, welche die Schüler*innen im Deutschförderunterricht auf der Sekundarstufe II erwerben sollen, zu erhalten, wurde zum einen der „Leitfaden für Schulleiter*innen und Schulleiter“ (BMBWF 2019), zum anderen das Bundesgesetzblatt (BGBl. II 230) aus dem Jahr 2018 herangezogen. Aus dem Leitfaden geht hervor, dass für den Unterricht in Deutschförderklassen und Deutschförderkursen zwei unterschiedliche Lehrprogramme gelten (BMBWF 2019:15). Grundlage für Deutschförderklassen bilden Deutschförderlehrpläne, welche für die verschiedenen Schultypen der Sekundarstufe II seit August 2019 vorliegen. „Ab dem Schuljahr 2019/20 sind [diese] Deutsch[f]örderlehrpläne gemäß §8h des Schulorganisationsgesetzes verpflichtend anzuwenden“ (ibid.). Was die Ausgangsbasis von Deutschförderkursen betrifft, müssen Lehrende dafür je nach Schulstufe und Schultyp die „Lehrplan-Zusätze für das Unterrichtsfach Deutsch“ beachten, da hierfür keine eigens entworfenen Lehrpläne existieren. Für Lehrende in der Oberstufe der allgemein bildenden höheren Schulen (AHS) bedeutet dies, dass sie auf den Lehrplan-Zusatz der „unverbindlichen Übung „Deutsch als Zweitsprache““ zurückgreifen müssen

(ibid.:16). Um die Unterschiede zwischen den beiden Lehrprogrammen für die Deutschförderklassen und -kurse klar und übersichtlich darzustellen, werden diese zunächst in Tabellenform (siehe Tabelle 2) aufgelistet, bevor darauf genauer eingegangen wird. Die Lehrpläne beziehungsweise deren Kompetenzbereiche werden für die 6. Klasse der AHS, also für die 10. Schulstufe, angeführt, da die Zielgruppe der späteren Untersuchung ebenfalls diesem Schulniveau zugehörig ist.

Lehrplan für Deutschförderklassen der 10. Schulstufe der AHS (BGBl. II 230/2018:45ff.)				Lehrplan-Zusatz für die unverbindliche Übung „Deutsch als Zweitsprache“ für die 10. Schulstufe der AHS (BMB 2016:24ff.)		
Kommunikative Kompetenzen	Lernbereich 1	Mündliche/ Schriftliche Sprachhandlungskompetenz, mündliche/ schriftliche Textkompetenz	Kompetenzbereich Hörverstehen und Hör-/ Sehverstehen	6. Klasse (3. Semester Kompetenzmodul 3)	Mündliche Kompetenz	Hörverständnis
			Kompetenzbereich Sprechen/ Mündliches Sprachhandeln			Sprechsituationen Sprechanlässe
			Kompetenzbereich Lesen und Leseverstehen			Kommunikatives Verhalten
			Kompetenzbereich Schreiben/ Schriftliches Sprachhandeln			
	Lernbereich 2	Linguistische Kompetenzen	Kompetenzbereich Wortschatz		Schriftliche Kompetenz	Schreibhaltung, Textsorten
			Kompetenzbereich Strukturen			Schreiben für sich
			Kompetenzbereich Aussprache			Schreiben für andere
			Kompetenzbereich Schrift			Schreibprozess
			Kompetenzbereich Rechtschreibung			Rechtschreiben
	Überfachliche Kompetenzen	Lernbereich 3	Kompetenzbereich Sprachlernkompetenz			Textkompetenz
				Texte interpretieren, Textsinn verstehen		
				Texte reflektieren, Texte bewerten		
			Literarische Bildung			
			Mediale Bildung			
Lernbereich 4		Kompetenzbereich Selbstkompetenz		6. Klasse (4. Semester Kompetenzmodul 4)		Gleiche Kompetenzen wie für das Kompetenzmodul 3 im 3. Semester
	Kompetenzbereich Soziale Kompetenz					
	Kompetenzbereich Interkulturelle Handlungsfähigkeit					

Tabelle 2: Lehrprogramm für die Deutschförderklassen und die Deutschförderkurse der 10. AHS-Schulstufe

Die direkte Gegenüberstellung der beiden Lehrprogramme zeigt, dass der Lehrplan-Zusatz für die unverbindliche Übung „Deutsch als Zweitsprache“ oder der Deutschförderkurse hinsichtlich der 10. Schulstufe deutlich weniger Kriterien umfasst als der Lehrplan für die Deutschförderklassen. Ein naheliegender Grund für diese Beobachtung liegt möglicherweise im Wochenstundenausmaß für beide Fördermodelle. Die geringere Anzahl und die erheblich weniger detaillierte Beschreibung der angeführten Kompetenzbereiche für die Deutschförderkurse könnte auf die lediglich dafür vorgesehenen 6 Wochenstunden zurückgeführt werden. Da für die Deutschförderklassen deutlich mehr, und zwar 20 Wochenstunden zur Verfügung stehen, könnte dies eine Erklärung für die umfangreichen und zahlreichen Kompetenzbereiche der Deutschförderklassen darstellen.

Da aus den beiden Lehrprogrammen etliche Kompetenzbereiche hervorgehen und es den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen würde, in der Untersuchung alle zu berücksichtigen, wurde eine Auswahl an Kompetenzbereichen getroffen. In Frage kamen hierfür diejenigen, die bei der Arbeit mit Graphic Novels im DaZ-Unterricht auch gefördert werden können. Eine Eingrenzung wurde darüber hinaus deshalb vorgenommen, um eine Strukturierungshilfe zu schaffen, mit der die didaktischen Einsatzmöglichkeiten von Graphic Novels im DaZ-Unterricht übersichtlich angeordnet und erläutert werden können, zum anderen als Untersuchungskriterien für den praktischen Teil.

Wird ein Blick auf die in der Literatur angebotenen Varianten geworfen, wie Graphic Novels allgemein in jeglichem Sprachunterricht verwendet werden können, so ist rasch klar, dass bei der Vielfalt an Anwendungsmöglichkeiten diese überwiegend nach den vier Fertigkeiten Sprechen, Hören, Schreiben und Lesen aufgeschlüsselt werden. Ein Beispiel von zahlreichen weiteren, das diese Beobachtung untermauert, findet sich in Da Rocha und Müller-Carons Beitrag (2017), in welchem sich die folgende Tabelle (siehe Tabelle 3) mit Fertigkeiten und den zugehörigen Aufgaben zu Graphic Novels beziehungsweise „picture books“ finden lässt:

Speaking	Listening
✓ lead-in: associating, predicting ✓ content questions ✓ expanding vocabulary individually depending on individual interests/preferences	✓ text read out by the teachers ✓ listening to classmates when predicting and comparing
Writing	Reading
✓ labelling the dress; describing Wilbur ✓ labelling the cake layers ✓ book scavenger hunt	✓ reading along ✓ reading the picturebook individually

Tabelle 3: Geförderte Fertigkeiten (Da Rocha/Müller-Caron 2017:90)

Unter Berücksichtigung der Tatsache, dass die Gliederung der didaktischen Einsatzmöglichkeiten von Graphic Novels in der Literatur vermehrt anhand der vier Fertigkeiten erfolgt, erscheint es naheliegend, den obig angeführten „Lernbereich 1“ und dessen Kriterien aus dem Lehrplan für Deutschförderklassen der 10. Schulstufe (BGBl. II 230/2018:45ff.) als Analysewerkzeug für die praktische Untersuchung zu verwenden. Grund dafür ist, dass sich darin die Fertigkeiten ebenfalls widerspiegeln und somit decken (siehe Tabelle 4):

Lehrplan für Deutschförderklassen der 10. Schulstufe der AHS (BGBl. II 230/2018:46ff.)		Vier Fertigkeiten
Lernbereich 1	Kompetenzbereich Hörverstehen und Hör-/ Sehverstehen	Hören
	Kompetenzbereich Sprechen/ Mündliches Sprachhandeln	Sprechen
	Kompetenzbereich Lesen und Leseverstehen	Lesen
	Kompetenzbereich Schreiben/ Schriftliches Sprachhandeln	Schreiben

Tabelle 4: Ermittelte Fertigkeiten als Analysewerkzeug im Methodenteil

Abgesehen von dieser Begründung für die Auswahl des ersten Lernbereichs beziehungsweise dessen vier Kompetenzbereiche wurde auch von der Lehrperson, in deren beiden Klassen die praktische Untersuchung durchgeführt wurde, der Wunsch geäußert, auf die Förderung bestimmter Fertigkeiten in der Unterrichtsgestaltung mit Graphic Novels zu achten (siehe Kapitel 3.1.3 und 4.1). Diese Anmerkung unterstreicht ebenfalls die Entscheidung für die vier Kompetenzen aus dem Lernbereich 1 als Analysewerkzeug, da diese den vier Fertigkeiten, die in der Literatur vermehrt für die didaktische Arbeit mit Graphic Novels angeführt werden, entsprechen.

Als drittes und letztes überzeugendes Argument für die Verwendung des ersten Lernbereichs aus dem kompetenzorientierten Lehrplan für Deutschförderklassen kann die äußerst detaillierte Beschreibung der Kompetenzbereiche genannt werden. Wie das folgende Beispiel aus dem „Kompetenzbereich Hörverstehen“ zeigt, bieten die umfangreichen Beschreibungen Auskunft darüber, über welche Kenntnisse und Fertigkeiten die Schüler*innen im jeweiligen Kompetenzbereich verfügen sollten:

Kompetenzbereich Hörverstehen und Hör-/Sehverstehen

Die Schülerin/der Schüler versteht wesentliche Informationen in Gesprächen und sehr einfachen gesprochenen Texten zu vertrauen und konkreten Themen in Alltagssituationen sowie unterrichts- und sachbezogene mündliche Sprachhandlungen in der Standardsprache, vorausgesetzt es wird deutlich und langsam gesprochen. Sie/Er kann darauf sach- und situationsgerecht reagieren und bei Bedarf nachfragen.

Die Schülerin/der Schüler

- versteht unterrichtstypische Sprachhandlungen (Fragen, Arbeitsanweisungen, Aufforderungen, Ankündigungen, Erklärungen).
- versteht das Thema von kurzen Gesprächen, an denen er[*]sie nur als Zuhörer[*]in beteiligt ist.
- erschließt die Hauptaussage einfacher sprachlicher Äußerungen und Gespräche im Unterrichtsalltag bzw. einfacher Sachdarstellungen aus dem Sprechkontext und entnimmt ihnen gezielt wesentliche Informationen[.]
- versteht die Hauptaussage einfacher und kurzer (auch literarischer), gesprochener Texte sowie klar strukturierter Situationen (zB Rollenspiele).
- folgt kurzen und sprachlich einfachen Medienausschnitten zu bekannten Alltags- sowie Sachthemen (Hörtexte bzw. Hör-/Sehtexte wie Radio, Fernsehen, Film) und versteht deren Hauptaussage. (BGBl. II 230/2018:46f.; Hervorh. im Orig.)

Die ausführlichen Beschreibungen der Kompetenzbereiche (siehe Anhang A.3.) im ersten Lernbereich des Lehrplans für Deutschförderklassen der AHS-Oberstufe stellen ein wichtiges Werkzeug für die durchgeführte Untersuchung (siehe Kapitel 4) dar. Dies liegt einerseits daran, dass dadurch nicht nur die Kenntnisse und Fertigkeiten der Zielgruppe

bestimmt werden können, sondern gleichzeitig auch die Kompetenzen, die durch den didaktischen Einsatz von Graphic Novels in Form von unterschiedlichen Übungs- sowie Aufgabenformaten gefördert werden.

Nachdem die Auswahl der vier Kompetenzbereiche für den praktischen Teil der vorliegenden Arbeit erläutert und der Kompetenzbegriff in seinen unterschiedlichen Facetten sowie im Kontext des DaZ-Unterrichts auf der Sekundarstufe II in Österreich diskutiert wurde, erfolgt ein Überblick über die didaktischen Einsatzmöglichkeiten von Graphic Novels im fremd- und zweitsprachlichen Kontext. Die zusammengetragenen Anwendungsbeispiele dienen als Vorlage für die Didaktisierung, die im Rahmen der vorliegenden Arbeit entworfen und im DaZ-Unterricht mit Schüler*innen der 10. Schulstufe praktisch erprobt wurde.

2.2 Didaktisches Potential von Graphic Novels für den kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht

Wie bereits aus dem ersten Kapitel über die Entstehungsgeschichte der Graphic Novel hervorging, hat sich die Kunstform in den vergangenen Jahrzehnten vom Comic losgelöst und zu einem eigenen literarischen Genre verselbstständigt (Wrobel 2015:4). Die steigenden Verkaufszahlen von Graphic Novels wurden durch zwei Faktoren rasant angetrieben. Den ersten bildet der Vertrieb von adaptierten Klassikern, wie beispielsweise Erich Kästners oder Gudrun Pausewangs Kinder- und Jugendliteratur (Wrobel 2016:3). Ruck und Weger nennen in diesem Zusammenhang noch die folgenden weiteren:

[...] [A]uch Werke von Homer, Cervantes, amrk Twain, Shakespeare oder auch Goethe, Kafka, Schnitzler und Thomas Bernhard wurden in Form von Graphic Novels her[a]usgegeben (vgl. Bernhrad/Plaathaus/Mahler 2011; Bryant /Shakespeare 2011; Cervantes/Davis 2012; Corbeyran/Horne/Kafka 2010; Flix/Goethe 2010; Hinds/Homr 2010; Hinrichs/Schnitzer 2012 und Vieweg/Twain 2013). (Ruck/Weger 2015:106)

Abgesehen von den Adaptionen klassischer Werke waren auch neue Kreationen ausschlaggebend für die steigende Beliebtheit und dem wachsenden Angebot von Graphic Novels (Wrobel 2016:3). Aufgrund der Tatsache, dass die Graphic Novel Merkmale von Comics, Romanen sowie Filmen aufweist und somit gewissermaßen als Schnittstelle zwischen diesen Medien fungiert, kann die Kunstgattung mit einem Hybrid gleichgesetzt werden, bei dem es sich mehr als lediglich um ein Subgenre von Comics

handelt (Wrobel 2015:4). Eben diese Verknüpfung von verschiedenen Bild- und Textformaten unterscheidet die Graphic Novel von herkömmlichen Bildergeschichten. Auch die Einbettung von erzählerischen Merkmalen, wie sie in Romanen zu finden sind, verleiht der Kunstgattung ein Alleinstellungsmerkmal (Schikowski 2014:21). Schließlich kommt in Graphic Novels eine Bandbreite an verschiedenen Bild- und Zeichenstilen zur Anwendung, die jene in Comics deutlich überragt (Wrobel 2015:4). Ähnlich den Romanen bietet die Graphic Novel als erzählerische Langform genügend Raum, um die unterschiedlichsten, komplexen Themen eingehend darzustellen:

In diesem Sinne kann die [G]raphic [N]ovel als ein wich[t]iger kultureller Versuch verstanden werden, die oft schwer durchschaubaren gesellschaftlichen Prozesse (z.B. Industrialisierung, Urbanisierung, Anonymisierung der Massen[g]esellschaft), einschneidenden historischen Erfahrungen (die Weltkriege oder der Holocaust), kulturellen Entwick[l]ungen (Migration und Exil) und vor allem auch technologi[s]chen Revolutionen (Hochhausbau, Transport und Verkehr, Computerisierung usw.) visuell zu repräsentieren, zu strukturieren und erfahrbar zu machen. (Hallet 2012a:3)

Im Vergleich zu Comics, in denen für die Beschreibung einer Geschichte üblicherweise 20 bis 30 Seiten vorgesehen sind, bietet die Graphic Novel also die Möglichkeit, „ein komplexes Handlungsgefüge [zu] entfalten“ (ibid.:f.). Es ist die Verbindung von Bildern und Texten in Graphic Novels, welche „schwierige bzw. auch sperrige gesellschaftliche, historische oder psychologische Themen im wahrsten Sinn des Wortes anschaulich werden lässt“ (Wrobel 2015:4). Durch die abwechselnden Bild- und Textelemente können sich Lernende bei der Arbeit mit Graphic Novels einerseits mit Visuellem, andererseits mit Text befassen, Zusammenhänge beobachten und sich mit all diesen Aspekten genauer auseinandersetzen (Mikota 2017:2). Insbesondere was die Bearbeitung von sozialen, politischen und wirtschaftlichen Themenbereichen im fremdsprachlichen Unterricht betrifft, ist Schwarz davon überzeugt, dass dafür das Interesse von Schüler*innen eher noch in Form von Graphic Novels geweckt wird. Grund dafür ist einerseits die Tatsache, dass Lernende die Auseinandersetzung mit komplexen Sachverhalten in Buch- oder anderer Form oftmals überhaupt nicht in Erwägung ziehen, andererseits wird durch die Aufbereitung im Graphic Novel-Format die Nachvollziehbarkeit sperriger Themen erleichtert (Schwarz 2002:263):

Eisner's *A Contract With God and Other Tenement Stories* (1978) depicts daily life in a Bronx tenement during the 1930s (with some adult content) in ways both humorous and touching. [...] In *Superman: Peace on Earth* (Ross & Dini, 1999), Superman tackles world hunger. [...] Another example is *Hope and Deliverance* (Figuro & Albert, 1996), book of two multipart graphic novel series, *The Project*, which explores the lives of people in a low-income housing proj[e]ct on the outskirts of a large northeastern city in the United States. (Ibid.)

Die angeführten Beispiele zu praxisnahen und alltäglichen Sachverhalten können als Ausgangspunkt für Diskussionen im Klassenzimmer dienen. Neben den zuvor genannten Anwendungsbereichen kann die Graphic Novel als didaktisches Werkzeug laut Schwarz auch noch in den Bereichen Kunst, Wissenschaft und Mathematik Anwendung finden beziehungsweise auch fächerübergreifend eingesetzt werden (ibid.).

Im fremdsprachlichen Unterricht wird die Kunstform als didaktisches Hilfsmittel Cerri (2014) zufolge bereits vermehrt gebraucht und erlebte in den vergangenen Jahren steigende Beliebtheit:

In Veröffentlichungen aus der Französisch- und der neuesten Englischdidaktik nimmt der Einsatz von Comics im Fremdsprachenunterricht einen großen Raum ein (vgl. z.B. Vignauf 2009; Hallet 2012a, 2012b; Hochbruck 2005; Schüwer 2005; Stenz 2006). (Cerri 2014:127)

Dieser Grad an Popularität lässt sich in erster Linie auf die Tatsache zurückführen, dass Comics sowie Graphic Novels mittels ihrer visuellen Elemente die Veranschaulichung von komplexen und abstrakten Sachverhalten erleichtern (Hallet 2012a:4). Gemäß McCloud besteht der Grund dafür darin, dass Bilder im Gegensatz zu Schrift zu einer konkreteren Realitätsdarstellung verhelfen. Um diese Aussage besser nachvollziehen zu können, wird als Beispiels das Wort „Apfel“ mit dessen grafischer Darstellung, also dem Bild eines Apfels, einander gegenübergestellt. Anhand dieses Vergleichs wird rasch klar, dass für das Verständnis der visuellen Repräsentation weniger Vorstellungsvermögen erforderlich ist, als für das schriftliche Wort „Apfel“. Da zwischen Schriftformen und den eigentlichen Gegenständen keine Ähnlichkeit besteht, ermöglichen Bilder und Fotos McCloud zufolge ein präziseres Abbild der Realität (McCloud 1993:28). Für den fremdsprachlichen Unterricht und den didaktischen Einsatz von Graphic Novels bedeutet diese Feststellung,

dass anspruchsvolle Inhalte durch Comics bereits auf niedrigen Sprachniveaus behandelt werden können. Denn obwohl diese durch eine noch zu erlernende Sprache ver[m]ittelt werden, sind die verbalsprachlichen Textanteile reduziert und zusammen mit einer interdependenten Bildebene dargestellt. Dies vereinfacht einerseits das inhaltliche Verstehen und macht andererseits sprachlich Unbekanntes durch die bildliche Kontextualisierung leichter erschließbar. (Ruck/Weger 2015:107)

Auch Wrobel argumentiert für den Einsatz für Graphic Novels im Fremdsprachenunterricht, warnt aber davor, dass der Lesevorgang der Kunstrichtung aufgrund dessen visueller Elemente nicht als simpel verkannt werden darf. Grund dafür sind die verschiedenen Lesestrategien und Teilfähigkeiten, die weit mehr umfassen, als für die Lektüre eines rein schriftlichen Textes (Wrobel 2015:4).

Da Bild und Text verschiedene Kodierungsmodi besitzen, die jedoch zeitgleich dekodiert und zueinander in Beziehung gesetzt werden müssen, ist das spezifische Lesen einer Graphic Novel eben kein Selbstläufer. Daher ist die Graphic Novel ein veritabler Lerngegenstand für alle Altersstufen, mit dem Fähigkeiten und Wissen zum Bild- wie Textlesen auf – bzw. ausgebaut werden kann. (Wrobel 2015:5)

Hallet setzt sich ebenfalls mit den erforderlichen Fähigkeiten von Leser*innen für die Lektüre von Graphic Novels auseinander und beleuchtet diese ausgehend von einem kompetenzorientierten Ansatz. Die verschiedenen Teilfähigkeiten, die sogenannten „literacies“ beziehungsweise Kompetenzen, welche während des Lesens von Graphic Novels zeitgleich eingesetzt werden, erhalten dabei den Sammelbegriff „Multiliteralität“ (Hallet 2012a:5). Zu jenen „literacies“ zählen

lesendes Verstehen, Sehverstehen, die Wahrnehmung von Formen und Farben, das Dekodieren von Soundeffekt-Zeichen und ander[e] symbolisch[e] Zeichen der Comic-Sprache sowie die Erfassung der panel-Sequenz, der panel-Komposition und des Seitenlayouts [...]. (Genetsch/Hallet 2010:10)

Im fremdsprachlichen Unterricht erfolgt durch die Arbeit mit Graphic Novels nicht nur der Einsatz bereits vorhandener Kompetenzen seitens der Lernenden, sondern auch die Schulung der genannten „literacies“ sowie deren Weiterentwicklung zu verschiedenen weiteren Kompetenzfeldern. Diese werden in Form des folgenden Diagramms (siehe Abbildung 7) dargestellt:

Die graphic novel im Kontext multiliteralen Fremdsprachenlernens

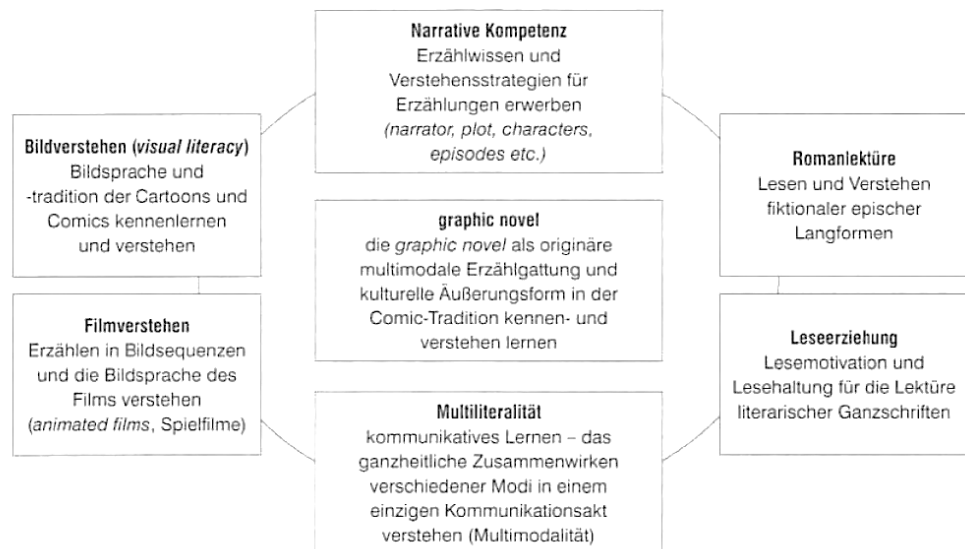


Abbildung 7: Erworbene Kompetenzen durch die Arbeit mit Graphic Novels im Fremdsprachenunterricht (Hallet 2012a:5)

Auf den ersten Blick sind die Kompetenzen, die durch die Auseinandersetzung mit Graphic Novels im fremdsprachlichen Kontext gefördert werden, in Hallets Modell weniger eindeutig ersichtlich, weshalb es umso bedeutsamer ist, dass diese vom Autor noch einmal klar genannt werden: Es handelt sich dabei um die „Narrative Kompetenz“, das „Bildverstehen“ und das „Filmverstehen“ (ibid.). Verwirrend wirkt auch die Aufnahme und die Positionierung des Faktors „Multiliteralität“, da dieser Begriff eher die Funktion einer Überkategorie einnimmt und die restlichen, dargestellten „literacies“ bezeichnet, die ebenfalls in der Grafik eingebettet sind.

Nicht nur für die Arbeit mit der Kunstgattung im Fremd-, sondern auch im Erstsprachenunterricht erweitern Ruck und Weger Hallets Diagramm noch um eine weitere Kategorie. Diese wird anhand der Bearbeitung von *Persepolis*, einer Graphic Novel von Marjane Satrapi (2007), näher beschrieben:

Im Fall von *Persepolis* kann durch einen Vergleich des französischen Originaltextes mit der deutschen Übersetzung zudem auch das Sprachbewusstsein in Fremd- und Mutter[s]prache gefördert werden, indem die Lernenden vergleichend nicht nur sprachliche Strukturen erwerben, sondern sich auch mit literarischen Phänomenen befassen (Ruck/Weger 2015:108)

Erst wenn „Leserinnen und Leser [...] all ihr Wissen und ihre Kompetenzen über Sprache, Text, Bilder, Interkulturelles u.a.“ beziehungsweise „alle oben genannten Kompetenzen

gleichzeitig [aktivieren und synthetisieren]“, kann eine erfolgreiche Lektüre von Graphic Novels stattfinden. „Multiliteralität“ bildet daher einen treffenden Sammelbegriff für diesen komplexen Vorgang (ibid.:f.).

Da in den bisherigen Erläuterungen festgestellt werden konnte, dass die didaktische Einbettung von Graphic Novels im fremdsprachlichen Unterricht die Schulung unterschiedlicher Kompetenzen bewirkt, stellt sich folglich die Frage, auf welche Art und Weise dies umgesetzt werden kann. An dieser Stelle könnten unzählige Beispiele von Didaktisierungsvorschlägen zu Graphic Novels genannt werden, welche verschiedenste Themenbereiche und mannigfaltige Aufgaben- und Übungsformate für die unterschiedlichsten Altersgruppen umfassen. Da in der vorliegenden Arbeit nicht auf alle Varianten eingegangen werden kann, erfolgt nachstehend die Beschreibung eines Kriterienkatalogs nach Hallet (2012a:7f.), in welchem jegliche gewinnbringende Einsatzmöglichkeiten von Graphic Novels aufgegriffen und zusammengefasst werden. Cerri setzt sich eingehend mit diesen Kategorisierungen auseinander und kommt hinsichtlich dieser zur folgenden Erkenntnis:

[Bei] Halleys Aufgabentypologie [handelt es sich bislang um] die einzige systematische [...], die sich für den Einsatz von narrativ und inhaltlich komplexen Comics im Fremdsprachenunterricht als Orientierungsgerüst gut eignet. Ein weiterer Vorteil besteht darin, dass diese Typologie, obwohl sie deutlich der Aufgabentypologie von epischen Texten entnommen ist und sich durch einen starken Fokus auf Leseverstehen auszeichnet, außerdem genug Raum auch für Aufgaben zur comicspezifischen Gestaltung anbietet, was bei der Arbeit mit Comics unerlässlich ist. (Cerri 2014:128).

Nachstehend erfolgt die Auflistung und Beschreibung der insgesamt sieben Aufgabenkategorien nach Hallet, welche bei der Arbeit mit Comics beziehungsweise Graphic Novels im fremdsprachlichen Unterricht zum Einsatz kommen können (Hallet 2012a:7f.):

- „Leseunterstützende Aufgaben“: Hierzu zählen jegliche Aufgaben, die Lernende bei Leseverfahren begleiten und es erlauben, diese zu dokumentieren und reflektieren. Als Beispiel werden Lesetagebücher genannt.
- „Plot-Rekonstruktionsaufgaben“: Mittels dieses Aufgabentyps soll die Verständnissicherung der Handlung sowie der Geschehnisse erreicht werden. Dies kann durch die Unterteilung einer Graphic Novel in mehrere kleinere Leseinheiten,

durch die Wiedergabe des Gelesenen in kurzen Sätzen oder mit Leseaufgaben erfolgen, die auf die Auseinandersetzung mit dem Gelesenen abzielen.

- „Story-orientierte Aufgaben“: Dieses Aufgabenformat dient der eingehenden Beschäftigung mit dem „gesamten Inventar an Figuren, Schauplätzen, Dialogen und Interaktionen“ einer Graphic Novel. Lernende befassen sich dabei genauer mit „einzelnen Figuren, ihrem Denken, Fühlen und Sprachen“ sowie mit „Schauplätze[n], Räume[n] und Bewegungen darin“ (ibid.). Cerri zufolge kann dies beispielsweise durch „die Charakterisierung von Figuren in Steckbriefen oder Pro-Contra-Diskussionen zu Entscheidungsfragen derselben“ geschehen (Cerri 2014:128).
- „Thematische Aufgaben“: Im Fokus dieses Aufgabentyps stehen die behandelten Themen innerhalb einer Graphic Novel (Hallet 2012a:7). Hierfür können beispielsweise landeskundliche Übungen eingesetzt werden und Zusatzmaterialien als Vergleich zu den erarbeiteten Ergebnissen herangezogen werden (Cerri 2014:128).
- „Narrative Discourse-Aufgaben“: Da Lernende sich vor der Arbeit mit Graphic Novels zunächst einmal das spezifische Ausdrucksinventar der Kunstgattung aneignen müssen, betont Hallet die Notwendigkeit dieses Aufgabenformats. Dabei kommt es zu einer Beschäftigung mit deren verschiedenen Elementen, wie „frames“, „lines“, „colours“, „panels“ und „gutters“. „Auf[g]aben zum narrative discourse haben eine dienende Funktion; sie sollen genaueres Lesen und tieferes [Verstehen] ermöglichen“ (Hallet 2012a:8).
- „Aufmerksamkeitslenkende Aufgaben“: Diese rücken „weniger explizit gemachte Sachverhalte der *storyworld* wie z.B. das Handlungsmotiv einer Figur, die Bedeutung eines besonderen Gegenstandes oder die Beschaffenheit eines Schauplatzes“ in den Mittelpunkt (ibid; Hervorh. im Orig.).
- „Produktionsorientierte Aufgaben“: Die didaktische Einbettung dieses Aufgabentyps bezweckt das Anfertigen von Texten seitens der Lernenden. Beispielsweise können „panels“ fortgesetzt werden, Graphic Novel-Auszüge beschrieben oder in Form einer anderen Textsorte wiedergegeben werden oder leere Text- oder Gedankenblasen gefüllt werden (ibid.). „[U]nd natürlich erweitern sich produktionsorientierte Aufgaben [...] um die Möglichkeit der bildnerischen Gestaltung, so dass [Lernende] selbstgeschriebene Geschichten in Comics [oder Graphic Novels] umsetzen“ (Cerri 2014:129).

Ausgehend von einer Kompetenzorientierung dient die beschriebene Aufgabentypologie nach Hallet der didaktischen Einbettung von Comics und Graphic Novels im fremdsprachlichen Kontext. Da im Fokus der vorliegenden Arbeit aber nicht der DaF-, sondern der DaZ-Unterricht steht und für diesen bislang kein Kriterienkatalog für die Arbeit mit Graphic Novels vorliegt, wird die Eignung von Hallets Aufgabentypologie für letzteren untersucht. Unter Berücksichtigung der vier Kompetenzbereiche, welche für den DaZ-Unterricht der Sekundarstufe II in Österreich gesetzlich festgelegt sind, und den sieben erläuterten Aufgabenformaten nach Hallet wird im praktischen Teil der vorliegenden Arbeit der Gebrauch von Graphic Novels mit Hilfe einer eigens entworfenen, kompetenzorientierten Didaktisierung erprobt. Bevor genauer auf die Untersuchung beziehungsweise den praktischen Einsatz der Didaktisierung eingegangen wird, erfolgt nachstehend noch einmal eine Zusammenfassung aller dafür relevanten Analysekriterien.

2.3 Zusammenfassung der relevanten Kriterien für den Methodenteil

Der praktisch erprobte Unterrichtsentwurf wurde ausgehend von zwei Kernfragen erstellt, und zwar „Welche Aufgabenformate werden eingesetzt?“ und „Welche Kompetenzen werden bei den Lernenden gefördert?“. Die Grundlage für ersteres bildet die obig beschriebene Aufgabentypologie nach Hallet (2012a:7f.) und für zweiteres der zuvor erläuterte Lehrplan für Deutschförderklassen der 10. Schulstufe der AHS (BGBl. II 230/2018:45ff.).

Zusammenfassend handelt es sich bei den für die Didaktisierung relevanten Aufgabenformaten (Hallet 2012a:f.) um

- leseunterstützende Aufgaben,
- Plot-Rekonstruktionsaufgaben,
- Story-orientierte Aufgaben,
- thematische Aufgaben,
- narrative Discourse-Aufgaben,
- aufmerksamkeitslenkende Aufgaben und
- produktionsorientierte Aufgaben.

Durch den Einsatz dieser Aufgabentypen sollen schließlich die folgenden Kompetenzbereiche gefördert werden (BGBI. II 230/2018:45ff.):

- Hörverstehen und Hör- beziehungsweise Sehverstehen,
- Sprechen beziehungsweise mündliches Sprachhandeln,
- Lesen und Leseverstehen sowie
- Schreiben beziehungsweise schriftliches Sprachhandeln.

Nachdem das theoretische Fundament für den methodischen Teil erarbeitet und sowohl die Kriterien als auch Schwerpunkte für die Untersuchung festgelegt wurden, steht im Mittelpunkt der nachstehenden Ausführungen die praktische Erprobung von Graphic Novels im DaZ-Unterricht.

3 Didaktisierung

Um untersuchen zu können, ob und auf welche Art und Weise Graphic Novels in didaktisch profitabler Weise im DaZ-Unterricht Anwendung finden können, wurde im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit zunächst eine Didaktisierung zur Graphic Novel *Nenn mich Kai* entworfen. Im folgenden Abschnitt wird der Entwicklungsprozess der Didaktisierung ausgehend von den theoretischen Vorüberlegungen bis hin zur Gestaltung der Endfassung erläutert.

3.1 Auswahl und Beschreibung der Zielgruppe

Um die zugrundeliegenden Forschungsfragen umfassend beantworten zu können, erfolgte eine Zusammenarbeit mit einer englischsprachigen Schule in Wien. Diese wurde für das Vorhaben ausgewählt, weil ich dort selbst als DaF/Z-Lehrende tätig bin und dies die Untersuchungsdurchführung ermöglichte. Ein Blick in die Curricula für die Fächer Deutsch und Englisch zeigte auch, dass den Schüler*innen die Arbeit mit Graphic Novels bereits vertraut war. Gespräche mit meinen Kolleg*innen der unterschiedlichen Schulstufen ergaben auch, dass die Lektüre von Graphic Novels in der Freizeit der Schüler*innen keine Seltenheit war. Die Lehrenden vermuteten, dass der Grund dafür an der großen Auswahl an Werken in englischer Sprache lag. Beim Großteil der Schüler*innen handelte es sich dabei um ihre Erstsprache. Dieses Vorwissen zu Graphic Novels, das seitens der Lernenden vermutet wurde, bildete ebenfalls ein entscheidendes Kriterium für die Realisierung des Forschungsvorhabens an dieser Schule.

An der Untersuchung nahmen bilinguale Schüler*innen zweier DaZ-Klassen teil. Konkret handelte es sich dabei um insgesamt 20 Jugendliche der neunten und zehnten Schulstufe (siehe Tabelle 5):

Klasse	Anzahl der SuS	davon Mädchen	davon Jungen	Alter	Entsprechende Schulstufe laut österr. Schulsystem
Klasse 1	10	5	5	14 und 15 Jahre	9. Schulstufe
Klasse 2	10	4	6	15 und 16 Jahre	10. Schulstufe

Tabelle 5: Zielgruppe der Untersuchung

Beide Klassen setzten sich aus je 10 Schüler*innen zusammen, wobei die Jugendlichen der ersten Klasse zwischen 14 und 15 Jahre alt waren und die der zweiten Klasse zwischen 15 und 16. Diese wurden als Zielgruppe gewählt, da sie gemäß ihrer DaF/Z-Lehrenden über Deutschkenntnisse auf beinahe ersprachlichem Niveau verfügten und mit ihnen die Erarbeitung eines breiter gefächerten und komplexeren Themenspektrums viel eher möglich war, als mit denen, die eine niedrigere Schulstufe besuchten. Auch fiel die Wahl auf die bilingualen Klassen, da deren Lehrplan für den DaF/Z-Unterricht nicht gleichermaßen strikt getaktet war wie vergleichsweise der des ersprachlichen Unterrichts und dies eine flexiblere Bearbeitung von neuen Inhalten und Konzepten zuließ. Schließlich war auch die Länge der Unterrichtseinheiten ausschlaggebend dafür, die Untersuchung mit Schüler*innen der neunten und zehnten Schulstufe durchzuführen, da deren Unterrichtseinheiten je 75 Minuten umfassten. In den niedrigeren Schulstufen der gleichen Schule betrug eine Unterrichtseinheit beispielsweise lediglich 35 Minuten.

3.2 Allgemeine Vorbemerkungen zur Planung der Unterrichtsreihe

Bevor die Ausarbeitung der Didaktisierung erfolgen konnte, mussten etliche Aspekte vorab geklärt und mit der Lehrperson der beiden ausgewählten Klassen vereinbart werden. Die erste persönliche Kontaktaufnahme erfolgte am 5. Februar 2019, bei welcher ich meiner Kollegin das Untersuchungsvorhaben beschrieb und um ihre Mitwirkung sowie um Erlaubnis für die Durchführung der geplanten Methoden in ihren beiden Klassen bat. Die Lehrende zeigte bereits bei diesem ersten Treffen sowie auch während der gesamten Planungs- und Unterrichtsphase großes Interesse für das Forschungsvorhaben und erklärte sich bereit, mit ihren beiden DaZ-Klassen daran

teilzunehmen. Die weitere Kommunikation erfolgte mit Ausnahme von zwei weiteren persönlichen Treffen anschließend größtenteils mittels E-Mails. Um eine für die Zielgruppe bestmöglich zugeschnittene Didaktisierung in Hinblick auf das Sprachniveau sowie auf die Themen und Aktivitäten entwerfen zu können, wurde mir darüber hinaus die Möglichkeit geboten, in je einer Unterrichtseinheit der beiden Klassen am 25. und 26. Februar 2019 zu hospitieren, um die Schüler*innen kennenzulernen und um einen Einblick in den DaZ-Regelunterricht zu erhalten. Der Stundenverlauf der beiden Einheiten, in denen ich in Form einer offenen Beobachtung hospitierte, wurde mittels Notizen festgehalten. Während der Hospitation in den beiden Einheiten konnten Erkenntnisse bezüglich der Klassengrößen, der eingesetzten Aufgaben- und Übungsformate, der Interaktion der Schüler*innen untereinander sowie mit der Lehrperson, der Länge der Einheit, der Beteiligung der Schüler*innen am Unterricht sowie des Klassenzimmers gesammelt werden. All diese gewonnenen Einsichten dienten später als wertvolle Informationen für die Entwicklung der Didaktisierung.

Im Anschluss an die Hospitationen wurde mit der Lehrenden der beiden Klassen der Zeitraum für die Durchführung der Unterrichtsreihe festgelegt. Auch wurde überlegt, welche Aufgabenformate die Didaktisierung enthalten könnte und welche Themen für die Zielgruppe als geeignet erschienen. Im nächsten Schritt erstellte ich eine Vorauswahl potenziell geeigneter Graphic Novels für die beiden Klassen und ließ sie meiner Kollegin in Listenformat per E-Mail zukommen, bevor bei einer dritten Besprechung am 15. April 2019 schließlich *Nenn mich Kai* von Sarah Barczyk für die Didaktisierung ausgewählt wurde. Da die Durchführung der geplanten Unterrichtsreihe erst durch das Einverständnis der Erziehungsberechtigten der teilnehmenden Schüler*innen erfolgen konnte, wurde eine Einverständniserklärung an die Eltern geschickt, welche dem Anhang (siehe A.1.) entnommen werden kann. Die Teilnahme aller Schüler*innen der beiden Klassen wurde genehmigt.

3.3 Auswahl einer geeigneten Graphic Novel

Für die Planung der Unterrichtsreihe beziehungsweise für die Auswahl einer geeigneten Graphic Novel für die Zielgruppe waren unterschiedliche Kriterien ausschlaggebend:

Bei der Didaktisierung sollten – zusätzlich zu den üblichen Kriterien für die Unterrichtsplanung wie Orientierung am Niveau der Zielgruppe, den Lernzielen und Rahmenbedingungen, methodische Vielfalt – schließlich folgende Aspekte mit bedacht werden: Handlung, Figuren und Konflikte der Episoden müssen erfasst werden, was Aufgaben zum Leseverstehen erfordert; [...] und – *last but not least* – die „piktorale Lesefähigkeit“ des Lesers muss geschult werden, denn nur ein breites „visuelle[s] Vokabular“ erlaube „ein erfolgreiches Lesen des Comics“. (Gundermann 2007:72, zit. n. Cerri 2014:126; Hervorh. im Orig.)

Um diesen Anforderungen sowie auch den Wünschen der Lehrperson der beiden Klassen gerecht zu werden, wurde schließlich die Graphic Novel *Nenn mich Kai* (2016) von Sarah Barczyk ausgewählt (siehe Abbildung 8).

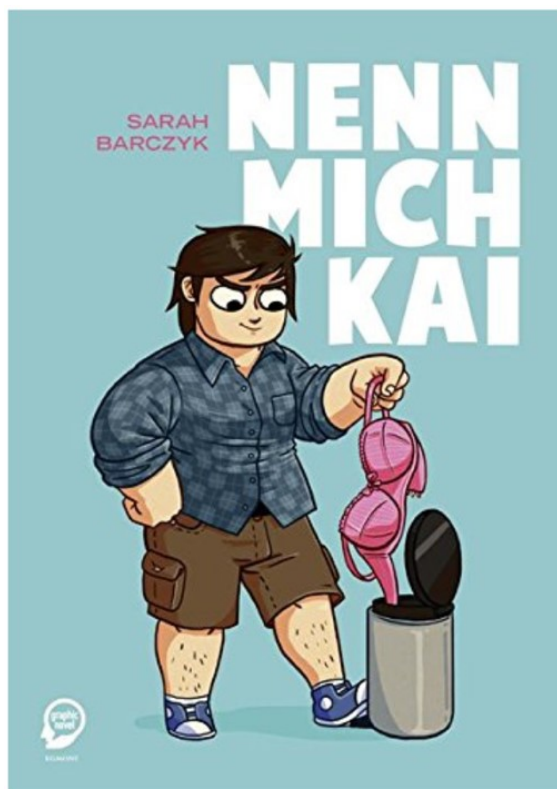


Abbildung 8: Nenn mich Kai-Titelblatt (Barczyk 2016)

In Form von schwarz-weiß gehaltenen Panels wird in diesem Werk die Geschichte von Andrea erzählt, die eine Geschlechtsumwandlung durchlebt:

Irgendwie fühlt sich Andrea in ihrer Haut nicht wohl. Sie steckt im Körper einer Frau, ist in Wahrheit aber ein Mann. Das war schon immer so. Wie werden ihre Freunde reagieren, wenn sie jetzt zu ihrer Transsexualität steht? Und wie Eltern? Werden sie jetzt begreifen, was in ihr vorgeht?

Sarah Barczyk lotet aus, wie es ist, als Mann in einem Frauenkörper zu stecken. Da wird ein weites Feld aufgespannt, wenn es nicht mehr heißt: Ich bin ein Mann. Oder: Ich bin eine Frau. Wenn die Dinge komplizierter werden. (Klappentext, Barczyk 2016)

Abgesehen von den zuvor erläuterten Auswahlkriterien erfolgte die Entscheidung für diese Graphic Novel in erster Linie aufgrund der darin behandelten Transgenderthematik. Diese war bisher im Unterricht noch nicht behandelt worden und entsprach laut Einschätzung der Lehrenden dem Interesse ihrer Schüler*innen. An dieser Stelle sei erwähnt, dass *Nenn mich Kai* seit März 2018 nicht mehr publiziert wird. Ein Mailaustausch (siehe Anhang A.2.) mit dem zuständigen Egmont-Verlag bestätigte diese Information. Da somit nicht genügend Exemplare der Graphic Novel für die Unterrichtsreihe zur Verfügung standen, erhielten die Schüler*innen der beiden Klassen Kopien von relevanten Ausschnitten aus *Nenn mich Kai*. Zusätzlich dazu wurden manche Seiten auch mittels Beamerprojektion betrachtet und bearbeitet.

Bezüglich der Aufgaben- und Übungsformate für die Didaktisierung äußerte die Lehrende ihre Präferenz für Aktivitäten, welche die produktiven Fähigkeiten der Schüler*innen förderten, wobei speziell der Wunsch nach Schreibaufgaben mitgeteilt wurde. Der Fokus der Didaktisierung sollte daher insgesamt weniger auf rezeptiven Aufgaben und Übungen liegen.

3.4 Theoretische Einbettung und Lernziele

Als Grundlage für die Planung der Didaktisierung diente in erster Linie die bereits im theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit (siehe Kapitel 2.2) skizzierte Aufgabentypologie nach Hallet (2012a:7). Ausgehend von den darin beschriebenen Einsatzmöglichkeiten von Graphic Novels wurde für die Zielgruppe eine dreiteilige Unterrichtsreihe entworfen, die in beiden Klassen erprobt wurde. Bei der Entwicklung der Didaktisierung wurden sechs der sieben Aufgabentypen nach Hallet berücksichtigt. Verzichtet wurde auf „leseunterstützende Aufgaben“, „wie z.B. das Lesetagebuch, das sich vor allem für die Begleitung, Dokumentation und Reflexion des Leseprozesses anbietet“ (Cerri 2014:128). Diese wurden nicht inkludiert, weil dafür das Ausmaß von

lediglich drei Unterrichtseinheiten als ungenügend empfunden wurde. Parallel zur Anfertigung der Aufgaben für die Unterrichtseinheiten erfolgte die Überlegung ihrer Lernziele und die dadurch geförderten Fähigkeiten. Um letztere zu bestimmen, diente der in Kap 2.1.4 erläuterte Lehrplan für Deutschförderklassen der 10. Schulstufe der AHS (BGBl. II 230/2018:46ff.) sowie die darin aufgeschlüsselten Kompetenzbereiche als Grundlage. Sobald die Aufgaben- und Übungen für die Unterrichtsreihe feststanden, erfolgte ausgehend vom beschriebenen Lehrplan die Zuordnung der geförderten Kompetenzen zu den geplanten Aktivitäten, welche dem Anhang A.3. entnommen werden kann.

3.5 Gestaltung der Unterrichtsreihe

Die gesamte Unterrichtsreihe im Ausmaß von insgesamt 3 Einheiten pro Klasse zu je 75 Minuten erfolgte an den folgenden Terminen (siehe Tabelle 6):

Klasse 1	Freitag, 10. Mai 2019 (14.00 - 15.15)	Dienstag, 14. Mai 2019 (12.35 - 13.50)	Donnerstag, 16. Mai 2019 (9.50 - 11.05)
Klasse 2	Montag, 13. Mai 2019 (8.20 - 9.40)	Mittwoch, 15. Mai 2019 (14.00 - 15.15)	Freitag, 17. Mai 2019 (12.35 - 13.50)

Tabelle 6: Unterrichtsablauf

Aufbereitet wurde die Didaktisierung in Tabellenform (siehe Anhang B.1.), welche vier Spalten umfasste: „Zeit“, „Aktivität“, „Sozialform“ und „Materialien“. Die Spalte „Zeit“ enthielt die eingeschätzten Minutenangaben, die für die Bewältigung einer Aufgabe notwendig waren. Unter „Aktivität“ wurde kurz und überblicksmäßig erklärt, welches Aufgabenformat umgesetzt werden sollte und wie dabei die Lehrperson beziehungsweise die Schüler*innen vorgehen sollten. Im Abschnitt „Sozialform“ wurde festgelegt, ob eine Aufgabe als Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit beziehungsweise im Plenum durchgeführt werden soll. Der letzten Spalte konnte entnommen werden, welche Materialien, beispielsweise Arbeitsblätter, für die einzelnen Aufgaben benötigt wurden. Den Schüler*innen wurden Arbeitsblätterpakete für die Einheiten in Form von Kopien zur Verfügung gestellt (siehe Anhang B.2.) und der Lehrenden Ausschnitte aus der

Graphic Novel im PDF-Format, die mittels Beamer projiziert werden sollten. Aufgrund des Urheberrechts wurde entschieden, Ausschnitte der Graphic Novel, die gelesen und betrachtet wurden, nicht im Anhang der Masterarbeit bereit zu stellen, sondern in der Didaktisierung auf die bearbeiteten Seiten zu verweisen. Die geplante Unterrichtsreihe wurde im selben Klassenzimmer erprobt, in welchem ich hospitieren durfte und in dem auch ansonsten der reguläre DaZ-Unterricht der beiden Klassen stattfindet. In den nachstehenden Unterkapiteln wird der Ablauf der Unterrichtsstunden sowie deren Zielsetzung beschrieben.

3.5.1 Erste Einheit

Die Ziele der ersten Unterrichtseinheit bestanden darin, die Lernenden an die Graphic Novel, die keine*r der Jugendlichen davor kannte, inhaltlich heranzuführen und deren Hauptperson Andrea kennenzulernen. Abgesehen davon sollten die Schüler*innen Wissen über das spezifische Vokabular sowie den Aufbau und die Elemente von Graphic Novels erwerben, was für deren Bearbeitung notwendig war. Gleichzeitig wurde die Förderung der rezeptiven und umso mehr der produktiven Fertigkeiten angestrebt, da dies der ausdrückliche Wunsch der DaZ-Lehrenden beider Klassen war.

Bei der ersten Aktivität, die Hallets Aufgabenformaten zufolge einer Narrativen-Discourse-Aufgabe entspricht, erhielten die Schüler*innen zwei Arbeitsblätter zum Graphic Novel-Vokabular, die sie in Partnerarbeit ausfüllen mussten. Die Ergebnissicherung erfolgte anschließend im Plenum. Da die Schüler*innen nun mit den Graphic Novel-Termini, wie beispielsweise Panel und Gutter, vertraut waren, mussten sie im Zuge der zweiten Aktivität ihre Vermutungen zum Titelbild des Werkes ausdrücken. Bei dieser Story-orientierten und gleichzeitig aufmerksamkeitslenkenden Aufgabe wurde den Lernenden mittels Beamerprojektion schrittweise das Cover gezeigt, beginnend mit einem kleinen Ausschnitt bis hin zum gesamten Bild. Die im Brainstorming gesammelten Vermutungen wurden anschließend wieder im Plenum von der Lehrenden bestätigt beziehungsweise korrigiert. Die Schüler*innen waren nun über die Hauptfigur der Graphic Novel informiert. In der darauffolgenden dritten Plot-Rekonstruktions- beziehungsweise aufmerksamkeitslenkenden Aufgabe wurden die ersten Seiten der Graphic Novel gemeinsam gelesen. Mittels Zwischenfragen durch die Lehrende erfolgte die Verständnissicherung der gelesenen Panels. Für die Bearbeitung

der vierten Aufgabe erhielten die Schüler*innen erneut ein Arbeitsblatt mit Fragen, die sie ausgehend von einer gezeigten Videosequenz beantworteten. Bei dieser thematischen Aufgabe verglichen die Lernenden Andreas Situation mit der einer im Video gezeigten Frau, die ebenfalls eine Geschlechtsumwandlung durchlebt, und stellten Gemeinsamkeiten und Unterschiede fest. Nachdem die Ergebnisse in Partnerarbeit und im Plenum verglichen wurden, lasen die Schüler*innen alleine die nächsten Seiten der Graphic Novel weiter, die sie als Kopien erhalten hatten. Die letzte Aktivität der Einheit bildete ein Arbeitsblatt, das einen Ausschnitt der Graphic Novel zeigt. Darin unterhält sich Andrea mit ihrem besten Freund. Die Sprechblasen der Szene beinhalten keinen Text und mussten von den Lernenden in Partnerarbeit ausgefüllt werden. Diese produktionsorientierte Aufgabe, bei der sich die Schüler*innen in Andreas Situation beziehungsweise in die ihres Freundes hineinversetzen mussten, hatte die Verbesserung der Schreibkompetenz zum Ziel. Abschließend konnten Freiwillige ihren Dialog vortragen, wobei es sich ebenfalls um eine produktionsorientierte Aufgabe handelte.

3.5.2 Zweite Einheit

Neben der Förderung der schriftlichen und mündlichen Deutschkenntnisse stand in der zweiten Einheit die kreative Auseinandersetzung mit der Graphic Novel im Mittelpunkt. Die erste Aufgabe dieser Unterrichtsstunde bestand darin, mithilfe eines Arbeitsblattes ein Instagramprofil zu Andrea oder Kai zu erstellen. Dabei stand es den Lernenden frei, welche der beiden Identitäten sie für die Bearbeitung wählten. Die Schüler*innen mussten im Zuge dieser produktionsorientierten Aufgabe nicht nur schriftliche Beschreibungen vornehmen, sondern auch zwei bis vier Panels zu Andrea oder Kai gestalten. Anschließend wurden die Profile vorgestellt und die Entscheidung für die jeweiligen Identitätswahl begründet. Die anschließende zweite Aktivität erforderte die Bearbeitung eines Arbeitsblatts in Partnerarbeit, wobei der weitere Verlauf der Handlung beziehungsweise die durcheinandergeratenen Panels sortiert werden mussten. Die Lösungen dieser thematischen Aufgabe wurden im Plenum verglichen, bevor ein Rollenspiel als vierte Aktivität folgte. In Partnerarbeit verfassten die Lernenden schriftlich einen Dialog, wobei sie sich in eine ausgewählte Figur der Graphic Novel hineinversetzen mussten und sich eine Reaktion auf Andreas Coming-out überlegen sollten. Das Ergebnis dieser Plot-Rekonstruktionsaufgabe wurde anschließend vorgetragen. Auf diese Weise wurde eine tiefgehende Auseinandersetzung seitens der

Schüler*innen mit dem Gelesenen angestrebt. Gleichzeitig wurden die Schreib- sowie Sprechkompetenzen gefördert. Bevor die Lehrende schließlich das Ende der Graphic Novel mittels Beamerprojektion präsentierte, durften die Jugendlichen ihre Vermutungen dazu äußern, wobei es sich hierbei abschließend um eine weitere Plot-Rekonstruktionsaufgabe handelte.

3.5.3 Dritte Einheit

Auch die dritte und letzte Einheit der geplanten Didaktisierung umfasste eine Plot-Rekonstruktionsaufgabe mit dem Ziel, das Gelernte der ersten beiden Einheiten zu wiederholen, um darauf aufbauend ein eigenes Ende für die gelesene Graphic Novel zu verfassen. Die Schüler*innen überlegten in Form eines schriftlichen Texts, wie das Ende von *Nenn mich Kai* noch hätte ausgehen können. Optional konnten die Lernenden auch Panels dazu gestalten. Die Bearbeitung dieser letzten Schreibaufgabe erfolgte ebenfalls mittels eines Arbeitsblatts.

4 Empirische Studie

Nachdem das theoretische Fundament der vorliegenden Arbeit sowie die Konzeption und unterrichtspraktische Anwendung der Didaktisierung eingehend erläutert wurden, erfolgt nachstehend die detaillierte Beschreibung der durchgeführten Untersuchung. Dafür wurden Fokusgruppen mit den Schüler*innen realisiert, um Einblicke in deren Sichtweisen und Meinungen gegenüber Graphic Novels und den gehaltenen Unterrichtseinheiten zu gewinnen.

4.1 Forschungsdesign

Für die vorliegende Arbeit wurden insgesamt drei methodische Verfahren gewählt. Dabei handelte es sich um die bereits in Kapitel 3 ausführlich dargelegte Entwicklung der Didaktisierung zur Graphic Novel *Nenn mich Kai*, einer teilnehmenden Beobachtung der durchgeführten Unterrichtsreihe sowie abschließenden Fokusgruppen in beiden Klassen.

Wie aus Abbildung 9 hervorgeht, erfolgte während der Durchführung der Unterrichtsreihe gleichzeitig eine teilnehmende Beobachtung der beiden Klassen.

Die geplante Didaktisierung zu *Nenn mich Kai* wurde in allen sechs Einheiten von meiner Kollegin, der DaZ-Lehrenden beider Klassen, praktisch erprobt. Zwar begleitete ich alle Unterrichtsstunden durch mithilfe von Beobachtungsprotokollen, allerdings wird auf deren Ergebnisse nicht näher eingegangen, da sie sich größtenteils mit den geäußerten Aussagen in den Fokusgruppen decken.



Abbildung 9: Gang der Untersuchung

In der dritten und letzten Einheit der Unterrichtsreihe wurden die teilnehmenden Schüler*innen beider Klassen bezüglich ihrer Meinung zu Graphic Novels sowie auch zu den durchgeführten drei Stunden zu *Nenn mich Kai* befragt. Basierend auf den theoretischen Erkenntnissen des ersten und zweiten Kapitels der vorliegenden Arbeit sowie unter Berücksichtigung der Forschungsfragen wurde ein strukturierter Leitfaden (siehe Kapitel 4.2.1) ausgearbeitet, der für die Durchführung der Fokusgruppen mit den Schüler*innen zum Einsatz kam. Insgesamt wurden vier Fokusgruppen (siehe Kapitel 4.2.2) mit jeweils vier bis fünf Jugendlichen gegründet. In 12 bis 25 Minuten pro Gruppe beschrieben diese ihre Meinungen und Eindrücke. Die Realisierung der Fokusgruppen, deren Einteilung die DaZ-Lehrende traf, erfolgte außerhalb des Klassenzimmers. Während ich die Fokusgruppen leitete, führten die restlichen Schüler*innen im Klassenraum unter Aufsicht der DaZ-Lehrenden die geplanten Aktivitäten für die dritte Einheit aus. Sobald die Meinungen und Einstellungen einer Gruppe erhoben waren, wechselten die Schüler*innen. Am Ende der dritten und letzten Unterrichtseinheit hatten schließlich alle Jugendlichen abwechselnd an den Fokusgruppen teilgenommen und auch

die geplanten Aufgaben gelöst. Die Aussagen der Schüler*innen wurden mithilfe eines Audiomitschnitts am Smartphone festgehalten. Für die spätere Datenaufbereitung (siehe Kapitel 4.3) wurde das Online-Transkriptionsprogramm *amberscript* gewählt, wobei als Grundlage die einfachen Transkriptionsregeln nach Drehsing und Pehl (2018) dienten. Diese wurden als ausreichend befunden, da im Fokus der Analyse der Inhalt der Aussagen stand und nicht die sprachlichen Besonderheiten. Im nächsten Schritt erfolgte die Auswertung der Transkriptionen mittels der Software *f4analyse* unter Anwendung der *Qualitativen Inhaltsanalyse* nach Mayring (2015) (siehe Kapitel 4.4). Dabei wurde die deduktive Vorgehensweise gewählt und ein Kategoriensystem (siehe Kapitel 4.4.1) ausgehend von den theoretischen Inhalten aus Kapitel 1 und 2 sowie vom Leitfaden entwickelt. Durch die Zuordnung relevanter Textstellen zu den festgelegten Kategorien konnten schließlich Zusammenhänge festgestellt und Brücken zum theoretischen Rahmen geschlagen werden.

4.2 Datenerhebung

Um Antworten zu den festgelegten Forschungsfragen finden zu können, wurden im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit Fokusgruppen realisiert. Diese Art der Datengewinnung, welche im Bereich des qualitativen Forschungsparadigmas anzusiedeln ist, wurde aufgrund ihres Untersuchungsschwerpunktes bezüglich der subjektiven Sichtweisen und Haltungen von Individuen gewählt:

Qualitative Forschungsansätze verfolgen das Ziel, das Handeln der Personen im untersuchten Feld zu verstehen und aus ihrer Perspektive, d. h. aus einer Innenperspektive, beschreibend möglichst vollständig zu erfassen, um so Zusammenhänge, Muster, Typen usw. entdecken und in begrenztem Maße erklären zu können. (Schmelter 2014:41)

Um „möglichst tiefgründige Daten zu gewinnen, die Einsicht in die Haltungen, Meinungen, Kognitionen und Emotionen der befragten Untersuchungsteilnehmer[*innen] ermöglichen“, werden im qualitativen Forschungsbereich häufig Methoden in Form von mündlichen Befragungen eingesetzt (Riemer 2014:22). Ausgehend von diesen theoretischen Erläuterungen fiel die Wahl auf Fokusgruppen, für deren Durchführung ein strukturierter Leitfaden entwickelt und eingesetzt wurde.

4.2.1 Der strukturierte Leitfaden

Als Instrument für die Erzählaufforderungen in den Fokusgruppen und als Orientierungshilfe für den Gesprächsablauf diente ein strukturierter Leitfaden, welcher dem Anhang (siehe C.1.) entnommen werden kann. Für dessen Konzeption wurden die folgenden Anforderungen nach Helfferich beachtet:

- Er muss als Ganzes und in allen seinen Teilen (Einzelfragen) den Grundprinzipien der qualitativen Forschung gerecht werden und Offenheit ermöglichen.
- Er darf nicht überladen sein mit zu vielen Fragen. Ein unrealistisches Pensum an Fragen und das Interesse an zu vielen Einzelaspekten führen automatisch zu einem gehetzten und „bürokratischen Abhaken“ (Hopf 1978, 102) der einzelnen Fragen. Damit bleibt zu wenig Äußerungszeit für offene und über eine gewisse Erzählzeit hinweg aufrechterhaltene Darstellungen.
- Er soll formal übersichtlich und gut zu handhaben sein, damit die Aufmerksamkeit der Interviewenden nicht von der Interviewsituation und der Erzählperson abgezogen wird.
- Die Komposition eines Leitfadens sollte dem „natürlichen“ Erinnerungs- oder Argumentationsfluss folgen und nicht zu abrupten Sprüngen und Themenwechseln zwingen. Erinnerungsfragen dürfen nicht mit von heute aus zu reflektierenden oder bilanzierenden Fragen vermengt werden – wenn Einstellungs- und Bewertungsfragen gestellt werden, dann in einem gesonderten Block (möglichst am Ende des Interviews). Generell sollten Fragen, die eine längere Darstellung generieren, am Anfang gestellt werden; Fragen, die zwar offen gestellt sind, aber keine längere Aussage stimulieren, kommen ans Ende.
- Fragen dürfen nicht abgelesen werden. Eher ist es möglich, am Ende des Interviews eine Unsicherheit zu zeigen in dem Sinne: „Jetzt muss ich noch mal in meinen Unterlagen nachsehen, ob ich auch nichts vergessen habe“ und dann noch einmal zu „blättern“.
- Ein Leitfaden darf nicht dazu verführen, dass angebotene Informationen oder „Weiterfragauforderungen“, die über den im Leitfaden abgesteckten Rahmen hinausgehen, abgeblockt oder Vertiefungen übergangen werden (vgl. Hopf 1978). Priorität hat die spontan produzierte Erzählung – allein dies schon macht klar, dass ein guter Leitfaden nicht viele Fragen enthalten darf. (Helfferich 2011:180)

Bei der Planung des Leitfadens wurde auf das ebenfalls von Helfferich empfohlene „SPSS-Prinzip“ zurückgegriffen, welches vier Schritte vorsieht:

1. Schritt: „S“ wie das Sammeln von Fragen [...]
2. Schritt: „P“ wie Prüfen: Durcharbeiten der Liste unter Aspekten des Vor[w]issens und der Offenheit [...]
3. Schritt: „S“ wie Sortieren
4. Schritt: „S“ wie Subsumieren (ibid.:182f.)

Was den Aufbau des Leitfadens betrifft, so wurden für die Fokusgruppen neben einer ersten, „öffnende[n], erzählgenerierende[n] Einstiegsfrage“ (ibid.:f.) weitere offene Haupt- und Unterfragen entworfen. Da die subjektiven Eindrücke der Schüler*innen im Mittelpunkt standen, wurden offene W-Fragen in Form von ganzen Sätzen formuliert

(vgl. Daase/Hinrichs/Settinieri 2014:103). Zusätzlich dazu wurden für die Aufrechterhaltung der Gespräche auch noch Steuerungsfragen festgelegt (Helfferich 2011:179).

4.2.2 Fokusgruppen

Die Befragung der Schüler*innen, welche an der Unterrichtsreihe teilgenommen hatten, erfolgte in Form von insgesamt vier Fokusgruppen. Was die genaue Begriffsbestimmung dieser Methode beziehungsweise aller Gruppenerhebungsverfahren betrifft, so

herrscht [diesbezüglich] definitorische Unschärfe, da die [Bezeichnungen] Fokusgruppe, Gruppeninterview und Gruppendiskussion in der Literatur sehr unterschiedlich definiert und sogar als synonym angesehen werden. (Miosch 2015:139f.)

Miosch, die sich ihn ihren Ausführungen auf Merton et al. (1956) bezieht, argumentiert, dass durchaus etliche Unterschiede zwischen Fokusgruppen und den restlichen genannten Erhebungsmethoden bestehen. Ein wesentliches Unterscheidungsmerkmal bei Fokusgruppen bildet „die thematische Fokussierung anhand eines dargebotenen konkreten Stimulus“ (Merton et al. 1956, zit. n. Miosch 2015:139f.).

Bei Fokusgruppen wird als Einführung in die Diskussion bzw. als Diskussionsanre[gung] ein thematischer Stimulus verwendet, wie z. B. ein Bild, ein Film, ein Zeitungsartikel oder ein Vortrag zum zu behandelnden Thema. Ziel dieses Verfahrens ist es, die Teilnehmenden zur Diskussion eines bestimmten Themas anhand eines dargebotenen Stimulus zu motivieren; die Diskussion selbst wird von einem[*er] Mode[rator*in] geleitet. (ibid.:140)

Bei der durchgeführten Untersuchung diente die entwickelte Didaktisierung zu *Nenn mich Kai* als Stimulus, um die Schüler*innen dazu zu bewegen, ihre Eindrücke und Haltungen auszutauschen. Neben den thematischen Reizen, die für die Realisierung von Fokusgruppen geboten werden, liegt ein weiteres, wesentliches Merkmal dieser Erhebungsmethode darin, dass die Gesprächsteilnehmer*innen ihre Meinungen begründen und bei widersprüchlichen Ansichten ihre Standpunkte auch verteidigen müssen. Durch diese Befragungsmethode kann somit nicht nur in Erfahrung gebracht werden „what people think but how they think and why they think that way“ (Kitzinger 1995:299).

Miosch zufolge lassen sich für Fokusgruppen insgesamt sieben Kriterien festhalten, welche diese Erhebungsmethode von Gruppendiskussionen und -interviews unterscheiden:

- (1) Fokusgruppen sind eine Methode zur Erhebung von Daten.
- (2) Die Diskussion ist auf ein Thema fokussiert und wird durch einen konkreten Stimulus initiiert.
- (3) Die Gruppeninteraktionen selbst stellen die Datenquelle dar.
- (4) Fokusgruppen bestehen aus einer Gruppe von 6–10 Personen.
- (5) Fokusgruppen sind moderiert und der[*die] Moderator[*in] nimmt eine aktive Rolle ein.
- (6) Der[*die] Moderator[*in] moderiert die Gruppe auf Basis eines vorab erstellten Leitfadens.
- (7) Fokusgruppendifkussionen dauern ca. 1–2 Stunden. (Miosch 2015:140)

In Punkt vier wird zwar eine Gruppengröße von sechs bis zehn Personen empfohlen, allerdings konnte diese im Rahmen der durchgeführten Untersuchung nicht eingehalten werden, da die DaZ-Lehrende der beiden Klassen diese Einteilung vornahm und diese in ihrer Entscheidung lag. Abgesehen davon betrug die Dauer der Fokusgruppen im Vergleich zum dem in Punkt sieben genannten Zeitrahmen lediglich zwischen 12 und 25 Minuten. Grund dafür bestand in der insgesamt zur Verfügung stehenden Zeit für die Untersuchung, welche von der Länge der letzten Unterrichtseinheit von je 75 Minuten pro Klasse vorgegeben wurde.

4.2.3 Aufzeichnung und Arrangement

Da eine Videoaufzeichnung der Fokusgruppen nicht gestattet war, wurden die geführten Gespräche mittels eines Smartphones aufgenommen. Die Durchführung der Fokusgruppen erfolgte zwei Mal am Korridor außerhalb des Klassenzimmers, da dort Sitzgelegenheiten für die Schüler*innen zur Verfügung standen, und zwei Mal im Freien, und zwar im Innenhof der Schule. Beide Orte erschienen angemessen, da die Fokusgruppen nicht in der Pausen-, sondern während der Unterrichtszeit realisiert wurden und somit kaum Störfaktoren, wie Lärm verursacht durch andere Schüler*innen, auftraten. Alle vier Fokusgruppen erfolgten, wie in Abbildung 10 ersichtlich ist, in Form eines Sitzkreises, der mich als Moderatorin inkludierte.

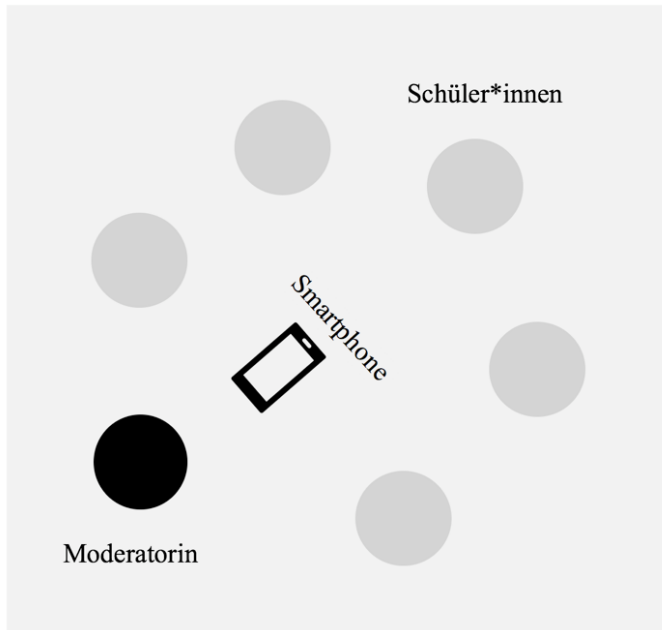


Abbildung 10: Arrangement der Fokusgruppe angelehnt an Bürki (2000:110)

4.2.4 Interviewprotokoll

Ein Instrument, das im Anschluss an die durchgeführten Fokusgruppen zum Einsatz kam, waren Interviewprotokolle (siehe Anhang C.2.). Diese wurden jeweils nach Beendigung der vier Fokusgruppen ausgefüllt, wobei „kurze Angaben zu de[n] Erzählperson[en]“ und „Stich[worte] zur Interviewatmosphäre“ (Helfferich 2011:193) in Form von Notizen festgehalten wurden. Hinzukamen „formal[e] Angaben zum Interview“, wie beispielsweise die Klassenbezeichnung und Nummerierung der Unterrichtseinheiten, sowie „Datum, Ort [...] und Teilnahmemotivation“ (ibid.).

4.3 Datenaufbereitung

Im Anschluss an die Durchführung und Aufzeichnung der Fokusgruppen wurde das Datenmaterial in eine schriftliche Form übertragen. Dafür wurde das Online-Transkriptionsprogramm *amberscript* verwendet. Dieses bietet die Möglichkeit, hochgeladene Audiodateien mittels Spracherkennung automatisch zu transkribieren. Zwar ist diese Funktion der Verschriftlichung von Daten praktisch, allerdings waren die erstellten Transkriptionen nicht fehlerfrei und mussten dennoch zeitintensiv bearbeitet werden. Für die Anfertigung der Transkriptionen wurden die einfachen, inhaltlich-semanticen Transkriptionsrichtlinien nach Dresing und Pehl (2018:21f.) berücksichtigt. Diese Regeln sowie das gesamte transkribierte Datenmaterial werden im Anhang (siehe C.3.) bereitgestellt.

Für die Zitation der geäußerten Aussagen wurde aus Anonymisierungszwecken entschieden, die Jugendlichen je nach Geschlecht, und zwar mit W für weiblich und M für männlich, zu beschreiben. Tabelle 7 gibt einen Überblick aller an den Fokusgruppen beteiligten und bezeichneten Personen. Zwar hatten 20 Schüler*innen an der Unterrichtsreihe teilgenommen, allerdings waren in der letzten Einheit zwei abwesend, weshalb in den Fokusgruppen schlussendlich 18 Schüler*innen ihre Meinungen austauschten.

Klasse 1	Fokusgruppe 1 (5 Schüler*innen)		Fokusgruppe 2 (5 Schüler*innen)	
	Mädchen	Jungen	Mädchen	Jungen
	W1	M1	W4	M3
	W2	M2		M4
Klasse 2	W3			M5
				M6
	Fokusgruppe 3 (4 Schüler*innen)		Fokusgruppe 4 (4 Schüler*innen)	
	Mädchen	Jungen	Mädchen	Jungen
	W5	M7	W6	M10
		M8		M11
		M9		M12

Tabelle 7: Fokusgruppenzusammensetzung

4.4 Datenanalyse

Nachdem die Erstellung der Transkriptionen abgeschlossen war, erfolgte im nächsten Schritt die Datenanalyse. Da im Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit der Inhalt der gesammelten Aussagen der Schüler*innen standen, fiel die Wahl für das Analysewerkzeug auf die Qualitative Inhaltsanalyse. Das Ziel dieser Auswertungsmethode besteht darin, Medien, vorwiegend Texte, nach einem definierten Merkmalskatalog zu untersuchen, wodurch logische Folgerungen und Zusammenhänge abgeleitet werden sollen. Die Methode der Inhaltsanalyse durchlief im Laufe der vergangenen Jahrzehnte mehrere Überarbeitungen und Erweiterungen (Rechberg

2016:261). Als Grundlage für die durchgeführte Untersuchung wurde Mayrings (2015) Ansatz gewählt. Dabei handelt es sich um eine häufig genutzte Auswertungsmethode im deutschsprachigen Raum (Rechberg 2016:261).

Mayring zufolge lässt sich eine qualitative Inhaltsanalyse beziehungsweise die Kategorienerstellung für die Textauswertung durch zwei unterschiedliche Vorgehensweisen umsetzen: auf „induktivem“ oder „deduktivem“ Weg (Mayring 2015:85). Für die vorliegende Arbeit wurde letzteres Verfahren gewählt:

Eine deduktive Kategoriendefinition bestimmt das Auswertungsinstrument durch theoretische Überlegungen. Aus Voruntersuchungen, aus dem bisherigen Forschungsstand, aus neu entwickelten Theorien oder Theoriekonzepten werden die Kategorien in einem Operationalisierungsprozess auf das Material hin entwickelt. (Ibid.)

Ausgehend von dieser Art der „deduktiven Kategoriendefinition“, auch als „strukturierende Inhaltsanalyse“ (ibid) bezeichnet, erfolgte der Analyseablauf der Transkriptionen nach dem nachstehenden Modell (siehe Abbildung 11):

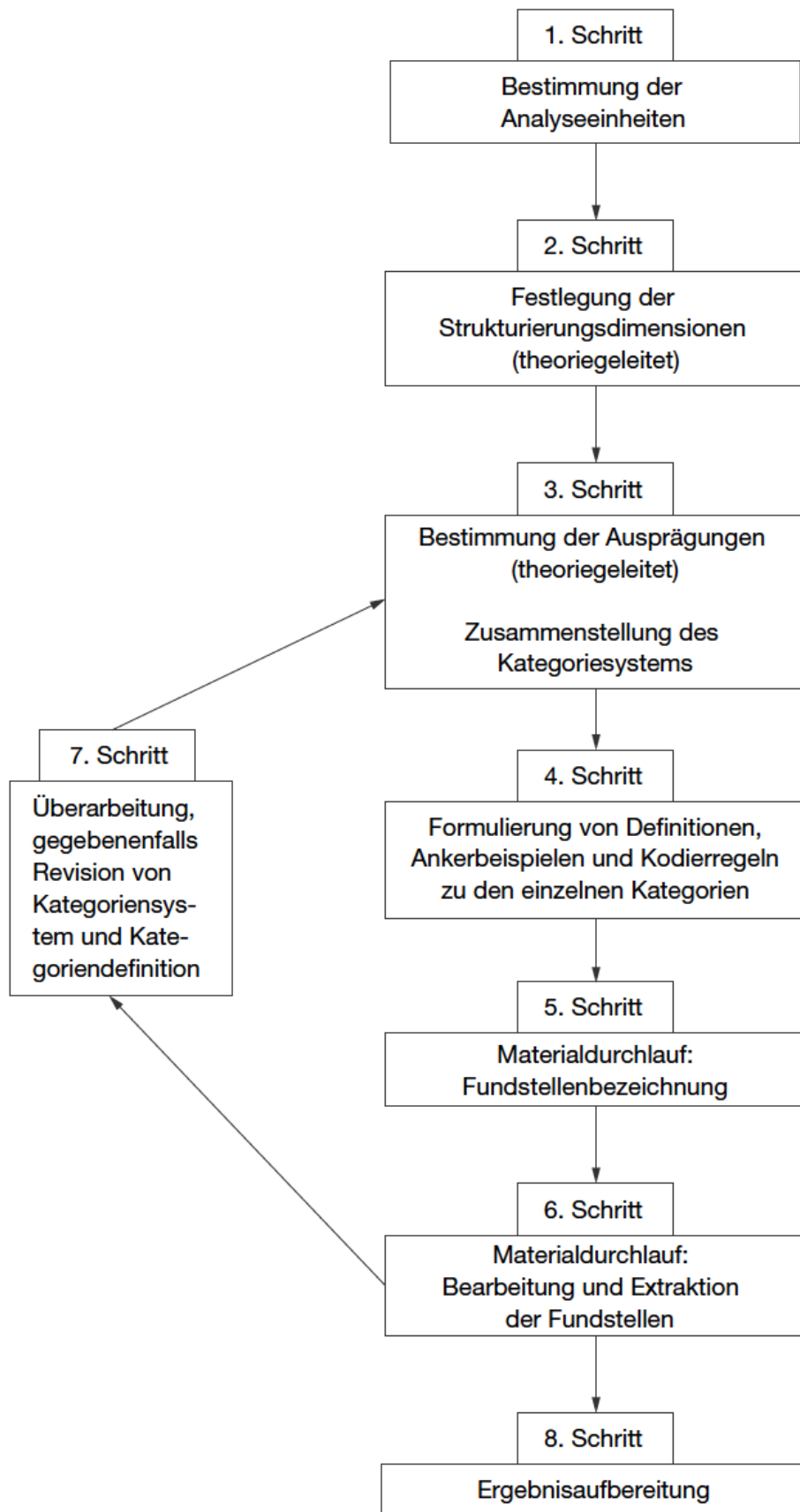


Abbildung 11: Ablaufmodell strukturierender Inhaltsanalyse (ibid.:98)

Nachdem die Analysekategorien aus den theoretischen Grundlagen abgeleitet und festgelegt worden waren, erfolgte anschließend deren Anwendung auf das Datenmaterial. In einem „ersten, zumindest ausschnittsweisen, Materialdurchgang [wurde] erprobt, ob die Kategorien überhaupt greifen [und] ob [diese] eine eindeutige Zuordnung ermöglichen“ (ibid.:f.). Da dies noch nicht für alle vier Transkriptionen zutraf, wurden nach diesem Probedurchlauf und noch mehreren weiteren etliche Überarbeitungsphasen vorgenommen. Für die Zuordnung der relevanten Textstellung zu den festgelegten Kategorien wurde als Hilfsmittel das Analyseprogramm *f4analyse* eingesetzt. Ausschlaggebend für die Wahl dieses Werkzeugs waren hauptsächlich zwei Faktoren. Zum einen handelte es sich dabei um die schnelle Einarbeitung mithilfe von Videos zu den wichtigsten Funktionen des Programms, welche auf dessen Hersteller*innenwebsite zur Verfügung stehen. Zum anderen waren auch die Funktionen, jegliche Text- und Kategorienfelder mit Memos zu versehen und diese einander gegenüberzustellen, ausschlaggebend für eine effektive Auswertung der Textpassagen. Ein Überblick über alle eingesetzten Kategorien erfolgt im nachstehenden Abschnitt.

4.4.1 Das Kategoriensystem

Für die Datenanalyse wurde, ausgehend von den Forschungs- und Fokusgruppenleitfragen, ein Kategoriensystem entwickelt, das ursprünglich aus insgesamt sieben Ober- und 29 Unterkategorien (siehe Anhang C.4.) bestand, aber in den Überarbeitungsphasen gekürzt wurde (siehe Tabelle 8). Die verbliebenen Analyseeinheiten wurden relevanten Textstellen aus den Transkriptionen zugeordnet, deren Beschreibung nachstehend erfolgt. Die sechste („Aussagen zum regulären DaZ-Unterricht“) und siebte Kategorie („Interessensfragen“) wurde nicht in der Datenanalyse berücksichtigt, weil die ihnen zugeordneten Textstellen keinen Beitrag zur Beantwortung der Forschungsfragen leisteten.

1. Kategorie	1. Graphic Novels 1.1. Allgemeine Haltung gegenüber Graphic Novels 1.2. Vorerfahrungen mit Graphic Novels 1.2.1. Schule 1.2.2. Privat
2. Kategorie	2. Unterrichtsreihe 2.1. Erwartungen und Haltung davor 2.2. Eindruck nach den Stunden 2.3. Meinung zum Lernzuwachs
3. Kategorie	3. Durchgeführte Aktivitäten 3.1. Leicht empfundene Aktivitäten 3.2. Schwer empfundene Aktivitäten 3.3. Positiv empfundene Aktivitäten 3.4. Negativ empfundene Aktivitäten 3.5. Meinung zur Verfügung stehenden Zeit
4. Kategorie	4. Meinung zum Einsatz von Graphic Novels im Unterricht 4.1. In Englisch 4.2. Im Fremdsprachenunterricht 4.3. In anderen Fächern 4.4. In Deutsch 4.5. Vorteile von Graphic Novel-Einsatz im Unterricht
5. Kategorie	5. Geäußerte Wünsche 5.1. Aktivitätenwünsche 5.2. Themenwünsche

Tabelle 8: Kategorienübersicht

4.4.2 Ergebnisse

Nachstehend erfolgt eine detaillierte Beschreibung der gewonnenen Daten zu den obig aufgelisteten Ober- und Unterkategorien.

4.4.2.1 Graphic Novels

Ziel dieser ersten Oberkategorie war es, Informationen zur grundlegenden Haltung der Schüler*innen gegenüber Graphic Novels zu sammeln sowie festzustellen, ob sie über private oder schulische Erfahrungen mit der Kunstform verfügten.

Allgemeine Haltung gegenüber Graphic Novels

Der Großteil der Schüler*innen der ersten Fokusgruppe stand Graphic Novels und deren Lektüre positiv gegenüber. Diese wurde als „ein bisschen leichter“ (W1, I1, 30²) empfunden als „ganze Bücher [zu] lesen, weil es nur ein paar Wörter gibt [...]“ (W3, I1, 31). Die Jugendlichen in der dritten Fokusgruppe teilten alle diese Meinung und bevorzugten es ebenfalls, eher eine Graphic Novel zu lesen als Bücher: „Ich glaub, wir lesen alle lieber Graphic Novels als normale Bücher“ (M7, I3, 43). Die Schüler*innen begründeten dies in erster Linie mit den darin eingebetteten Bildern: „Ja, schon nice. [...] Ja, weil da hat man auch einen visuellen Input. [...] Ja genau, eine Gedankenhilfe. Ja, das tut sich halt einfacher beim Lesen“ (M7, I3, 42-46).

Im Vergleich zu dieser positiven Haltung äußerten die Jugendlichen der zweiten und vierten Fokusgruppe zunächst großteils ihr Desinteresse an der Lektüre von Graphic Novels. In der zweiten Gruppe äußerten die Schüler*innen, dass sie im Moment keine Graphic Novels lesen würden, dass dies aber früher im Kindesalter von „10, 9, 8“ (M4, I2, 24) Jahren durchaus der Fall war. Als Gründe für diese Entwicklung nannten die Jugendlichen die folgenden: „Sie sind jetzt zu leicht“ (M3, I2, 27), „Es gibt keine Bücher“ (M4, I2, 28), „Und ich mag nicht von hier nach da“ (M3, I2, 31), wobei M3 mit dieser Beschreibung den ständigen Wechsel der Leserichtungen zwischen den Panels beschreibt. W3 nennt darüber hinaus noch die beiden folgenden Faktoren:

Für mich ist das ein bisschen also kindisch, aber eher nicht wirklich interessant für unser Alter finde ich. [...] Und ich glaube es sind Geschichten, die wirklich also leicht zu lesen sind. [...] Also die Geschichten sind eher, aber also es ist nicht eine komplexe Geschichte, es ist einfach ja/. (W3, I2, 34-38)

²Für die Zitation der geäußerten Aussagen wurde folgende Wahl getroffen: W1 bezeichnet die Person, von der die Äußerung stammt, I1 bezeichnet das erste Interview und 30 die Absatznummer im Transkript.

Im weiteren Verlauf der Gespräche waren die Schüler*innen aber doch der Ansicht, dass Graphic Novels „cool“ (W4, I2, 92/W6, I2, 94), „gut“ (W4, I2, 99) und „spannend“ (M6, I2, 107) sein können, „wenn du das Thema magst“ (M6, I2, 94). Als interessant empfunden wurden „komplexe Geschichten“ (W4, I2, 38), „[d]ramatische Themen“ (W4, I2, 38), „Sport“ und „Abenteuer“ (M4, I2, 46-48) sowie lustige Erzählungen (M5, I2, 51). Schließlich äußerten sich die Jugendlichen auch zur aufwändigen Gestaltung von Graphic Novels und waren von der Tatsache, dass sie per Hand gezeichnet werden, beeindruckt. Schlussendlich konnte in der zweiten Fokusgruppe trotz der anfänglichen Skepsis bezüglich Graphic Novels eine positive Wahrnehmungsänderung festgestellt werden.

In der vierten Gruppe unterschieden sich die Meinungen der Schüler*innen stark voneinander. M12 mochte es nicht, „diese Bilder mit Wörter so verbinden“ (M12, I4, 20) und auch W6 fand die Lektüre von Graphic Novels mittelmäßig. Im Gegensatz dazu beschrieb M10 sein jahrelanges Interesse für die Kunstform: „Ja, weil ich hab, also ich hab, ich lese Graphic Novels mein ganzes Leben. Also Marvel Comics, also mit Superheroes und so weiter und es gefällt mir [...]“ (M10, I4, 30).

Abgesehen von der Darstellung der konträren Meinung im Vergleich zu der seiner Mitschüler*innen, dient die geäußerte Passage von M10 auch dazu, um auf einen mehrfach in den Fokusgruppen beobachteten Aspekt hinzuweisen. Dabei handelte es sich um die Verwendung des Begriffs „Comics“, der in den Fokusgruppengesprächen synonym für „Graphic Novel“ gebraucht wurde (M1, I1, 56, 148, 217, 223/M2, I1, 66/W2, I1, 138/M1, I4, 39). Aus dieser häufigen Verwendung wird geschlossen, dass die Unterscheidung von Comics und Graphic Novels etlichen Schüler*innen nicht bewusst ist. Obwohl mittels Arbeitsblättern in der durchgeführten Didaktisierung der Aufbau und die einzelnen Elemente von Graphic Novels aufgeschlüsselt und erläutert worden waren, konnten einige der Jugendlichen die beiden Kunstformen nicht voneinander unterscheiden.

Vorerfahrungen mit Graphic Novels

Die Frage, ob die Schüler*innen vor der Durchführung der Unterrichtsreihe die Kunstform bereits gekannt und auch gelesen hatten, wurde in allen Fokusgruppen positiv

beantwortet. Dies geschah zum Teil im Rahmen der Schule, aber in einigen Fällen auch in der Freizeit der Schüler*innen.

Vorerfahrungen in der Schule

Hinsichtlich der Anwendung von Graphic Novels im schulischen Kontext konnten die Schüler*innen kaum Erfahrungswerte aufweisen. In der ersten Fokusgruppe wurde die Kunstform im Französischunterricht in der fünften Klasse behandelt. Hierfür wurde „Asterix et Obelix“ (W2, I1, 32) gelesen, allerdings nur ausschnittsweise. Im Deutschunterricht wurde das Medium nicht eingesetzt: „Wir haben nichts in Deutsch gemacht“ (W3, I1, 76). Die zweite Fokusgruppe hat in der vierten Klasse die Graphic Novels „Diary of a Wimpy Kid“ (M3, I2, 7/M4, I2, 8), „Captain Underpants“ (M4, I2, 9) und „Garfield“ (W4, I2, 10) im Englischunterricht gelesen. Den Schüler*innen der vierten Gruppe war die Möglichkeit der optionalen Graphic Novel Lektüre geboten worden, allerdings hat sich keine*r dafür entschieden. Die Jugendlichen der dritten Gruppe wiesen bezüglich der Arbeit mit Graphic ebenfalls Erfahrungen auf. Sie haben „Persepolis“ im Englischunterricht gelesen, wobei die Aufgaben und Übungen dazu „sehr strukturiert“ (M7, I3, 198) und Teil eines „creative project[s]“ (W5, I3, 204) waren. „Wenn du es nicht gelesen hast, dann kriegst du Anschiss“ (M7, I3, 200). M7 berichtete auch von der Bearbeitung der Kunstform im Deutschunterricht an seiner ehemaligen Schule: „Ich hab das schon mal. Ich war früher in einer österreichischen Schule, dort hab ich das auch gemacht. [...] In Deutsch“ (M7, I3, 175).

Vorerfahrungen in der Freizeit

Hinsichtlich der Erfahrungen mit Graphic Novels in der Freizeit erzählten W2 (W2, I1, 12) und M1 (M1, I1, 10) der ersten Fokusgruppe, dass sie im Besitz von Graphic Novels waren. M2 nannte „El Defo“ und M1 berichtete, welchen Vorteil für ihn die Lektüre der Kunstform mit sich brachte:

Ganz viele. Ich habe/. Wie heißen die? Donald Duck, Mickey Mouse. [...] Ich habe so eigentlich Deutsch gelernt. [...] Für etwa bis ich zwölf oder dreizehn war, habe ich hunderte Graphic Novels gelesen und dann habe ich eigentlich Deutsch gelernt, ja. (M1, I1, 13-15)

Der Schüler äußerte sich zudem noch zur Herausforderung, englischsprachige Graphic Novels in Österreich zu erhalten:

Ja, ich habe, weil ich wollte ein Graphic Novel, Tokio Ghoul, es macht nichts, auf Englisch bestellten, aber ich konnte es nicht finden, also habe ich this auf Deutsch gelesen. (M1, I1, 263)

Wie M1 war auch M7 der vierten Fokusgruppe seinen Erzählungen zufolge ein begeisterter Graphic Novel Leser und berichtete von seinen Erfahrungen:

Ich war/. Als Kind habe ich früher auch immer diese, ich hatte immer so ein Abo von so einem Magazin und da waren immer Geschichten von so Donald Duck und Mickey Maus drinnen so. [...] Ich habe hunderte von diesen Büchern und Magazinen. Die liegen überall. Ich lies die immer noch. (M7, I3, 289-294)

Schließlich erläuterte auch M10, welche Graphic Novels er bevorzugte: „Also Marvel Comics, also mit Superheroes und so weiter“ (M10, I4, 30). Was die restlichen beiden Fokusgruppen betrifft, so äußerte sich lediglich M4 dazu, dass er Graphic Novels in seiner Freizeit las (M4, I2, 71).

4.4.2.2 Unterrichtsreihe

Diese zweite Oberkategorie wurde für die Datenanalyse ausgewählt, um die Erwartungshaltung der Schüler*innen vor der durchgeführten Unterrichtsreihe mit ihren Eindrücken danach vergleichen zu können. Im Mittelpunkt stand die Frage, ob die Lernenden einen Lernzuwachs bei sich durch die Auseinandersetzung mit der Graphic Novel beobachten konnten.

Erwartungen und Haltung davor

In der ersten Fokusgruppen hatten die Schüler*innen die Lektüre einer ganzen Graphic Novel anstelle von ausgewählten Ausschnitten erwartet (M1, I1, 42), das Verfassen einer eigenen Graphic Novel (W1, I1, 45) und die Aneignung von Interpretationsverfahren, um die Panels einer Graphic Novel beschreiben zu können (M1, I1, 56).

Die Jugendlichen der zweiten Fokusgruppe nannten Verwirrung (M3, I2, 115-117), Interesse (M5, I2, 119-121) und keine bestimmte Erwartungshaltung vor den

durchgeführten Einheiten. Keine*r der Schüler*innen hatte mit der Auseinandersetzung einer Transgenderthematik gerechnet, sondern eher an eine Erzählung gedacht, die von „Abenteuer“ (M3, I2, 161/M4, I2, 162/M5, I2, 163/M6, I2, 164) oder „Schule“ (W4, I2, 158) handelt.

Da Gruppe drei bereits *Persepolis* in der Schule gelesen hatte, erwarteten sich einige der Jugendlichen eine ähnliche Graphic Novel ebenfalls zu einem ernsten Thema (M8, I3, 10/M9, I3, 18). Im Gegensatz dazu hatte M7 mit einer lustigen Graphic Novel gerechnet: „Ich dachte größtenteils an so, keine Ahnung, Donald Duck und so“ (M7, I3, 2-8). Insgesamt waren die Schüler*innen motiviert (M9, I3, 68-70) und haben sich darauf gefreut, „nicht wieder ein normales Buch [zu] lesen“ (M7, I3, 73/W5, I3, 74).

Die Jugendlichen der vierten Gruppe beschrieben keine bestimmte Erwartungshaltung, sondern meinten, dass sie sich von der Unterrichtsreihe überraschen lassen wollten (M12, I4, 12/M11, I4, 59/M10, I4, 61).

Eindruck nach den Stunden

Die erste Fokusgruppe fand die durchgeführte Unterrichtsreihe zu *Nenn mich Kai* „interessant“ (W2, I1, 61) und „gut“ (W1, I1, 60/W2, I1, 61), weil es für die Schüler*innen grundsätzlich neu (W2, I1, 63) war, sich mit der Kunstform im Unterricht zu befassen anstatt wie gewohnt mit herkömmlichen Büchern. Aus den Antworten ging hervor, dass einige eingesetzte Aktivitäten neu für die Schüler*innen waren. Auch wenn etliche Jugendliche über den Aufbau und die Elemente von Graphic Novels bereits Vorwissen besaßen, meinte M2 in der ersten Fokusgruppe, dass dies für ihn nicht der Fall war: „Die also zum Beispiel das wie man auf Deutsch also was das eine Sprechblase ist und das eine Gedankenblase, alles das. [...] Ja, das war neu für mich“ (M2, I1, 106-108). Gleiches galt für M1: „Für mich eigentlich auch. Ich wusste nicht, was heißt/. Ich wusste nicht, dass die Panels. also dass die Struktur so ist“ (M1, I1, 111).

Die Meinungen der zweiten Fokusgruppe zur durchgeführten Unterrichtsreihe fielen unterschiedlich aus. Da W4 gerne Graphic Novels las und dazu über Vorwissen verfügte, war es für sie nicht sehr spannend darüber zu lernen. Ihr kamen die Unterrichtseinheiten wie eine Wiederholung vor, das Transgenderthema beschrieb sie als langweilig wie auch

einzelne Aktivitäten (W4, I2, 144-146, 152, 172). Auch andere Schüler*innen beschrieben manche Aufgaben und Übungen als „langweilig“ und „zu leicht“ (M4, I2, 363/M5, I2, 365). Lediglich M5 empfand die Unterrichtsreihe aufgrund der Realitätsnähe der Graphic Novel als „interessant“:

[...] Arbeitsplatz, wo die Familie es rausgefunden hat, oder dass er zugegeben hat, dass er transgender war, dass sie so reagierten, war auch like interessant. [...] Das ist sowas, it's like real life, das passiert. (M5, I2, 217-219)

Den Schüler*innen dieser Gruppe machte die Arbeit in Zweiertams einstimmig Spaß. (M4, I2, 227/W4, I2, 229).

Die Jugendlichen der dritten Forschungsgruppe äußerten sich insgesamt deutlich positiver zur Unterrichtsreihe als die der ersten und zweiten. Die Schüler*innen empfanden die Einheiten als „amüsant“ (M7, I3, 104), „was Neues“ (M3, I3, 106), „viel besser[, a]ls normale Bücher zu lesen“ (M8, I3, 110/M5, I3, 111), „angenehm“ (W5, I3, 265) und „insgesamt ziemlich gut“ (M9, I3, 384). M7 nannte schließlich noch den folgenden Aspekt: „Man konnte so seine, was man denkt so, also man hatte so Freiheit, um irgendwie zu sagen was man denkt“ (M7, I3, 115). Er würde die Arbeit mit Graphic Novels „gerne nochmal machen“ wie auch W5 (M7, I3, 389/W5, I3, 390). Generell meinten die Schüler*innen einstimmig, dass sie auch in Zukunft gerne mit Graphic Novels in der Schule arbeiten würden (I3, 325-328).

Die vierte Fokusgruppe teilte diese Auffassungen größtenteils, allerdings meinte M10, dass ihm manchmal etwas langweilig war (M10, I4, 2). Abgesehen davon fanden die Schüler*innen ebenfalls, dass es besser ist, eine Graphic Novel als ein herkömmliches Buch zu lesen (W6, I4, 34). Sie beschrieben die Unterrichtseinheiten als interessant und als etwas Neues (W6, I4, 65-69/M12, I4, 71). Die Aufgaben waren „nice“ (W6, I4, 63) und es hat Spaß gemacht (M12, I4, 78/M11, I4, 265). Die Jugendlichen meinten außerdem mehrfach, dass sie die Arbeit in den Unterrichtseinheiten ohne jeglichen Notendruck als äußerst positiv empfanden: „Eben das noch dazu. Wir haben keinen Stress mit Noten gehabt“ (M12, I4, 198).

Wie der eine gesagt hat, dass es keinen Notenstress gibt. Dass wir nicht auch, dass wir immer ganz, wir müssten nicht so anstrengen und so zu sein. So in ein panic-Modus zu sein, dass 'Oh, das wird benotet, das muss eine gute Arbeit', dass wir Freizeit haben, und das wir das/ voll, also, bei mir war es so ganz, ganz konzentriert zu sein und nicht so auf nicht zu sehen so 'Ja, das ist nicht gut', das wird nicht benotet. (M11, I4, 204)

M12 war der Ansicht, dass „[w]enn man keinen Stress hat, ist es viel chilliger“ (M12, I4, 2016). Insgesamt würden die Schüler*innen alle gerne auch in Zukunft mit Graphic Novels in der Schule arbeiten: „Ja, zu 100 Prozent“ (M11, I4, 234).

Meinung zum Lernzuwachs

Die Antworten auf die Frage, ob die Schüler*innen nach den Unterrichtseinheiten das Gefühl hatten, etwas gelernt zu haben, fielen in allen vier Fokusgruppen unterschiedlich aus.

Von den Jugendlichen der ersten Gruppe äußerte sich lediglich W1 zu diesem Aspekt. Sie ist der Ansicht, dass sie nur bei einer Aufgabe etwas gelernt hat. Die gesamte Unterrichtsreihe machte ihr zwar Spaß, aber im Großen und Ganzen lernte sie nicht viel dabei (W1, I1, 104). M1, der meinte, mittels Graphic Novels in seiner Freizeit Deutsch gelernt zu haben, äußerte sich nicht zum Aspekt des Lernzuwachses in den Einheiten.

In der zweiten Fokusgruppe behaupteten die Schüler*innen zunächst, dass sie kaum bis gar nichts gelernt hätten. Die Aktivitäten waren „nicht sehr anstrengend“ (M3, I2, 177), was wiederum dazu führte, dass die Jugendlichen nichts lernen würden (M3, I2, 186/W4, I2, 198).

Wenn wir was lernen wollen, hilft das nicht so viel. Aber zum Beispiel die Schreibaufgabe, die war besser, weil dann machen wir was und es hilft unser Deutsch. [...] Es war nicht sehr viel zum Lernen, es war mehr zu einfach Sachen machen. (M3, I2, 186-206)

Was den Lernzuwachs betraf, kam es im Verlauf der Fokusgruppe aber zu einer veränderten Haltung seitens der Jugendlichen. Hinsichtlich des behandelten Transgenderthemas herrschte Unsicherheit, ob dies nicht doch einen Lernfortschritt bewirkt hätte:

Aber es ist uns gezeigt hat, war die Emotion oder wie sie sich fühlen so mit anderen Personen, Probleme, was sie haben in der Familie, selber Probleme haben, was sie machen müssen, Makeup und so. (M4, I2, 241)

Bezüglich des Lernzuwachses konnte in dieser Gruppe nicht eindeutig festgestellt werden, ob die Schüler*innen diesem zustimmten oder nicht. Aus den Äußerungen konnte aber abgeleitet werden, dass Aktivitäten und kreative Aufgaben, bei denen kein schriftliches Endprodukt vorlag, mit keinem Lernfortschritt in Verbindung gebracht wurden: „Es war mehr kreative Aufgaben, die man ausdenken muss und dann einfach zeichnen“ (W4, I2, 225).

Auch M9 und W5 der dritten Fokusgruppe vertraten die Meinung, in der Unterrichtsreihe nichts gelernt zu haben, da sie im gleichen Schuljahr bereits Graphic Novels im Englischunterricht kennengelernt hatten. M7 und M8 (M8, I3, 181) hingegen waren davon überzeugt, dass sehr wohl ein Lernfortschritt passierte und sie neues Wissen erworben hatten: „Also, all diese Terme für die Graphic Novels und so, also Sprechblase und so“ (M7, I3, 171).

In der vierten Fokusgruppe teilten alle Schüler*innen die Ansicht, in den Unterrichtseinheiten etwas Neues gelernt zu haben, sowohl über die Graphic Novel als Kunstform als auch über das Transgenderthema (I4, 84-93).

4.4.2.3 Durchgeführte Aktivitäten

Die Frage nach dieser Kategorie und ihren Teilaspekten diente dazu, in den Fokusgruppen tiefgründige Informationen zu den eingesetzten Aktivitäten zu sammeln, welche nach Hallet entwickelt und im Rahmen der Unterrichtsreihe praktisch erprobt worden waren. Die nachstehenden Ergebnisse nehmen eine essentielle Rolle für die Beantwortung der Forschungsfrage ein, und zwar ob Graphic Novels in didaktisch profitabler Weise im DaZ-Unterricht eingesetzt werden können.

Leicht empfundene Aktivitäten

Zu diesem Aspekt äußerten sich lediglich zwei Fokusgruppen. Die Schüler*innen der zweiten waren der Meinung, dass einzelne Aufgaben zu einfach für sie waren, wie das

Fortsetzen der Graphic Novel Handlung und die Gestaltung des Instagramposts (M4, I2, 174/M3, I2, 177/W4, I2, 180). Auch wenn ihnen die Aktivitäten gefielen, hätten sich gerne anspruchsvollere gewünscht (I2, 369). Die Jugendlichen der dritten Gruppe nannten ebenfalls die Instagram-Aufgabe (M8, I3, 157/M9, I3, 159) und auch die „mit den Sprechblasen, da muss man nicht wirklich nachdenken, da haben wir auch einfach irgendwas hingeschrieben“ (M7, I3, 156). W5 zufolge waren „alle einfach“ (W5, I3, 158).

Schwer empfundene Aktivitäten

Als schwer empfunden wurde in der ersten Fokusgruppe das Fortsetzen der Geschichte beziehungsweise das Ausfüllen der Sprechblasen. Zum einen fehlten den Schüler*innen die Ideen für das Weiterschreiben der Handlung (W1, I1, 173/M1, I1, 174/M2, I1, 176) und zum anderen bestand die Herausforderung für die Jugendlichen (I1, 182) darin, die Sprechblasen unter Berücksichtigung ihrer Größe zu füllen:

Und auch, weil also in die Sprechblasen, weil die Sprechblasen also kleiner und größer sind [...]. [...] Man weiß, dass manche von ihnen der Autor möchte etwas länger, dass wir etwas länger schreiben und dann manchmal es soll etwas kürzer und das/. [...] Ja das und dann man muss überdenken ist das dann theoretisch korrekt, macht das Sinn, ist das korrekt, ist das lang genug, ist es/. (M2, I1, 180-184)

In der zweiten Gruppe wurden die Rollenspiele als schwierig eingestuft. „Und ich glaube, wenn wir mehr Kontext mit dem Text hatten, wäre es leichter“ (M3, I2, 403). Das Verfassen des Dialogs wäre den Schüler*innen auf diese Weise leichter gefallen.

Die Schüler*innen der dritten Fokusgruppe waren sich zunächst einig, dass keine der Aktivitäten zu schwer war, allerdings stellte sich im weiteren Verlauf der Gespräche heraus, dass das Zeichnen und Gestalten des Instagramprofils M7 und M8 (M7, I3, 235/M8, I3, 234) schwer fiel. Es machte ihnen aber dennoch Spaß (M7/I3, 244/M8, I3, 243).

Die letzte Gruppe empfand ebenfalls das Zeichnen der Instagramprofile als schwierig (M11, I4, 190/M12, I4, 190). Die Aktivität wurde von den Schüler*innen dennoch als lustig beschrieben (M11, I4, 192/M12, I4, 194). Ähnlich wie in der ersten Gruppe fiel dieser auch das Fortsetzen der Geschichte aufgrund des nur wenig zur Verfügung

gestellten Kontexts schwer (M11, I4, 116/M12, I4, 119-122). Hierbei hätten sich die Schüler*innen mehr Unterstützung gewünscht (M11, I4, 116).

Positiv empfundene Aktivitäten

Als positiv empfunden wurde in der ersten Gruppe die Gestaltung des Instagramposts (W1, I1, 86/M1, I1, 88/M2, I1, 90) und das Rollenspiel: „[W]enn wir eine Konversation geschrieben haben zwischen Kai und ein Freund“ (W2, I1, 91). Die Jugendlichen der zweiten Gruppe nannten ebenfalls den Instagrampost (M4, I2, 174/W4, I2, 176/M3, I2, 177).

In der dritten Fokusgruppe wurde erneut der Instagrampost und das Ausfüllen der Sprechblasen (M7, I3, 120/M8, I3, 121) aufgelistet, „weil wir viel darüber nachdenken mussten, also was das zeigt“ (M9, I3, 138). Abgesehen davon fand M9 allgemein die folgenden Aspekte der Unterrichtsreihe gut:

Und es war auch gut, dass wir uns also in diesen drei Klassen alles ganz genau angeschaut haben und auch andere Übungen gemacht haben, nicht nur die ganze Zeit auf das Buch fokussiert haben. (M9, I3, 394)

Schließlich gefiel auch den Schüler*innen der vierten Gruppe das Erstellen des Instagramprofils am besten (M10, I4, 30/M11, I4, 95/W6, I4, 96/M12, I4, 97). M11 begründete das Interesse und die Begeisterung für diese Aufgabe in deren Nähe zur Lebenswelt der Jugendlichen:

War das, das wir (...) das machen wir öfters, also dass wir es so noch machen. Es ist nichts das, nicht so anstrengend, weil wir kennen schon wie es läuft, laufen soll. (M11, I4, 98)

Die Tatsache, dass die Schüler*innen Instagram in ihrer Freizeit (M11, I4, 100/M12, I4, 101) benutzen, erhöhte den Beliebtheitsfaktor der Aktivität. Insgesamt handelte es sich beim Instagrampost um die beliebteste Aktivität der gesamten Unterrichtsreihe, da diese von allen Fokusgruppen an erster Stelle genannt wurde.

Negativ empfundene Aktivitäten

Eindeutig negativ empfundene Aktivitäten konnten lediglich in der ersten Fokusgruppe festgestellt werden, in den restlichen drei wurden keine Aussagen dazu geäußert.

M2 meinte, dass er kreative Aufgaben nicht wirklich mag (M2, I1, 66). W2 erzählte, dass sie das Fortsetzen der Graphic Novel, also das Ausfüllen der Sprechblasen, nicht mochte (W2, I1, 138) und auch M1 und M2 teilten diese Meinung (M1, I1, 139/M2, I1, 150).

Also ich denke also, wenn jemand etwas schreibt, es macht keinen Sinn, wenn ich etwas in der Mitte von dieser Geschichte selbst schreibe. Wenn ich schreibe etwas, dann ich schreibe das ganze Geschichte. Wenn jemand anderer schreibt etwas, er schreibt der ganze Geschichte und dann ich kann diese Geschichte lesen und es macht Spaß zu lesen, aber es macht nicht sehr viel Spaß, wenn ich in der Mitte etwas hinein/. (M2, I1, 150)

M1 ergänzt zudem, dass er allgemein am Fortsetzen von Geschichten keinen Gefallen fand und beschreibt diese Art der Aufgaben als „weird“ (M1, I1, 156).

Meinung zur Verfügung stehenden Zeit

Was die Haltung gegenüber der zur Verfügung stehende Zeit bei den durchgeführten Aktivitäten betraf, so unterschied sich diese erneut in den Fokusgruppen.

Die Schüler*innen der ersten Gruppe waren damit insgesamt (W3, I1, 188) zufrieden, allerdings hätten sie sich für das Rollenspiel und für die Gestaltung des Instagramprofils etwas mehr Zeit gewünscht (M1, I1, 191/W2, I1, 192).

In der zweiten Fokusgruppe meinten die Jugendlichen, dass sie sich generell mehr Einheiten für die Unterrichtsreihe gewünscht hätten (M4, I2, 395/I2, 307). Darüber hinaus berichteten sie, dass die Zeit für die Rollenspiele zu knapp bemessen war, „weil wir hatten so 15 Minuten oder sowas oder 10“ (W4, I2, 400). Für eine bessere Durchführung dieser Aktivität hätten sich die Schüler*innen somit mehr Zeit gewünscht (W4, I2, 398/M4, I2, 402).

Die Jugendlichen M8, M7 und W5 der dritten Fokusgruppe teilten diese Ansichten nicht, sondern waren davon überzeugt, dass ihnen für die Aktivitäten zu viel Zeit zur Verfügung

stand (M9, I3, 163/M7, I3, 248-250/M8, I3, 249). Lediglich M9 fand, dass das Ausmaß der Phasen in Ordnung war (M9, I3, 309).

Die vierte Fokusgruppe war mit einer Ausnahme von M10 auch der Meinung, dass die zur Verfügung stehende Zeit angemessen war (M12, I4, 150/W6, I4, 143). Für die Lektüre der Graphic Novel Ausschnitte hätte sich M10 mehr Zeit gewünscht (M10, I4, 6).

4.4.2.4 Meinung zum Einsatz von Graphic Novels im Unterricht

Die Frage nach dieser Kategorie in den Fokusgruppen zeigte, dass sich die Schüler*innen die Bearbeitung von Graphic Novels in manchen Fächern besser vorstellen konnten als in anderen.

Einsatz im Englisch- beziehungsweise Erstsprachenunterricht

Graphic Novels im Englischunterricht einzusetzen war für zwei Fokusgruppen denkbar. Die Jugendlichen der dritten und vierten Fokusgruppe äußerten sich nicht zu diesem Aspekt. In der ersten Gruppe stimmten die Schüler*innen zu, dass Graphic Novels im Fach Englisch eingesetzt werden können, allerdings hielten sie dies für nicht sehr „beneficiary“ (W2, I1, 254). Dies begründeten die Jugendlichen damit, dass es sich bei ihrer Erstsprache um Englisch handelte (W1, I1, 234). Da ihnen die Lektüre in dieser Sprache leicht fiel, wäre in ihren Augen der Lernzuwachs dabei nicht sehr hoch: „Ich denke, ich werde nicht so viel lernen, wenn ich eine Graphic Novel in Englisch lies [...]“ (W1, I1, 256). Auch W3 teilte diese Ansicht und meinte: „Ja, ich glaube auch. Ich glaube, das ist viel zu leicht für mich“ (W3, I1, 257). Die Schüler*innen der dritten Fokusgruppe konnten es sich ebenfalls vorstellen, mit Graphic Novels im Englischunterricht aufgrund des Interpretationsspielraums, den die Kunstform zulässt, zu arbeiten (M7, I3, 368-370/W5, I3, 369). M8 zufolge hatten sie sich bereits mit der Kunstform im Fach Englisch auseinandergesetzt (M8, I3, 345).

Einsatz im Fremdsprachen- und DaZ-Unterricht

Den Schüler*innen der ersten Gruppe zufolge eigneten sich Graphic Novels gut für den Einsatz in fremdsprachlichen Fächern und auch im Deutschunterricht (W3, I1, 246/W2, I1, 249).

Ich finde, das kann passen sehr gut für nicht Muttersprache, aber sondern für Deutsch oder Französisch oder Spanisch, weil sie einfacher als andere Bücher sind und deshalb sind sie gut zum Lernen, ja. (W3, I1, 246)

Die Jugendlichen der dritten Fokusgruppe waren gleicher Auffassung und fanden, dass Graphic Novels gut in sprachlichen Fächern wie Deutsch eingesetzt werden können (W3, I3, 367). Erneut wurde der dadurch gebotene Interpretationsspielraum als Begründung für diese Wahrnehmung genannt (M7, I3, 368-370/W5, I3, 369). In der zweiten und vierten Gruppe wurden zu dieser Unterkategorie keine Aussagen getroffen.

Einsatz in anderen Fächern

Abgesehen vom Einsatz im Englisch- und DaZ-Unterricht konnten es sich die Schüler*innen der ersten Fokusgruppen in keinem weiteren Fach vorstellen, eine Graphic Novel zu bearbeiten. Die Begründung dafür lautete, dass der Einsatz in den restlichen Schulfächern „nicht so relevant“ sei (M2, I1, 238). In den übrigen Fokusgruppen fielen deutlich mehr Vorschläge bezüglich der Fächer.

Die Jugendlichen der zweiten Gruppe nannten Geschichte, „wegen den Kriegen und so“ (M4, I2, 326) und „auch Science. Chemie und so“ (M4, I2, 335). Die Vorstellung, Graphic Novels in anderen Fächern als den sprachlichen einzusetzen, war also für einige der Schüler*innen denkbar. Das Fach, in denen ein Einsatz von Graphic Novels als unmöglich angesehen wurde, war Mathematik:

Aber Mathe wäre irgendwie blöd eine Graphic Novel, ja (...). [...] Ja, NEIN. Also was für Graphic Novel wäre das, wenn es über Mathe war? [...] Also wie schreibt man eine Graphic Novel in Mathe? Und Wissenschaft? Keine Ahnung. Ich kann mir das nicht vorstellen. (W4, I2, 329-333)

Auch in Sport war es für die Jugendlichen undenkbar, mit Graphic Novels zu arbeiten: „Nein, überhaupt nicht in Sport“ (M4, I2, 353).

Die Meinungen der dritten Fokusgruppe deckten sich mit denen der zweiten. M7 wünschte sich ausdrücklich, mit Graphic Novels zu arbeiten (M7, I3, 349-351) und konnte sich das, wie auch M8 (M8, I3, 357), gut vorstellen: „In Geschichte ja, da kann man irgendwie so, wir haben eh schon von solche Cartoons gesehen von so politische Cartoons“ (M8, I3, 353). Undenkbar für die Schüler*innen war der Einsatz der Kunstform in naturwissenschaftlichen Fächern wie Biologie oder Chemie (M8, I3, 359/W5, I3, 360): „Ich glaube, das sind eher so Fächer, wo man das nicht wirklich macht“ (M7, I3, 361).

Eine andere Haltung bezüglich der naturwissenschaftlichen Fächer konnte in der vierten Gruppe festgestellt werden. Die Schüler*innen meinten, dass Graphic Novels eventuell im Biologieunterricht Anwendung finden könnten:

Also mit Bio vielleicht, also wenn es zwei verschiedene Phasen gibt von ein Prozess oder sowas, dann ja, dann wird es vielleicht ausgehen, aber andere Fächer denk ich nicht. (M10, I4, 249)

Die Jugendlichen waren schließlich unsicher, ob die Kunstform auch im Geschichtsunterricht Anwendung finden könnte: „Kommt drauf, vielleicht manchmal“ (M11, I4, 257). Generell kann sich diese Fokusgruppe die Bearbeitung von Graphic Novels ebenfalls besser in den sprachlichen Fächern vorstellen als in den restlichen (M12, I4, 261/M11, I4, 262/W6, I4, 263).

Vorteile von Graphic Novel-Einsatz im Unterricht

Die Schüler*innen der ersten Fokusgruppe erklärten, dass der Vorteil von Graphic Novels im Unterricht darin besteht, dass ein visueller Input geboten wird und dies oftmals das Verständnis zusätzlich zu einem Text erleichtern kann: „Ja, sie ist so visuell. Also, wenn nicht alles perfekt verstehst, dann kannst du auch ein bisschen sehen“ (W2, I1, 249). W3 war ähnlicher Ansicht und meinte: „Ja, dann hilft es auch ein wenig und dann kann man sehen, was passiert“ (W3, I1, 250).

Die Schüler*innen der dritten Gruppe waren ebenfalls von diesem „visuellen Input“ beziehungsweise dieser „Gedankenhilfe“ (M7, I3, 44-46) überzeugt wie die der vierten. Die Jugendlichen der letzteren führten dies genauer aus:

Also für mich mochte ich dieses mit Graphic Novels arbeiten, weil das wir so visualisieren können und so sehen, was passiert, also das was hilft. [...] Weil es, was in der Geschichte passiert besser kommuniziert. Keine Ahnung, also wenn man den Text sieht und/. [...] Also ein Bild davon sieht, dann es ist viel leichter zu verstehen und/. (M10, I4, 2, 238-240)

M11 meinte auch noch, dass die Arbeit mit Graphic Novels eine unterstützende Funktion in Lernprozessen einnehmen kann:

Und so wenn man wirklich was memorisieren, [...]. Ja, auswendig kennen müssen, dann wäre es besser ein bisschen so zu sehen, aber nicht vielleicht so, aber nicht für die ganze Thema [...]. (M11, I4, 250-252)

In der zweite Fokusgruppe wurden zu diesem Faktor keine Aussagen getroffen.

4.4.2.5 Geäußerte Wünsche

Ziel dieser letzten Kategorie beziehungsweise Fragestellung in den Fokusgruppen war es, die Wünsche der Schüler*innen in Bezug auf die Arbeit mit Graphic Novels festzustellen. Hierzu zählten Vorschläge und Ideen, die Themen, Aktivitäten sowie den dafür ersehnten Zeitrahmen betrafen.

Aktivitätenwünsche

Ein Wunsch, der in allen Fokusgruppen geäußert wurde, lag darin, eine ganze Graphic Novel zu lesen anstatt diese ausschnittsweise zu behandeln (I1, 71, 73/I2, 277-284, 229-230/I3, 282-284/I4, 150-161). Besonderes Interesse bestand auch an der Gestaltung und Kreation einer eigenen Graphic Novel (I1, 209-213/I4, 222-224). Zusätzlich dazu wurde auch der Vorschlag geäußert, das Ende der Graphic Novel selber zu zeichnen (I1, 69, 158, 209/I4, 180, 226) sowie mit einer größeren Bandbreite an Farben zu arbeiten: „Vielleicht können wir so mal like add in colours“ (W1, I1, 225). Abgesehen von diesen Ideen wurde auch noch der Wunsch genannt, einen Dialog, der aus der Graphic Novel entnommen und nicht selber erfunden wurde, aufzuführen:

Eine echte Rollenspiel. [...] Wir haben auch mit Tschick gemacht oder ich glaube, wo wir haben/. [...] Ja, eine Szene von das Buch genommen und dann eine Person war Tschick und eine Person war Mike und das war sehr lustig. [...] Ja, wir haben auch präsentiert. (W1, I1, 201)

Zusätzlich zu W1 aus der ersten Forschungsgruppe wurde bezüglich des Rollenspiels auch in der zweiten Gruppe ein Vorschlag genannt: „Sollte größer sein [...]“ (M4, I2, 395).

Eine weitere Idee, welche die Schüler*innen der zweiten und dritten Gruppe äußerten, sah vor, dass die Bearbeitung von Graphic Novels mehr Textproduktionsaufgaben inkludierte. In der zweiten Forschungsgruppe wurde aber betont, dass der Unterricht zur Graphic Novel dann aber „nicht NUR [...] [aus] Texte schreiben“ (M3, I2, 376) bestehen sollte. W5 und M8 der dritten Gruppe waren der Ansicht, dass weitere schriftliche Aufgaben besser „zum Lernen vielleicht“ (W5, I3, 278) wären. Drei Vorschläge, die nur in der zweiten Gruppe hervorgebracht wurden, inkludierten den Wunsch nach „mehr Aufgaben, die [die Schüler*innen] interessant fanden“ (M3, I2, 296), „[m]ehr kreativ sein“ (M5, I2, 379) „oder Dinge im Text finden oder analysieren“ (W4, I2, 302).

Themenwünsche

Die Frage nach den von Graphic Novels behandelten Themen, die die Schüler*innen interessierten und mit denen sie sich in Zukunft gerne befassen würden, lieferte verschiedene Antworten. Die Jugendlichen der ersten Fokusgruppe nannten „ein Comic, das mehr humorvoll ist“ und „light-hearted“ (M1, I1, 217-219). In der zweiten Gruppe wurden „ernsthafte“ Themen (W4, I2, 260), „Politik“ (M4, I2, 262), „Lustiges“ (M5, I2, 267) genannt und „[s]o dramatisch. Wo etwas Großes passiert [...]“ (M3, I2, 269). Die Schüler*innen der dritten Gruppe erwähnten, dass „alles könnte funktionieren“ (M8, I3, 28) und „[e]rnstere“ (M8, I3, 330) sowie „Komödien“ (M7, I3, 339). Auch wurde das Thema „Flüchtlingskrise“ (M9, I3, 336) genannt. In der letzten und vierten Fokusgruppe wurde zwar kein spezifischer Themenwunsch geäußert, aber die Schüler*innen würden gerne die Option erhalten, sich aus einer Auswahl an Graphic Novels eine auswählen zu können (M11, I4, 174-179, M12, I4, 177).

5 Diskussion der Ergebnisse

Im vorliegenden Abschnitt die erhobenen Untersuchungsergebnisse in Relation zu den Forschungsfragen gesetzt. Des Weiteren werden diese anhand des ausgearbeiteten theoretischen Hintergrundes diskutiert, um schlussendlich eine Aussage hinsichtlich der Anwendbarkeit von Graphic Novels im DaZ-Unterricht tätigen zu können.

5.1 Die allgemeine Haltung gegenüber Graphic Novels

Insgesamt 18 Schüler*innen der neunten und zehnten Schulstufe einer englischsprachigen Schule in Wien äußerten aufgeteilt in vier Fokusgruppen ihre Meinungen zur Bearbeitung von Graphic Novels im DaZ-Unterricht sowie in weiteren unterschiedlichen Schulfächern. Im Mittelpunkt der Befragungen stand dabei ihre Einschätzung der durchgeführten Unterrichtsreihe, welche für die Graphic Novel *Nenn mich Kai* entwickelt worden war.

Grundsätzlich konnte hinsichtlich der Methodenwahl für die Ergründung der Meinungen festgestellt werden, dass die als Fokusgruppen durchgeführten Befragungen tiefgründige Einblicke in die Sichtweisen der Jugendlichen boten. Bei unklaren Antworten konnte stets nachgefragt werden, und auch die positive Gruppenatmosphäre sowie die Tatsache, dass keine Benotung innerhalb der Unterrichtsreihe oder der Interviewaussagen stattfand, ermöglichte eine freie Meinungsäußerung seitens der Schüler*innen.

Was die allgemeine Einstellung gegenüber der Kunstform betraf, so konnten zwei Trends in der Haltung der Jugendlichen festgestellt werden: Die Schüler*innen der ersten und zweiten Gruppe standen der Lektüre von Graphic Novels positiv gegenüber. Sie empfanden diese im Vergleich zu der von ganzen herkömmlichen Büchern einfacher und bevorzugten diese auch vor klassischen Printmedien. Der Großteil der Jugendlichen in der dritten und vierten Gruppe äußerte zunächst zwar sein Desinteresse an Graphic Novels, allerdings wurde angegeben, dass dies stets von der Themenwahl abhängig war. Ein Aspekt, der die Schüler*innen beeindruckte, war die aufwendige Gestaltung und das Zeichnen der Kunstform von Hand. Im Gegensatz zu den ersten beiden Gruppen ließen die dritte und vierte Gruppe zu Anfang vermuten, dass diese dem Einsatz einer Graphic Novel im Unterricht weniger positiv gegenüberstanden. Jedoch änderte sich deren

Haltung und die Jugendlichen konnten somit durchaus positive Facetten in der Arbeit mit der Kunstform für sich entdecken.

Die Frage nach den Erfahrungen mit Graphic Novels ergab, dass die Jugendlichen nicht nur in ihrer Freizeit, sondern auch im schulischen Kontext bereits mit Graphic Novels zu tun hatten. Eine interessante Beobachtung, die nicht nur in Äußerungen hinsichtlich der Erfahrungswerte, sondern im gesamten Verlauf aller vier Interviews festgestellt werden konnte, bestand in der synonymen Verwendung des Begriffs „Comic“ für „Graphic Novels“. Vermutet wird, dass aufgrund mehrerer ähnlicher Elemente in beiden illustrierten Romanformen, wie beispielsweise Panels oder Sprechblasen, ihre Unterscheidung eine Schwierigkeit für die Schüler*innen darstellt. Wie in Kapitel 1.3 beschrieben, wird diese Nähe zwischen Comics und Graphic Novels auch in der Literatur häufig diskutiert. Frahm spricht in Bezug auf dieses Phänomen von einer unscharfen Trennlinie, die zwischen den beiden Kunstformen existiert (2014:54). Trotz der Aktivitäten, welche zum Aufbau von Graphic Novels in der Unterrichtsreihe durchgeführt worden waren, bestand also Unklarheit darüber, welche Charakteristika kennzeichnend für die Kunstform sind und somit verantwortlich dafür, das sie sich von herkömmlichen Comics abheben. Daher wäre eine tiefergehende Auseinandersetzung mit den Unterschieden, die zwischen den beiden Kunstformen bestehen, wünschenswert, um seitens der Schüler*innen ein Bewusstsein für das Alleinstellungsmerkmal von Graphic Novels zu schaffen, da es sich bei diesen um mehr als lediglich ein Subgenre von Comics handelt (Schikowski 2014:21).

5.2 Die Eindrücke nach der durchgeführten Unterrichtsreihe und der selbsteingeschätzte Lernzuwachs

Die Antworten auf die Frage, ob die durchgeführte Unterrichtsreihe den Jugendlichen gefallen habe, fielen größtenteils positiv aus. Drei der befragten Fokusgruppen fanden vermehrt Gefallen an der Bearbeitung der Graphic Novel *Nenn mich Kai*. Sie äußerten diesen durch ihr Interesse, welches sich offenkundig in der Bearbeitung der vorbereiteten Aktivitäten in den Einheiten zeigte. Als positiv wurde insbesondere die Tatsache beschrieben, dass viele der eingesetzten Aktivitäten neu waren und die Schüler*innen diese in der Form in keinem Unterrichtsfach kennengelernt hatten. Dieser Tenor gegenüber der Didaktisierung blieb mit Ausnahme der zweiten Fokusgruppe für alle

anderen drei gleich. Das größte Desinteresse an den Unterrichtseinheiten äußerte eine Schülerin (W4) der zweiten Gruppe, die die Aktivitäten sowie auch das Transgenderthema der Graphic Novel als langweilig beschrieb. Sie hätte sich die Bearbeitung anderer Inhalte gewünscht.

Die unterschiedlichsten Ergebnisse konnten hinsichtlich der Frage des Lernzuwachs im Rahmen der Didaktisierung festgestellt werden. Dafür sollten die Schüler*innen einschätzen, ob sie etwas in den durchgeführten Einheiten gelernt hatten. Obwohl in beiden Klassen die gesamte Unterrichtsreihe auf Deutsch gehalten wurde und die Jugendlichen somit ihre Sprachkenntnisse stets anwenden und üben mussten, war die Mehrheit der Ansicht, kaum bis gar keinen Lernfortschritt bei sich festgestellt zu haben. Aus den Aussagen der Schüler*innen, die etliche Aktivitäten als zu einfach beschrieben hatten, konnte ein Zusammenhang zwischen der Komplexität einer Aufgabe und dem daraus resultierenden Lernzuwachs abgeleitet werden: Aktivitäten, die als zu einfach empfunden wurden, konnten den Jugendlichen zufolge keinen Lernfortschritt bewirken. Einfache Übungen würden zwar Spaß machen, allerdings würden die Schüler*innen nichts lernen, wenn sie die Aktivitäten in nur kurzer Zeit bearbeiten und lösen konnten. Diese Selbsteinschätzung der Jugendlichen beziehungsweise der Zusammenhang zwischen dem Schwierigkeitsgrad von Unterrichtsaktivitäten und dem Lernzuwachs, eventuell erneut im Zusammenhang mit Graphic Novels, bildet sicherlich eine interessante Ausgangsfrage für weitere Forschungen.

Auch wenn nur eine geringe Anzahl von Jugendlichen ihrer eigenen Wahrnehmung zufolge der Meinung war, in den Unterrichtseinheiten etwas gelernt zu haben, nannte die Mehrheit dennoch etliche Aktivitäten, am attraktivsten in der Bearbeitung waren. Auf diese wird im Folgenden genauer eingegangen.

5.2.1 Meinungen zu den Aufgabenformaten

Auch wenn der Lernzuwachs als gering empfunden wurde, so war die Resonanz auf die verschiedenen durchgeführten Aktivitäten ausgehend von Halleys Aufgabenformaten größtenteils positiv. Den Äußerungen der Schüler*innen zufolge handelte es sich beim Instagrampost um die beliebteste Aufgabe. Den zweiten Platz nahm das Rollenspiel ein. Die Gestaltung des Instagramprofils stieß den Jugendlichen zufolge daher auf

Begeisterung, da die Übung eine Nähe zur Lebenswelt der Schüler*innen aufwies. Diese nutzten die Plattform Instagram auch in ihrer Freizeit, was zum einen Interesse auslöste und zum anderen nur wenig Erklärungsbedarf für die Aufgabenangabe bedeutete und für gut befunden wurde.

Aus den positiven Rückmeldungen beziehungsweise der Tatsache, dass viele der Aktivitäten den Schüler*innen Spaß bereiteten und ihr Interesse weckten, kann somit den zugrundeliegenden Aufgabenformaten nach Hallet eine äußerst nützliche Funktion für die didaktische Arbeit mit Graphic Novels im DaZ-Unterricht beigemessen werden. Die sechs erprobten Formate unterstützten darüber hinaus die Entwicklung der Didaktisierung, wovon besonders die produktiven Aufgabe, wie die Erstellung des Instagramprofils oder das Rollenspiel, Anklang fanden.

5.2.2 Meinungen zum Einsatz von Graphic Novels im Unterricht

Die meisten befragten Schüler*innen konnten sich die Bearbeitung der Kunstform in Englisch, ihrer Erstsprache, nicht vorstellen. Die Jugendlichen empfanden auch den Einsatz von Graphic Novels in naturwissenschaftlichen Fächern als undenkbar. In der Forschungsliteratur hingegen wird dies sehr wohl als praktikabel beschrieben. Beispielsweise lassen sich Schwarzs Ansicht nach Graphic Novels durchaus in unterschiedlichen Bereichen wie Kunst, Wissenschaft und Mathematik einsetzen (Schwarz 2002:263). Wenn auch den Schüler*innen der Gedanke von Graphic Novels im Mathematikunterricht unmöglich erschien, konnten es sich wenige zumindest vorstellen, dass die Kunstform in Chemie oder Geschichte Anwendung finden könnte. Für diese Feststellung können erneut Schwarzs Ausführungen herangezogen werden. Die Autorin ist nämlich davon überzeugt, dass auch anspruchsvolle und abstrakte Themen mit Graphic Novels vereinfacht dargestellt beziehungsweise in ihrer Komplexität heruntergebrochen werden können, wie beispielsweise soziale, politische und wirtschaftliche Thematiken. Generell ist die Autorin davon überzeugt, dass die Bearbeitung von Graphic Novels in allen Fächern möglich ist und eine Bereicherung darstellt (Schwarz 2002:263).

Im Gegensatz zu den bisher genannten Fächern konnten sich die befragten Jugendlichen den Einsatz von Graphic Novels sehr gut im Fremd- beziehungsweise DaZ-Unterricht

vorstellen. Die Behauptung, dass sich die Kunstform hervorragend für den Einsatz in diesen Bereichen eignet, findet sich auch in der Theorie wieder, wie bereits in Kapitel 2.2 dargelegt wurde. Cerri zufolge ist es vor allem der fremdsprachliche Unterricht, in welchem sich der Einsatz von Graphic Novels großer Beliebtheit erfreut (Cerri 2014:127). Auch Wrobel (2015:5) teilt diese Ansicht und plädiert, genau wie Hallet (2012a:5), für den Einsatz von Graphic Novels im fremdsprachlichen Unterricht, da dies die Förderung zahlreicher Kompetenzen mit sich bringt (siehe Kapitel 2.2). Die befragten Schüler*innen begründeten ihre Meinung zum Einsatz der Kunstform in Spanisch und Französisch sowie im DaZ-Unterricht in erster Linie damit, dass die Lektüre eine größere sprachliche sowie inhaltliche Herausforderung bietet als die von Graphic Novels in ihrer Erstsprache. M1 der ersten Fokusgruppe berichtete sogar davon, dass der Erwerb seiner ersten Deutschkenntnisse vor allem auf das Lesen von Graphic Novels in seiner Freizeit zurückzuführen ist. Dies bedeutet, dass ihm die Kunstform beim Erlernen einer Zweitsprache geholfen hatte.

Zu den Vorteilen, welche die Bearbeitung von Graphic Novels im Unterricht mit sich brachte, zählten die Schüler*innen den visuellen Input, der durch die eingebetteten Bilder und Zeichnungen geboten wurde. Selbst wenn der Inhalt nicht vollständig erfasst werden kann, wird den Jugendlichen zufolge trotzdem eine Gedankenhilfe durch die Grafiken geboten. Zudem würde dies auch dazu führen, dass Dinge besser gelernt und im Gedächtnis behalten werden können. Was den Vorteil des visuellen Inputs in Graphic Novels betrifft, so handelt es sich dabei erneut um einen Aspekt, der sich in der Literatur wiederfindet. Wie in Kapitel 2.2 dargelegt wurde, können Sachverhalte, die mit visuellem Input ausgestattet sind, aufgrund dieser zusätzlichen grafischen Komponente zu einem leichteren Verständnis führen (Hallet 2012a: 4). McCloud teilt diese Ansicht ebenfalls und ergänzt, dass bei der Lektüre von Graphic Novels und auch Comics weniger Vorstellungsvermögen vom Lesepublikum erforderlich ist, wenn ein visueller Input geboten wird (McCloud 1993:28).

5.2.3 Wünsche

In den befragten Fokusgruppen wurden schließlich in Bezug auf die Themen und Aktivitäten etliche Vorschläge genannt, deren Umsetzung sich die Schüler*innen in Zukunft für die Bearbeitung von Graphic Novels wünschen würden.

Was die Themenwahl von Graphic Novels betrifft, so würden sich die Schüler*innen diese idealerweise selber aussuchen. Neben diesem Vorschlag wurden aber auch konkretere Vorlieben genannt. Dazu zählten humorvolle und lustige Themen sowie grundsätzlich Werke, bei denen es sich den Schüler*innen zufolge um leichte Lektüre handeln sollte. Die geäußerten Themenwünsche inkludierten auch des Weiteren ernste bis hin zu keine spezifischen. Grundsätzlich waren die Jugendlichen der Ansicht, dass alles funktionieren könnte, e sie das Thema interessant und ansprechend fanden.

Die Schüler*innen aller Fokusgruppen waren einstimmig dafür, Graphic Novels im Unterricht nicht nur ausschnittsweise, sondern zur Gänze lesen zu wollen. Auch begeisterte sie die Vorstellung, selber eine Graphic Novel gestalten und ein Rollenspiel präsentieren zu dürfen, wofür sie Zitate und Textstellen aus der Graphic Novel verwenden, anstatt sich die Dialoge selber zu überlegen. Einige Schüler*innen wünschten sich auch eine höhere Anzahl an schriftlichen Aufgaben, da sie das Gefühl hatten, dabei am meisten zu lernen. Schließlich lautete das Fazit ähnlich wie das für die geäußerten Themenwünsche: Die Jugendlichen legen auch in Zukunft Wert auf Aufgaben, die sie interessant fanden.

6 Leitfaden für den didaktischen Einsatz von Graphic Novels

In diesem Abschnitt der vorliegenden Masterarbeit wird, ausgehend von den gewonnenen Erkenntnissen, nachstehend ein Leitfaden für den unterrichtspraktischen Einsatz von Graphic Novels geboten. Dieser wurde so konzipiert, dass er sich nicht nur für den Einsatz im Fremd- beziehungsweise Sprachunterricht eignet, sondern Lehrende für die Bearbeitung der Kunstform in allen Unterrichtsfächern anregen soll.

GRAPHIC NOVELS IM UNTERRICHT EINSETZEN – ABER WIE?

Die Graphic Novel ist noch eine relativ junge literarische Erzählform, die erst 60 Jahre auf dem Buckel hat  und die unzählige Einsatzmöglichkeiten im Unterricht bietet - und die können sich sehen lassen. Wenn man nun glaubt, dass sich das Medium - bestehend aus visuellen Elementen und Text - nur für den Sprachunterricht eignet, dann hat man sich gewaltig geschnitten. 

Weil es sich bei der unterrichtspraktischen Anwendung der Graphic Novel leider um ein eher noch unerforschtes Gebiet handelt, ist sie für die Konzeption dieses Leitfadens im Rahmen einer Fallstudie genauer unter die Lupe genommen und untersucht worden. **Wie geht man also vor, wenn man mit dieser Kunstform im Unterricht arbeiten möchte?**

SCHRITT 1

STOPP! Was ist denn überhaupt eine Graphic Novel und wie unterscheidet sie sich von herkömmlichen Comics? Bevor über den Einsatz des Mediums nachgedacht werden kann, muss man sich zunächst im Klaren sein, welche Charakteristika diese Kunstform aufweist.

Die Graphic Novel stammt zwar vom klassischen Comicformat ab, allerdings sind es die folgenden Punkte, die sie als eigenständiges Genre auszeichnen:

- ★ Publikation im Buchformat
- ★ Grafische Literatur mit literarischem Anspruch
- ★ Komplexe, in sich geschlossene fiktionale oder nichtfiktionale Handlung
- ★ Experimenteller Einsatz von Schrift-Bild-Kombinationen
- ★ Keine typischen Seitengestaltung und Panelanordnung wie in Comics
- ★ Distribution über Buchhandel

Waren einige Merkmale davon neu oder die Abgrenzung von Graphic Novels vom herkömmlichen Comicformat vor der Lektüre der genannten Charakteristika nicht klar? Eventuell ergeht es den Lernenden bei der Arbeit mit

Literaturtipps:

-  Eder, Barbara Eder (2016) „Graphic Novels“, in: Abel, Julia/Klein, Christian (eds.) *Comics und Graphic Novels. Eine Einführung*. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag GmbH, 156-168.
-  Baetens, Jan/Frey, Hugo (2015) *The Graphic Novel. An Introduction*. New York: Cambridge University Press.

SCHRITT 2

Nachdem die Abgrenzung von Graphic Novels geklärt wurde, müssen auch die einzelnen Elemente, aus denen sich die Kunstform zusammensetzt, besprochen werden. Eine Graphic Novel lebt nämlich von ihren Panels, den umrahmten Einzelbildern, den Gutter, den Leerräumen zwischen den Bildern, den Sprechblasen und vielen weiteren Elementen. Als Vorbereitung auf die Arbeit mit Graphic Novels wurden in der durchgeführten Fallstudie zum Beispiel Arbeitsblätter entworfen, bei denen die Lernenden den einzelnen Elementen die dazugehörige Begriffsdefinition zuordnen und im Anschluss daran diese Bausteine in einem Panel, der aus einer Graphic Novel entnommen wurde, bestimmen mussten.

Literaturtipp:

 Wrobel, Dieter (2015) „Graphic Novels“, in: *Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht* 252, 4-12.

SCHRITT 3

Die Lernenden sind nun mit dem Basiswissen über Graphic Novels ausgestattet. Soweit so gut. Nun folgt aber erst der **ALLES ENTSCHIEDENE** Schritt! Und zwar die Wahl des richtigen Themas bzw. der Entscheidung für eine Graphic Novel, die zur Zielgruppe wie die Faust auf's Auge passt. Und woher nimmt man diese Information? Woher weiß man, was den Lernenden zusagt? Ganz einfach: Indem man diese nach ihren begehrten Themenwünschen befragt. Dies kann persönlich erfolgen, in Form von schriftlichen oder elektronischen Fragebögen usw. Da einem als Lehrperson einer Klasse üblicherweise die Interessensschwerpunkte seiner Schüler*innen oftmals ohnehin bekannt sind, kann man sicherlich auch einen Treffer durch die eigene Selbsteinschätzung landen. Wichtig ist, dass letztendlich eine Graphic Novel ausgewählt wird, welche dem Interesse der Lernenden auch tatsächlich entspricht. Gibt der Lehrplan aber strikt die Lektüre bestimmter Werke vor, so kann auch dies als Chance genutzt werden, Adaptionen beispielsweise klassischer Werke, wie Faust oder die Verwandlung, in Form von Graphic Novels zu erarbeiten!

SCHRITT 4

Graphic Novel Merkmale: Check. Abgrenzung zu Comics: Check. Themenwahl: Check. Und wie setzt man das Medium nun im Unterricht ein? Gibt es spezielle Aufgabenformate, an denen man sich für die Bearbeitung der Kunstform orientieren kann? **Ja, die gibt es!** Wolfgang Hallet veröffentlichte 2012 nämlich einen Katalog bestehend aus Empfehlungen, wie dies praktisch umgesetzt werden könnte. Die zweite gute Nachricht: Die Aufgabenformate sind nicht bis in alle Einzelheiten definiert, was für die Bearbeitung und letztendliche Konzeption der Aktivitäten einen großen, wenn nicht riesigen Spielraum zulässt! Und die dritte tolle Nachricht: Diese theoretisch vorgeschlagenen Aufgabenformate wurden in der durchgeführten Fallstudie bereits erprobt und für gut befunden! Dem Ausprobieren von Hallets insgesamt sieben nachstehenden Typen, die von Chiara Cerri (2014) noch mit wichtigen Erklärungen versehen wurden, steht also nichts mehr im Wege:

- ★ **Begleitende, leseunterstützende Aufgaben** (bspw. Lesetagebücher)
- ★ **Plot-Rekonstruktionsaufgaben** für die Auseinandersetzung mit dem Inhalt (bspw. mündliche oder schriftliche Wiedergabe des Inhalts, inhaltsbezogene Leseaufgaben)
- ★ **Story-orientierte Aufgaben** für eine tiefgründige Auseinandersetzung mit den Figuren, Schauplätzen, Räumen und den Elementen einer Graphic Novel (bspw. Steckbriefe, Charakterisierungen)
- ★ **Thematische Aufgaben** zu wichtigen, im Zentrum stehenden Aspekten, wie Landeskunde (bspw. Vergleich mit Zusatzmaterialien)
- ★ **Narrative-Discourse-Aufgaben** zu den Elementen (Panels, Gutter etc.) von Graphic Novels
- ★ **Aufmerksamkeitslenkende Aufgaben** für weniger offensichtliche Aspekte in der Handlung (bspw. Handlungsmotive von Figuren erkennen, Bedeutung von Schauplätzen interpretieren)
- ★ **Produktionsorientierte Aufgaben** für die Anfertigung von Texten (bspw. Handlung fortsetzen, Adaption in andere Textsorten, Sprech- und Gedankenblasen ausfüllen, eigene Texte in Graphic Novel-Form darstellen)

In der durchgeführten Fallstudie wurden die entwickelten Aufgaben sowohl zur Förderung von rezeptiven als auch produktiven Fertigkeiten eingesetzt und wurden von den Schüler*innen großteils positiv wahrgenommen. Durchgeführt wurde eine dreiteilige Unterrichtsreihe, die sich völlig der Bearbeitung von Graphic Novels widmete und aus **aufeinanderfolgenden Aktivitäten** bestand. Denkbar wäre aber auch die Einbettung der Kunstform in Form einer **Stationenarbeit**, die zu verschiedenen Aspekten konzipiert werden könnte. In der Fallstudie bewährten sich allgemein die Aufgaben, welche eine Nähe zur Lebenswelt der Schüler*innen aufwiesen, wie beispielsweise die Gestaltung eines Instagramprofils, welches zur Hauptfigur der bearbeiteten Graphic Novel entworfen wurde.

Literaturtipps:

- 📖 Hallet, Wolfgang (2012a): „Graphic Novels: Literarisches und multiliterales Lernen mit Comic-Romanen“, in: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 46:117, 2-8.
- 📖 Cerri, Chiara (2014) „Comics zu aktuellen zeitgeschichtlichen Sujets. Eine visuell-sprachliche Herausforderung für den landeskundlichen DaF-Unterricht“, in: Hieronimus, Marc (ed.) *Visuelle Medien im DaF-Unterricht*. Göttingen: Univ.-Verlag Göttingen, 119-151.

SCHRITT 5

Aufgaben, welche Lernende im Unterrichtskontext erledigen, widerfahren in den meisten Fällen eine Benotung. Im Falle der didaktischen Bearbeitung von Graphic Novels sollte sich aber die Frage gestellt werden, nach welchen Kriterien was benotet wird beziehungsweise **OB** denn alle Aufgaben in Verbindung mit einer Benotung stehen sollten. Die Interviews der Schüler*innen im Rahmen der Fallstudie ergaben, dass sie die Unterrichtsreihe unter anderem deswegen genossen haben, weil eine schultypische Bewertung darin wegfiel. Ganz so drastisch muss man es natürlich nicht umsetzen, allerdings kann die Ausführung einer Aufgabe ohne jeglichen Notenzwang im Kopf zu haben spannende Ergebnisse seitens der Lernenden hervorrufen und eine willkommene Abwechslung sein.

SCHRITT 6

Bei diesem letzten und gleichzeitig bedeutsamsten Schritt geht es darum, die Forschungslücke hinsichtlich des unterrichtspraktischen Einsatzes von Graphic Novels, besonders im DaZ-Unterricht sowie in naturwissenschaftlichen Fächern, entgegenzuwirken und den Einsatz des Mediums **auch tatsächlich auszuprobieren.**

**Viel
Spaß!**

Fazit

Das Ziel der vorliegenden Masterarbeit bestand darin, die Etablierung der Graphic Novel als eigenes Genre darzustellen sowie deren Einsatzmöglichkeiten im kompetenzorientierten DaZ-Unterricht zu beleuchten. Um diesen Fragen nachzugehen, wurde im ersten Kapitel zunächst die Entstehungsgeschichte der Graphic Novel skizziert. Die Auseinandersetzung mit deren historischen Entwicklung zeigte, dass die Kunstform differenziert zu herkömmlichen Comics betrachtet werden muss. Deren Anerkennung als eigene literarische Gattung ist jedoch ein Aspekt, der immer noch auf Kritik stößt und Ablehnung erfährt. Entgegen der Meinung, dass es sich bei der Einführung von Graphic Novels lediglich um ein Marketinginstrument handelte, welches die sinkenden Verkaufszahlen von Comics wieder ankurbeln sollte und lediglich eine Sonderform von Comics darstellt, kann das Medium grundsätzlich als grafische Literatur definiert werden. Zu dessen Besonderheiten zählen neben der Publikation im Buchformat die Erzählweise in romanähnlicher Langform, worin ernsthafte sowie komplexe Thematiken behandelt werden. Unbestritten ist die Tatsache, dass die Lektüre von Graphic Novels seit ihrer Einführung in den 1960er Jahren weltweit stetig an Bedeutung gewann und sich zudem zunehmend auch am didaktischen Einsatz erfreute. Aus der untersuchten Forschungsliteratur ließ sich ableiten, dass die didaktische Einbettung von Graphic Novels, insbesondere im fremdsprachlichen Kontext sowie im DaF/DaZ-Unterricht, Anklang findet. Zwar konnten diesbezüglich zahlreiche theoretisch entwickelte und empfohlene Einsatzmöglichkeiten und Handreichungen festgestellt werden, allerdings lagen zu deren praktischen Erprobung, vor allem für den DaZ-Kontext, kaum Ergebnisse vor. Ausgehend von dieser Forschungslücke hatte die Masterarbeit zum Ziel, Einsatzmöglichkeiten von Graphic Novels im kompetenzorientierten DaZ-Unterricht praktisch zu erproben, um deren didaktisches Potential zu untersuchen.

Bevor dies erfolgen konnte, wurde im zweiten Kapitel das Phänomen des kompetenzorientierten Unterrichts im deutschsprachigen Raum eingegangen. Im Fokus der Erläuterungen stand insbesondere der kompetenzorientierte Unterricht der Sekundarstufe II, da die Teilnehmer*innen der durchgeführten Untersuchung ebenfalls dieser Schulstufe zugehörig waren. Im Anschluss an die Entstehungsgeschichte dieses didaktischen Ansatzes wurde genauer auf die Kompetenzen eingegangen, deren

Förderung im Rahmen des kompetenzorientierten DaZ-Unterricht an österreichischen Schulen angestrebt wird. Aus den Erläuterungen ließ sich ableiten, dass als Grundlage für die Sekundarstufe II der Lehrplan für Deutschförderklassen der 10. Schulstufe der AHS (BGBl. II 230/2018:45ff.) dient. Ausgehend von den darin genannten Kompetenzbereichen wurde diejenigen ausgewählt und genauer beleuchtet, welche auch bei der praktischen Erprobung von Graphic Novels im DaZ-Unterricht gefördert werden sollten. Das zweite Kapitel befasste sich zudem auch noch mit den Aufgaben- und Übungsformaten, die bei der praktischen Arbeit mit Graphic Novels im DaZ-Unterricht eingesetzt und erprobt werden sollten. Als Grundlage für den methodischen Teil fiel die Wahl auf die von Hallet (2012a) empfohlenen Aufgabenformate, da abgesehen von dieser Typologie in der Forschungsliteratur keine weitere für die Bearbeitung von Graphic Novels vorliegt.

Im anschließenden dritten Kapitel, das eine Überleitung von den theoretischen Grundlagen zum methodischen Teil und gleichzeitig eine praktische Anleitung zum Einsatz von Graphic Novels darstellt, wurde die Konzeption der Didaktisierung für *Nenn mich Kai* von Sarah Barczyk beschrieben. Ausgehend von den Überlegungen hinter der Wahl für dieses Werk bis hin zum geplanten Ablauf der Unterrichtsreihe enthielt dieser Abschnitt konkrete Beschreibungen zur Durchführung der festgelegten Aktivitäten sowie zu den dafür benötigten Unterrichtsmaterialien. Abgesehen von diesen Aspekten wurden auch die Ziele beschrieben, welche durch die einzelnen Aufgaben und Übungen angestrebt wurden. Die Anfertigung der Didaktisierung nach Halleys Aufgabenformaten zeigte, dass die theoretisch konzipierte Typologie zahlreiche Möglichkeiten für den didaktischen Einsatz von Graphic Novels bietet. Die sieben vorgeschlagenen Aufgabentypen des Autors lassen aufgrund ihrer nur wenig präzisen Definitionen einen großen Interpretations- und Bearbeitungsspielraum zu, weswegen ausgehend davon die Entwicklung vielfältiger Aufgaben und Übungen möglich ist. Diese Erkenntnis lieferte gleichzeitig die Antwort auf die erste Forschungsfrage, welcher der vorliegenden Masterarbeit zu Grunde lag, und zwar wie Graphic Novels in didaktisch profitabler Weise im DaF/Z-Unterricht eingesetzt werden können. Halleys Aufgabenformate bieten in dieser Hinsicht eine vielversprechende Möglichkeit, um das Potential von Graphic Novels im Unterricht ausschöpfen zu können.

Um untersuchen zu können, ob sich die Didaktisierung bei der unterrichtspraktischen Arbeit mit Schüler*innen bewährt und Anklang findet, wurde die Unterrichtsreihe in zwei DaZ-Klassen einer englischsprachigen Schule erprobt und anschließend eine Befragung mit den 18 Jugendlichen, die daran teilgenommen hatten, durchgeführt. In Form von vier Fokusgruppen wurden Eindrücke und Haltungen der Lernenden gegenüber der Arbeit mit Graphic Novels im DaZ- und allgemein schulischen Kontext sowie gegenüber der privaten Lektüre des Mediums in ihrer Freizeit gesammelt.

Die ermittelten Ergebnisse wurden im fünften Kapitel vor dem Hintergrund der Forschungsfragen diskutiert und interpretiert. Es erfolgte ein Überblick über die festgestellten Zusammenhänge und Abweichungen im erhobenen Datenmaterial sowie die Beleuchtung dieser Aspekte vor dem Hintergrund der Forschungsfragen und dem im ersten und zweiten Kapitel beschriebenen Forschungsstand.

Ausgehend von den gewonnenen Erkenntnissen wurde im sechsten Kapitel schließlich ein Leitfaden für Lehrende angeführt, der zum didaktischen Einsatz von Graphic Novels anregen und auf die Faktoren aufmerksam machen soll, die bei der Bearbeitung des Mediums berücksichtigt werden sollten.

Die Befragung der Schüler*innen ergab, dass diese bereits Erfahrungen mit der Lektüre und auch Bearbeitung von Graphic Novels aufwiesen. Gesammelt wurden diese vermehrt in der Freizeit der Jugendlichen, sowie im schulischen Kontext, wenn auch dort eher selten. Zwar brachten die Jugendlichen hinsichtlich dieser Aspekte Vorwissen mit, jedoch waren ihnen die eingesetzten Aufgabenformate in der Unterrichtsreihe zu *Nenn mich Kai* gänzlich neu. Aus Sicht der Schüler*innen fielen die insgesamt drei realisierten Unterrichtseinheiten in jeweils beiden Klassen größtenteils positiv aus. Ausgehend von Hallets Aufgabentypologie waren es vermehrt die produktiven Aktivitäten, die den Jugendlichen Spaß bereiteten. Als beliebteste Aufgabe wurde die Erstellung des Instagramprofils empfunden. Grundsätzlich meinten die Schüler*innen, dass jede Aktivität für die Bearbeitung von Graphic Novels lustig und spannend sein kann, solange die Themen interessant sind und die Aufgabe die Lernenden fordert. Aus diesen Erkenntnissen konnte zwei zentrale Aspekte für die Bearbeitung der Kunstform abgeleitet werden: Zum einen nimmt hinsichtlich der Aktivitätenwahl deren Bezug zur Lebenswelt der Schüler*innen eine Schlüsselrolle ein und zum anderen müssen die Themen einer

Graphic Novel unbedingt dem Interesse der Lernenden entsprechen. Erst wenn diese beiden Aspekte berücksichtigt wurden, kann eine erfolgreiche Bearbeitung des Mediums erfolgen.

Grundsätzlich ergab die Befragung der Jugendlichen, dass sich diese auch in Zukunft die Auseinandersetzung mit Graphic Novels im schulischen Kontext wünschen. Dabei wäre ihrer Ansicht nach besonders die Einbettung der Kunstform im fremdsprachlichen sowie DaZ-Unterricht von Vorteil, da die visuellen Elemente in Kombination mit Text den Schüler*innen zufolge einen Sprachlernfortschritt bewirken können.

Allgemein konnte verstärkt eine positive Resonanz gegenüber der didaktischen Arbeit mit Graphic Novels festgestellt werden, auch wenn durch die realisierte Datenerhebung mit lediglich zwei Klassen kein Anspruch auf Allgemeingültigkeit erhoben werden kann. Die gewonnen Erkenntnisse lieferten aber dennoch einige wichtige Denkanstöße für zukünftige Forschungen. Diese wären nämlich, ausgehend vom noch am Anfang stehenden Forschungsstatus insbesondere hinsichtlich der Graphic Novel-Einbettung im DaZ-Unterricht mehr als notwendig. Im Rahmen der Untersuchung konnte beispielsweise festgestellt werden, dass die Begriffe „Comic“ und „Graphic Novel“ von den Schüler*innen synonym gebraucht wurden. Um die immer noch stark verbreitete Annahme, dass es sich bei diesen beiden Kunstformen um ein und dasselbe Medium handelt, entgegenzuwirken, wäre es daher von großer Bedeutung, ein stärkeres Bewusstsein für die Merkmalsunterschiede zwischen diesen beiden Genres zu schaffen. Eine Möglichkeit wäre, dies ebenfalls im schulischen Kontext umzusetzen. Spannend wäre auch ein Einblick in die Sichtweisen von Lehrenden bezüglich der Arbeit mit Graphic Novels nicht nur im DaZ-Unterricht, sondern in unterschiedlichen Fächern. Besonders der Einsatz des Medium in naturwissenschaftlichen Fächern stellt eine noch selten ausgeübte Praxis dar und würde sicherlich ebenfalls interessante Erkenntnisse liefern. Schließlich wäre generell auch die Untersuchung von geschlechter- oder schulstufenspezifischen Unterschieden und Ansichten bei der didaktischen Arbeit mit Graphic Novels ein vielversprechendes Desiderat. Dies könnte durch die Anwendung unterschiedlicher Methoden geschehen. Anstelle von Fokusgruppen könnten beispielsweise auch Einzelinterviews durchgeführt werden oder die Meinungen von Lernenden mittels Einzelinterviews erhoben werden. Interessant wäre auch eine Analyse

von ausgearbeiteten Aufgabenformaten, wie beispielsweise die Untersuchung gezeichneter Panels oder angefertigter Texte zu einer gelesenen Graphic Novel.

Abschließend kann für die im Rahmen der vorliegenden Arbeit befragten Schüler*innen festgehalten werden, dass der Einsatz und die Lektüre von Graphic Novels, sei es im schulischen oder privaten Kontext, durchaus eine nützliche Funktion für einen erfolgreichen DaZ-Erwerb einnehmen kann, was die nachstehende zitierte Passage eines befragten Schülers noch einmal unterstreichen soll:

Ich habe so eigentlich Deutsch gelernt. [...] Für etwa bis ich zwölf oder dreizehn war, habe ich hunderte Graphic Novels gelesen und dann habe ich eigentlich Deutsch gelernt, ja. (M1, I1, 13-15)

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

- Arnold, Rolf/Erpenbeck, John (²2015) *Wissen ist keine Kompetenz. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung Band 77*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Baer, Matthias (¹2016) „Lehr- und Lerntheoretische Perspektive. Kompetenzorientierung im Unterricht und modernes Lehr- und Lernverständnis“, in: Naas, Marcel (ed.) *Kompetenzorientierter Unterricht auf der Sekundarstufe I: Erziehungswissenschaftliche und Fachdidaktische Perspektiven*. Bern: hep verlag ag, 37-71.
- Baetens, Jan/Frey, Hugo (2015) *The Graphic Novel. An Introduction*. New York: Cambridge University Press.
- Barczyk, Sarah (2016) *Nenn mich Kai*. Köln: Egmont.
- Baumert, Jürgen/Klieme, Eckhard/Neubrand, Michael/Prenzel, Manfred/Schiefele, Ulrich/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra/Tillmann, Klaus-Jürgen/Weiß, Manfred (2001) *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im Internationalen Vergleich*. Opladen: Leske+Budrich.
- Beer, Rudolf (2007): *Bildungsstandards – Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern*. Wien/Berlin/Münster: Lit.
- Beer, Rudolf/Benischek, Isabella (2011) „Aspekte kompetenzorientierten Lernens und Lehrens“, in: BIFIE (ed.) *Kompetenzorientierter Unterricht in Theorie und Praxis*. Graz: Leykam 5-28.
- BGBI. I Nr. 117 (2008) „Änderung des Schulunterrichtsgesetzes“, in:
https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2008_I_117/BGBLA_2008_I_117.pdf [23.02.2020].
- BGBI. II 230 (2018) „Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der Volksschule und der Sonderschulen, der Verordnung der Lehrpläne der Neuen Mittelschule sowie der Verordnung der Lehrpläne für die allgemein bildenden höheren Schulen“, in:
https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2018_II_230/BGBLA_2018_II_230.pdf [23.02.2020].
- BGBI. II Nr. 1 (2009) „Bildungsstandards im Schulwesen“, in:
https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2009_II_1/BGBLA_2009_II_1.pdf [23.02.2020].
- BGBI. II Nr. 282 (2011) „Änderung der Verordnung über Bildungsstandards im Schulwesen“, in:
https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2011_II_282/BGBLA_2011_II_282.pdf [23.02.2020].
- BIFIE (2019) „Bildungsstandards und kompetenzorientierter Unterricht“, in:
<https://www.bifie.at/bildungsstandards-und-kompetenzorientierter-unterricht/> [23.02.2020].

- BIFIE (¹2019) „Kompetenzmodelle und Deskriptoren“, in:
<https://www.bifie.at/bildungsstandards-und-kompetenzorientierter-unterricht/>
 [23.02.2020].
- BMB (¹2016) „Lehrplanbestimmungen für Deutsch als Zweitsprache (DaZ) Fachlehrpläne für den muttersprachlichen Unterricht. Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen““, in:
 file:///C:/Users/A.Bhatti/Downloads/283_info6_1617.pdf [23.02.2020].
- BMBWF (²2019) *Deutschförderklassen und Deutschförderkurse. Leitfaden für Schulleiterinnen und Schulleiter*. Wien: Digitales Druckzentrum Renngasse.
- BMUKK (2007) „Rundschreiben 9/2007 – Initiative 25plus: Individualisierung des Unterrichts. Persönlichkeit und Lernvoraussetzungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt stellen“, in: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2007_09.html [23.02.2020].
- Bönsch, Manfred/Kohnen, Helga/Möllers, Birgit/Müller, Günter/Nather, Wolfgang/Schüürmann, Anja (2010) *Kompetenzorientierter Unterricht. Selbstständiges Lernen in der Grundschule*. Braunschweig: Westermann.
- Breit, Simone/Bröderbauer, Sandra/Friedl-Lucyshyn, Gabriele/Furlan, Nicole/Kuhn, Jörg-Tobias/Laimer, Gudrun/Längauer-Hohengaßner, Helga/Luthe, Susanne/Haberfellner, Christina/Neureiter, Herbert/Paasch, Daniel/Pinwinkler, Maria/Rieß, Cornelia/Schreiner, Claudia/Siller, Klaus (⁴2012) „Bildungsstandards in Österreich. Überprüfung und Rückmeldung. Informationen für Lehrer/innen und Schulleiter/innen“, in BIFIE (ed.) https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/06/BIST_Rueckmeldung_Broschuere_web_uk_100812.pdf [23.11.2020].
- Campbell, Eddie (2007) „What Is a Graphic Novel?“, in: *World Literature Today* 81:2, 13-15.
- Cerri, Chiara (2014) „Comics zu aktuellen zeitgeschichtlichen Sujets. Eine visuellsprachliche Herausforderung für den landeskundlichen DaF-Unterricht“, in: Hieronimus, Marc (ed.) *Visuelle Medien im DaF-Unterricht*. Göttingen: Univ.-Verlag Göttingen, 119-151.
- Chute, Hillary (2008) „Comics as Literature? Reading Graphic Narrative“, in: *PMLA* 123:2, 452-465.
- Da Rocha, Karin/Müller-Caron, Amy (2017) „Taking a Magical Mystery Tour“, in: Da Rocha, Karin/Haidacher-Horn, Agnes/Müller-Caron, Amy (eds.) *Picture That! Picturebooks, Comics and Graphic Novels in the EFL Classroom: Research and Teaching Implications*. Studienreihe der Pädagogischen Hochschule Steiermark. Band 9. Graz: Leykam.
- Dolle-Weinkauff, Bernd (2014) „Comic, Graphic Novel und Serialität“, in: Hochreiter, Susanne/Klingenböck, Ursula (eds.) *Bild ist Text ist Bild. Narration und Ästhetik in der Graphic Novel*. Bielefeld: transcript Verlag, 151-168.
- Drehsing, Thorsten/Pehl, Thorsten (⁸2018) *Praxisbuch Interview, Transkription und Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. Marburg: Eigenverlag.
- Drieschner, Elmar (2009) *Bildungsstandards praktisch. Perspektiven kompetenzorientierten Lehrens und Lernens*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

- Duncan, Randy/Smith, Matthew J. (2009) *The Power of Comics. History, Form & Culture*. New York/London: continuum.
- Eder, Barbara Eder (2016) „Graphic Novels“, in: Abel, Julia/Klein, Christian (eds.) *Comics und Graphic Novels. Eine Einführung*. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag GmbH, 156-168.
- Eisner, Will (1978) „Titelseite von A Contract with God“, in:
https://d1466nnw0ex81e.cloudfront.net/n_iv/120/794231.jpg [23.02.2020].
- Erpenbeck, John/von Rosenstiel, Lutz (²2007) „Einführung“, in: Erpenbeck, John (ed.) *Handbuch Kompetenzmessung : Erkennen, Verstehen Und Bewerten Von Kompetenzen in der Betrieblichen, Pädagogischen und Psychologischen Praxis*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, XVII.
- Europäische Kommission (2002) *Schlüsselkompetenzen in einer wissensbasierten Wirtschaft: Ein erster Schritt zu ihrer Auswahl. Definition und Beschreibung. Konzeptpapier der Sachverständigengruppe ‚Schlüsselkompetenzen‘ der Kommission*.
- Frahm, Ole (2014) „Die Fiktion des Graphischen Romans“, in: Hochreiter, Susanne/Klingenböck, Ursula (eds.) *Bild ist Text ist Bild. Narration und Ästhetik in der Graphic Novel*. Bielefeld: transcript Verlag, 53-77.
- Freudenthaler, Harald H./Specht, Werner (2005) *Bildungsstandards aus Sicht der Anwender: Evaluation der Pilotphase I zur Umsetzung Nationaler Bildungsstandards in der Sekundarstufe I. ZSE-Report 69*. Graz: Zentrum für Schulentwicklung, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur.
- Füllekruss, David/Dirim, Inci (2019) „Zur Einführung von Deutschförderklassen im österreichischen Bildungssystem. Eine diskriminierungskritische Analyse der Bildungspläne der Bundesregierung Kurz“, in: Schmölzer-Eibinger, Sabine/Akbulut, Muhammed/ Bushati, Bora (eds.) *Mit Sprache Grenzen überwinden. Sprachenlernen und Wertebildung im Kontext von Flucht und Migration*. Münster: Waxmann. 13-28.
- Genetsch, Martin/Hallet, Wolfgang (2010) „Kulturen repräsentieren, Texte kontextualisieren. Methode im Fokus“, in: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 44:104, 10-13.
- Hallet, Wolfgang (2012a) „Graphic Novels: Literarisches und multiliterales Lernen mit Comic-Romanen“, in: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 46:117, 2-8.
- Helfferrich, Cornelia (⁴2011) *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden: Springer Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helmke, Andreas (2009) *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze/Velder: Klett/Kallmeyer.
- Hescher, Achim (2016) *Reading Graphic Novels. Genre and Narration. Narratologia*. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Hutterer, Robert (1998) *Das Paradigma der Humanistischen Psychologie*. Wien/New York: Springer.
- Joller-Graf, Klaus (¹2019) *Rezeptbuch Kompetenzfördernd Unterrichten: Wenn Wissen Wirksam Wird*. Bern: Haupt Verlag.

- Kerry Ireland (2004) „Build It and They Will Come: Graphic Novels for Your Collection”, in: *School Libraries in Canada* 23:3, 18.
- Kitzinger, Jenny (1995) „Qualitative research. Introducing focus groups”, in: *BMJ* 311:7000, 299-302.
- Klieme, Eckhard/Avenarius, Hermann/Döbrich, Peter/Gruber, Hans/Prenzel, Manfred/Reiss, Kristina/Riquarts, Kurt/Rost, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar/Vollmer, Helmut J. (2009) *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards: Eine Expertise*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Knigge, Andreas C. (2016) „Geschichte und kulturspezifische Entwicklungen des Comics”, in: Abel, Julia/Klein, Christian (eds.) *Comics und Graphic Novels. Eine Einführung*. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag GmbH, 3-37.
- Kukkonen, Karin (2013) *Studying Comics and Graphic Novels*. Malden: Wiley Blackwell.
- Lindner, Gertrud/Mayerhofer Sandra (2018) *Kompetenzorientierter Guter Unterricht und Bedarfsorientierte Lehrerfortbildung*. Münster: Waxmann.
- Mayring, Philipp (¹²2015) *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim/Basel: Beltz.
- McCloud, Scott (1993) *Understanding Comics. The Invisible Art*. New York: Harper Perennial.
- Merriam Webster Dictionary (2019) „Definition of head shop”, in: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/head%20shop> [23.02.2020].
- Meyer, Hilbert (2004) *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Mikota, Jana (2017) „Graphic Novels im Literaturunterricht“, in: Carlsen (ed.) *Methoden für Deutschunterricht und Leseförderung. Carlsen in der Schule. Ideen für den Unterricht*. Hamburg: Carlsen Verlag, 2-6.
- Miosch, Sabina (2015) *Qualitative Interviews*. Berlin/München/Boston: De Gruyter Oldebourg.
- Monnin, Katie (2010) *Teaching Graphic Novels. Practical Strategies for the Secondary ELA Classroom*. Gainesville: Maupin House Publishing.
- Müller, Andreas (2006) *Eigentlich wäre Lernen geil. Wie Schule (auch) sein kann: alles ausser gewöhnlich*. Bern: hep Verlag.
- Müller, Katharina/Gartmeier, Martin/Prenzel, Manfred (2013) „Kompetenzorientierter Unterricht im Kontext Nationaler Bildungsstandards”, in: *Bildung und Erziehung* 66:2, 127-144.
- OECD (2019) „Pressemitteilung für Österreich“, in: <http://www.oecd.org/berlin/presse/pisa-studie-2018-oesterreich-insgesamt-im-mittelfeld-mit-rueckklaeufigem-trend-in-den-naturwissenschaften-03122019.htm> [23.02.2020].
- Olechowski, Richard (2003) „Alternative Leistungsbeurteilung – Humanisierung der Schule“, in: Babosik, István/Olechowski, Richard (eds.) *Lehren – Lernen – Prüfen*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 215-232.

- Paechter, Manuela/Stock, Michaela/Schmölzer-Eiblinger, Sabine/Slepcevic-Zach, Peter/Weirer, Wolfgang (2012) „Einführung“, in: Paechter, Manuela/Stock, Michaela/Schmölzer-Eiblinger, Sabine/Slepcevic-Zach, Peter/Weirer, Wolfgang (eds) *Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht: Handlungskompetenz, Schülerorientierung, Bildungsstandards, Unterrichtsentwicklung*. Weinheim/Basel: Beltz, 9-11.
- Palandt, Ralf (2014) „Comics – Geschichte, Struktur, Interpretation“, in: Hieronimus, Marc (ed.) *Visuelle Medien im DaF-Unterricht. Band 90. Materialien Deutsch als Fremdsprache*. Göttingen: Univ.-Verlag Göttingen, 77-118.
- Paradies, Liane/Linser, Hans Jürgen/Greving, Johannes (2007) *Diagnostizieren, Fordern und Fördern*. Berlin: Cornelsen.
- Radnitzky, Edwin/Westfall-Greiter, Tanja (2009) „Comenius wäre begeistert!“, in: Schrack, Christian/Nárosy, Thomas (eds.) *Individualisieren mit eLearning. Neues Lernen in heterogenen Lerngemeinschaften*. Wien: Hausdruckerei des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur, 14-17.
- Rechberg, Karl-Hermann (2016) „Qualitative Datenauswertung: Anwendungswissen. Unter Mitarbeit von China Monika, Anne-Sophie Köhler, Dietmar Masche, Sebastian Ortmann und Karl-Hermann Rechberg“, in: Bieker, Rudolf/König, Joachim (eds.) *Praxisforschung in der Sozialen Arbeit. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Stuttgart: Kohlhammer, 257-274.
- Rierner, Claudia (2014) Forschungsmethodologie Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, in: Settinieri, Julia/Demirkaya, Sevil/Feldmeier, Alexis/Gültekin-Karakoc, Nazan/Rierner, Claudia (eds.) *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Schöningh, 15-31.
- Ruck, Julia/Weger, Denis (2015) „Graphic Novels im DaF-Unterricht. Potential und praktische Anregungen“, in: Eder, Ulrike/Burwitz-Melzer, Eva (eds.) *Sprache erleben und lernen mit Kinder- und Jugendliteratur II. Theorien, Modelle und Perspektiven für den Deutsch als Fremdspracheunterricht*. Wien: Praesens-Verlag, 103-120.
- Sabin, Roger (1996) *Comics, Comix & Graphic Novels*. London/New York: Phaidon Press.
- Schikowski, Klaus (2014) *Der Comic: Geschichte, Stile, Künstler*. Stuttgart: Reclam.
- Schmelter, Lars (2014) „Gütekriterien“, in: Settinieri, Julia/Demirkaya, Sevil/Feldmeier, Alexis/Gültekin-Karakoc, Nazan/Rierner, Claudia (eds.) *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Schöningh, 33-45.
- Schott, Franz/Ghanbari, Shahram Azizi (2008) *Kompetenzdiagnostik, Kompetenzmodelle, Kompetenzorientierter Unterricht: Zur Theorie Und Praxis überprüfbarer Bildungsstandards; "ComTrans" - Ein Theoriegeleiteter Ansatz Zum Kompetenztransfer Als Diskussionsvorlage*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Schott, Franz/Ghanbari, Shahram Azizi (2012) *Bildungsstandards, Kompetenzdiagnostik und Kompetenzorientierter Unterricht zur Qualitätssicherung des Bildungswesens: Eine Problemorientierte Einführung in die Theoretischen Grundlagen*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Schwarz, Gretchen E. (2002) „Graphic novels for multiple literacies (Media Literacy)“, in: *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 46:3, 262-265.

- Seeßlen, Georg (2017) „Rückkehr und Erinnerung. Zehn Variationen der neunten Kunst“, in: Korte, Hermann/Knigge, Andreas C. (eds.) *TEXT+KRITIK. Zeitschrift für Literatur. SONDERBAND*. Göttingen: Arnold, 5-36.
- Tabachnick, Stephen (2008) „American Jews and the Comics“, in: Norwood, Stephen H./Pollock, Eunice G. (eds.) *Encyclopedia of American Jewish History Vol. 2*. Santa Barbara: ABC-CLIO, 469-474.
- Tabachnick, Stephen E. (2009) „Introduction“, in: Tabachnick, Stephen E. (ed.) *Teaching the Graphic Novel*. New York: Modern Language Association of America, 1-15.
- Thurn, Susanne (2006) „Individualisierung kann gelingen“, in: *Pädagogik* 58:1, 6-9.
- Weiner, Stephen (2012) *Faster than a Speeding Bullet: The Rise of the Graphic Novel. 2nd edition*. Chicago: NBM Publishing.
- Weinert, Franz. E. (2001) „Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit“, in: Weinert, Franz E. (ed.) *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim/Basel: Beltz, 17-31.
- Wiater, Werner (2013) „Kompetenzorientierung des Unterrichts - Alter Wein in neuen Schläuchen? Anfragen seitens der allgemeinen Didaktik“, in: *Bildung und Erziehung*, 66:2, 145-162.
- Wolf, Willhelm (2004) „Zur bisherigen Entwicklung von Bildungsstandards in der österreichischen Grundschule. Anmerkungen aus grundschulpädagogischer Sicht“, in: *Erziehung und Unterricht* 154:7-8, 571-581.
- Wrobel, Dieter (2015) „Graphic Novels“, in: *Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht* 2015:252, 4-12.
- Wrobel, Dieter (2016) „Flucht-Texte – Flucht-Orte“, in: *Praxis Deutsch* 2016:257, 4-13.
- Zaiser, Richard (2018) *Der Siegeszug der Kompetenzen. Schulreformen, Wirtschaft und Gesellschaft. Eine kritische Studie mit einer Einleitung von Prof. Dr. Volker Ladenthin*. Bonn: Verlag für Kultur und Wissenschaft.
- Zeitler, Sigrid/Köller, Olaf/Tesch, Bernd (2010) „Bildungsstandards und ihre Implikationen für Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung“, in: Gehrman, Axel/Hericks, Uwe/Lüders, Manfred (eds.) (2010) *Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 23-36.
- Ziener, Gerhard (2008) *Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten*. Seelze: Kallmeyer.
- Ziener, Gerhard (2016) *Herausforderung Vielfalt. Kompetenzorientiert unterrichten zwischen Standardisierung und Individualisierung*. Seelze: Klett/Kallmeyer.

Sekundärliteratur

- Beronä, David A. (2008) *Wordless Books. The original Graphic Novels*. New York: Harry N. Abrams.
- Bürki, Rolf (2000) *Klimaänderung und Anpassungsprozesse im Wintertourismus (Vol. 6)*. St. Gallen: Ostschweizerische Geographische Gesellschaft.
- Gundermann, Christine (2007) *Jenseits von Asterix. Comics im Geschichtsunterricht*. Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Merton, Robert K./Fiske, Marjorie/Kendall, Patricia Z. (1956) *The Focused Interview. A Manual of Problem and Procedures*. Glencoe, Illinois: The Free Press.
- Schüwer, Martin (2008) *Wie Comics erzählen: Grundriss einer intermedialen Erzähltheorie der grafischen Literatur. WVT-Handbücher und Studien zur Medienwissenschaft*. Trier: WVT.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Robert Crumb (1972), zit. n. Knigge (2016:24)	10
Abbildung 2: Titelseite von A Contract with God (Eisner 1978)	13
Abbildung 3: Maus (Spiegelmann 1986)	15
Abbildung 4: Soziale Dimension des individualisierten Lernens (ibid.)	34
Abbildung 5: Guter Unterricht (Beer/Benischek 2011:21)	36
Abbildung 6: Überblick über das Deutschfördermodell und den Einstufungsablauf	39
Abbildung 7: Erworbene Kompetenzen durch die Arbeit mit Graphic Novels im Fremdsprachenunterricht (Hallet 2012a:5)	49
Abbildung 8: Nenn mich Kai-Titelblatt (Barczyk 2016)	57
Abbildung 9: Gang der Untersuchung	64
Abbildung 10: Arrangement der Fokusgruppe angelehnt an Bürki (2000:110)	69
Abbildung 11: Ablaufmodell strukturierender Inhaltsanalyse (ibid.:98)	72

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Wochenstunden der Deutschförderung (ibid.)	40
Tabelle 2: Lehrprogramm für die Deutschförderklassen und die Deutschförderkurse der 10. AHS-Schulstufe	41
Tabelle 3: Geförderte Fertigkeiten (Da Rocha/Müller-Caron 2017:90)	43
Tabelle 4: Ermittelte Fertigkeiten als Analysewerkzeug im Methodenteil	43
Tabelle 5: Zielgruppe der Untersuchung	55
Tabelle 6: Unterrichtsablauf	59
Tabelle 7: Fokusgruppenzusammensetzung	70
Tabelle 8: Kategorienübersicht	74

Abstract in Deutsch

Die Graphic Novel, deren Herkunft auf das herkömmliche Comicformat zurückzuführen ist, gewann seit ihrem Auftreten in den 1960er Jahren stetig an Popularität. In den vergangenen Dekaden erfuhr das Medium auch einen zunehmend didaktischen Einsatz und bietet Hallet (2012a) und Wrobel (2015) zufolge insbesondere im fremdsprachlichen Kontext etliche Fördermöglichkeiten für Sprachlernende. Hinsichtlich der Arbeit mit Graphic Novels im kompetenzorientierten DaZ-Kontext liegen bisher allerdings kaum Forschungserkenntnisse vor. Bei der vorliegenden Masterarbeit handelt es sich daher um den Versuch, diese Forschungslücke ein Stück weit zu schließen. Wie kann das Medium in didaktisch profitabler Weise im DaZ-Unterricht eingesetzt werden und wie bewährt sich die praktische Arbeit mit der Kunstform in diesem Kontext? Nach welchen Kriterien erfolgt für eine feststehende Zielgruppe die Auswahl einer Graphic Novel beziehungsweise an welchen Kriterien sollten sich Lehrende dabei orientieren? Wie stehen Schüler*innen der Arbeit mit Graphic Novels im DaZ-Unterricht gegenüber? Um Antworten auf diese Forschungsfragen zu finden, wurde ausgehend von Hallets (2012a) theoretisch empfohlenen Aufgabenformaten eine Didaktisierung zur Graphic Novel *Nenn mich Kai* von Sarah Barczyk entworfen und in zwei Klassen der neunten und zehnten Schulstufe einer englischsprachigen Schule in Wien erprobt. Im Anschluss daran erfolgte eine qualitative Untersuchung in Form von vier Fokusgruppen, in denen die Schüler*innen die Arbeit mit der Didaktisierung sowie ihre generelle Haltung gegenüber Graphic Novels und deren Einsatz in Schulfächern beschrieben. Aus den Antworten der 18 befragten Jugendlichen, welche mittels der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet wurden, konnte ein großes Interesse für die Erarbeitung von Graphic Novels im Unterricht abgeleitet werden. Insbesondere der Einsatz des Mediums im DaZ-Unterricht wurde als positiv wahrgenommen, da den Schüler*innen zufolge die Kombination aus visuellen Elementen und Text zum Deutschlernen beitragen würde. Ein Aspekt, der den Jugendlichen Schwierigkeiten bereitete und beobachtet werden konnte, bestand in der Unterscheidung der Graphic Novel vom herkömmlichen Comic. An dieser festgestellten Problematik könnte weiter angesetzt beziehungsweise an der Bewusstmachung der bestehenden Differenzen zwischen den beiden Kunstformen gearbeitet werden. Ausgehend von den Erkenntnissen, welche im Rahmen der Masterarbeit gesammelt wurden, erfolgte schließlich die Konzeption eines Leitfadens, welcher zur didaktischen Einbettung von Graphic Novels anregen und auf deren Status als eigenes Genre aufmerksam machen soll. Das wichtigste Forschungsdesiderat hinsichtlich Graphic Novels und deren unterrichtspraktischer Arbeit besteht allgemein darin, weitere Erkenntnisse zu deren didaktischen Einbettung im DaZ-Kontext zu sammeln und den diesbezüglich noch am Anfang stehenden Forschungsstand weiter auszubauen.

Abstract in English

Originally branching off from the conventional comic format, the graphic novel has grown in popularity since its emergence in the 1960s. In the past decades, the medium has also been increasingly applied as a teaching method. Especially its implementation in the foreign language classroom offers various opportunities for language learning according to Hallet (2012a) and Wrobel (2015). There are however only few findings concerning the usage of graphic novels in a competence-oriented setting promoting German as a second language. The purpose of this master's thesis therefore is to provide new insights for this identified research gap. How can the medium be used in a didactically profitable way in teaching German as a second language and how does its practical implementation prove itself in this context? Which criteria are necessary to select an adequate graphic novel for a chosen target group and which aspects should be considered by language teachers in that decision making process? How do students assess working with graphic novels in a German as a second language classroom? In order to answer these questions, a lesson plan based on Hallets (2012a) theoretically recommended task formats was designed for the graphic novel *Nenn mich Kai* by Sarah Barczyk and tested in two classes of the ninth and tenth grade of an English-speaking school in Vienna. This was followed by a qualitative study in the form of focus groups, in which the students expressed their opinions concerning the conducted lessons and their general attitude towards graphic novels as well as their usage at school. The gained answers were evaluated using Mayring's Qualitative Content Analysis (2010) and the results indicated a great interest among the adolescents towards the work with graphic novels. Especially the implementation of the medium in the subject German as a second language was perceived as positive, since the students believed that the combination of visual elements and text would contribute to the acquisition of German. One aspect that caused difficulties for the students was the distinction between graphic novels and conventional comics. This problem could be further addressed in order to raise awareness of the existing differences between the two art forms. Based on the gathered findings, a guideline was eventually designed to encourage the didactic embedding of graphic novels and to draw attention to its status as a genre on its own. The most important research desideratum with regard to graphic novels and their application in teaching lies in gaining further knowledge about their didactic implementation in the context of German as a second language and in adding new insights to the current state of research.

Anhang

A. VOR DER UNTERRICHTSREIHE EINGESETZTE MATERIALIEN.....	118
A.1. Einverständniserklärung für Erziehungsberechtigte	118
A.2. E-Mail-Verlauf mit dem Egmont-Verlag	119
A.3. Zuordnung der geförderten Kompetenzen zu geplanten Aktivitäten..	120
B. MATERIALIEN DER UNTERRICHTSREIHE.....	127
B.1. Die entworfene Didaktisierung.....	127
B.2. Arbeitsblätterpaket für die Schüler*innen.....	132
C. FOKUSGRUPPEN.....	142
C.1. Leitfaden.....	142
C.2. Fokusgruppenprotokolle.....	143
C.3. Inhaltlich-semantisches Transkriptionssystem.....	145
C.3.1. Interview 1	147
C.3.2. Interview 2	163
C.3.3. Interview 3	182
C.3.4. Interview 4	194
C.4. Codes für die Datenauswertung in f2analyse	206

A. Vor der Unterrichtsreihe eingesetzte Materialien

A.1. Einverständniserklärung für Erziehungsberechtigte

Dear Parents,

I am writing to you to inform you that my German [...] classes are currently participating in a project on Graphic Novels with Ms. Anita Bhatti and myself, which is designed for three classes in total.

Our [...] Language Department has an ongoing cooperation with the department for Master Studies for German as Second Language at the University of Vienna, so when Ms. Anita Bhatti approached me in February this year with her request to do her Master Thesis on how to implement Graphic Novels into lesson plans for students of German as additional language I agreed to support her project as I considered it to be of mutual benefit.

Ms. Bhatti and I have been working closely together to plan and develop lesson plans and materials for both of my German [...] classes. As for the lessons itself, we agreed that I would deliver the materials to the students and she would observe how her materials were received by the students and what learning outcome they have.

As a conclusion of the project, we will ask students to provide some insights on what they think they have learnt about Graphic Novels. Their opinion, views, experiences, etc. will be greatly appreciated as it is immediate feedback from a students' perspective for a German teacher to be and most importantly it's useful information for Ms. Bhatti's Master Thesis. I do want to highlight that all information will be anonymized and no personal student data will be used to any degree. However, if you do not agree that your child's opinion is reflected in the Master Thesis, please let me know and we will arrange accordingly.

Thank you for your support! If you have any further questions, please do not hesitate to contact me.

Kind regards, [...]

A.2. E-Mail-Verlauf mit dem Egmont-Verlag

**Shop Egmont DE - EV** <shop@egmont-shop.de>
an mich ▾

Mo., 15. Apr. 2019, 16:10
☆
↶
⋮

Deutsch ▾ > Griechisch ▾ Nachricht übersetzen
Deaktivieren für: Deutsch ✕

Sehr geehrte Frau Bhatti,

leider haben wir den gesuchten Titel seit März 2018 nicht mehr im Programm und entsprechend keine Restexemplare mehr auf Lager.

Für weitere Fragen stehen wir Ihnen gerne zur Verfügung.

Mit freundlichen Grüßen,
Das EGMONT-Shop-Team

Egmont Ehapa Media GmbH
Alte Jakobstraße 83
10179 Berlin
Germany
Phone: +49 (0)30 24 00 80
E-Mail: shop@egmont-shop.de
www.egmont.de
www.egmont-shop.de

EGMONT

Geschäftsführer: Klaus Thyge Hoeg-Hagensen | Handelsregister: HRB 81977 AG Berlin-Charlottenburg | Sitz der Gesellschaft: Berlin

A.3. Zuordnung der geförderten Kompetenzen zu geplanten Aktivitäten

Aufgabenformate und geförderte Kompetenzen in der ersten Einheit

Aktivität	Aufgabenformat nach Hallet (2012a:7)	Geförderte Kompetenzen nach dem Lehrplan für Deutschförderklassen der 10. Schulstufe der AHS (BGBl. II 230/2018:46ff.)	
Arbeitsblatt 1 und Arbeitsblatt 2 zu Graphic Novel-Elementen	Narrative-Discourse-Aufgabe	Die Schülerin/der Schüler - verfügt über grundlegendes Leseverständnis auf der Wort und Satzebene. - versteht wesentliche Informationen kurzer, konkreter schriftlicher Äußerungen und Arbeitsanweisungen. - liest einfache (auch literarische) Texte zu vertrauten Themen mit vorwiegend bekanntem Wortschatz, versteht sie global und entnimmt ihnen gezielt die wesentlichen Informationen. - nutzt Textsignale (Überschrift, Zwischenüberschrift, Hervorhebungen, Absätze, Einrückungen, Gliederungszeichen, begleitende Bildelemente) zum Textverständnis.	Lesen und Leseverstehen
Titelseite der der Graphic Novel interpretieren	Story-orientierte Aufgabe Aufmerksamkeitslenkende Aufgabe	Die Schülerin/der Schüler - bewältigt in einfacher Form Gespräche mit berichtendem, beschreibendem und erzählendem Charakter zu vertrauten Themen (Erfahrungen, Erlebnisse, Beobachtungen, Sachverhalte). - benennt und beschreibt Gegenstände, Personen, Lebewesen, Tätigkeiten, einfache Sachverhalte und Ereignisse (zB persönliche Daten, Familie, Schule, Essen, Wohnen, Freizeit, Natur und Umwelt). - drückt in kurzen, einfachen Sätzen konkrete Bedürfnisse, Beobachtungen, Meinungen, Gefühle und Stimmungen in vertrauten Situationen aus (zustimmen, ablehnen, Vorlieben äußern, fragen, nachfragen, auffordern, bitten, wünschen, danken, ua.). - begründet in einfacher Form Handlungen, Meinungen, Wünsche, Ziele, Absichten. - erzählt eine einfache zusammenhängende Geschichte anhand von Bildern, Stichwörtern oder anderen Impulsen bzw. gibt in einfachen zusammenhängenden Sätzen die Handlung von Geschichten, Büchern, Filmen wieder.	Sprechen/ Mündliches Sprachhandeln
Gemeinsames Lesen der Graphic Novel und Besprechen der Textstellen	Plot-Rekonstruktionsaufgabe Aufmerksamkeitslenkende Aufgabe	Die Schülerin/der Schüler - verfügt über grundlegendes Leseverständnis auf der Wort und Satzebene. - versteht wesentliche Informationen kurzer, konkreter schriftlicher Äußerungen und Arbeitsanweisungen. - liest einfache (auch literarische) Texte zu vertrauten Themen mit vorwiegend bekanntem Wortschatz, versteht sie global und entnimmt ihnen gezielt die wesentlichen Informationen.	Lesen und Leseverstehen

		- versteht kurze und einfache authentische Texte zu vertrauten Themen global und entnimmt ihnen gezielt Detailinformationen (zB Texte aus Jugendzeitschriften, Zeitungsartikel, Fernseh-/Veranstaltungsprogramme, Gebrauchsanweisungen, Formulare, Prospekte, Broschüren, Fahrpläne u. Ä.). - liest einen kurzen einfachen Text möglichst ausspracherichtig vor. - erschließt sich den Wortschatz und den Inhalt von kurzen, einfachen Texten mit Hilfe geeigneter Techniken [...] - nutzt Textsignale (Überschrift, Zwischenüberschrift, Hervorhebungen, Absätze, Einrückungen, Gliederungszeichen, begleitende Bildelemente) zum Textverständnis.	
Video Ruby Rose „Break free“ betrachten und AB3 dazu ausfüllen	Thematische Aufgabe	Die Schülerin/der Schüler - folgt kurzen und sprachlich einfachen Medienausschnitten zu bekannten Alltags- sowie Sachthemen (Hörtexte bzw. Hör-/Sehtexte wie Radio, Fernsehen, Film) und versteht deren Hauptaussage. - verfügt über grundlegende Kenntnisse der Schreibweise von Wörtern und Sätzen. - benennt und beschreibt Gegenstände, Personen, Lebewesen, Tätigkeiten, einfache Sachverhalte und Ereignisse mit einem begrenzten Wortschatz und einfachen Strukturen (zB persönliche Daten, Familie, Schule, Essen, Wohnen, Freizeit, Natur und Umwelt). - bewältigt in einfacher Form schriftliche Sprachhandlungen mit berichtendem, beschreibendem und erzählendem Charakter zu vertrauten Themen (Erfahrungen, Erlebnisse, Beobachtungen, Sachverhalte). - hält gehörte, gelesene und medial vermittelte einfache und kurze Informationen stichwortartig fest.	Hör-/ Sehkompetenz Schreiben/ Schriftliches Sprachhandeln
Stilles Lesen der Graphic Novel	Plot – Rekonstruktionsaufgabe	Die Schülerin/der Schüler - verfügt über grundlegendes Leseverständnis auf der Wort und Satzebene. - versteht wesentliche Informationen kurzer, konkreter schriftlicher Äußerungen und Arbeitsanweisungen. - liest einfache (auch literarische) Texte zu vertrauten Themen mit vorwiegend bekanntem Wortschatz, versteht sie global und entnimmt ihnen gezielt die wesentlichen Informationen. - versteht kurze und einfache authentische Texte zu vertrauten Themen global und entnimmt ihnen gezielt Detailinformationen (zB Texte aus Jugendzeitschriften, Zeitungsartikel, Fernseh-/Veranstaltungsprogramme, Gebrauchsanweisungen, Formulare, Prospekte, Broschüren, Fahrpläne u. Ä.). - liest einen kurzen einfachen Text möglichst ausspracherichtig vor. - erschließt sich den Wortschatz und den Inhalt von kurzen, einfachen Texten mit Hilfe	Lesen und Leseverstehen

		geeigneter Techniken, zB mittels (elektronischer) Nachschlagewerke. - nutzt Textsignale (Überschrift, Zwischenüberschrift, Hervorhebungen, Absätze, Einrückungen, Gliederungszeichen, begleitende Bildelemente) zum Textverständnis.	
Ausfüllen der Sprechblasen am AB 3	Produktionsorientierte Aufgabe	Die Schülerin/der Schüler - verfügt über grundlegende Kenntnisse der Schreibweise von Wörtern und Sätzen. - benennt und beschreibt Gegenstände, Personen, Lebewesen, Tätigkeiten, einfache Sachverhalte und Ereignisse mit einem begrenzten Wortschatz und einfachen Strukturen (zB persönliche Daten, Familie, Schule, Essen, Wohnen, Freizeit, Natur und Umwelt). - verfasst kurze und einfache Geschichten anhand von Bildern, Stichwörtern oder anderen Impulsen und stellt dabei einfache Satzverbindungen her (und, aber, weil, zuerst, dann, und dann). - bewältigt in einfacher Form schriftliche Sprachhandlungen mit berichtendem, beschreibendem und erzählendem Charakter zu vertrauten Themen (Erfahrungen, Erlebnisse, Beobachtungen, Sachverhalte). - verfasst einfache, kurze zusammenhängende Texte zu vertrauten Themen (Notizen, Beschreibungen, Zusammenfassungen). - gestaltet einfache kreative Aufgaben zu Textvorlagen, wie Reime, Gedichte, Lieder, Sachtexte, Leserbriefe. - verwendet die wichtigsten Satzzeichen sinnbezogen (Punkt, Frage-, Ruf- und Redezeichen).	Schreiben/ Schriftliches Sprachhandeln
Dialog bzw. Sprechblasen des AB3 vortragen	Produktionsorientierte Aufgabe	Die Schülerin/der Schüler - erzählt eine einfache zusammenhängende Geschichte anhand von Bildern, Stichwörtern oder anderen Impulsen bzw. gibt in einfachen zusammenhängenden Sätzen die Handlung von Geschichten, Büchern, Filmen wieder. - trägt eine vorbereitete Präsentation zu einem vertrauten Thema (Familie, Freizeit, Ausbildung) bzw. Arbeitsergebnisse zu einem vertrauten Sachthema vor und beantwortet einfache Informationsfragen. - kennt und versteht basale Gesprächsregeln (zB anderen aufmerksam zuhören, andere aussprechen lassen, Blickkontakt aufnehmen bzw. erwidern, Redebedarf anzeigen, je nach Situation leise oder laut sprechen), versucht diese einzuhalten und besitzt das Wissen um Konventionen.	Sprechen/ Mündliches Sprachhandeln

Aufgabenformate und geförderte Kompetenzen in der zweiten Einheit

Aktivität	Aufgabenformat nach Hallet (2012a:7)	Geförderte Kompetenzen nach dem Lehrplan für Deutschförderklassen der 10. Schulstufe der AHS (BGBl. II 230/2018:46ff.)	
Instagramprofil in Panelform mit AB 1 gestalten	Produktionsorientierte Aufgabe	Die Schülerin/der Schüler - verfügt über grundlegende Kenntnisse der Schreibweise von Wörtern und Sätzen. - benennt und beschreibt Gegenstände, Personen, Lebewesen, Tätigkeiten, einfache Sachverhalte und Ereignisse mit einem begrenzten Wortschatz und einfachen Strukturen (zB persönliche Daten, Familie, Schule, Essen, Wohnen, Freizeit, Natur und Umwelt). - gestaltet einfache kreative Aufgaben zu Textvorlagen, wie Reime, Gedichte, Lieder, Sachtexte, Leserbriefe.	Schreiben/ Schriftliches Sprachhandeln
Weitere Handlung der Graphic Novel am AB3 in der richtigen Reihenfolge sortieren	Plot-Rekonstruktionsaufgabe	Die Schülerin/der Schüler - verfügt über grundlegendes Leseverständnis auf der Wort und Satzebene. - versteht wesentliche Informationen kurzer, konkreter schriftlicher Äußerungen und Arbeitsanweisungen. - liest einfache (auch literarische) Texte zu vertrauten Themen mit vorwiegend bekanntem Wortschatz, versteht sie global und entnimmt ihnen gezielt die wesentlichen Informationen. - versteht kurze und einfache authentische Texte zu vertrauten Themen global und entnimmt ihnen gezielt Detailinformationen (zB Texte aus Jugendzeitschriften, Zeitungsartikel, Fernseh-/Veranstaltungsprogramme, Gebrauchsanweisungen, Formulare, Prospekte, Broschüren, Fahrpläne u. Ä.).	Lesen und Leseverstehen

		- erschließt sich den Wortschatz und den Inhalt von kurzen, einfachen Texten mit Hilfe geeigneter Techniken, zB mittels (elektronischer) Nachschlagewerke. - nutzt Textsignale (Überschrift, Zwischenüberschrift, Hervorhebungen, Absätze, Einrückungen, Gliederungszeichen, begleitende Bildelemente) zum Textverständnis.	
Rollenspiel	Produktions-orientierte Aufgabe	Die Schülerin/der Schüler - benennt und beschreibt Gegenstände, Personen, Lebewesen, Tätigkeiten, einfache Sachverhalte und Ereignisse (zB persönliche Daten, Familie, Schule, Essen, Wohnen, Freizeit, Natur und Umwelt). - erzählt eine einfache zusammenhängende Geschichte anhand von Bildern, Stichwörtern oder anderen Impulsen bzw. gibt in einfachen zusammenhängenden Sätzen die Handlung von Geschichten, Büchern, Filmen wieder. - trägt eine vorbereitete Präsentation zu einem vertrauten Thema (Familie, Freizeit, Ausbildung) bzw. Arbeitsergebnisse zu einem vertrauten Sachthema vor und beantwortet einfache Informationsfragen. - – wendet stimmliche (Lautstärke, Betonung, Pause, Sprechtempo) und körpersprachliche (Mimik, Gestik) Mittel der Kommunikation an.	Sprechen/ Mündliches Sprachhandeln
Vermutungen über Graphic Novel-Ende äußern	Plot-Rekonstruktions-aufgabe	Die Schülerin/der Schüler - reagiert auf einfache Sprachhandlungen anderer und stellt selbst sprachliche Kontakte in vertrauten Situationen her, kann diese weiterführen und beenden. - wendet in kurzen, zielorientierten Alltagsgesprächen erlernte Wendungen und Ausdrücke an, kann sie an	Sprechen/ Mündliches Sprachhandeln

		unterschiedliche Sprechsituationen anpassen und neu kombinieren, sofern es sich um einen vertrauten Kontext handelt. - drückt in kurzen, einfachen Sätzen konkrete Bedürfnisse, Beobachtungen, Meinungen, Gefühle und Stimmungen in vertrauten Situationen aus (zustimmen, ablehnen, Vorlieben äußern, fragen, nachfragen, auffordern, bitten, wünschen, danken, ua.). - begründet in einfacher Form Handlungen, Meinungen, Wünsche, Ziele, Absichten. - erzählt eine einfache zusammenhängende Geschichte anhand von Bildern, Stichwörtern oder anderen Impulsen bzw. gibt in einfachen zusammenhängenden Sätzen die Handlung von Geschichten, Büchern, Filmen wieder. - bewältigt in einfacher Form Gespräche mit berichtendem, beschreibendem und erzählendem Charakter zu vertrauten Themen (Erfahrungen, Erlebnisse, Beobachtungen, Sachverhalte). - benennt und beschreibt Gegenstände, Personen, Lebewesen, Tätigkeiten, einfache Sachverhalte und Ereignisse (zB persönliche Daten, Familie, Schule, Essen, Wohnen, Freizeit, Natur und Umwelt). - kennt und versteht basale Gesprächsregeln (zB anderen aufmerksam zuhören, andere aussprechen lassen, Blickkontakt aufnehmen bzw. erwidern, Redebedarf anzeigen, je nach Situation leise oder laut sprechen), versucht diese einzuhalten und besitzt das Wissen um Konventionen.	
--	--	--	--

Aufgabenformate und geförderte Kompetenzen in der dritten Einheit

Aktivität	Aufgabenformat nach Hallet (2012a:7)	Geförderte Kompetenzen nach dem Lehrplan für Deutschförderklassen der 10. Schulstufe der AHS (BGBl. II 230/2018:46ff.)	
Alternatives Endeschreiben und es optional auch zeichnen	Produktionsorientierte Aufgabe	Die Schülerin/der Schüler - verfügt über grundlegende Kenntnisse der Schreibweise von Wörtern und Sätzen. - benennt und beschreibt Gegenstände, Personen, Lebewesen, Tätigkeiten, einfache Sachverhalte und Ereignisse mit einem begrenzten Wortschatz und einfachen Strukturen (zB persönliche Daten, Familie, Schule, Essen, Wohnen, Freizeit, Natur und Umwelt). - verfasst kurze und einfache Geschichten anhand von Bildern, Stichwörtern oder anderen Impulsen und stellt dabei einfache Satzverbindungen her (und, aber, weil, zuerst, dann, und dann). - bewältigt in einfacher Form schriftliche Sprachhandlungen mit berichtendem, beschreibendem und erzählendem Charakter zu vertrauten Themen (Erfahrungen, Erlebnisse, Beobachtungen, Sachverhalte). - verfasst einfache, kurze zusammenhängende Texte zu vertrauten Themen (Notizen, Beschreibungen, Zusammenfassungen). - gestaltet einfache kreative Aufgaben zu Textvorlagen, wie Reime, Gedichte, Lieder, Sachtexte, Leserbriefe. - verwendet die wichtigsten Satzzeichen sinnbezogen (Punkt, Frage-, Ruf- und Redezeichen).	Schreiben/ Schriftliches Sprachhandeln

B. Materialien der Unterrichtsreihe

B.1 Die entworfene Didaktisierung

Didaktisierung für die erste Einheit

Zeit	Aktivität	Sozialform	Materialien
	L erklärt, dass wie angekündigt 3 Einheiten zu Graphic Novels folgen werden inklusive heute, evtl. wird kurzer Ablauf (in 3. Einheit folgen Interviews) geschildert und dann folgt erste Aktivität. L verteilt Arbeitsblätter-Paket an die SuS.	Plenum	Arbeitsblätterpaket
10 Min	Kennenlernen des Graphic Novel-Vokabulars: <i>Kennt ihr Graphic Novels? Welche Elemente beinhalten sie? Wie sehen Graphic Novels aus?</i> AB1 und AB2 werden von den SuS in Partnerarbeit ausgefüllt. Danach werden die Lösungen im Plenum verglichen	Plenum Partnerarbeit Plenum	Arbeitsblatt 1 und 2
10 Min	Wichtig: Vor dieser Übung dürfen SuS das Cover nicht sehen, weil es schrittweise hergezeigt wird. Titelseite der Graphic Novel wird mit Bildlupe-Verfahren eingeführt. Das Cover wird schrittweise aufgedeckt. Zuerst wird nur Kopf der Figur ohne Überschrift (Seite 1) gezeigt. L stellt SuS dazu Fragen : <i>Wer, denkt ihr, ist diese Figur? Wie denkt ihr heißt sie? Wo ist sie? Stellt sie die Hauptperson der Geschichte dar? Was denkt sie gerade in dieser Situation?</i> Dann wird zusätzlich zum Kopf noch Oberkörper mit	Plenum	Projektion der Titelseite mittels Beamer (siehe Dokument „Seiten für Projektion“ 1 bis 3)

	Unterwäsche bis zum Bauch hergezeigt (Seite 2): <i>Wie alt ist die Figur? Wo wohnt sie? Arbeitet sie? Was denkt ihr macht sie auf dem Cover mit ihrer Unterwäsche und <u>warum</u>? Wie wirken die Farben auf euch? Wie ist die Gestaltung? Worum, denkt ihr, geht es in der Geschichte?</i> Erst nach diesen Fragen wird noch der Titel der Graphic Novel aufgedeckt und die Beine und Füße der Figur hergezeigt (Seite 3): <i>Was denkt ihr nun? Worum geht es in der Geschichte? Wer ist Kai?</i>		
10 Min	Gemeinsames Lesen: → SuS können sich gerne für das Vorlesen melden. Baddarstellung auf der Coverrückseite: <i>Wo, denkt ihr, ist das? Was sieht man? Warum, denkt ihr, sieht man <u>diesen Ort</u> gleich am Anfang der Geschichte?</i> Dann weiterlesen bis Seite 5: <i>Was passiert in dieser Szene?</i> Dann weiterlesen bis 6: <i>Was passiert hier?</i> Dann weiterlesen bis Seite 7 (bis Panel „Hallo Kai“): <i>Was ist in dieser Badszene bisher passiert? Was erfahren wir über die Figur? Was denkt sie in dieser Situation? Hättet ihr das Panel „Hallo Kai“ erwartet?</i>		Projektion der Innenseite des Covers bis Seite 7 mit Beamer
15 Min	Video Ruby Rose „Break free“ Video wird 2x angesehen und SuS sollen es mit den bisher gelesenen Seiten vergleichen, indem sie Notizen auf dem AB3 machen: <i>Welche Gemeinsamkeiten gibt es zwischen den bisher gelesenen Seiten der Graphic Novel und dem Video? Achte auf die Figur,</i>	Partnerarbeit Einzelarbeit Partnerarbeit	Youtube-Video Video Ruby Rose “Break free” wird mittels Beamer projiziert. Arbeitsblatt 3

	<i>ihr Aussehen und auch auf den Raum.</i> Nach dem Ansehen erfolgt ein Ergebnisaustausch mit dem/der PartnerIn. Danach werden die Lösungen im Plenum verglichen.	Plenum	
5 Min	Stilles Lesen: SuS lesen alleine die Seiten 7 bis 11 (ab AB4).	Einzelarbeit	Arbeitsblatt 4 (Seite 7-11 der Graphic Novel)
15 Min	SuS müssen auf dem AB3 die Sprechblasen der Seiten 12 und 13 in Partnerarbeit ausfüllen.	Partnerarbeit	Arbeitsblatt 5
10 Min	Freiwillige können ihren Dialog vorlesen oder die SuS berichten kurz allgemein, wie sie sich Markos Reaktion vorstellen. Schließlich werden die Lösungen, also die Seiten 12 und 13 aus der Graphic Novel, hergezeigt und Markos wirkliche Reaktion den SuS kurz von L beschrieben. <i>(Marko ist anfangs zwar etwas überrascht, aber er geht ganz gelassen mit dem Outing um. Andrea ist und bleibt für ihn sein bester Kumpel und sie ist darüber sehr erleichtert.)</i> Als Abschluss der Stunde wird Seite 14 hergezeigt.	Plenum	Projektion der Seiten 12 und 13 aus der Graphic Novel und schließlich der Seite 14.

Didaktisierung für die zweite Einheit

[illegible]

	dem sich Andrea outet und die andere Figur darauf reagiert. Die SuS erfinden den Dialog und stellen ihn anschließend im Plenum dar.		
5 Min	Bevor L Ende aufklärt, Frage: <i>Wie denkt ihr, geht die Geschichte aus? Gelingt Andrea die Umwandlung zu Kai?</i> Dann zeigt L Seite 75, 76 und allerletztes Bild von Kai und erklärt kurz, wie die Geschichte zu Ende geht	Plenum	Siehe Dokument „Seiten für Projektion“: Projektion der Seiten 75 bis 79.
Als Follow-Up für nächste Einheit: <i>Überlegt euch für die nächste Einheit, wie das Ende noch hätte ausgehen können.</i>			

Didaktisierung für die dritte Einheit

Zeit	Aktivität	Sozialform	Materialien
Gesamte Einheit	Schreibaufgabe Die SuS schreiben einen Text über ein alternatives Ende und überlegen, wie die Geschichte noch hätte ausgehen können. Dafür verwenden sie das Arbeitsblätterpaket. Optional ist das Anfertigen von Panels zum Text, wofür ebenfalls Arbeitsblätterpaket mit Panelvorlagen verwendet werden kann.	Einzelarbeit	Arbeitsblätterpaket

B.2 Arbeitsblätterpaket für die Schüler*innen

Arbeitsblätter für die erste Einheit

NAME:

KLASSE:

Arbeitsblatt 1: GRAPHIC NOVEL - GRUNDBEGRIFFE



*In den beiden Unterrichtseinheiten zu Graphic Novels wirst du verschiedene Begriffe kennenlernen.
Dieses Arbeitsblatt verschafft dir einen Überblick über die wichtigsten Elemente.*

Kannst du die Begriffe der richtigen Erklärung zuordnen?

- | | | |
|---------------------------|-----------------------|-------------------------|
| A) Panel | C) Sprechblase | F) Gutter |
| B) Panelrahmen | D) Gedankenblase | G) Soundword |
| | E) Textbox | |

- ___ Versprachlichung von Geräuschen, auch ~~Onomatopoetika~~ genannt
(z.B. ~~„tap tap“~~ = tastende Schritte oder Symbole)
- ___ markiert **gedachte** Sprache
- ___ „weißer Steg“, Leerstelle, Lücke, Auslassung zwischen Bildszenen bzw. Panels
- ___ Einzelbild; entweder durch Umrandung (Panelrahmen) begrenzt oder ohne Umrandung, stellt einen Zeitraum bzw. Handlungsausschnitt dar
- ___ in ein Panel eingeklinkter Textteil, der einen Ort, einen Zeitpunkt oder eine Zeitfolge als zusätzliche Information einspeist; auch: Erzählkommentar
- ___ markiert Zeitgrenzen zwischen den Panels
- ___ markiert **gesprochene** Sprache

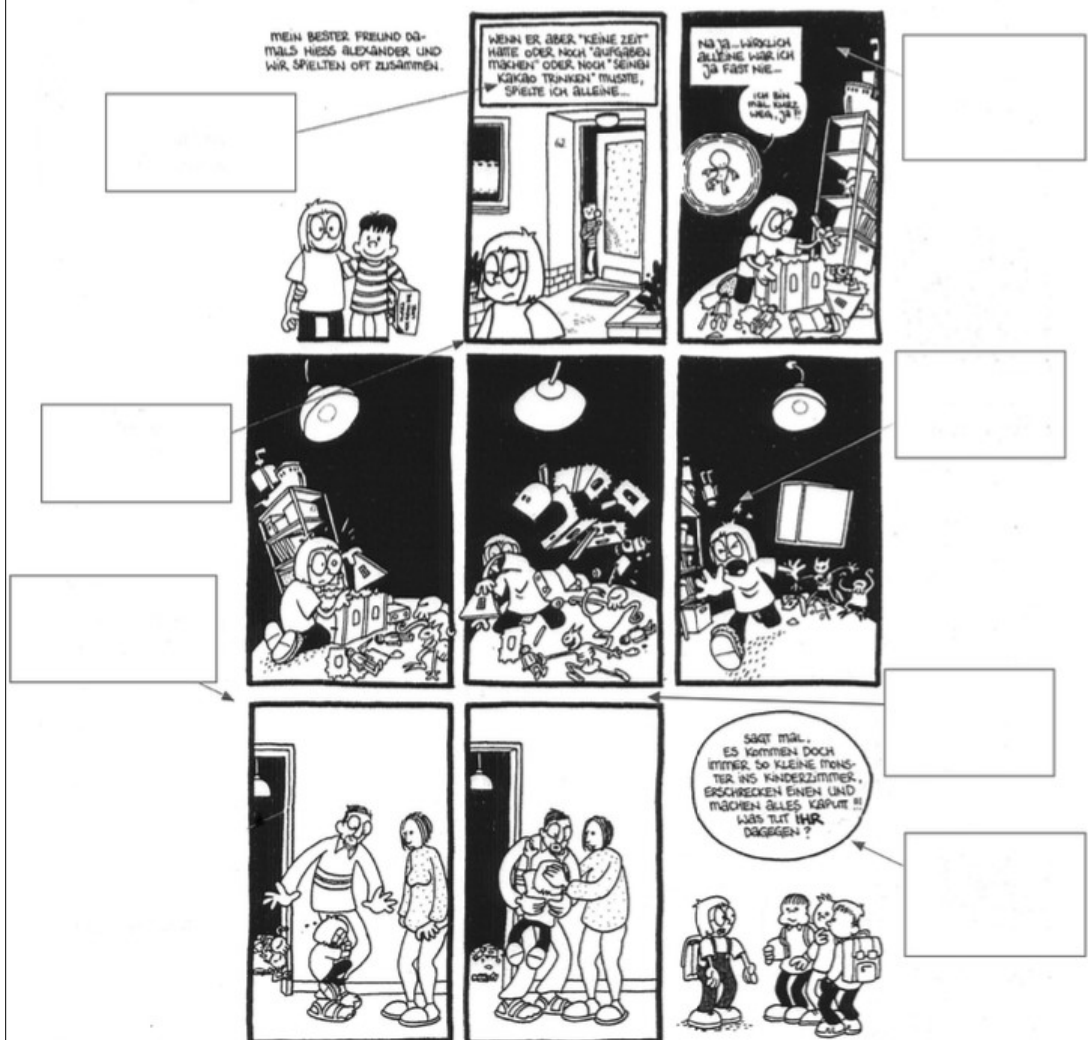
NAME:

KLASSE:

Arbeitsblatt 2: GRAPHIC NOVEL – GRUNDBEGRIFFE

Beschrifte nun die leeren Felder mit den Begriffen:

- | | | |
|---------------------------|-----------------------|-------------------------|
| A) Panel | C) Sprechblase | F) Gutter |
| B) Panelrahmen | D) Gedankenblase | G) Soundword |
| | E) Textbox | |



- Was passiert zwischen dem vorletzten und letzten Bild?
- Überlege: Woher weißt du, was zwischen den Bildern passiert?

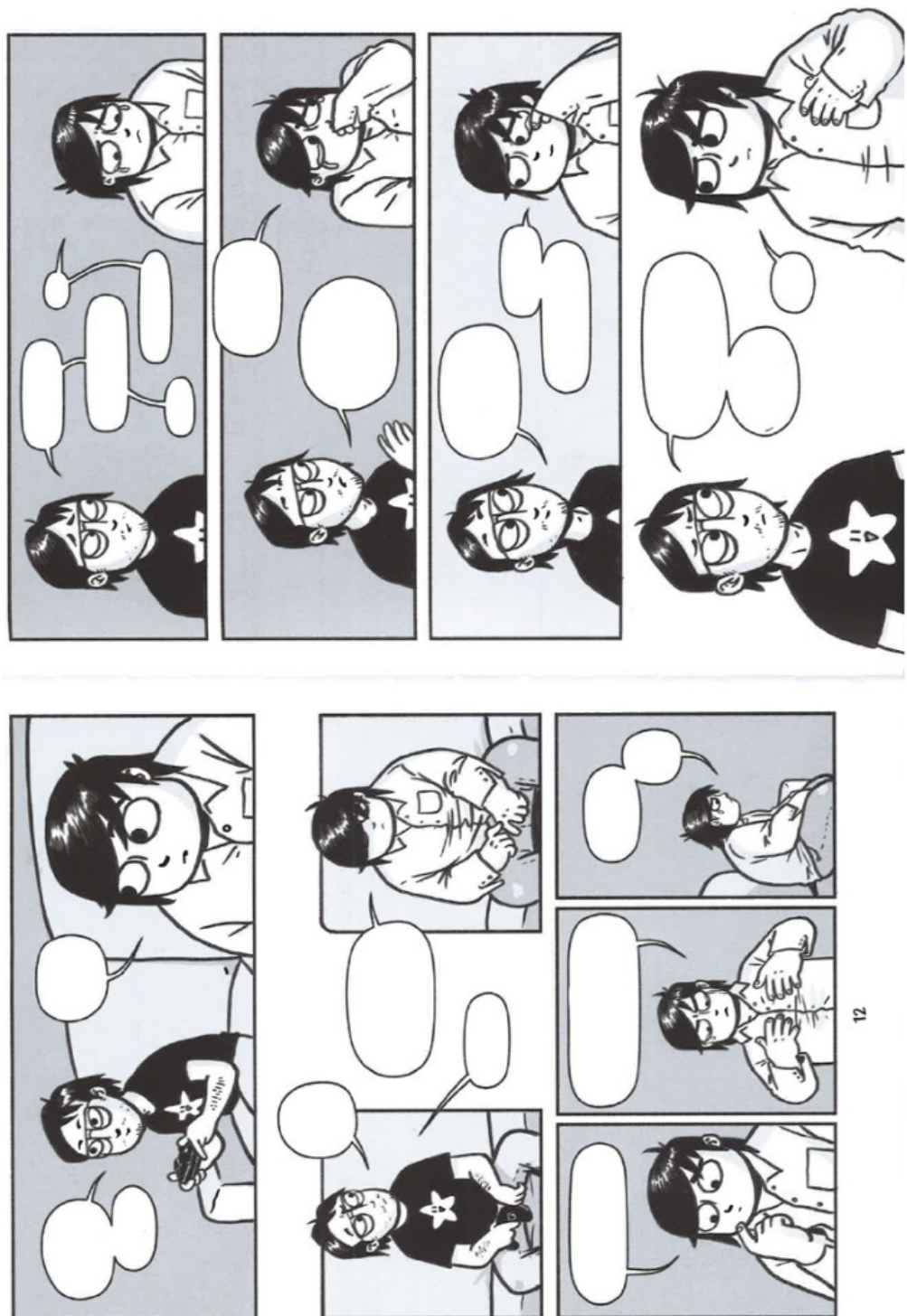
(nach Wrobel 2015:14)

KLASSE:

Arbeitsblatt 3:
RUBY ROSE “BREAK FREE”

[illegible]

Arbeitsblatt 5: SPRECHBLASEN AUSFÜLLEN



(Panels übernommen aus „Nenn mich Kai“ (Barczyk 2016:12f.))

Arbeitsblätter für die zweite Einheit

NAME:

KLASSE:

Arbeitsblatt 1: INSTAGRAM-PROFIL ERSTELLEN

Betrachte die Panels auf den folgenden Seiten (3-5) und erstelle dann mit deinem Partner/deiner Partnerin ein Instagram-Profil (Seite 2). Ihr könnt entscheiden, ob ihr es für Andrea oder Kai anfertigen möchtet.

Was muss das Instagram-Profil enthalten?

- Profilname
- Echter Name
- Alter
- Geschlecht
- Beruf
- Hobbies
- 2 – 4 selbst entworfene Instagram-Fotos, die ihr zeichnet

Warum entscheidet ihr euch für ein Profil von Andrea/Kai? Begründet eure Wahl!

INSTAGRAM





Profilname:

Profil bearbeiten 

Echter Name:

Alter:

Geschlecht:

Beruf:

Hobbies:

 **BEITRÄGE**

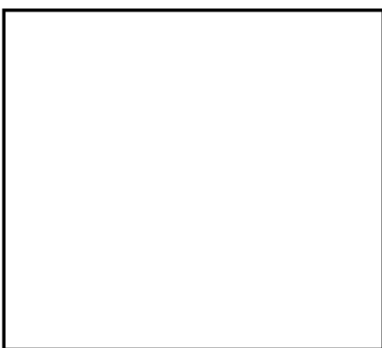
 IGTV

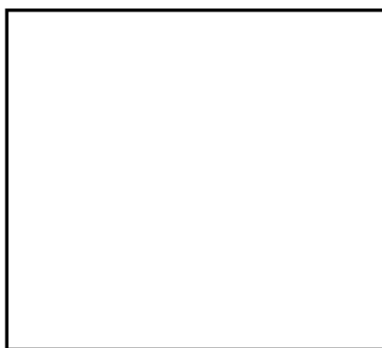
 **GESPEICHERT**

 **MARKIERT**


#


#


#


#

NAME:

KLASSE:

Arbeitsblatt 2: PANELS SORTIEREN

Wie geht die Geschichte weiter? Ordne die Panels!



1	2	3	4	5	6	7	8	9

(Panels übernommen aus „Nenn mich Kai“ (Barczyk 2016))

KLASSE:

Wie hättest du reagiert, wenn sich Andrea vor dir geoutet hätte? Bereitet in Zweier-Teams einen Dialog vor, den ihr danach präsentiert. Eine Person schlüpft in Andreas Rolle, die andere in eine der folgenden Figuren: Vater, Mutter, Marko, Britta, Therapeut, oder ein/e andere/r Freundin.

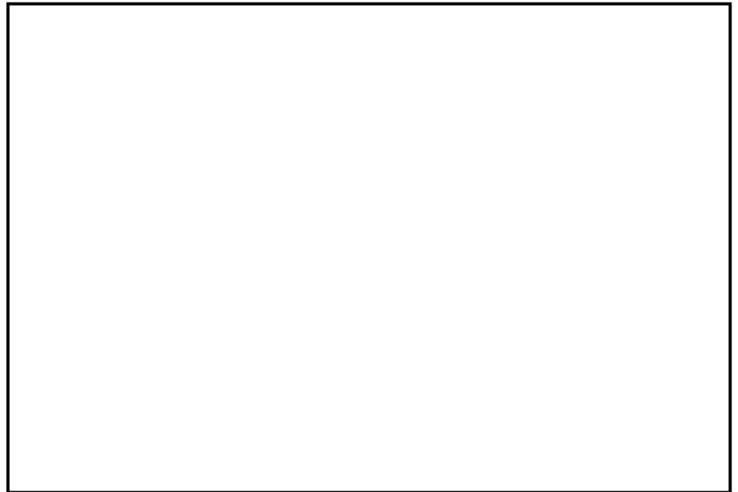
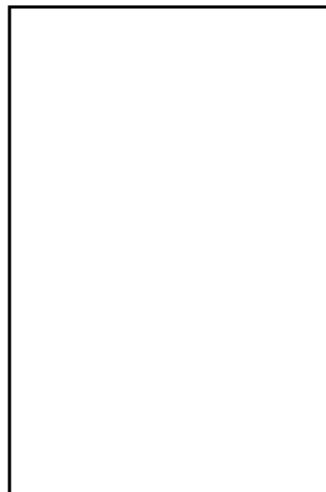
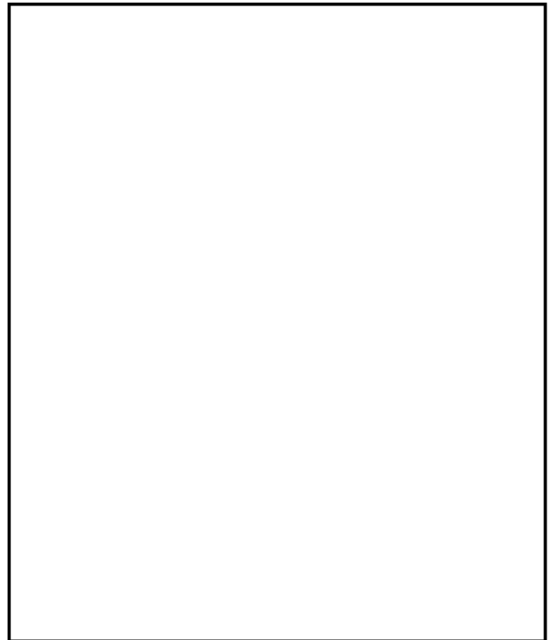
This image shows a full page of blank handwriting practice paper. It features approximately 20 evenly spaced horizontal blue lines across the entire page, providing a guide for letter height and placement. The lines are consistent in color and thickness throughout.

NAME:	KLASSE:
SCHREIBAUFGABE	
Verfasse einen Text (ca. 1 Seite): Wie hätte das Ende der Graphic Novel „Nenn mich Kai“ noch ausgehen können? Optional: Zeichne deine eigenen Panels passend zu deinem Text. Dafür kannst du die Vorlage auf Seite 3 verwenden.	

NAME:

KLASSE:

VORLAGE PANELS



C. Fokusgruppen

C.1 Leitfaden

Leitfrage	Erwartete Antworten, Memos für Nachfragen	Aufrechterhaltung- und Steuerungsfragen
Habt ihr vor den 3 Unterrichtsstunden Graphic Novels gekannt und gelesen?	- Welche Graphic Novels und zu welchen Themen? - Welche Themen bei Graphic Novels interessieren euch? - Welche Graphic Novels würdet ihr lesen? - Was haltet ihr generell von Graphic Novels?	- Nonverbale Aufrechterhaltung - Kannst du den Punkt genauer ausführen? - Kannst du ein Beispiel nennen? - Kannst du dazu etwas mehr erzählen? - Denken alle gleich darüber? - Sind alle derselben Meinung? - Was meinen die anderen dazu? - Wie ist das mit...?
Was habt ihr euch vor der ersten Stunde mit Graphic Novels gedacht? Was habt ihr euch erwartet?	- Wart ihr motiviert/interessiert? - Wie habt ihr euch die Stunden vorgestellt? - Welche Art von Graphic Novel habt ihr euch erwartet?	
Wie waren die letzten drei Unterrichtsstunden für euch, in denen ihr mit der Graphic Novel gearbeitet habt?	- Wie war es für euch, im Unterricht mit einer Graphic Novel zu arbeiten? - Hattet ihr Spaß/Langeweile/Desinteresse? - Gibt es Aufgaben oder Momente, an die ihr euch besonders gut erinnern könnt? - Wie ist es euch bei der Arbeit mit der Graphic Novel gegangen? - Denkt ihr, dass ihr in den letzten 3 Stunden bei der Arbeit mit der Graphic Novel etwas gelernt habt?	
Wie waren die Aufgaben und Übungen für euch, die ihr zur Graphic Novel machen musstet?	- Welche Übung hat euch am besten gefallen/welche am wenigsten? Warum? - Welche Übungen waren leicht/schwer? Warum? - Habt ihr alle Aufgaben verstanden? - Habt ihr alle Aufgaben gemacht? - Wie war für euch die Arbeit in Zweiertteams? Wie ging es euch mit der Zeit für die einzelnen Übungen?	
Was hättet ihr euch noch gewünscht bei der Arbeit mit Graphic Novels im Unterricht?	- Gibt es noch Übungen, die ihr gerne zur Graphic Novel gemacht hättet? Welche? - Wollt ihr in Zukunft im Unterricht wieder mit Graphic Novels arbeiten? Nur im Deutschunterricht? - Gibt es noch etwas anderes, was ihr mir über die letzten 3 Unterrichtsstunden sagen möchtet?	

C.2 Fokusgruppenprotokolle

Protokoll für Fokusgruppe 1 & 2

Leiterin: <u>Anita Biatti</u>	
DiskussionspartnerInnen/Klasse: <u> </u>	Klasse 1, Fokusgruppe 1 & 2 (tatsächlicher Klassenname anonymisiert)
1. Interview davon Jungen: <u>2</u> / Mädchen: <u>3</u> Alter: <u> </u>	
2. Interview: Jungen <u>4</u> / Mädchen <u>1</u>	
Datum: <u>16.05.2019</u>	Uhrzeit: <u>10⁰⁰ - 10³⁰</u> Ort: <u> </u> <u>2.10.40 - 1105</u> am Gang

9 → Spr. durchgehend nur auf dt.

① → Mutterpr. u. vs. Freundpr. u.
 ↓
 da bringt GN-Einsatz mehr
 → Gruppe generell begeistert v. GN-Arbeit

ihre Meinung? → Gr. Switched immer wieder auf engl.
 ② Schülerin ~~war~~ war nicht sehr begeistert
 von Einheiten → für sie war die
 Arbeit speziell u. GN-Chipkan eine
 Wdh (Thema ist für sie okay, aber
 Transgender / LGBT ist nichts neues
 für sie

aber zum Schluss fand sie es doch cool (Rufe mir Daumen u. oben)
 → generell wünscht sich diese Gruppe
 aussprachvollere Themen &
 Aufgaben für GNs

→ Gr. 2 ist im Vgl. zur 1. nicht sooo
 begeistert

→ ② wünscht sich eindeutig mehr Textschr.
 als Breakie Aufgaben

Stundendecke um 1105 dann noch 451 Lablock
 & SuS schreiben Text noch fertig

haben bisschen gelernt
 Stimmung "wir haben nichts gelernt"

Protokoll für Fokusgruppe 3 & 4

heute fehlen $\angle$ Schüler
2 Schülerinnen

Leiterin: Anita Bharti

DiskussionspartnerInnen/Klasse: Klasse 2, Fokusgruppen 3 & 4
(tatsächlicher Klassenname anonymisiert)

1. Interview: davon Jungen: ___ / Mädchen: ___ Alter: ___

2. Interview: J: ___ / M: ___

Datum: 17.05.2019 Uhrzeit: ___ Ort: ___

(Inphikatez)
(draußen)

Gruppe 1:

= Fokusgruppe 3

Uhrzeit:

bis 13:19

Interview viel kürzer
als bei anderen (A) Klasse, weil
kleinere Gruppe

②

13:22 - 13:35

= Fokusgruppe 4

- Nach Interviews: L projiziert noch
GD-Ende an das SMARTBOARD &
bittet Sie um lautes Lesen
- S (wieder wie in 1. Einh.) liest vor
(weil rechtsch. korrekt ist, macht S (W) rechts
kollos zu)
- während Lesen können alle aufmerksam zu

C.3 Inhaltlich-semantisches Transkriptionssystem

(nach Drehsing und Pehl (2018:21f.))

1. Es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend.
2. Wortverschleifungen werden an das Schriftdeutsch angenähert. „So ‘n Buch“ wird zu „so ein Buch“ und „hamma“ wird zu „haben wir“. Die Satzform wird beibehalten, auch wenn sie syntaktische Fehler beinhaltet, z.B.: „Bin ich nach Kaufhaus gegangen.“
3. Dialekte werden möglichst wortgenau ins Hochdeutsche übersetzt. Wenn keine eindeutige Übersetzung möglich ist, wird der Dialekt beibehalten, z.B.: „Ich gehe heuer auf das Oktoberfest“.
4. Umgangssprachliche Partikeln wie „gell, gelle, ne“ werden transkribiert.
5. Stottern wird geglättet bzw. ausgelassen, abgebrochene Wörter werden ignoriert. Wortdoppelungen werden nur erfasst, wenn sie als Stilmittel zur Betonung genutzt werden: „Das ist mir sehr, sehr wichtig.“
6. Halbsätze, denen die Vollendung fehlt, werden mit dem Abbruchzeichen „/“ gekennzeichnet.
7. Interpunktion wird zugunsten der Lesbarkeit geglättet, das heißt, bei kurzem Senken der Stimme oder nicht eindeutiger Betonung wird eher ein Punkt als ein Komma gesetzt. Sinneinheiten sollten beibehalten werden.
8. Rezeptionssignale wie „hm, aha, ja, genau“, die den Redefluss der anderen Person nicht unterbrechen, werden nicht transkribiert. Sie werden dann transkribiert, wenn sie als direkte Antwort auf eine Frage genannt werden.
9. Pausen ab ca. 3 Sekunden werden durch (...) markiert.
10. Besonders betonte Wörter oder Äußerungen werden durch VERSALIEN gekennzeichnet.
11. Jeder Sprecherbeitrag erhält eigene Absätze. Zwischen den Sprechern gibt es eine freie, leere Zeile. Auch kurze Einwürfe werden in einem separaten Absatz transkribiert. Mindestens am Ende eines Absatzes werden Zeitmarken eingefügt.
12. Emotionale nonverbale Äußerungen der befragten Person und des Interviewers, welche die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (wie lachen oder seufzen), werden beim Einsatz in Klammern notiert.

13. Unverständliche Wörter werden mit „(unv.)“ gekennzeichnet. Längere unverständliche Passagen werden möglichst mit der Ursache versehen: „(unv., Mikrofon rauscht)“. Vermutet man einen Wortlaut, wird die Passage mit einem Fragezeichen in Klammern gesetzt, z.B. „(Axt?)“. Unverständliche Stellen werden mit einer Zeitmarke versehen, wenn innerhalb von einer Minute keine weitere Zeitmarke gesetzt ist.
14. Die interviewende Person wird durch ein „I:“, die befragte Person durch ein „B:“ gekennzeichnet. Bei mehreren Interviewpartnern (z.B. Gruppendiskussion) wird dem Kürzel „B“ eine entsprechende Kennnummer oder ein Name zugeordnet („B1:“, „Peter:“).
15. Das Transkript wird als Rich Text Format (RTF-Datei) gespeichert. Die Benennung der Datei erfolgt entsprechend dem Mediendateinamen (ohne Endung wav, mp3), beispielsweise: Interview_04022011.rtf oder Interview_schmitt.rtf.

C.3.1 Interview 1

Interviewpartner*innen: Schüler*innen der Fokusgruppe 1

Datum: 16.05.2019

Ort: Englischsprachige Schule in Wien

Dauer: 00:25:59

1	I: Auswerten muss, aber es ist alles anonym. Also, es wird nie wer euren Namen erfahren, ja.
2	W1: Okay, ja dann Entschuldigung für die Grammatikfehler.
3	SuSmw: (lachen)
4	I: Das ist nicht schlimm. Das wird eh überarbeitet auch, aber es geht ja nicht um eure Deutschkenntnisse. Mir geht es ja nicht darum wie viele Fehler ihr macht oder wie gut ihr sprecht sondern wie es euch mit den Graphic Novels gegangen ist. Wenn ich zu schnell spreche wenn ich irgendwas erkläre was ihr nicht gleich versteht, dann einfach sagen und dann wiederhole ich oder sage ich das einfach anders. Also einfach nachfragen, wenn es Fragen gibt. Ja, wir haben es euch jetzt eh schon drei, vier Mal erklärt. Ich mache das für meine Masterarbeit. Ich schaue mir an, wie man Graphic Novels im Deutschunterricht einsetzen kann, wie man damit arbeiten kann, und ihr habt jetzt zwei Einheiten dazu gehabt zwei Unterrichtsstunden und jetzt würde ich gern wissen, wie es euch gegangen ist. Und ich würde mich freuen, wenn ihr ehrlich seid und offen seid. Also wenn euch was nicht gefallen hat, ist das auch okay, wenn ihr das sagt, wenn euch etwas besonders gut gefallen hat, das auch oder wenn ihr noch irgendwelche anderen Ideen dazu habt. Ihr könnt alles ruhig sagen. Wie gesagt das ist anonym. Es werden keine Namen genannt und ihr bekommt auch keine Note oder irgendwas, irgendeine Bewertung dann dazu, okay? Gut. Die erste Frage wäre: Habt ihr vor diesen, also drei insgesamt Stunden jetzt, zwei Stunden davor und eine heute, habt ihr Graphic Novels schon gekannt vorher?
5	SuSmw: Ja.
6	I: Habt ihr schon gelesen?
7	SuSmw: Ja.
8	W3: Ein bisschen.
9	I: Ein bisschen. In der Schule oder privat?
10	M1: Ja, ich habe zuhause.
11	I: Zuhause.
12	W2: Zuhause, ich auch.

13	M1: Ganz viele. Ich habe/. Wie heißen die? Donald Duck, Mickey Mouse. (lacht) Ich habe so eigentlich Deutsch gelernt.
14	I: Cool. Okay, ja.
15	M1: Für etwa bis ich zwölf oder dreizehn war, habe ich hunderte Graphic Novels gelesen und dann habe ich eigentlich Deutsch gelernt, ja.
16	I: Du bist jemand, der viel Graphic Novels/.
17	M1: Graphic Novels, ja.
18	I: Comics gelesen hat. Wie schaut es bei euch aus?
19	W1: Ein bisschen in die Schule aber nicht so viele.
20	I: Okay. Welche habt ihr in der Schule gemacht? Könnt ihr euch noch erinnern?
21	W1: Wir haben nicht like (...) ganze Graphic Novels gelesen, aber wir haben in ein paar Klasse wie eine Seite oder so.
22	I: Okay, so einen Ausschnitt, nur einen Teil davon.
23	W1: Ja.
24	I: Welche Themen interessieren euch bei Graphic Novels? Gibt es Themen wo ihr sagt das findet ihr gar nicht spannend oder welche würdet ihr euch wünschen wenn ihr es euch aussuchen könntet?
25	M1: Ich glaube meistens Graphic Novels es ist so etwas wie nicht wie ein Buch wo im Buch/. Ich glaube, Graphic Novels meisten nicht so serios, sie sind mehr wie humorvoll vielleicht?
26	I: Humorvoller, ja.
27	M2: Humorvoll, ja.
28	W1: Wir haben in der (unv., fünften?) Klasse haben wir Graphic Novels verwendet, damit wir mehr Vokabeln und/.
29	I: Dass ihr mehr Vokabeln lernt und neue Wörter kennenlernt.
30	W1: Und es ist auch ein bisschen leichter/.
31	W3: Als ganze Bücher lesen, weil es nur ein paar Wörter gibt und keine ganze Bücher.
32	W2: Ja, wir haben Asterix et Obelix gelesen und es ist ein bisschen mehr lustig und so.

33	I: Okay. Also eher humorvolle, witzige, lustige Themen. Das ist auch das was euch interessiert? Oder würdet ihr euch noch andere Themen wünschen?
34	W2: Ich habe auch ein Graphic Novel zuhause, die ich gern mag. Es ist über jemand, die nicht hört (unv., like not hearing?).
35	I: Aha, die gehörlos ist?
36	W2: It's called El Defo. (lacht)
37	M1: Yeah, yeah. Ich glaube, das haben wir fast alle gelesen.
38	W2: Und es ist über und sie macht Freunde, weil sie hat so ein Superpower mit seine hearing aid, weil sie sehr, sehr extra gut hören kann mit das.
39	I: Okay. Und das ist eine Graphic Novel zu dieser Person?
40	W2: Ja.
41	I: Okay. Gut. Das wäre so eure Einstellung zu Graphic Novels vor den Stunden. Welche Erwartungen hattet ihr vor der ersten Stunde? Was habt ihr euch gedacht? Eure Lehrerin hat euch ja erklärt wir machen das im Unterricht. Was habt ihr euch gedacht? Was ist euch durch den Kopf gegangen?
42	M1: Ich dachte, dass wir werden eine Graphic Novel like vielleicht ganz lesen und nicht lesen nur einige/.
43	I: Nicht Ausschnitte nur?
44	M1: Nicht Ausschnitt, oder ja.
45	W1: Ich habe gedacht, dass vielleicht wir eine schreiben werden. Wir haben ein bisschen geschrieben, aber es war like nicht eine neue Geschichte.
46	I: Hättest du dir das gewünscht, dass du eine neue schreibst, oder/?
47	W1: Ja, vielleicht.
48	I: Nur schreiben oder auch zeichnen?
49	W1: Meine Zeichnung ist schlecht (lacht), aber vielleicht wird das Spaß machen.
50	I: Okay, weil jetzt bei dieser Schreibaufgabe könnt ihr euch das aussuchen, ob ihr noch zeichnen wollt. Das könnt ihr dann noch entscheiden. Wie habt ihr euch die Stunden noch vorgestellt? War das so, wie ihr euch gedacht habt oder waren das ganz neue Sachen? Oder hattet ihr euch gedacht, ich schaue jetzt mal was passiert vor diesen Unterrichtsstunden jetzt?

51	M2: Also ich habe nicht gewusst, dass wir würden machen. Ich hab gedacht, dass wir würden nur so Text lesen und dann ich weiß nicht, ein paar Fragen beantworten oder so.
52	I: Okay. Zum Inhalt oder/?
53	M2: Zum Inhalt, ja.
54	M1: Ja, das hab ich auch gedacht.
55	I: Hat sich jemand gedacht, dass wir zur Sprache was machen im Unterricht? Oder eher Inhalt?
56	M1: Oh yeah, yeah. Ich hab auch gedacht, weil/. Ich hab doch gesagt, dass ich durch Comics und so Deutsch gelernt habe, es weil man kann sehen, dass euch, falls ihr nicht wisst was das Wort ist, kann man vom Bild das verstehen und ich dachte auch, dass vielleicht werden wir studieren wie man die Bilder etwas sagen können.
57	I: Okay, also genauer noch auf die Bedeutung der Bilder noch eingehen. Okay. Gut. Und jetzt die große Frage: Wie waren die letzten Unterrichtsstunden für euch? Wie war die Arbeit mit Graphic Novels für euch? Also generell wie war es für euch, dass ihr im Deutschunterricht mit einer Graphic Novel gearbeitet habt?
58	W1: Es war gut. Ich habe die erste Klasse vermisst. So, ich habe nur/.
59	I: Okay, du warst nicht da in der/?
60	W1: Ich war nicht da. Ja, aber ich denke, dass ich habe gesehen war gut.
61	W2: Und es war auch interessant und gut, weil es etwas neu war. Weil in Deutschklasse machen wir am meisten Grammatik oder wir lesen echte Bücher. Also Graphic Novels war etwas so neu.
62	I: Etwas neues für dich?
63	W2: Ja, Neues.
64	I: Wie geht es den anderen?
65	M1: Ich dachte, das gleich wie W2 das. Normalerweise machen wir Grammatik oder vielleicht haben wir Fragen über die Inhalt eines Buches, haben wir Krabat gelesen oder alles. Solche Bücher, wo wir dann Fragen müssen antworten, die über den Inhalt sprechen oder vielleicht auch über was wir denken wird passieren. Aber hier haben wir mehr Fragen gehabt über was wird passieren, was denken wir, könnte passieren.
66	M2: Also ich mag Comics lesen, aber ich bin nicht ein großer Fan von also die kreative (unv.)/.

67	I: Die kreative Arbeit, ja? Das selber zeichnen und sich selber/. Ja?
68	M2: Ja, (unv., nicht mag?).
69	W2: Ja, ich würde es auch gerne lesen und dann danach vielleicht dazu schreiben oder so etwas statt ein bisschen lesen und dann like weiterschreiben und dann sehen wie es wirklich (unv.). Ich glaube es würde schöner sein, wenn wir alle lesen. Das alles.
70	I: Also ihr würdet euch, so verstehe ich das jetzt, auch wünschen eine Ganze zu lesen vielleicht oder mehr zu lesen.
71	SuSmw: Ja.
72	I: Und dann erst das zu bearbeiten.
73	SuSmw: Ja.
74	I: Okay. Habt ihr schon Stunden gehabt, Unterricht gehabt, wo ihr das so gemacht habt? Eine ganze Graphic Novel lesen und dann dazu arbeiten?
75	W2: Wir haben nicht viel Graphic Novels/.
76	W3: Nicht viel Graphic Novels/. Wir haben nichts in Deutsch gemacht.
77	I: In Deutsch gar nicht und in anderen Fächern ein bisschen, oder/?
78	M2: Also/.
79	W3: Hm wir haben nie eine ganze Buch gelesen.
80	I: Okay. Aber würden sich das alle wünschen? Eine ganze Graphic Novel lesen?
81	W2: Das würd ich glaub besser sein.
82	W1: Vorallem in Deutsch es würd gut sein, weil es nicht unser erste Sprache ist.
83	M1: Mhm das wär nicht schlecht.
84	W1: Sondern es ist ein bisschen leichter zu lesen.
85	I: Okay. Gibt es Aufgaben oder Momente, an die ihr euch besonders gut erinnern könnt? Aus den letzten drei Stunden jetzt? Was habt ihr euch gemerkt?
86	W1: Oh, wenn wir the Instagram-Post gemacht haben.
87	I: Die Instagram-Profile?
88	M1: Yeah. Das war lustig.

89	I: Das hat Spaß gemacht?
90	M2: Ja.
91	W2: Ja und wenn wir eine Konversation geschrieben haben zwischen Kai und ein Freund.
92	I: Dieses Rollenspiel, dieses kleine Theater? Ja, das hat dir auch Spaß gemacht? Okay, wie geht es den anderen? Habt ihr euch irgendwas besonders gemerkt?
93	M1: Ich hatte auch viel Spaß mit das Instagram.
94	W1: Das Instagram, ja.
95	W2: (unv.)
96	I: Mit den Zeichnungen?
97	M2: Das Rollenspiel.
98	I: Das Rollenspiel auch, okay. Denkt ihr, dass ihr in den letzten drei Stunden etwas gelernt habt bei diesen Aufgaben mit der Graphic Novel?
99	SuSmw: (...)
100	I: Stille. (lacht)
101	SuSmw: (lachen)
102	W1: Ich fand nur da wenn wir haben diese Post like gezeichnet haben/.
103	I: Dieses Instagram-Profil?
104	W1: Ja. So, ich habe nicht viel dort gelernt, aber es hat mir viel Spaß gemacht.
105	I: Es hat Spaß gemacht auf alle Fälle. Okay. Die, die in der ersten Stunde da waren: Was würdet ihr sagen?
106	M2: Die also zum Beispiel das wie man auf Deutsch also was das eine Sprechblase ist und das eine Gedankenblase, alles das.
107	I: Ja, also die Elemente von Graphic Novels?
108	M2: Ja, das war neu für mich.
109	I: Ja, das war neu für dich?
110	M2: Ja.
111	M1: Für mich eigentlich auch. Ich wusste nicht, was heißt/. Ich wußte nicht, dass die Pannels, also dass die Struktur so ist.

112	I: Okay. Also so die Elemente, wie die heißen, was das ist. Das war neu für euch? Das habt ihr gelernt? Okay. Hattet ihr generell Spaß oder war es langweilig oder war es auch uninteressant für euch? Was würdet ihr sagen?
113	W3: Es hat Spaß gemacht.
114	I: Insgesamt? Dir hat es Spaß gemacht?
115	M1: Ja. (unv., Für mich auch?) .
116	I: Gibt's jemanden der sagt, das war nichts für mich?
117	M2: Nein, ich glaub es war Spaß.
118	W2: Ich mag es mehr als Grammatik, also/.
119	I: (lacht) Okay. Mehr als Grammatikunterricht?
120	M1: Ja. Mehr als Grammatikunterricht.
121	I: Bei dir? Wie ist es bei dir? Nicht so gerne oder gerne?
122	W3: Nein, nein, es hat viel Spaß gemacht. (lacht)
123	I: Okay. (lacht) Es wär auch okay, wenn du sagst, es macht mir nicht Spaß, also.
124	W3: Nein, nein. (lacht)
125	W2: Ist das echte Graphic Novel mit den Farben, oder nicht?
126	I: Die echte Grafik ist auch schwarzweiß. Die ist schwarz-weiß, genau. Also so, wie ihr auch auf den Kopien gesehen habt. Die war auch schwarz-weiß. Aber es gibt auch Graphic Novels, wo viele Farben verwendet werden. Die wirklich auch handgezeichnet sind, nicht nur am Computer animiert oder so. Da gibt es ganz, ganz viele verschiedene Formate auch. Okay und jetzt zu den Aufgaben und Übungen selber, die wir gemacht haben. Welche Übung hat euch am besten gefallen?
127	M1: Das Instagram-Post.
128	SuSmw: Ich auch.
129	I: Für alle?
130	M2: Ja.
131	W2: Und die Rollenspiele.
132	I: Und das Rollenspiel auch noch. Okay. Und warum?
133	W2: Ich mag es mehr, weil es ist nicht nur schreiben, aber auch so sprechen und zeichnen und ein bisschen mehr Spaß als so nur einen Paragraph schreiben über das Graphic Novel. Es ist ein bisschen kreativer.

134	I: Ein bisschen kreativer, ja. Das mögt ihr gerne, wenn ihr ein bisschen kreativer sein könnt?
135	W2: Ja.
136	I: Okay. Welche Übung hat euch am wenigsten gefallen?
137	W1: Ich kann nur die zwei erinnern da.
138	W2: Ich mag nicht so weiterschreiben in Comics.
139	M1: In den Sprechblasen.
140	I: In den Sprechblasen das Fortsetzen?
141	W2: In den Sprechblasen, ja.
142	M1: Ich sag nicht, dass es, wir müssen nicht/. Es ist nicht, dass ich das nicht mag, aber ich sage, dass ich kann nichts wirklich ausdenken.
143	I: Okay, also wenn das Bild schon da ist und die leere Sprechblase, das ist bisschen schwer für euch, dass ihr da einen Text rein schreibt. Warum? Weil ihr denkt, die Ideen sind nicht da oder/?
144	M1: Nein, ich glaube/.
145	I: Oder mögt ihr das einfach nicht gerne?
146	M1: Oh nein, ich glaube, weil ich will eigentlich nicht/. Nein, wie sag ich das? Ich will einfach nicht inkorrekt sein.
147	I: Achso okay. Hast du vielleicht Angst, dass du einen Fehler machst oder/?
148	M1: Nicht Angst, aber einfach dass ich bin nicht sicher, ob der Comic so geht und ich bin einfach bisschen skeptisch. Ich bin nicht sicher, dass ich das Schreiben muss, weil das ist sicher falsch, aber/.
149	I: Okay. Also bei dieser Übung, nur kurze Info, da konntet ihr alles schreiben was ihr wolltet. Da gibt es kein richtig oder falsch. Da geht es um eure Ideen. Also auch in Zukunft, wenn ihr mal mit einem Comic arbeitet. Da geht es darum, dass ihr kreativ seid, dass ihr sagt, welche Ideen habt ihr und da wird nicht bewertet, ob ihr jetzt die Geschichte richtig fortsetzt oder falsch, weil das kann man ja nicht. Ihr kennt ja die Geschichte nicht. Also da geht es darum zu schauen, welche Ideen habt ihr und wie könnt ihr die reinschreiben in diese Sprechblasen. Aber nicht so welche Geschichte ist jetzt richtig, welche ist besser, welche schlechter. Das ist nicht das Ziel.
150	M2: Also ich denke also, wenn jemand etwas schreibt, es macht keinen Sinn, wenn ich etwas in der Mitte von dieser Geschichte selbst schreibe. Wenn ich schreibe etwas, dann

	ich schreibe das ganze Geschichte. Wenn jemand anderer schreibt etwas, er schreibt der ganze Geschichte und dann ich kann diese Geschichte lesen und es macht Spaß zu lesen, aber es macht nicht sehr viel Spaß, wenn ich in der Mitte etwas hinein/.
151	I: Verändere oder eingreife?
152	M2: Ja.
153	I: Geht es allen so?
154	M1: Ich glaube eigentlich es ist nur, weil man das schreiben muss, weil das ist wie, ich weiß es nicht, wie man das in Deutsch sagt. Wissen Sie, was ein open ending ist?
155	I: Ein offenes Ende?
156	M1: Ja, ein offenes Ende, wo man selbst denken muss oh, dann wird passieren. Aber das ist schon am Ende, und dann denkst du weiter, aber falls du weißt, die Geschichte noch nicht am Ende ist und in der Mitte der Geschichte musst du mehr schreiben. Ich glaub, das ist ein bisschen, wie sagt man weird.
157	I: Also für die Jungs ist es bisschen komisch, in der Mitte der Geschichte den Text selber zu schreiben. Wie geht es euch damit? Macht ihr das lieber zum Ende oder ist es euch egal?
158	W3: Ich denke, es ist besser die Ende von einer Geschichte zu schreiben oder ja.
159	W2: Weil dann haben wir mehrere Information. Aber ich würde/.
160	W3: Ja.
161	W2: Ja, ich würde es am besten machen, wenn wir das ganze Geschichte nur lesen.
162	W2: Und dann vielleicht können wir, es wird/. Es passt, wenn wir das ganze Geschichte lesen und dann weiterschreiben, was könnte passieren, weil dann wissen wir schon alles und wie es geht ein bisschen mehr.
163	I: Okay, dann wäre es leichter für euch?
164	W2: Ja, weil zu open ended ist ein bisschen doof für mich.
165	M1: Yeah.
166	I: Okay, darf ich euch bitten, dass ihr vielleicht die Türe schließt einer von euch, weil ich habe dann Angst, dass ich die Aufnahme nicht höre. Danke. (Ein Schüler schließt die Tür des offenen Klassenzimmers.) Habt ihr alle Aufgaben verstanden, die wir gemacht haben?

167	SuSmw: Ja.
168	I: Oder gab es auch Übungen, wo ihr gedacht habt, ich kenne mich jetzt nicht aus, ich hätte noch mehr Hilfe gebraucht?
169	SuSmw: Nein.
170	I: Das war nicht der Fall?
171	SuSm: Nein.
172	I: Und was ist euch am schwierigsten gefallen? Gab es etwas gedacht, wo ihr gedacht habt, das fällt mir jetzt besonders schwer?
173	W1: Die schreiben, weiterschreiben, weil ich wusste gar nicht was zu schreiben.
174	M1: Yeah.
175	I: Also das in die Sprechblasen schreiben?
176	M2: Mhm.
177	W1: Mhm.
178	M2: Und auch, weil also in die Sprechblasen, weil die Sprechblasen also kleiner und größer sind in manchen Barrieren also man wiss/?
179	I: Man weiß?
180	M2: Man weiß, dass manche von ihnen der Autor möchte etwas länger, dass wir etwas länger schreiben und dann manchmal es soll etwas kürzer und das/.
181	I: Also so die Größe der Sprechblasen ist auch etwas, wo du dir Gedanken darüber machst?
182	SuSm: Ja.
183	I: Und das sagt auch, wieviel du schreiben darfst, oder?
184	M2: Ja das und dann man muss überdenken ist das dann theoretisch korrekt, macht das Sinn, ist das korrekt, ist das lang genug, ist es/.
185	I: Also so diese Größe, wie groß diese Blase ist. Da denkt ihr darüber nach, wieviel ihr da noch reinschreibt.
186	M2: Mhm.
187	I: Wie ging es euch generell mit der Zeit für die Übungen? Hattet ihr/?
188	W3: Ja, wir hatten genug Zeit gehabt.

189	I: Ja? Hattet ihr genug Zeit oder war auch mal eine Übung, wo ihr gedacht habt ich hätte gern noch mehr Zeit gehabt?
190	SuSmw: Nein.
191	M1: Ich hab den Rollenspiel und den Instagram-Post ein bisschen mehr Zeit.
192	W2: Ja, ich auch. Ich würde da vielleicht/. Ja, weil wir haben nur so fünf, sechs Linien geschrieben.
193	I: Und da hättet ihr gern noch bisschen mehr Zeit gehabt für Rollenspiel und Instagram-Profil?
194	M1: Ja.
195	W2: Ja.
196	I: Okay. Gut, die letzten Fragen, die ich an euch habe, da geht es um eure Wünsche noch. Also was hättet ihr euch noch gewünscht in diesen Stunden? Wenn wir jetzt sagen, wir arbeiten mit euch mit einer Graphic Novel. Gibt es da was, was ihr euch noch gewünscht hättet?
197	W1: Ein echte Rollenspiel.
198	I: Ein echtes Rollenspiel. Wie definierst du echtes Rollenspiel?
199	W1: Wir haben auch mit Tschick gemacht oder ich glaube, wo wir haben/.
200	I: Mit Tschick, ja.
201	W1: Ja, eine Szene von das Buch genommen und dann eine Person war Tschick und eine Person war Mike und das war sehr lustig.
202	I: Das hat dir Spaß gemacht?
203	W1: Ja.
204	I: Okay, und habt ihr das auch dann vorgetragen vor der Klasse oder vorgelesen eher? Wie war das?
205	W1: Ja, wir haben auch präsentiert. Also wir haben, ja.
206	W3: Wir haben auch/.
207	I: Also wirklich in die Rolle hinein versetzt und dann vor der Klasse präsentiert?
208	W1: Mhm.
209	W3: Vielleicht können wir unser eigene Graphic Novel schreiben, aber mit eine neue Geschichte.
210	I: Eine eigene, neue Geschichte erfinden?

211	W3: Ja.
212	I: Mhm, okay. Das würdest du gerne machen.
213	W3: Ja.
214	I: Was meint ihr?
215	M1: Ich glaube, falls wir noch eine Graphic Novel lesen werden, ich/.
216	I: Alles okay bei dir? (lacht)
217	M1: Ich glaube, er hat was/. (M2 hustet) Also ich glaube es war besser, falls wir ein Comic, das mehr humorvoll ist.
218	I: Okay, also vom Thema her würdest du dir noch ein bisschen was Lustigeres vielleicht wünschen? Etwas Witzigeres?
219	M1: Ja. Etwas mehr, wie sagt man light-hearted?
220	I: Ja, leichtere Lektüre?
221	M1: Ja.
222	I: Also, weil das Thema war für dich sehr ernst, meinst du, oder/?
223	M1: Nein, nein. Ich meine das Thema war einfach ein bisschen ernst. Ich würde es vielleicht gern haben, dass es wie ein lustiges Comicbuch wär.
224	I: Mhm, ein anderes Thema für dich in Zukunft würdest du dir wünschen? Wie geht es euch noch?
225	W2: Vielleicht können wir so mal like add in colours.
226	I: Mit Farben noch, okay.
227	SuSmw: (lachen)
228	I: Das wurde nie dazugesagt, dass ihr Farben noch verwenden könnt. Okay, das würdet ihr euch noch wünschen mit Farben. Ja, noch etwas anderes, was ihr gerne machen würdet mit Graphic Novels im Unterricht?
229	M2: Also vielleicht noch eine andere Graphic Novel bekommen und eine ganze Graphic Novel lesen.
230	M1: Yeah, (unv.) eine ganze Graphic Novel zu lesen das war gut.
231	I: Das würdet ihr euch alle wünschen, ja?
232	M1: Ja.

233	I: Eine Ganze? Nur im Deutschunterricht oder in anderen Fächern auch?
234	W1: Hm ja, ich denke in Deutsch, weil in Englisch es ist meine erste Sprache, so meine Muttersprache. Also kann ich gut lesen, aber in Deutsch es ist schwerer, so eine Graphic Novel wird gut sein.
235	M1: Ich glaub in anderen Fächern ist es einfach nicht so/. Vielleicht in Englisch, aber/.
236	M2: Ist nicht so relevant.
237	W3: Nein.
238	M1: Yeah, ist nicht so relevant, weil in alle anderen Fächern so wie in Englisch schreiben wir meistens. Es ist nicht so viel lesen wie mehr schreiben. Aber in Deutsch lernen wir über Grammatik viel mehr als in anderen Fächern. Also, ich glaube, das war viel besser als wir in Deutsch so etwas wie eine Graphic Novel lesen.
239	I: Und wenn ihr sagt relevant, glaubt ihr in Englisch kann man nicht so viel mit Graphic Novels arbeiten?
240	M1: Man kann, aber ich glaube, ich bin nicht in der Klasse und ich bin nur in/.
241	I: Achso, ihr seid in unterschiedlichen Englischklassen, oder/?
242	M1: Ich bin in W3s Klasse.
243	W3: Ich bin in der selben Klasse und wir machen nicht so viel lesen, ja in der Klasse. In der Klasse schreiben wir etwas oder/.
244	I: Aber könnt ihr euch vorstellen, dass man mit Graphic Novels mehr schreibt im Englischunterricht?
245	M1: Ja. Ich hab vor ein paar Jahren eigentlich haben wir das gemacht.
246	W3: Ich finde, das kann passen sehr gut für nicht für Muttersprache, aber sondern für Deutsch oder Französisch oder Spanisch, weil sie einfacher als andere Bücher sind und deshalb sind sie gut zum Lernen, ja.
247	I: Okay. Denkt ihr alle, dass sie eher für Fremdsprachen besser sind?
248	W3: Ja.
249	W2: Ja. Sie ist so visuell. Also, wenn nicht alles perfekt verstehst, dann kannst du auch ein bisschen sehen.
250	W3: Ja, dann hilft es auch ein wenig und dann kann man sehen, was passiert.

251	I: Okay. Und in der Erstsprache, denkt ihr, würdet ihr jetzt nicht so gerne mit einer Graphic Novel arbeiten?
252	M1: Nein, sicher. Das würde auch/.
253	I: Doch auch? Also ihr würdet es schon/?
254	W2: Aber es würde nicht so beneficiary sein.
255	I: Okay, kannst du das/?
256	W1: Ich denke, ich werde nicht so viel lernen, wenn ich eine Graphic Novel in Englisch lies, aber wenn ich eine auf Deutsch/.
257	W3: Ja, ich glaube auch. Ich glaube, das ist viel zu leicht für mich.
258	I: Viel zu leicht? Okay.
259	M1: Ja. Und ich glaube auch, dass wir, wir sind in Österreich, yeah. Alle sprechen hier Deutsch und es ist nicht so leicht, ein englische Graphic Novels zu kriegen. Es gibt ganz viel mehr deutsche.
260	I: Okay. Habt ihr schon mal recherchiert im Internet? Habt ihr schon mal gegoogelt, welche Graphic Novels es so gibt?
261	M1: Yeah. Ich habe eins in/.
262	I: Nein? (lacht) Okay du, ein/?
263	M1: Ja, ich habe, weil ich wollte ein Graphic Novel, Tokio Ghoul, es macht nichts, auf Englisch bestellen, aber ich konnte es nicht finden, also habe ich this auf Deutsch gelesen.
264	I: Okay, wo wolltest du bestellen? Auf Amazon?
265	M1: Amazon, ja.
266	I: Okay, das kann sein, dass es nicht nach Österreich geliefert wird. Aber für die Masterarbeit habe ich auch viele Graphic Novels angesehen und ich hab schon viele englische auch gefunden. Also man hat schon die Möglichkeit, dass man auch englische Graphic Novels bestellen kann, kaufen kann. (...) Es ist sehr laut am Gang.
267	M2: They're trying to go through. Okay, they aren't.
268	SuSm: (lachen)
269	I: Okay, vielleicht abschließend noch: Wollt ihr in Zukunft noch einmal generell mit Graphic Novels arbeiten in der Schule? Was würdet ihr sagen, ja oder nein?
270	SuSmw: Ja.

271	I: Okay. Gut, dann habt ihr noch irgendwas anderes, was ihr mir sagen möchtet zu den Stunden? Gibt es irgendwas, was ich noch wissen sollte?
272	W1: Nur danke für/.
273	W2: Ja, danke.
274	I: Ihr seid leib. (lacht)
275	M1: Ist das Graphic Novel Kai ein ganzes?
276	I: Das ist eine ganze Graphic Novel, genau.
277	W2: Ist es eine wahre Geschichte oder nicht?
278	I: Ja, das ist die wahre Geschichte der Autorin. Es ist quasi eine Autobiografie.
279	W2: Oh. Das ist cool.
280	SuSm: Mhm.
281	I: Es gibt auf YouTube, wenn es euch interessiert, noch ein Interview mit der Autorin. Da spricht sie über die Graphic Novel, wie sie die Idee hatte und so weiter.
282	W2: Und jetzt ist sie Andre/. Heißt sie/?
283	I: Jetzt ist/. Ich hab es nicht so genau mir angeschaut, aber ich denke dass sie jetzt eben ein Mann ist. Genau. Sie verarbeitet ihre Geschichte in dieser Graphic Novel. Genau. Aber die Graphic Novel ist in schwarz-weiß gehalten, nur das Cover, vielleicht könnt ihr euch noch erinnern an die allererste Übung, das ist so türkis und die Person, also Andrea in Farbe, aber der Rest ist in schwarz-weiß gehalten.
284	M1: Mhm.
285	I: Gut, dann, wenn ihr nichts mehr zu sagen habt, wär es das soweit.
286	M1: Viel Glück mit ihrem Masterarbeit.
287	I: Dankeschön. Und wenn die Masterarbeit fertig ist, dann könnt ihr, ich sag es eurer Lehrerin dann, und dann könnt ihr die online anschauen.
288	SuSmw: Okay. Danke.
289	I: Dann könnt ihr euch das auch durchlesen, die Ergebnisse und ein großes Danke an euch. Ohne euch wär das nicht möglich, dann hätte ich keine Ergebnisse, keine Meinungen dazu und auch, dass ihr mitgemacht habt. Ein großes Danke an euch. Gut.
290	M1: Sollen wir die anderen/?

291	I: Genau, wir werden jetzt einfach tauschen und dann macht ihr die Schreibaufgabe.
292	SuSmw: Okay.
293	I: Gut, danke.
294	SuSmw: Danke.

C.3.2 Interview 2

Interviewpartner*innen: Schüler*innen der Fokusgruppe 2

Datum: 16.05.2019

Ort: Englischsprachige Schule in Wien

Dauer: 00:25:02

1	I: Also, das Interview wird aufgenommen, dass ich es auch auswerten kann für die Arbeit. Aber keine Angst. (lacht) Es ist anonym. Ich werde keine Namen nennen. Es wird nie erfahren wer was gesagt hat. Also traut euch, dass ihr sagt, was ihr euch wirklich denkt, eure Meinung, seid ehrlich. Ich freue mich über ehrliche Antworten wie es Euch gefallen hat die ganze Stunden, okay? Also auf die Fragen könnt ihr offen und ehrlich antworten. Es wird nie jemand erfahren wer was genau gesagt hat. Es ist für die Masterarbeit. Ich werde das einbauen eure Antworten und die Masterarbeit ist dann im Herbst, November circa online dann lesbar. Das wird euch eure Lehrerin sagen. Wenn ihr Lust habt, könnt ihr das dann lesen was ich da dann geschrieben habe und mit euren Antworten dann gemacht habe. Okay? Also ich hab jetzt generell Fragen noch dazu wie es euch gegangen ist in den letzten zwei, drei Stunden, also auch mit heute. Wie ihr die Aufgaben gefunden habt und so weiter. Okay? Die erste Frage wäre: Habt ihr vor diesem Unterricht schon Graphic Novels gekannt und habt ihr schon mal eine Graphic Novel vor diesem Unterricht gelesen?
2	W4: Ja.
3	M3: Ja.
4	M4: Ja.
5	M5: Ja.
6	I: Ja? Welche Graphic Novels? In der Schule?
7	M3: Diary of a wimpy kid.
8	W4: Diary of a wimpy kid.
9	M4: In der Schule Captain Underpants.
10	W4: Garfield, (unv. Bones?).
11	I: Und in der Schule oder zuhause in deiner Privatzeit?
12	M4: Beides.
13	I: Beides?
14	M4: Mhm.
15	W4: Mhm.

16	I: Lest ihr gerne in eurer Privatzeit Graphic Novels?
17	I: Nein.
18	I: Lest ihr Graphic Novels?
19	I: Nicht wirklich.
20	M4: Früher.
21	I: Früher?
22	W4: Ja.
23	I: Wie alt wart ihr da circa?
24	M4: 10, 9, 8.
25	W4: 8,9.
26	I: Okay. Weil? Warum früher, heute nicht mehr?
27	M3: Sie sind jetzt zu leicht.
28	M4: Es gibt keine Bücher/.
29	I: Zu leicht? Okay.
30	W4: (unv.) Für uns ist das so/.
31	M3: Und ich mag nicht von hier nach hier.
32	I: Okay, du magst das nicht, dass du wechseln musst zwischen den Bildern?
33	M3: Ja.
34	W4: Für mich ist das ein bisschen, also kindisch aber eher nicht wirklich interessant für unser Alter finde ich.
35	M4: Ja.
36	W4: Und ich glaube es sind Geschichten, die wirklich also leicht zu lesen sind.
37	I: Okay. Also es ist vom Niveau her etwas zu einfach?
38	W4: Also die Geschichten sind eher, aber also es ist nicht eine komplexe Geschichte, es ist einfach ja/.
39	I: Von den Themen her vielleicht auch?
40	W4: Ja genau.
41	I: Was denkt ihr? Wie ist es für euch?
42	M4: Ja wir teilen (unv.). Es ist so ein (unv., kleines?) 8,9-year-olds, 9-,8-Jährige gedacht. Es gibt es keine für

	15-Jährige sozusagen. Ja, daher wär es so mehr interessant für uns. So und jetzt nicht so viel.
43	I: Okay. Ich habe dann später noch eine Frage dazu. Oder welche Themen interessieren euch denn bei Graphic Novels? Wenn ihr sagt, manche Themen sind zu einfach, nicht zu komplex. Welche interessieren euch denn dann?
44	W4: Dramatische Themen.
45	I: Dramatische Themen.
46	M4: Sport.
47	I: Sport.
48	M4: Abenteuer.
49	M3: Ja, Abenteuer.
50	I: Abenteuer.
51	M5: Und comedian.
52	I: Ja.
53	I: Lustige Sachen. Was meinst du mit dramatischen Themen?
54	W4: Also wo es viele Hintergründe gibt in der Geschichte also reinpassen. Also man muss denken. Vielleicht gibt es so (...) Keine Ahnung, man muss mit der Geschichte denken, es ist nicht einfach eine Geschichte, die man lesen soll.
55	I: Okay, man muss mitdenken. Man bekommt viele Infos? Es passiert viel?
56	W4: Ja.
57	I: Dramatische Geschichten. Also ihr würdet Graphic Novels lesen, wenn es diese Themen sind, die ihr jetzt genannt habt?
58	W4: Wenn es spannend/.
59	SuSm: Ja.
60	I: Okay. Kennt ihr Graphic Novels zum Thema Sport zum Beispiel oder Abenteuer? Oder dramatischere Themen?
61	W4: Die ich vorher gelesen habe?
62	I: Ja. Die du kennst, die du gelesen hast, die du noch nicht gelesen hast. Nur den Titel kennst.
63	M4: Nur sportliche oder/?
64	I: Ganz egal.

65	M4: Achso.
66	M5: Comic, Abenteuer.
67	W4: Diary of a wimpy kid ist lustig.
68	M5: Ist comedian, genau.
69	I: Habt ihr das in der Schule gelesen oder/?
70	I: Ja.
71	M4: Freizeit.
72	I: Weil ihr kennt das alle, oder?
73	I: Ja.
74	I: Wie heißt das? Diary of the?
75	M3: Of a wimpy kid.
76	M5: Oder Gregs Tagebuch in Deutsch, glaube ich.
77	I: Das habt ihr auch gelesen?
78	M5: Es ist das gleiche, nur in Deutsch.
79	W4: Es ist das gleiche, nur in Deutsch.
80	I: Achso, das ist die Übersetzung. Gregs Tagebuch kenne ich. Okay. Hat euch das gefallen oder nicht? Oder wie war das?
81	M3: Ja, hat mir gefallen, aber jetzt nicht, jetzt würde ich es nicht wieder lesen.
82	M5: Es war lustig.
83	M4: Ja.
84	W4: Vorher war es wirklich lustig und spannend, aber jetzt, wenn ich es lese, wäre es wirklich langweilig zum Lesen.
85	I: Okay. In welcher Klasse war das?
86	M5: Zweite.
87	W4: Dritte, Vierte?
88	M4: Vierte.
89	M3: Ja vierte.
90	M4: Grade four.
91	I: Okay. Was haltet ihr generell von Graphic Novels? Wir haben es eh schon ein bisschen besprochen.

92	W4: Sie sind cool eigentlich.
93	W4: Cool?
94	M6: Sie können cool sein, wenn du das Thema magst.
95	I: Wenn man das Thema mag, ja. Wenn das dich interessiert.
96	M3: Wenn es eine gute Geschichte ist, dann (unv., wäre es?)/.
97	W4: Es ist auch nicht nur die Geschichte. Ich glaube das was gut ist an, also Graphic Novels die sind (...) also spannend oder so, weil man denkt auch darüber, dass Leute alles in einem Graphic Novel malen also by Hand und so und dann auch am Computer.
98	I: Also mit Hand zeichnen. Dass es viel Arbeit ist, meinst du?
99	W4: Ja, und das finde ich gut.
100	I: Okay, dass diese Aufbereitung, wie das Ganze gezeichnet ist und gestaltet ist, dass da viel Arbeit drin steckt, meinst du?
101	W4: Mhm, genau.
102	I: Okay. Sonst noch was? Was ihr davon haltet?
103	W4: Ich hab die Frage vergessen, entschuldigung. (lacht)
104	I: Generell was ihr von Graphic Novels haltet.
105	W4: Ja, ich hab nichts dagegen.
106	M4: Es gibt (unv.) und da gibts auch Comics dafür. Das kann/.
107	M6: Auch spannend sein.
108	I: Mhm. Können spannend sein.
109	W4: Ich habe nichts dagegen.
110	I: Ihr habt nichts dagegen. (lacht) Okay. Gut. Jetzt zum Unterricht, den wir mit euch gemacht haben zu Graphic Novels. Was habt ihr euch vor der ersten Stunde gedacht? Was habt ihr euch erwartet? Welche Gedanken hattet ihr? Eure Lehrerin hat euch ja gesagt, wir machen das mit der Graphic Novel.
111	W4: Wir sollten ernst sein.
112	I: (lacht) Ihr solltet ernst sein.
113	M3: Ich war ein bisschen verwirrt am Anfang. Ich wusste nicht, was wir machen.

114	I: Okay, verwirrt. In der ersten Stunde oder vorher?
115	M3: Ich war in der ersten Stunde nicht dort, aber vorher, als sie gesagt hat, dass wir die Arbeit mit den Graphic Novels machen.
116	I: Okay, das hat dich bisschen verwirrt.
117	M3: Ja, und ich hab nicht verstanden, was wir machen werden.
118	I: Was ihr machen werdet, was auf dich zukommt. Wie ging es den anderen?
119	M5: Interessant.
120	I: Okay. Und hast du dir gedacht, das wird interessant oder erst nach der Stunde?
121	M5: Nein, ich hab mir gedacht, es wird interessant, weil normalerweise machen, wenn wir Bücher machen, machen wir nur so normale Novels.
122	I: Also nur Text quasi, wo ihr Text lest? Keine Graphic Novels normalerweise?
123	M6: Ja, ich denke, dass es so ein uniques unit/.
124	I: Eine Spezialeinheit, so auf die Art?
125	W4: Mir war es langweilig, entschuldige. (lacht)
126	I: Es passt, ich will ja eure ehrliche Meinung hören.
127	W4: Für mich war es total, also ich mag Graphic Novels. Ich finde die gut, aber ich habe, ich wusste schon, was Graphic Novels waren und so. Also war es mir nicht wirklich so spannend, darüber zu lernen.
128	I: Was genau war nicht spannend? Das Thema, die Aufgaben oder/?
129	W4: Die Aufgaben waren/.
130	I: Die Aufgaben waren nicht/. Okay. Welche genau und warum? Kannst du das genauer erklären? (lacht)
131	W4: Also, ja das hängt sich auch daran. Also, das hängt sich auch ab, dass wie man sich also am Tag fühlt. Aber ja, mir war es nicht so spannend, weil ich zum Beispiel wusste das vorher wir schon darüber gelernt haben was Graphic Novels sind und so in der Schule. Also fühlte ich, dass das wie eine Wiederholung war.
132	I: Okay, zum Beispiel das Arbeitsblatt mit den Elementen und so weiter?
133	W4: Ja, was ein Pannel ist.

134	I: Was ein Pannel ist, und so. Das habt ihr schon gekannt? Das habt ihr schon gewusst?
135	W4: Ich hab es schon gekannt.
136	M5: Yeah, ich kannte schon.
137	I: Du hast das schon/? Du auch? Okay.
138	M6: Yes.
139	M3: Wir waren nicht dort.
140	W4: Ihr wart nicht da.
141	I: Okay. Ihr wart in der Einheit nicht da.
142	W4: Das war die Sprechblase, Gedankenblase, also.
143	I: Okay, das war bisschen langweilig, weil es eine Wiederholung war. Also, das war nichts Neues mehr für dich? Okay.
144	W4: Das Thema ist nicht langweilig, aber es war eine Wiederholung.
145	I: Ah okay. Die Wiederholung, weil du das Format schon kennst der Graphic Novel. Okay.
146	M5: Mhm.
147	I: Noch jemand, der diese Meinung hat?
148	SuSmW4: (...)
149	I: (lacht) Ihr könnt es ehrlich zugeben.
150	M6: Ja, ein bisschen, aber das Thema so Nenn mich Kai, es war gut.
151	I: Okay, das Thema hast du besser gefunden? Okay.
152	M6: Ja genau. Manche Sachen wussten wir schon. Da war es ein bisschen langweilig, aber mit anderen Sachen war es gut.
153	I: Okay. Welche Art von Graphic Novel habt ihr euch erwartet? Was habt ihr euch gedacht, welche Graphic Novel werdet ihr machen? Habt ihr euch so ein Transgender Thema gedacht?
154	SuSmW4: Nein.
155	M5: Ich hab nur nichts wirklich erwartet, nur einfach/.
156	I: Okay. Du hast mal geschaut, was auf dich zukommt.
157	M5: Ja.

158	W4: Ja. Ich dachte vielleicht irgendwas über die Schule.
159	I: Über die Schule.
160	W4: Oder irgendwas für/.
161	M3: Oder ein Abenteuer.
162	M4: Ja.
163	M5: Ja.
164	M6: Mhm.
165	I: Ein Abenteuer. Schule, Abenteuer, Themen, vielleicht sowas in die Richtung. Mit Transgender hat niemand gerechnet?
166	M6: Nein.
167	I: (lacht) Okay, das war neu. (lacht)
168	M6: Ja.
169	I: Wie waren die letzten Unterrichtsstunden für euch generell? Hattet ihr Spaß, war es langweilig? Desinteresse? Was würdet ihr sagen? Wir haben es schon ein bisschen besprochen.
170	M5: Ich hatte Spaß, weil es so, wir haben dieses Thema schon für eine Weile nicht mehr gemacht. Das war cool.
171	I: Mhm, du findest es cool.
172	M4: Und es gab Aufgaben, die waren nicht sehr interesting, ich meine langweilig sozusagen, wie zum Beispiel man musste die Reihenfolge...
173	I: Meinst du die Pannels, die Geschichte wie sie weitergeht?
174	M4: Ich weiß, aber das Instagrampost, die Instagramseite, das war besser.
175	M6: Ja.
176	W4: Ja, das war besser. Das hat Spaß gemacht.
177	M3: Das war cool, aber nicht sehr anstrengend.
178	I: Nicht sehr anstrengend. Wie meinst du anstrengend? Zu leicht?
179	M3: Also es war nicht schwierig.
180	W4: Es war leicht.
181	I: Das war leicht. Ist das schlecht, wenn es zu leicht wird?

182	M5: Nein.
183	M4: (lacht)
184	W4: Nein, aber man wird langweilig.
185	I: Es wird langweilig für dich, wenn es/.
186	M3: Wenn wir etwas lernen wollen, hilft das nicht so viel. Aber zum Beispiel die Schreibaufgabe, die war besser, weil dann machen wir was und es hilft unser Deutsch.
187	I: Okay. Für Deutsch hilft dir die Schreibaufgabe besser wie wenn du ein Instagrampost machen musst?
188	M4: Ja.
189	I: Okay. Was denkt ihr?
190	W4: Ja, es (unv.).
191	M6: Ja es war kreativ.
192	M4: Kreativ ist immer lustig zu machen.
193	I: Okay, kreativ ist immer lustig?
194	W4: Es ist nicht immer lustig aber (...) es war nicht also/.
195	M4: Anstrengend.
196	M4: Anstrengend.
197	I: Nicht anstrengend, okay. Ahm meine nächste Frage wäre dann eh gleich: Denkt ihr, dass ihr was gelernt habt?
198	W4: Nein. Entschuldige.
199	I: In den letzten zwei bis drei Stunden?
200	W4: Also ich habe schon/.
201	M4: Nein, nicht wirklich.
202	W4: Vielleicht über transsexuelle Leute aber/.
203	M5: Nicht/. Das hab ich auch vorhin schon gewusst.
204	I: Okay. Das Thema war jetzt auch nicht so/?
205	W4: Neu.
206	M3: Es war nicht sehr viel zum Lernen. Es war mehr zu einfach Sachen machen.
207	W4: Sachen machen, ja.

208	I: Okay. Wie schaut es dann mit den kreativen Aufgaben aus? Ist es für euch so, dass ihr sagt, da lernt ihr nichts dabei im Vergleich zu Textaufgaben?
209	M3: Es ist mehr zum Spaß.
210	M5: Ja, es ist mehr zum/.
211	M4: Es macht Spaß, aber ich denk nicht, man lernt nichts.
212	M6: Manchmal ist es gut.
213	W4: Ich glaube die Aufgaben waren mehr denk dran und dann schreib was, und das war's. Also es ist nicht so oh, heute habe ich gelernt, dass Transsexuelle so sich fühlen, weil/. Also im 21. Jahrhundert wissen wir schon über Transsexuelle und LGBTQ und was weiß ich.
214	I: Okay, also das Thema hat euch jetzt so nicht vom Hocker gehauen, so auf die Art. (lacht)
215	M4: Ja.
216	W4: Ja (lacht).
217	M5: (unv., Das eine auf?) Arbeitsplatz, wo die Familie es rausgefunden hat, oder dass er zugegeben hat, dass er transgender war, dass sie so reagierten, war auch like interessant.
218	I: Das war interessant?
219	M5: Das ist sowas, it's like real life, das passiert.
220	M3: Echt.
221	I: Wenn ihr etwas zeichnen müsst, ihr lest die Pendels und dann müsst ihr etwas zeichnen dazu. Denkt ihr, ihr lernt dann nichts dabei?
222	M6: Nein.
223	W4: Ja, aber ich/. Es war nur, also zeichne was dazu, ja, ich und meine Freunde, huhu. Also das war nicht so/.
224	M3: Es war nicht lernen, es war/.
225	W4: Es war mehr kreative Aufgaben, die man ausdenken muss und dann einfach zeichnen.
226	I: Okay. Gut. Wie war die Arbeit für euch in Zweierteams?
227	M4: Gut, ja.
228	I: Habt ihr mit Partnern, wenn du mit Partnern gearbeitet hast?
229	W4: Das hat auch Spaß gemacht.

230	I: Das hat Spaß gemacht? Habt ihr in Zweierteams gearbeitet oder immer nur einzeln?
231	SuSm: Ja. Zweier-Teams.
232	M5: Meistens einzeln.
233	W4: Meistens einzeln, ja. Aber wenn, manchmal würde sie uns sagen mal gucken und dann.
234	M5: Ja gut, die Szene aufspielen.
235	I: Gibt es Momente, an die euch besonders erinnern könnt? Sie euch so im Kopf geblieben sind? Wo ihr sagt, da kann ich mich dran erinnern, das werde ich mir immer merken? Ist da was im Kopf geblieben?
236	M5: Hm nicht wirklich.
237	W4: Über Transsexuelle oder über Graphic Novel?
238	I: Generell in diesen drei Unterrichtsstunden. Gibt es da was wo du dir denkst das hab ich mir gemerkt, das war so ein Moment, der ist mir im Kopf geblieben?
239	M3: Ich habe nicht so viel gelernt, aber es war mir einfach die Geschichte lesen und ich wusste es/.
240	W4: Denkt dran, dass war nur so eine Erinnerung, also, ja es gibt Transsexuelle, die so fühlen.
241	M4: Aber es ist uns gezeigt hat, war die Emotion oder wie sie sich fühlen so mit anderen Personen, Probleme, was sie haben mit der Familie, selber Probleme haben, was sie machen müssen, Makeup und so.
242	I: Also doch etwas gelernt? (lacht)
243	M4: Ja.
244	W4: Nichts Neues. Also Erinnerung. Also merkt das, also keine Ahnung. Das war/.
245	I: Okay.
246	W4: Weil ich/. Man weiß schon auf Social Media und so, man sieht das immer und man weiß schon also darüber und so und wie sie sich fühlen. Es gibt immer Posts darüber.
247	M4: Ja.
248	I: Also das Thema an und für sich war okay, aber würdet ihr euch ein anderes Thema wünschen für eine Graphic Novel im Unterricht?
249	W4: Ja.

250	M6: Ja, ich denke, dass wenn es ein Thema war, dass wir nicht so...
251	M4: Erst besprechen mussten.
252	M6: Spannend wäre so, mehr auch so (unv.) sein.
253	I: Wenn das neu wäre Transgender für euch, okay. Dann wäre es vielleicht anders gewesen?
254	W4: Ja.
255	M4: Ja.
256	W4: Wenn es wirklich neu wäre, dann wäre es wirklich interessant.
257	I: Mhm. Welche Themen würdet ihr euch, das haben wir eh schon besprochen bisschen, für den UNTERRICHT, wenn ihr sagt, ihr dürft mit einer Graphic Novel arbeiten, welche würdet ihr dann nehmen?
258	W4: Welche Graphic Novel?
259	I: Ja, oder welches Thema würdet ihr dann nehmen?
260	W4: Eine ernsthafte.
261	I: Ernsthaftes Thema.
262	M4: Politik.
263	I: Politik.
264	M3: Aber mit lustige Sachen.
265	I: Mit lustigen Sachen.
266	M3: So/.
267	M5: Ja, Lustiges.
268	I: Lustiges.
269	M3: So dramatisch. Wo etwas Großes passiert, oder/.
270	M4: (unv., Marvels?) you mean like superheroes? Dramatisch?
271	M3: Nein, ich hasse das.
272	W4: Das ist nicht, das ist action. Das ist anders. Dramatisch ist mehr so/.
273	M5: So irgendwas über die Schule.
274	I: Über die Schule auch, ja.
275	W4: Über die Schule oder was Ernsthaftes.

276	I: Was Ernsthaftes, okay. Würdet ihr gerne eine ganze Graphic Novel lesen oder gefällt euch das, einzelne Teile zu lesen?
277	M5: Ein ganzes.
278	M3: Ein ganzes.
279	M4: Ja.
280	W4: Es hängt dran.
281	I: Ein Ganzes, einzelne Teile.
282	M5: Ich war mir nicht ganz sicher, was genau passiert ist, weil wir so viele Themen so überspringt haben.
283	I: Okay.
284	W4: Spontan einfach gelesen haben, also ein Ganzes wäre besser.
285	I: Ein ganzes, eine ganze Graphic Novel wäre besser zu lesen?
286	W4: Mhm.
287	M5: Ja.
288	I: Okay, und so die Aufgaben generell würdet ihr die nochmal machen wollen oder würdet ihr euch andere Aufgaben dazu wünschen?
289	M6: Ja, wenn es so ein neues Thema wär?
290	W4: Mehr Texte schreiben.
291	I: Mehr Texte schreiben?
292	W4: Mhm.
293	I: Okay. Also jetzt/. Du kannst ruhig, ja. (lacht)
294	M3: Ich würde, wenn wir mehr, also vielleicht erst ein paar Klassen machen, aber nicht das ganze Jahr lang oder für ein ganzes Monat machen, einfach ein paar Klassen.
295	I: In kurzer Zeit auch wieder?
296	M3: Ja.
297	I: Okay.
298	M3: Und mehr Aufgaben, die wir interessant finden.
299	I: Okay. Zum Beispiel? Texte schreiben? Was noch?

300	M3: Also der Text hat geholfen und es ist okay, wenn es ein paar kreative Aufgaben gibt, aber nicht zu viele, weil dann wird es langweilig.
301	I: Nicht zu viele.
302	W4: Texte schreiben oder Dinge im Text finden oder analysieren.
303	I: Okay. Waren die zwei bis drei Einheiten jetzt für euch zu viel, zu wenig, okay? Was würdet ihr/?
304	SuSmW4: Zu wenig.
305	I: Zu wenig, mhm, okay. Ihr würdet euch mehr wünschen in Zukunft mit Graphic Novels vielleicht?
306	SuSm: Ja, mehr Themen.
307	I: Mehr Themen noch? Mehr Zeit? Für eine Graphic Novel?
308	SuSm: Ja.
309	I: Okay. Ja? Nein? Sicher?
310	W4: Erstes, also ja ich will nicht nur über Graphic Novels lernen oder so (unv.) mein Lieblingsthema aber/.
311	I: Habt ihr in anderen Fächern auch Graphic Novels im Unterricht dabei?
312	M4: Nein, meistens nicht.
313	I: Meistens nicht?
314	M4: Vielleicht ein Unit so in paar Jahren.
315	I: In welchen Fächern?
316	M5: Nur so Englisch, ja.
317	M4: Englisch.
318	W4: Englisch, ja. Oder Sprachen.
319	I: Englisch, Sprachen. Könnt ihr es euch auch vorstellen in einem anderen Fach zu haben?
320	M5: Nicht wirklich.
321	M6: Vielleicht nein.
322	I: Nicht? Warum nicht?
323	M6: History maybe, yeah.
324	W4: Vielleicht in Geschichte.
325	I: In Geschichte?

326	M4: Wegen den Kriegen und so.
327	I: Okay.
328	M3: Aber nicht, ich finde/.
329	W4: Aber Mathe wäre irgendwie blöd eine Graphic Novel, ja. (lacht)
330	I: Graphic Novels in Mathematik?
331	W4: Ja, NEIN. Also was für Graphic Novel wäre das, wenn es über Mathe war?
332	I: Was wäre das? Das wäre die Frage.
333	W4: Also wie schreibt man eine Graphic Novel mit Mathe? Und Wissenschaft? Keine Ahnung. Ich kann mir das nicht vorstellen.
334	I: Also für so naturwissenschaftliche Fächer könnt ihr das euch nicht so vorstellen? Eher für Geschichte? Sprachen?
335	M4: Vielleicht auch Science. Chemie oder so.
336	I: Chemie, ja.
337	I: Doch? Wissenschaften doch, also.
338	M4: Ja.
339	M5: Ja, irgendwie.
340	W4: Ja, vielleicht.
341	M6: Vielleicht, ein bisschen.
342	I: Vielleicht? (lacht)
343	W4: Aber Mathe nicht.
344	I: Mathematik gar nicht?
345	M3: Überhaupt nicht. (lacht)
346	I: Okay, überhaupt nicht. (lacht)
347	W4: Ich kann es mir nicht vorstellen.
348	M5: P.E.
349	M3: Excellent. (lacht)
350	M4: Sport?
351	M5: Nein, oder?
352	I: Im Sport? (lacht)

353	M4: (lacht) Nein, überhaupt nicht Sport.
354	M3: Aber wie denn?
355	W4: Aber nicht.
356	I: Im Sport? Wäre lustig?
357	M4: Strings.
358	I: (lacht) Gut. Habt ihr alle Aufgaben verstanden, die wir gemacht haben?
359	SuSmW4: Ja.
360	I: Gab es etwas, wo ihr unsicher wart oder/? Das war alles klar?
361	SuSm: Ja.
362	I: Gab es etwas, was sehr schwierig war für euch oder waren die Aufgaben ZU einfach? Was würdet ihr sagen? Oder okay?
363	M4: Ein bisschen ZU einfach.
364	W4: Die waren einfach, aber/.
365	M5: Zu einfach.
366	I: Zu einfach? Okay. Hättet/? Ja?
367	M6: Wenn es so mehr ansprechend wäre, wäre es besser.
368	I: Also ihr hättet euch gerne noch mehr herausgefordert gefühlt ein bisschen?
369	SuSmW4: Ja. Mhm.
370	M4: Ein bisschen zu/.
371	I: Ein bisschen mehr wäre noch okay gewesen?
372	SuSm: Mhm.
373	I: Also generell ein bisschen zu einfach vielleicht? Gibt es noch Übungen, die euch einfallen, die ihr gerne machen möchtet mit Graphic Novels? Andere Aufgaben?
374	W4: Mehr Texte schreiben. Das ist das Einzige.
375	I: Texte schreiben.
376	M3: Aber nicht NUR Texte schreiben.
377	I: Aber nicht NUR.
378	W4: Auch nicht NUR Texte schreiben.

379	M5: Mehr kreativ sein.
380	I: Mehr kreativ sein.
381	M5: Ja.
382	I: Mehr zeichnen auch oder heißt kreativ für euch/? Was heißt kreativ sein für euch?
383	M6: So ja auch schreiben.
384	W4: Etwas anderes. Nicht schreiben, nicht lesen. Irgendwas.
385	I: Okay, wir haben ein Rollenspiel gemacht?
386	SuSmW4: Ja.
387	I: Wie war das für euch?
388	W4: War auch/.
389	M6: (unv., Nicht performed?).
390	I: Nicht performed?
391	W4: Wir haben es vorgestellt.
392	M4: Einmal. Zwei Personen. Zwei Gruppen haben es performed.
393	I: Mhm ja, Freiwillige durften es vorstellen.
394	W4: Ja, aber/.
395	M4: Sollte größer sein und vielleicht/.
396	W4: Ja, sie sollte uns mehr Zeit geben, und dann können wir es wirklich gut machen.
397	I: Mhm, mehr Zeit hättet ihr euch noch gewünscht?
398	W4: Ja, für die Rollenspiele, ja.
399	I: Für die Rollenspiele.
400	W4: Weil wir hatten so 15 Minuten oder sowas oder 10. Dann mehr (unv.) geschrieben und dann/. (lacht)
401	I: Mehr Zeit wäre sinnvoll noch gewesen.
402	M4: Ja.
403	M3: Und ich glaube, wenn wir mehr Kontext mit dem Text hatten, wäre es auch leichter oder/.
404	W4: Wenn wir mehr über die Geschichte wussten.

405	I: Hättet ihr gerne noch mehr erfahren über die Geschichte?
406	W4: Diese Geschichte? Nein.
407	M4: Ja. Vielleicht.
408	M5: Ja. Es war interessant. Mehr (unv.) vielleicht zwei Kapitel oder so.
409	I: Bisschen mehr Kontext hätten sich manche von euch noch gewünscht. Gut, wollt ihr in Deutsch noch einmal mit einer Graphic Novel arbeiten?
410	M5: Bisschen mehr Zeit.
411	M6: Ja.
412	M3: Ja, wenn es eine andere Graphic Novel/.
413	M6: Wenn es mehr anstrengend und interessant ist.
414	W4: Wenn es mehr anstrengend ist.
415	I: Okay, bisschen mehr herausfordernd und andere Themen vielleicht, dann ja.
416	SuSmW4: Mhm.
417	I: Okay, dann die letzte Frage wäre noch beziehungsweise mein Wunsch: Gibt es noch etwas, was ich wissen sollte? Über den Unterricht? Irgendwas, was euch im Kopf herumfliegt? Was ihr noch gerne loswerden möchtet?
418	M3: Vielleicht wäre das besser für mehr so Leute in der vierten oder fünften?
419	M4: Ja.
420	I: Das heißt, die jünger sind als ihr?
421	SuSmW4: Ja.
422	I: Okay. Ja? Nein?
423	M6: Ja, die würden es mehr mögen. Oder vielleicht wenn es ein bisschen schwieriger wäre.
424	I: Okay, also für euch ein bisschen ein höheres Niveau noch der Graphic Novel? Das würdet ihr euch wünschen?
425	SuSmW4: Ja. Mhm.
426	I: Könnt ihr euch vorstellen, dass es auch Graphic Novels gibt für Erwachsene?
427	M4: Ja.
428	W4: Ja, es gibt viele.

429	I: Ja? Also ihr wisst Bescheid? Es gibt sehr komplexe Themen auch. Okay, das könnte man. Man kann schon noch komplexere Themen auch verwenden im Unterricht.
430	SuSmW4: Ja.
431	I: Das ist auch eine Möglichkeit, ja. Na gut. Gibt es noch etwas, was ich wissen sollte?
432	SuSmW4: (lachen und schweigen).
433	I: (lacht) Danke euch. Na gut, wenn das alles ist, wenn es keine Fragen, keine Ideen, Sonstiges mehr gibt, dann sage ICH Danke, weil ohne euch wäre das nicht möglich. Ohne euch hätte ich keine Ergebnisse für meine Masterarbeit. Also danke euch, dass ihr mitgemacht habt.
434	W4: Gerne.
435	I: Und wenn ihr Lust habt, dann sagt euch eure Lehrerin wenn die Arbeit fertig ist und ihr könnt dann lesen, was das Ergebnis dann ist.
436	M5: Okay.
437	I: Okay? Gut, dann danke euch.

C.3.3 Interview 3

Interviewpartner*innen: Schüler*innen der Fokusgruppe 3

Datum: 17.05.2019

Ort: Englischsprachige Schule in Wien

Dauer: 00:17:29

1	I: Wollt ihr lieber stehen oder sitzen? Dauert um die 20 Minuten, also/. Setzt euch dann ansonsten. Also, wie ihr wisst, mache ich das ja für die Masterarbeit. Ich schaue mir an, wie ich Graphic Novels im Deutsch als Zweit- und Fremdsprache-Unterricht einsetzen kann und das haben wir ja jetzt auch gemacht mit euch und mich würde jetzt interessieren, wie es euch gegangen ist, was hat euch gefallen, was hat euch gar nicht gefallen? Und ihr könnt ehrlich sagen, wenn euch was Spaß gemacht hat, wenn euch etwas gelangweilt hat, was auch immer, okay? Also, seid offen mit euren Antworten und ehrlich. Gut. Vor diesen Unterrichtsstunden, was habt ihr euch da gedacht? Was habt ihr euch da erwartet? Arbeit mit Graphic Novels, was habt ihr euch da gedacht? Habt ihr eine bestimmte Graphic Novel im Kopf gehabt oder mal/ ?
2	M7: Ich dachte größtenteils an so, keine Ahnung, Donald Duck und so.
3	M8: (lacht) Donald DÜck? (lacht)
4	M7: Donald DÜck. (lacht)
5	W5: Donald DÜck. (lacht)
6	M7: (lacht)
7	I: Okay, also in Richtung lustige/.
8	M7: Ja, Comedy. Das.
9	I: Ja. In dieser Richtung, diese Themen. Die anderen, was habt ihr euch gedacht?
10	M8: Ich habe davor ein Buch gelesen, das hieß Persepolis.
11	I: Aha, okay.
12	M9: Ja, das hab ich auch gelesen.
13	M8: Und ich hab es so irgendwie erwartet wie/.
14	I: In die Richtung?
15	M8: Ja.
16	W5: Ja.
17	I: Ein ernsteres Thema vielleicht, oder?
18	M9: Ja, dacht ich auch.
19	I: Okay.
20	M9: Also nicht so eine Komödie, also eher ja, sowas Ernstes und, ja.
21	I: Okay. Und Persepolis habt ihr in der Schule gelesen oder privat?
22	M9: Ja.
23	I: In der Schule. Im Deutschunterricht oder/?
24	M9: Nein, im Englisch.

25	I: Okay. Welche Themen interessieren euch generell bei Graphic Novels? Was würdet ihr sagen? (...) Wie war das Thema jetzt für euch? Hättet ihr euch ein anderes Thema gewünscht?
26	M7: Naja, keine Ahnung.
27	I: Oder welche interessieren euch generell? Wenn ihr es euch aussuchen könntet? Für eine Graphic Novel?
28	M8: Alles könnte funktionieren.
29	M7: Ja, genau.
30	I: Alles könnte funktionieren? Okay, also ihr würdet euch überraschen lassen wieder?
31	M8: Ja.
32	I: Okay, nichts Bestimmtes? (lacht)
33	M8: Nein.
34	I: Die andere Gruppe hat gemeint Abenteuer, Sport, Politik. Wie wäre das bei euch?
35	M7: Nein, nicht so Spezifisches.
36	W5: Nein, nicht so. (lacht)
37	I: Nicht so spezifisch. Okay. Also ihr würdet euch eher überraschen lassen was die Themen betrifft?
38	M8: Ja, genau.
39	I: Was halten ihr generell von Graphic Novels? Was ist eure Meinung dazu?
40	M7: Schon nice. (lacht)
41	I: Schon nice? (lacht)
42	M7: Ja, schon nice. (lacht)
43	I: Ja? Warum nice? Kannst du es genauer, kannst du ein Beispiel nennen?
44	M7: Ja, weil da hat man auch einen visuellen Input. Nicht nur ein/.
45	I: Ja, eine Unterstützung vielleicht, eine Hilfe?
46	M7: Ja genau, eine Gedankenhilfe. Ja, das tut sich halt einfacher beim Lesen.
47	I: Finden die alle nice? Wer sagt, das ist vielleicht eher nicht so meines?
48	W5: Also/.
49	M7: Ich glaub, wir lesen alle lieber Graphic Novels als normale Bücher. (lacht)
50	I: Als normale Bücher. Okay, als normale Bücher? Als nur Text? Ihr bevorzugt Graphic Novels?
51	M7: Ja. (lacht)
52	I: Ihr zwei auch?
53	M9: Ja, mir gefällt eigentlich alles.
54	I: Dir gefällt alles, mit und ohne Bilder?
55	M9: Ja.
56	I: Okay. Euch auch?
57	M8: Ja.
58	W5: Nein.

59	I: Du nicht? Okay.
60	W5: (lacht) Mit Bilder.
61	M7: Mit Bilder bitte. (lacht)
62	I: Achso, mit Bilder? Eindeutig?
63	M7: Ja, eindeutig. Drei zu eins.
64	I: Okay. Wie war eure Motivation vor diesen Unterrichtsstunden? Was habt ihr euch da gedacht? Eure Lehrerin hat euch gesagt, wir arbeiten mit Graphic Novels. Wie war da eure Einstellung?
65	M9: Da dachte ich, dass eher sowas kommen würde wie bei Persepolis. Also so ein Thema eher.
66	I: Okay, so ein anderes Thema hättest du dir gedacht?
67	M9: Ja.
68	I: Warst du motiviert oder wie war deine Einstellung?
69	M9: Ja, ich war schon/.
70	I: Okay. Du wolltest damit arbeiten?
71	M9: Mhm, ja.
72	I: Alle anderen auch, oder gibt es wen, der oder die gesagt hätte, nein, das möchte ich eher nicht machen?
73	M7: Ich habe mich gefreut, dass wir nicht wieder ein normales Buch lesen. (lacht)
74	W5: Ja genau.
75	I: Okay. Ihr lest viel bei eurer Lehrerin im Unterricht?
76	M9: Ja.
77	M8: Ja.
78	W5: Nein.
79	M7: Nicht wirklich.
80	M9: Naja, schon.
81	M7: Die Bücher sind schon relativ dünn.
82	W5: Wir haben schon drei Bücher gelesen.
83	I: Drei Bücher?
84	M7: (unv., Plötzlich nicht?)
85	I: In diesem Schuljahr?
86	M7: Ahja, und dann noch dieses Nordlicht oder so.
87	M9: Ja, Ins Nordlicht blicken.
88	W5: (unv.)
89	M7: Und dann haben wir noch das andere Buch/.
90	I: Also ihr lest einiges an Büchern im Unterricht?
91	M7: Ja.
92	M9: Ja.
93	M7: Ja, aber nicht so viel. Die Bücher sind relativ dünn und kurz.
94	I: Okay.
95	M9: Naja.
96	M7: Also für mich.
97	M9: Dazwischen ich?

98	W5: Dazwischen ich. (lacht) Du hast es nicht mal gelesen. (lacht)
99	M7: Nein, ich habe es verstanden. Ist doch alles, was zählt.
100	I: Okay, gut. (lacht)
101	M7: (lacht) Nicht unserer Lehrerin die Aufnahme zeigen. (lacht)
102	W5: (lacht)
103	I: Dann/ (lacht). Nein, die sieht die nicht. Und es wird übrigens anonymisiert, es werden keine Namen genannt. Es erfährt niemand, dass du jetzt das gesagt hast, oder/. Okay. Wie waren denn die letzten drei Unterrichtsstunden für euch?
104	M7: Amüsant.
105	I: Amüsant.
106	M9: Was Neues.
107	I: Was Neues.
108	W5: Ja. Viel besser.
109	M7: Besser. Besser als was?
110	M8: Als normale Bücher zu lesen.
111	W5: Als normale Bücher zu lesen.
112	I: Als normale Bücher besprechen, okay.
113	M7: Und auch man konnte seine, keine Ahnung wie man das sagt/.
114	I: Deine Meinung vielleicht sagen?
115	M7: Ja. Nein. Man konnte so seine, was man denkt so, also man hatte so Freiheit, um irgendwie zu sagen was man denkt.
116	I: Also eure Lehrerin hat euch Raum gelassen, dass ihr auch sagen könnt eure Ideen. Gedanken.
117	W5: Ja.
118	M7: Ja genau, weil mussten auch die, die Sprachdinger einfüllen.
119	I: Die Sprechblasen?
120	M7: Die Sprechblasen.
121	M8: Ja, das fand ich auch interessant.
122	I: Wie war es für euch? Auch in Ordnung?
123	W5: Ja.
124	M9: Ja.
125	I: Gibt es Aufgaben oder Momente, an die ihr euch besonders erinnern könnt? Die euch im Kopf geblieben sind? Positiv oder auch negativ?
126	W5: Als wir so, als wir den Sprach/.
127	I: Die Sprechblasen? Das Arbeitsblatt mit den Sprechblasen? Das ist dir in Erinnerung geblieben?
128	W5: Ja.
129	M7: Ja, mir auch.
130	I: Warum genau das?
131	M7: Ich glaub, weil/.

132	W5: War sehr lustig.
133	I: Lustig? (lacht)
134	M8: Ja.
135	M7: Ja.
136	I: Also das Ausfüllen hat euch Spaß gemacht?
137	M7: Mhm, ja.
138	M9: Ja, und auch, weil wir viel darüber nachdenken mussten, also was das zeigt.
139	M7: Ja genau, also erinnert man sich ja daran.
140	I: Okay, also ihr konntet eure eigenen Gedanken auch wieder mit reinbringen in die Übung?
141	M7: Ja.
142	I: Okay, noch andere Momente?
143	W5: Instagram.
144	M7: Ja, das Instagram-Profil.
145	I: Instagramprofil. Hat euch das Spaß gemacht oder gibt es wen, der oder die das nicht so gern gemacht hat?
146	M8: Nein, es war auch.
147	I: Auch Spaß gemacht? Okay. Instagram-Profil. (...) Nächste Frage, ich hab es gleich. (lacht) Gab es Übungen, die zu schwer waren für euch?
148	M7: Nein.
149	W5: Nein.
150	I: Gar keine Übungen?
151	W5: Nein.
152	M8: Nein.
153	I: Oder waren sie ZU einfach? Oder war es okay?
154	M8: Ein paar waren zu einfach.
155	I: Ein paar waren zu einfach. Könnt ihr ein Beispiel nennen?
156	M7: Ich meine, das mit den Sprechblasen, da muss man nicht wirklich nachdenken, da haben wir auch einfach irgendwas hingeschrieben.
157	M8: Instagram.
158	W5: Aber die waren alle einfach.
159	M9: Also nein, ich fand eher das mit dem Instagram, das war ziemlich einfach.
160	I: Das war einfach, okay.
161	M7: Hat auch nicht so lang gedauert.
162	W5: Die waren alle einfach, aber das war einfach/.
163	M9: Das hat auch nicht lang gebraucht, weil musste nur.
164	M8: Weil Graphic Novels sind nicht so detailliert, da kann man schnell Infos finden.
165	I: Da kann man schnell Infos finden. Ist das gut oder schlecht oder ist es/?
166	M7: Ich finds gut.
167	M8: Für solche Themen ist es gut, weil dann versteht man Sachen.

168	I: Okay. Also, dass man es leichter bearbeiten kann wie andere Texte zum Beispiel? Okay. (...) Denkt ihr, dass ihr in diesen drei Einheiten etwas gelernt habt?
169	M7: Ja.
170	I: Ja?
171	M7: Also, all diese Terme für die Graphic Novels und so, also Sprechblase und so.
172	I: Diese Elemente?
173	M7: Ja, genau.
174	I: War das neu für euch? Oder habt ihr das schon einmal gemacht?
175	M7: Ich hab das schon mal. Ich war früher natürlich in einer österreichischen Schule, dort hab ich das auch gemacht.
176	I: Okay. Da habt ihr das schon gemacht? In welchem Unterricht? In welchem Fach?
177	M7: In Deutsch.
178	I: In Deutsch, okay.
179	W5: Nein.
180	I: Okay. Die anderen? Würdet ihr sagen, ihr habt was Neues gelernt?
181	M8: Ja.
182	M9: Eher nicht.
183	I: Ja? Eher nicht?
184	W5: Nein.
185	I: Okay. Verschiedene Meinungen. Warum nicht? (lacht)
186	W5: (lacht) Also/.
187	M9: Ja weil wir haben schon, also, weil dieses Jahr haben wir eh schon angefangen mit Graphic Novels im Englischunterricht.
188	I: Im Englischunterricht, okay. Okay, also ihr habt da schon etwas dazu gehört und deswegen war es eine Wiederholung auch?
189	M8: Ahja genau, das haben wir im Englischunterricht gemacht.
190	M9: Nicht wirklich, weil die/.
191	I: Manche Dinge?
192	M9: Was wir in der Klasse gemacht haben, das war ganz anders das was wir in der Englischklasse gelernt haben.
193	I: Okay. Im Englischunterricht war das anders?
194	M7: Das war weniger lustig.
195	I: Weniger lustig? Okay. Warum war das hier mehr lustig?
196	M7: Weil ich glaube, wir hatten mehr Freiheit, um unsere Meinung zu äußern.
197	I: Mhm. Wie war das im Englischunterricht? Wie waren die Übungen dort?
198	M7: Ja, sehr strukturiert.
199	W5: Wir mussten lesen und dann ein Projekt/.

200	M7: Wenn du es nicht gelesen hast, dann kriegst du Anschiss. (lacht)
201	I: Okay, also es wurde euch genau gesagt, was ihr machen müsst.
202	M7: Ja, genau. Du musst das machen.
203	I: Genau vorgegeben mehr zu lesen?
204	W5: Creative project.
205	M8: Yeah, I kind of messed up on that. (lacht)
206	I: Du kannst ruhig lauter. Ich brauch das für die Aufnahme. (lacht)
207	W5: Wir müssen dann das Buch lesen und dann müssen wir so einen Text schreiben oder vielleicht keine Ahnung.
208	I: Ja, schriftliche Aufgaben als wie kreative mündliche Aufgaben?
209	W5: Ja.
210	M7: Mhm.
211	I: Habt ihr alle Aufgaben verstanden?
212	M7: Ja.
213	M8: Ja.
214	W5: Ja.
215	I: Oder gab es irgendwelche Aufgaben, wo ihr euch gedacht habt, jetzt bräuchte ich viel Hilfe?
216	M8: Nein.
217	M9: Nein.
218	I: Das war nie der Fall? Bei keiner Aufgabe?
219	M9: Nein.
220	I: Okay. Wie war die Arbeit in Zweiertteams für euch? Habt ihr im Zweierteam gearbeitet?
221	M7: Ja.
222	M8: Ja.
223	W5: Eigentlich schon.
224	I: Nein?
225	W5: (unv., Zusammen?).
226	I: Zum Beispiel beim Instagram-Profil. Da hättet ihr, aber manche haben trotzdem oft/.
227	W5: Nein, alleine.
228	I: Du hast meistens allein gearbeitet?
229	M7: Ahja, aber das Instagram-Profil, das habe ich auch alleine gemacht, weil jeder muss so. Ich verstehe nicht, wie soll man zusammenarbeiten in einem Dings, wo man so seine Imagination aufschreibt. (unv., weil ein Schüler hustet) weil das Instagram-Profil, da soll man seine eigenen Bilder malen. Wie hatten Sie sich das vorgestellt, dass wir das in pairs machen?
230	W5: (lacht)
231	I: Dass die Zeichnungen gleich sind, also dass du und dein Partner und deine Partnerin das gleiche zeichnet. Aber du hast Recht, jetzt im Nachhinein, wenn man die

	Arbeitsblätter jedem Schüler und jeder Schülerin gibt, dann wäre diese Übung sinnvoller als Einzelarbeit auch.
232	M7: Ja.
233	I: Genau, es haben eh die meisten dann alleine gezeichnet. Wie ist es euch mit dem Zeichnen gegangen?
234	M8: Hart.
235	M7: Ich kann nicht malen, also.
236	I: Das war hart für dich?
237	M8: Ja.
238	I: Malst du generell gerne oder wie ist es für dich zeichnen, malen?
239	M8: Nein, ich kann nicht gut malen, aber ich/.
240	I: Okay, du sagst von dir du kannst nicht/. Okay.
241	M7: Ich kann auch nicht malen.
242	I: Okay, okay. Aber hat es euch Spaß gemacht trotzdem das Zeichnen?
243	M8: Ja.
244	M7: Ja, sicher. Aber es war nicht so schön.
245	I: Okay, weil es ging ja nicht darum, dass ihr jetzt eine Note auf eure Zeichenkünste bekommt/.
246	M7: Zum Glück. (lacht)
247	I: Sondern dass ihr das einfach zu Papier bringt. Okay, wie ging es euch mit der Zeit für die Übungen? War die immer ausreichend?
248	M7: Ja.
249	M8: Zu viel Zeit.
250	M7: Ja, etwas zu viel.
251	I: Zu viel Zeit?
252	M7: Ja.
253	W5: Eigentlich reichten so zwei Stunden.
254	I: Ja? Wie war das beim Rollenspiel? Haben wir das gemacht?
255	M8: Nein?
256	M7: Haben wir das gemacht?
257	I: Okay, dafür war dann die Zeit nicht da, deswegen die anderen Phasen haben länger gedauert, aber grundsätzlich sagt ihr, ihr hattet zu viel Zeit?
258	M8: Ja.
259	I: Zu viel Zeit für die einzelnen Phasen?
260	M7: Ja, ich glaub schon.
261	I: Gibt es noch Übungen, die ihr gerne noch gemacht hättet? Fällt euch spontan dazu etwas ein was ihr euch noch gewünscht hättet? Andere Übungen?
262	W5: Ja, für mich (...) wie sagt man?
263	M7: Hm?
264	I: Angenehm?
265	W5: Angenehm, ja.
266	I: Das war angenehm? Die Übungen, die wir gemacht haben?

267	W5: Ja.
268	I: Gibt es nichts, wo ihr noch/?
269	W5: Ja, mehr so, ja. Hands on, ja, wir arbeiten immer mit dieser Graphic Novels haben wir nicht viel gemacht, also was war nicht leicht.
270	I: Es war leicht?
271	W5: Ja.
272	I: Okay. Würdet ihr auch sagen ihr hättet gern mehr geschrieben?
273	I: Mehr Text geschrieben?
274	W5: Nein. (lacht)
275	M7: Naja ich mein wir haben jetzt nicht unbedingt viel geschrieben oder so.
276	I: Ja? Hättet ihr mehr geschrieben? Hättet ihr euch mehr gewünscht, mehr Texte zu verfassen?
277	W5: Zum Lernen vielleicht oder/.
278	M8: Gewünscht nicht, aber zum Lernen besser.
279	I: Zum Lernen wäre es besser, wenn ihr etwas geschrieben hättet noch?
280	M7: Ja.
281	I: Okay.
282	M7: Ich fand auch die Geschichte war etwas kurz. Ich meine, ich hätte kein Problem damit gehabt, dass wir jetzt ein Graphic Novel, irgendwie ein ganzes Buch lesen und dann irgendwie das besprechen.
283	W5: Ja.
284	I: Mhm. Hättet ihr lieber die ganze Graphic Novel gelesen?
285	M7: Ja.
286	I: Ja?
287	M7: Also ich schon.
288	I: Nein? Vielleicht? Du schon.
289	M7: Ich war/. Als Kind habe früher auch immer diese, ich hatte immer so ein Abo von so einem Magazin und da waren immer Geschichten von so Donald Duck und Micky Maus drinnen so.
290	I: Mhm.
291	W5: (lacht)
292	M7: Von Donald DUCK.
293	I: Und da hast du immer die ganzen Bücher gelesen?
294	M7: Ich habe hunderte von diesen Büchern und Magazinen. Die liegen überall. Ich lies die immer noch.
295	I: Mhm, und im Unterricht würdet ihr auch lieber eine ganze Geschichte lesen?
296	M7: Ja.
297	M9: Ja.
298	I: Oder war das okay mit manchen Pannels nur?
299	I: Also, das war auch okay, aber es (unv.).
300	M7: There's a fly on my mouth (unv.).

301	I: Aber es könnte gut sein, auch die ganze Geschichte zu lesen.
302	M8: Überhaupt es so in kleinen Stücken zu lesen und es analysieren (unv.).
303	W5: Weil wir so viele Bücher vorher gelesen haben, das ist so eine Pause irgendwie.
304	I: Das war eher eine Pause, okay.
305	M7: Ja.
306	I: Und wir haben ja jetzt drei Einheiten dazu gemacht. Hättet ihr euch mehr gewünscht oder war das ok? Oder war das zu viel? Die Länge, also drei Einheiten?
307	W5: War nicht zu viel.
308	I: War nicht zu viel?
309	M9: Nein. Das hat eh gepasst.
310	I: Das hat gepasst. Hätte es sich jemand länger noch gewünscht? Mehr Stunden noch zur Graphic Novel?
311	M7: Ja schon.
312	M8: Ja, ich hätte schon die ersten drei Sachen in einer Klasse fertig gemacht.
313	W5: Ja genau. (lacht)
314	I: Also du meinst ihr hättet es schon geschafft. Das war zu viel Zeit immer. Ihr hättet das in einer Einheit schon geschafft?
315	M8: Mhm.
316	M7: Ich glaub, wir haben auch ein bisschen zu viel rumgespielt zu viel.
317	M8: Geredet.
318	I: (lacht) Okay.
319	M7: Ja, wir waren etwas abgelenkt.
320	I: Okay, wart ihr abgelenkt?
321	M7: Ja, schon.
322	I: Okay.
323	M7: Dann denkt man wieder an was Lustiges und da muss man das dem wieder erzählen und dann sagt der wieder was zurück, (unv.) ja.
324	I: Würdet ihr in Zukunft noch einmal im Deutschunterricht mit Graphic Novels arbeiten wollen?
325	M7: Ja.
326	W5: Ja.
327	M8: Ja.
328	M9: Ja.
329	I: Mit welchen Themen? Könnt ihr da Beispiele nennen?
330	M8: So mit Ernstere.
331	I: Ernstere Themen.
332	W5: Aber das war/.
333	I: Das war ernst?
334	M8: Noch ein anderes.
335	I: Andere ernste Themen?

336	M9: Vielleicht so mit Flüchtlingskrise, weil das haben wir dann auch viel darüber gesprochen in der Klasse.
337	W5: (unv.)
338	I: Mhm, das hätte gut gepasst zum Thema Flüchtlingskrise?
339	M7: Also ich nicht. Ich les lieber Komödien.
340	I: Komödien.
341	M7: Ja.
342	I: Also in die Richtung, lustigere Themen, nicht so ernstere.
343	M8: Ja, nicht so ernstere.
344	I: Und könnt ihr euch das auch in einem anderen Fach vorstellen oder nur in Deutsch?
345	M7: Englisch.
346	M8: Englisch.
347	M7: In Englisch habt ihr das gemacht?
348	M8: Ja.
349	M7: Geschichte.
350	I: Habt ihr das gemacht oder würdest du dir das wünschen oder könntest du es dir vorstellen?
351	M7: Ich würde es mir wünschen.
352	I: In Englisch, in Geschichte noch?
353	M7: In Geschichte ja, da kann man irgendwie so, wir haben eh schon von solche Cartoons gesehen von so politische Cartoons.
354	I: Mhm.
355	M7: Mhm. (lacht)
356	I: Aber in Geschichte könntet ihr es euch eventuell noch vorstellen?
357	M8: Ja.
358	I: Wie wäre es mit anderen Fächern wie Biologie, Chemie?
359	M8: Nein.
360	W5: Nein.
361	M7: Ich glaube, das sind eher so Fächer, wo man das nicht wirklich macht.
362	W5: Ja.
363	I: Wo das nicht so funktioniert?
364	M9: Nein.
365	I: Könnt ihr Beispiele nennen, warum ihr das denkt?
366	M7: Ich mein/.
367	W5: Englisch und Deutsch können wir so.
368	M7: Ich meine, ja, das sind sprachliche/.
369	W5: Das ist mehr so Interpretationen, ja.
370	M7: Interpretation.
371	I: Interpretationen, ja.
372	W5: Und Biologie und Mathe nicht wirklich, darum lernen.
373	I: Inhalte lernen?
374	W5: Ja.

375	I: Okay. Also für die Sprache denkt ihr sind Graphic Novels schon gut?
376	M8: Ja.
377	I: Im Sprachunterricht, aber für andere Fächer weniger?
378	W5: Ja.
379	I: Okay. Gut, gibt es noch etwas anderes, was ihr mir sagen wollt? Zu diesen drei Unterrichtseinheiten?
380	W5: Nein.
381	I: Gibt es da noch irgendwas was ihr euch gemerkt habt, was ihr noch im Kopf habt? Wo ihr euch denkt, das müssen wir noch sagen, das soll noch in die Masterarbeit?
382	W5: Nein.
383	M7: Hm.
384	M9: Ja, das hat mir halt insgesamt ziemlich gut gefallen.
385	I: Okay.
386	M7: Ja, mir auch.
387	I: Okay. Euch auch? Wenn nicht, ist es auch okay. Ja? Nein? Ja?
388	M8: Ja, mir wär sowas lieber als/.
389	M7: Ich würd das gerne nochmal machen.
390	W5: Ja.
391	I: Gern nochmal. Dir wäre es lieber?
392	M8: Ja, weil Graphic Novel zu lesen ist mir lieber als ein Buch zu lesen.
393	I: Als ein Buch zu lesen, okay.
394	M9: Und es war auch gut, dass wir uns also in diesen drei Klassen alles ganz genau angeschaut haben und auch andere Übungen gemacht haben, nicht nur, dass die ganze Zeit auf das Buch fokussiert haben.
395	I: Okay.
396	W5: Ja. (unv.) weil wir machen eher so weniger Bücher und dann müssen wir viel (unv.).
397	I: Okay. Also grundsätzlich hat es euch gefallen mit der Graphic Novel zu arbeiten?
398	M8: Ja.
399	M7: Ja.
400	M9: Ja.
401	I: Okay, gut dann wär es das soweit eigentlich. Wir haben alle Fragen durch und ich muss mich auch bei euch bedanken. Also ein ganz, ganz großes Dankeschön auch an euch, weil wenn ihr nicht mitgemacht hättet, dann hätte ich gar keine Ergebnisse.
402	M7: Immer gerne.
403	I: Danke und ich hoffe, ihr lest vielleicht auch die Graphic Novel, die Graphic Novel sag ich, die Masterarbeit, die wird dann online verfügbar sein. Das sagt euch dann eure Lehrerin im Herbst und da könnt ihr dann nachlesen, was ich dann mit euren Ergebnissen gemacht habe. Okay? Gut.
404	M7: Okay.

C.3.4 Interview 4

Interviewpartner*innen: Schüler*innen der Fokusgruppe 4

Datum: 17.05.2019

Ort: Englischsprachige Schule in Wien

Dauer: 00:12:46

1	I: Ich werde das Interview aufnehmen und ich werde aber alles anonymisieren. Also es werden eure Namen nicht bekannt gegeben. Es erfährt niemand, wer was genau gesagt hat. Ich mache das, jetzt habt ihr es eh schon mehrmals gehört, für die Masterarbeit und ihr könnt die Ergebnisse dann bzw. die ganze Arbeit dann im Herbst online nachlesen. Eure Lehrerin sagt euch das dann, wenn ihr lesen wollt, wie die Arbeit dann geworden ist. Und jetzt im Interview geht es mir darum wie es euch gegangen ist in diesen Unterrichtseinheiten. Wie war die Arbeit für euch mit Graphic Novels und eure Meinung dazu und ihr könnt offen und ehrlich sagen, wenn euch etwas gefallen hat, aber auch, wenn ihr etwas nicht so cool gefunden habt oder es euch jetzt nicht so interessiert hat, okay? Also es wird eh anonymisiert. Es erfährt jetzt keiner, wer was gesagt hat. Und ihr bekommt auch keine Note, wenn ihr jetzt sagt, das war jetzt vielleicht nicht so gut oder/ okay?
2	M10: Also für mich mochte ich dieses mit Graphic Novels arbeiten, weil das wir so visualisieren können und so sehen, was passiert, also das was hilft. Aber manchmal war es ein bisschen (...) langweilig?
3	I: Okay. Kannst du es erklären, was langweilig war oder welche Übungen, welcher Teil?
4	M10: Also, na zum Beispiel die, also das Durchlesen war eh okay, aber das ist immer so, das ist so schnell durchgegangen ist, dass man öfter durchlesen müsste, um das voll zu verstehen. Ist nicht wie dasselbe wie beim Lesen, wenn man alles, alle Details und so Informationen schon geschrieben hat, also man muss lesen und, also bei Graphic Novels muss man lesen und gleichzeitig so zuschauen und über die Setting und alles, was da gibt.
5	I: Also du meinst auch mit der Zeit, dass es vielleicht besser gewesen wäre manchmal bisschen mehr Zeit zu haben?
6	M10: Ja, schon.
7	I: Für das Lesen auch?
8	M10: Manchmal, ja.
9	I: Wir kommen auf die Frage noch zurück. Ich wollte euch vorher noch fragen: Habt ihr vor diesen Unterrichtsstunden Graphic Novels gekannt?

10	W6: Ja.
11	M10: Ja.
12	M11: Ja. Natürlich.
13	I: Ja? Welche? Fallen euch die Namen noch ein?
14	M11: Gregs Tagebuch.
15	W6: Diary of a wompy kid.
16	M11: Das ist in Deutsch Gregs Tagebuch.
17	I: Ja, das habe ich schon erfahren. Die andere Gruppe hat es mir schon gesagt.
18	M12: Also ich also ich persönlich generell mag Graphic Novels nicht. Also ich lies generell englische, deutsche nicht, aber ich fand es interessant also (unv., Sprecher nuschelt).
19	I: Warum magst du es nicht?
20	M12: Ich mag nicht diese Bilder mit Wörter so verbinden.
21	I: Okay. Also du bist jemand, der eher auch Text liest? Du brauchst jetzt die Bilder nicht?
22	M12: Genau, entweder Text oder Bilder, nicht, nicht, ich mag es nicht zusammen (zu haben?).
23	I: Achso, also die Mischung ist jetzt nichts für dich?
24	M12: Ja.
25	I: Was meinen die anderen?
26	M11: Nein.
27	M10: Mir ist es aufgefallen/
28	W6: Es geht.
29	I: Es geht.
30	M10: Ja, weil ich, also ich hab, ich lese Graphic Novels mein ganzes Leben. Also Marvel Comics, also mit Superheroes und so weiter und es gefällt mir und es war sehr cool, dass wir so einen Instagramaccount gemacht haben.
31	I: Ja, ein Profil erstellt habt?
32	M10: Ja, ein Profil erstellt haben. Das war interessant und ja, hat mir gefallen.

33	I: Das hat dir gefallen, okay. Und wie war es für euch zwei? Habt ihr vorher Graphic Novels gekannt? Lest ihr die gerne oder nicht?
34	W6: Ja, es geht. Ja, keine Ahnung. Ja, ist besser, als ein Buch zu lesen. Es war leicht und so. Was noch?
35	I: Habt ihr es in der Schule auch gelesen mal, eine Graphic Novel?
36	W6: Nein.
37	M11: Wir hatten mal eine Option ein, eine Graphic Novel zu lesen für Englisch, aber manche, ich hab es nicht genommen.
38	I: Ach, ihr hattet die Möglichkeit, oder?
39	M12: Ich musste es lesen, musste eines lesen, ja.
40	M10: Yeah, ich auch.
41	I: Okay, wie war das für euch? Ihr musstet es lesen?
42	M12: Es hilft auch, wenn man die Geschichte also mag. Und ich hab die Geschichte, ja (unv.)/
43	I: Natürlich, das Thema.
44	M12: Das Thema war eigentlich schon, bei, in deinem Ding war eigentlich relativ interessant, finde ich.
45	I: Das Thema, okay.
46	W6: Ja, das war etwas anderes.
47	M11: Ja, es war mehr was modernes, finde ich, weil manche Themen sind so immer dasselbe, aber wenn man was Neues hat und mit Graphic Novels so durch da, also so eine Thema wie, wie sagt man das, diese/
48	W6: Trans?
49	M11: Ja, diese Umwechslung.
50	I: Dieses Transgender Thema?
51	M11: Ja, also wenn man das visualisieren kann, wie es persönlich (unv.) der Person also die Figur so geändert wird, das finde ich gut.
52	I: Das hat ihr gefallen?
53	M11: Ja, das/ ja.
54	I: Was habt ihr euch vor der ersten Stunde gedacht? Eure Lehrerin hat euch gesagt, wir werden mit Graphic Novels arbeiten. Habt ihr eine bestimmte Graphic Novel im Kopf

	gehabt oder was waren so eure Gedanken vor der ersten Stunde?
55	M12: Ich habe eigentlich nicht viel gewusst, was da passiert. Also ich hab gewusst, dass du kommst, aber/
56	I: Du hast dich mal überraschen lassen?
57	M12: Ja, genau. Also natürlich.
58	I: Wie war es für die anderen?
59	M11: Ja, dasselbe, ich wollte mich überraschen.
60	I: Überraschen lassen?
61	M10: Ja, ich auch.
62	I: Also ihr hattet jetzt keine genauen Ideen davon, was passieren wird?
63	M10: Mhm, ja.
64	I: Gut. Wie waren die letzten drei Stunden für euch?
65	W6: Interessant.
66	I: Interessant. Weil?
67	W6: Ja, weil es war etwas Neues und es war nicht so anstrengend.
68	I: War das Thema neu oder waren die Aufgaben neu?
69	W6: Ja, das Thema war neu und die Aufgaben war halt nice. Es war so keine Ahnung, etwas anderes und mehr interessantes.
70	I: Okay, also etwas Neues einfach?
71	M12: Also ja, eben sowas Neues und was anderes, (I wasn't exosed to be high side?), aber nicht/
72	I: Also so etwas in die Richtung hast du noch nicht gemacht in der Schule?
73	M12: Nein, noch nicht wirklich, nein.
74	I: Würdet ihr generell sagen, ihr hattet Spaß?
75	M10: Ja.
76	I: Oder war es langweilig oder wart ihr desinteressiert ?
77	M11: Ich hatte Spaß, beim sowas zu machen.
78	M12: Ja, schon Spaß. Auf jeden Fall was anders, machen auch noch nie sowas in der Deutschklasse gemacht.

79	M11: Ja, da ist es immer so lesen und schreiben.
80	I: Texte lesen normalerweise und schreiben?
81	M10: Ja.
82	M11: Genau.
83	I: Denkt ihr, dass ihr in den letzten drei Stunden etwas gelernt habt?
84	W6: Ja.
85	M11: Ja, ich habe viel über diese Thema ge/
86	W6: Gelernt.
87	M11: Gelernt und/
88	I: Über das Thema Graphic Novel oder Transgender oder beides?
89	M11: Beides.
90	W6: Beides.
91	M12: Beides.
92	I: Beides. Alle meinen beides?
93	W6: Mhm.
94	I: Okay, gut. Zu den Aufgaben und Übungen noch genau. Welche Übung hat euch denn am besten gefallen?
95	M11: Diese Instagrampage.
96	W6: Instagrampage.
97	M12: Ja.
98	M11: War das, das wir (...) das machen wir öfters, also dass wir es so noch machen. Es ist nicht das, nicht so anstrengend, weil wir kennen schon wie es läuft, laufen soll.
99	I: Meinst du, du kennst es aus deiner privaten Zeit oder habt ihr in der Schule schon Instagram?
100	M11: Ja, privaten Zeit.
101	M12: Privaten Zeit.
102	I: Aus eurer privaten Zeit, okay.
103	M10: Ja, das hat auch viel Spaß gemacht also mit die Hashtags zu machen, also ja das war sehr witzig und ja.

104	I: Okay, also das ist etwas, das kennt ihr aus eurer Freizeit?
105	M10: Genau.
106	I: Deswegen war es vielleicht jetzt auch nicht so schwer, aber es hat euch Spaß gemacht?
107	M10: Ja.
108	M11: Ja.
109	M12: Ja.
110	I: Okay. Gab es auch eine Übung, die euch schwergefallen ist? Wo ihr gesagt habt, ihr hättet mehr Hilfe gebraucht oder die war besonders schwierig?
111	M11: Ich glaub die erste.
112	M12: Nicht die mit dem/
113	I: Die erste? Das mit dem Cover, wo das hergezeigt wurde?
114	M11: Ja.
115	I: Oder die Pannels, Sprechblase, die Elemente?
116	M11: Ja, die Sprechblase. Das was war (unv).
117	I: Die Elemente zu ordnen?
118	I: Okay. Das war schwierig, weil du?
119	M12: Wir nichts wussten, wir nichts/ Wir haben keines hint gehabt und dann/
120	M11: Weil wir nicht/ genau.
121	I: Okay, weil ihr jetzt die Elemente so noch nie kennengelernt habt?
122	M12: Ja, genau. Und es kann viele Endungen geben können (unv., wissen?) was es war.
123	I: Okay. Habt ihr alle Aufgaben verstanden?
124	M10: Ja.
125	M12: Ja.
126	M11: Mhm.
127	I: Okay. Habt ihr auch alle Aufgaben gemacht? (lacht)
128	M10: Also ich, am ersten Tag war ich nicht da, also konnte ich die nicht machen, aber also letzte Klasse und diese Klasse habe ich alles gemacht, aber ja.

129	I: Okay, wie war denn die Arbeit für euch in Zweierteams? Habt ihr in Zweierteams gearbeitet?
130	W6: Ja.
131	M11: Ja, das war eh ganz lustig fand ich.
132	W6: Ja, war sehr interessant und lustig.
133	I: Lustig?
134	M11: Ja.
135	W6: War lustig.
136	I: Oder hättet ihr lieber alleine auch gearbeitet?
137	W6: Nein, ich glaube in Zweierteams.
138	M11: Weil dann kann man mit Partner so verstehen, was man, was sie wollen.
139	W6: Ja, für die Ideen auch.
140	I: Für dich auch?
141	M12: Ja.
142	I: Okay, und wie war das mit der Zeit für die Übungen? War das okay? Zu viel? Zu wenig?
143	W6: Ja, ich glaube Wochenende ist mehr Zeit.
144	M11: Ein bisschen.
145	I: Mehr Zeit noch?
146	M12: Ein bisschen, ja.
147	M10: Nein, es war Zeit genug denke ich.
148	I: Du denkst genug?
149	M11: Es kommt auf die Übung an.
150	M12: Ja, schon genug, aber es gibt ja viel mehr dazu noch, oder? Es ist nicht das (unv., Sprecher nuschelt) Ich würd schon gern das Ganze (herausfinden?) und weiterlesen.
151	I: Also du meinst die ganze Graphic Novel?
152	M12: Genau. Die ganze mal durchgehen.
153	I: Hättet ihr lieber die Ganze gelesen?
154	M12: Ja.
155	M10: Ja.

156	M11: Ja.
157	I: Oder war das okay so nur so immer ein paar Pannels?
158	M12: Es war okay, aber es wäre schon nett gewesen und so mehr zu wissen.
159	W6: Ja, die ganze zu lesen.
160	I: Die ganze zu lesen?
161	M10: Ja.
162	I: Und hättet ihr auch gern mehr Stunden noch gehabt zur Graphic Novel?
163	M10: Ja.
164	M12: Ja.
165	M11: Ja.
166	W6: Viel mehr.
167	I: Alle hätten mehr gehabt? Viel mehr?
168	M11: Ja.
169	M12: Ja.
170	M11: Es war eine Unit (unv), aber es war lustig.
171	I: Eine ganze Unit?
172	M11: Ja.
173	M12: Ja.
174	M11: Wenn wir eine eigene entscheiden könnten, das wäre, das wäre lustig.
175	I: Dass du eine auswählen kannst, eine Graphic Novel?
176	M11: Ja.
177	M12: Ja.
178	I: Das wäre auch cool für euch, wenn ich sagen könnt, ihr habt eine Auswahl und ihr nehmt eine?
179	M11: Ja.
180	M10: Ja. Oder vielleicht einen Graphic Novel allein schreiben.
181	I: Selber schreiben?
182	M10: Ja, selber schreiben.
183	M11: Ja, das wäre lustig.

184	I: Das wäre lustig. Für alle?
185	M11: Ja.
186	W6: Ja.
187	M12: Wäre schon so interessant.
188	I: Wie ist es denn euch mit dem Zeichnen gegangen?
189	M11: GANZ gut.
190	M12: Nicht so gut. Ich kann nicht malen.
191	I: Ganz gut, also ironisch ganz gut? (lacht) Wer meint denn wirklich, es ist ganz gut gegangen?
192	M11: Ich. Aber es, für mich war es nicht gut, weil ich kann nicht zeichnen kann, aber es war lustig.
193	I: Es war lustig, okay.
194	M12: Ja, es war was anderes, wie gesagt was anderes.
195	I: Ja. Es ging ja auch nicht darum, dass ihr jetzt eine Note auf eure Zeichentalente bekommt.
196	M10: Ja.
197	W6: Mhm.
198	M12: Eben das auch noch dazu. Wir haben keinen Stress mit Noten gehabt. Wir haben einfach irgendwas/
199	M11: Ja. Das fand ich besser, weil wir, wenn es nicht, wenn wir (...) Wenn wir, ja, wie M12 gesagt hat, oh (...) Entschuldigung.
200	I: Ich streich den Namen raus, das ist kein Problem. (lacht)
201	M10: (lacht)
202	M12: So egal. (lacht)
203	I: Du wirst nicht geoutet werden. (lacht)
204	M11: Wie der eine gesagt hat, dass es keinen Notenstress gibt. Dass wir nicht auch, dass wir immer ganz, wir müssten nicht so anstrengen und so zu sein. So in ein panic-Modus zu sein, dass 'Oh, das wird benotet, das muss eine gute Arbeit', dass wir Freizeit haben, und das wir das/ voll, also, bei mir war es so ganz, ganz konzentriert zu sein und nicht so auf, nicht zu sehen so 'Ja, das ist nicht gut', das wird nicht benotet.
205	I: Also du hast es genossen, dass die Bewertung jetzt nicht immer dabei war?

206	M11: Ja.
207	I: Okay, ist es euch auch so gegangen?
208	M12: Ja.
209	I: Oder hättet ihr gerne eine Note gehabt?
210	W6: Nein.
211	M10: Nein.
212	M12: Nein.
213	I: Nicht.
214	M11: Wenn es eine gute ist, dann ja, aber/ (lacht)
215	I: (lacht) Wenn es eine gute Arbeit ist/
216	M12: Wenn man keinen Stress hat, ist es viel chilliger.
217	I: Angenehmer, chilliger zum Arbeiten, ja.
218	M12: Ja.
219	M11: Ja.
220	I: Okay, was hättet Ihr euch noch gewünscht in diesen Unterrichtseinheiten? Gab es da was?
221	M12: Nicht ganze Novel, also ganze Graphic Novel zu lesen.
222	M11: Dass wir eine eigene, so eine kleine machen können.
223	I: Eine eigene zu machen.
224	M11: Ja.
225	I: Jetzt bei dieser Schreibaufgabe könnt ihr hinten noch etwas zeichnen. Habt ihr das gesehen?
226	M10: Nein. Das hab ich noch nicht gesehen, aber ich wollte das grad sagen, dass wir die Ende zeichnen.
227	I: Genau, da wäre noch die Möglichkeit, also ihr müsst einen Text schreiben, aber ihr könnt auch noch Pannels zeichnen dazu, wenn ihr möchtet.
228	M10: Aha, okay.
229	I: Gibt es noch etwas anderes, was ihr im Kopf habt zu diesen Stunden? Was ich unbedingt noch wissen sollte?
230	W6: Nein, es war sehr interessant und das alles.
231	M11: Alles toll.

232	I: Okay. (lacht) Würdet ihr in Zukunft dann auch gern mit Graphik Novels arbeiten im Deutschunterricht?
233	W6: Ja.
234	M11: Ja. 100 Prozent.
235	I: Wie ist es mit den anderen Fächern? Würdet ihr auch sagen in anderen Fächern?
236	M11: Die Sprachfächer, aber nicht so anderes wie Mathe (unv., Mikrofon rauscht).
237	I: Ja, warum in Sprachfächern?
238	M10: Weil es, was in die Geschichte passiert besser kommuniziert. Keine Ahnung, also wenn man den Text sieht und/
239	W6: Sieht man das.
240	M10: Also ein Bild davon sieht, dann es ist viel leichter zu verstehen und/
241	I: Den Inhalt zu/?
242	M12: Neue Sprachen lernen und so würd es schon auch gehen.
243	I: Für das Sprachliche, für die sprachliche Ebene, dass man den Inhalt leichter versteht.
244	M12: Genau.
245	M11: Ja.
246	I: Wie wär es mit Fächern wie Bio oder Chemie, Mathematik?
247	W6: Keine Ahnung.
248	M11: Vielleicht würde es gehen.
249	M10: Also mit Bio vielleicht, also wenn es zwei verschiedene Phasen gibt von ein Prozess oder sowas, dann ja, dann wird es vielleicht ausgehen, aber andere Fächer denk ich nicht.
250	M11: Und so wenn man wirklich was memorisieren, also bei mir so/
251	M12: Auswendig.
252	M11: Ja, auswendig kennen müssen, dann wäre es besser ein bisschen so zu sehen, aber nicht vielleicht so, aber nicht für die ganze Thema (unv.).
253	I: Okay. Und wir wär's mit Geschichte zum Beispiel?

254	M11: Ja.
255	M12: Nein.
256	I: Ja, nein?
257	M11: Kommt drauf, vielleicht manchmal.
258	I: Manchmal?
259	W6: Ja.
260	I: Also in manchen Fächern könnt ihr es euch besser vorstellen, aber eher in sprachlichen Fächern?
261	M12: Genau.
262	M11: Ja.
263	W6: Ja.
264	I: Da würde es für euch besser funktionieren. Gut. Sonst noch letzte Bemerkungen?
265	M11: Es hat Spaß gemacht.
266	I: Es hat Spaß gemacht?
267	M12: Mhm, war was anderes.
268	I: Okay.
269	M12: Kein Notenstress.
270	I: Ja? (lacht) Gut, ich muss mich bei euch ganz, ganz herzlich bedanken, dass ihr mitgemacht hat.
271	M11: Kein Problem.
272	I: Mir hat es auch sehr viel Spaß gemacht, auch wenn ich nur beobachten durfte. Danke an euch, dass ihr das gemacht hat, weil wenn ihr nicht mitgemacht hättet, dann hätte ich keine Ergebnisse und/
273	M12: Wäre gut gegangen.
274	I: Gut, das wäre es dann eigentlich soweit gewesen.
275	M11: Passt.
276	I: Danke euch.
277	M12: Danke.
278	M11: Danke.
279	W6: Danke.
280	M10: Danke.

C.4 Codes für die Datenauswertung in f2analyse

Codes		
▼	Graphic Novels	0
	Allgemeine Haltung gegenüber Graphic Novels	45
▼	Vorerfahrungen mit Graphic Novels	19
	Schule	40
	Privat	10
▼	Unterrichtsreihe	0
	Erwartungen und Haltung davor	34
	Eindruck nach den Stunden	95
	Meinung zum Lernzuwachs	22
▼	Durchgeführte Aktivitäten	0
	Leicht empfundene Aktivitäten	11
	Schwer empfundene Aktivitäten	15
	Positiv empfundene Aktivitäten	35
	Negativ empfundene Aktivitäten	9
	Meinung zur Verfügung stehenden Zeit	18
▼	Meinung zum Einsatz von Graphic Novels im Unterricht	0
	In Englisch	12
	Im Fremdsprachen- und DaZ-Unterricht/In Deutsch	17
	In anderen Fächern	29
	Zukünftige Arbeit mit Graphic Novels im Unterricht	6
	Vorteile von Graphic Novel Einsatz-im Unterricht	11
▼	Geäußerte Wünsche	0
	Aktivitätswünsche	58
	Themenwünsche	24