Universität zu Köln

Philosophische Fakultät

Institut für deutsche Sprache und Literatur II

Masterarbeit zum Thema:

„Weil ich ein Künstler bin“ – Zum literaturdidaktischen Potenzial des Comics unter besonderer Berücksichtigung sogenannter Schüler mit geistiger Behinderung

Zur Erlangung des Grades Master of Education

Vorgelegt von:

Konrad Valentin Dedy
Kalkstr. 128
51377 Leverkusen
E-Mail: kdedy@smail.uni-koeln.de

Matrikelnummer: 5818850
Fachsemester: 5
Studiengang: MA Lehramt Sonderpädagogische Förderung

Abgabe: 17.12.2018

Erstgutachter: Dr. Daniela Frickel
Zweitgutachter: Prof'in Dr. Kerstin Ziemen

Inhalt

Abbildungsverzeichnis 4
0 Einleitung 5
1 Die inklusiven Idee und ihre Implikationen 8
1.1 Dialektisches Verständnis der inklusiven Idee im Allgemeinen 8
1.2 Grundprinzipien schulischer Inklusion 9
1.3 Entwicklungslogische Didaktik nach Feuser 13
2 Zur Bestimmung der Literaturdidaktik im Allgemeinen 15
2.1 Gegenstandsbereich der Literaturdidaktik 15
2.2 Begriff des Literarisches Lernens 16
2.3 Gesellschaftliche Bedeutung des Literaturunterrichts 19
3 Die Grundzüge einer inklusiven Literaturdidaktik 20
3.1 Methodische Aspekte 22
3.2 Aktuelle Herausforderungen 25
4 Comics im inklusiven Literaturunterricht 28
4.1 Versuch einer Annäherung an den Begriff Comic 29
4.2 Der Comic im allgemeinen literaturdidaktischen Diskurs 31
4.3 Theoretische Überlegungen zum Einsatz des Comics 33
5 Empirische Studie 38
5.1 Datenerhebung 38
5.2 Datenauswertung 40
5.3 Ergebnisse der Videoauswertung 41
5.3.1 Allgemeine Ergebnisse 41
5.3.2 Ergebnisse S-S 42
5.3.3 Ergebnisse S-J 49
5.3.4 Ergebnisse S-A 53
5.3.5 Ergebnisse S-K 61
6 Fazit 69
Literaturverzeichnis 71
Quellen 71
Darstellungen 72
Eidesstattliche Erklärung 89

Anhang 1: Übersicht zum Interaktionsverlauf 90
Anhang 2: Übersicht zu den durchgeführten Methoden 99
Anhang 3: Kodierleitfaden 103
Anhang 4: Quantifizierende Übersicht 111
Absolute Häufigkeiten der Kategorien 111
Korrelationen der Kategorien bei S-S 112
Korrelationen der Kategorien bei S-J 113
Korrelationen der Kategorien bei S-A 114
Korrelationen der Kategorien bei S-K 115
Anhang 5: Transkription der codierten Sequenzen 116
1. Sitzung S-S, S-J 116
2. Sitzung S-S, S-J 120
3. Sitzung S-S, S-J, S-A 130
4. Sitzung S-S, S-J 135
5. Sitzung S-S, S-J, S-A 143
6. Sitzung S-A 151
7. Sitzung S-S, S-A, S-J 156
1. Sitzung S-K 160
2. Sitzung S-K 165
3. Sitzung S-K 169
4. Sitzung S-K 174
5. Sitzung S-K 201
6. Sitzung S-K 217
7. Sitzung S-K 221
Anhang 6: S-S Dreieck-Man 230
Anhang 7: S-S Star Wars-Comic 231
Anhang 8: S-S Ultron Red Hulk-Comic und Vorlage 232
Anhang 9: S-K Wolverine-Pose 234
Anhang 10: S-K Spiderman-Pose 235
Anhang 11: S-K Iron Man Figur 236

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: S-J Tellability 2: Horror Clown 52
Abbildung 2: Grüner Kobold 2099 im Comic von S-A und im Original 59
Abbildung 3: S-A Comic Spiderman 60

0 Einleitung

Mit der Ratifizierung der UN- Behindertenrechtskonvention im Jahr 2009 hat sich die Bundesrepublik Deutschland völkerrechtlich bindend verpflichtet, in verstärktem Maße die Gewährung der Grundrechte sog. Menschen mit Behinderungen[1] zu realisieren.[2] Aus dem Artikel 24 eben jener Konvention, durch den sich die Vertragsstaaten dazu bereiterklären, das universelle Bildungsrecht anzuerkennen und dafür Sorge zu tragen, dass „Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden“[3], sondern „gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem *inklusiven*,[4] hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben“[5], resultiert dabei hinsichtlich der Tatsache, dass das bestehende deutsche Schulsystem angesichts seiner separierenden Strukturen de facto gegen eben diesen Artikel verstößt,[6] wiederum die Notwendigkeit umfassender (bildungs-) politischer sowie auch schulischer Transformationsprozesse.[7] Insofern stellt also die Ratifizierung der UN-BRK eine historische Chance dahingehend dar, auf Basis eines völkerrechtlich verbrieften Schutzes des individuellen Rechts sog. Menschen mit Behinderungen auf Unterricht an allgemeinen Schulen, bisherige

---

[1] Mit dem Adjektiv *sogenannt* sei hier auf den Charakter des Begriffes *Behinderung* als diskursives Deutungsmuster körperlicher Phänomene verwiesen, welchem dementsprechend kein absoluter ontologischer Status beigemessen wird (vgl. Waldschmidt: Disability, 2017, S. 24).

[2] Vgl. Sturm: Inklusion, 2016, S. 115. Dabei gilt es zu betonen, dass die UN-BRK keine Sammlung von Sonderrechten für einzelne Personen darstellt, sondern, vor dem Hintergrund dessen, „dass sich Menschen mit Behinderungen […] in allen Teilen der Welt nach wie vor Hindernissen für ihre Teilhabe als gleichberechtigte Mitglieder der Gesellschaft sowie Verletzungen ihrer Menschenrechte gegenübersehen“ (Netzwerk Artikel 3e.V.: UN-Behindertenrechtskonvention, 2017, S. 6), die generellen Menschenrechte im Hinblick auf jene Personen expliziert (vgl. Graumann: Inklusion, 2012, S. 82f; 86; Thümmel: Exklusionsrisiko, 2012, S. 161 und Hennies; Ritter: Deutschunterricht, 2014, S. 9).

[3] Netzwerk Artikel 3e.V.: UN-Behindertenrechtskonvention, 2017, S. 21.

[4] In der offiziellen Übersetzung wird hingegen statt *inklusiv* die Bezeichnung *integrativ* verwendet (vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales: Übereinkommen, 2011, S. 36). Hierbei sei jedoch angemerkt, dass die inklusive Idee als solche nicht zuletzt auch vor dem Hintergrund einer Kritik des, seit den 1980er Jahren im deutschsprachigen Raum vorzufindenden, Begriffs der *Integration* und dessen teilweise widersprüchlicher Verwendung konzipiert ist, da sich im Diskurs um jenen sowohl die Vorstellung, gesellschaftliche Integration könne durch separierende Bildungsgänge erreicht werden, als auch die Forderung nach einem gemeinsamen Unterricht, wie sie ebenfalls im Kontext der inklusiven Idee formuliert wird, vorfinden lassen (vgl. Boban; Hinz: Leitbegriffe, 2009, S. 30).

[5] Netzwerk Artikel 3e.V.: UN-Behindertenrechtskonvention, 2017, S. 21, Hervorhebung eigens vorgenommen.

[6] Vgl. Amrhein; Reich: Fachdidaktik, 2014, S. 32.

[7] Vgl. Boban; Hinz: Leitbegriffe, 2009, S. 29.

Diskriminierungsmechanismen im bundesdeutschen Bildungssystem abzubauen.[8] Dementsprechend erfahren gegenwärtig auch die inklusive Idee bzw. *die Inklusion*, als normatives Fundament eines entsprechend transformierten Bildungssystems, sowie deren Implikationen für die didaktische Theorie und Praxis ein hohes Maß der Beachtung,[9] wie nicht zuletzt im Kontext spezifischer fachdidaktischer Diskurse zu beobachten ist. Denn vor dem Hintergrund des universellen Anspruchs der inklusiven Idee müssen sich nunmehr auch einzelne fachdidaktische Disziplinen, welche traditionellerweise fachwissenschaftliche Aspekte des Unterrichts stärker fokussieren als individuelle Lernprozesse,[10] generell mit jener Idee selbst und damit auch den spezifischen Bedürfnissen und Voraussetzungen bisher weitgehend vernachlässigter Schüler*innengruppen auseinandersetzen, welche die impliziten Normkonstrukte jener Disziplinen teilweise in Frage stellen.[11] Diesbezüglich kann etwa im Hinblick auf den literaturdidaktischen Diskurs festgestellt werden, dass innerhalb desselben, aufgrund prädominanter Vorstellungen bzgl. (schrift-)sprachlicher Fähigkeiten von Schüler*innen, grundsätzliche Anforderungen gestellt werden, die keinesfalls seitens aller Kinder und Jugendlichen vorausgesetzt werden können.[12] Um dieser Problematik adäquat begegnen und die umfassende unterrichtliche Teilhabe aller Schüler*innen gewährleisten zu können, müssen daher im Rahmen inklusiver fachdidaktischer Transformationsprozesse bisher bestehende Selbstverständnisse hinterfragt sowie gleichzeitig alternative Wege und Möglichkeiten der Realisierung von Lern- und Bildungsprozessen entwickelt werden.[13]

Vor dem Hintergrund dieser Notwendigkeiten wird daher im Rahmen der vorliegenden Arbeit das Potenzial des Comics als einer primär bildbasierten Textform[14] für die inklusive Literaturdidaktik untersucht werden, was wiederum

[8] Vgl. Sturm: Heterogenität, 2016, S. 133.
[9] Vgl. Naugk et al.: Grundschule, 2016, S. 14.
[10] Vgl. Amrhein; Reich: Fachdidaktik, 2014, S. 35.
[11] Vgl. Ziemen: Inklusion, 2014, S. 43 und Abels: Entwicklungsbedarf, 2015, S. 135.
[12] Vgl. hierzu Böing; Terfloth: Literaturunterricht, 2013, S. 25.
[13] Siehe hierzu Kapitel 3.
[14] Siehe hierzu Kapitel 4.1.

eine Thematisierung sowohl des Begriffs der *Inklusion*[15] als auch der wissenschaftlichen Disziplin der Literaturdidaktik selbst erfordert.

In Kapitel 1 wird deshalb zunächst eine grundlegende Darstellung zentraler Aspekte der inklusiven Idee, einschließlich ihrer pädagogisch-didaktischen Implikationen, sowie auch der im Diskurs breit rezipierten Entwicklungslogischen Didaktik nach Feuser als Beispiel einer inklusiven Didaktik vorgenommen. Darauffolgend werden im zweiten Kapitel die Grundzüge der Literaturdidaktik im Allgemeinen thematisiert, um hieran anschließend in Kapitel 3 auf die gegenwärtig zentralen Herausforderungen der inklusiven Literaturdidaktik eingehen zu können. Im vierten Kapitel wird daraufhin, unter besonderer Berücksichtigung sog. Schüler*innen mit geistiger Behinderung,[16] das Potenzial des Comics bzgl. jener Herausforderungen diskutiert.

Um diese theoretischen Überlegungen zum Potenzial des Comics wiederum empirisch zu bestimmen und damit den bisher bestehenden Mangel konkreter Forschungsergebnisse im Rahmen des hier Möglichen zu begegnen, wird in Kapitel 5 hierzu schließlich eine qualitative Studie auf Basis videographisch erhobener Daten behandelt, wobei auch hier der Fokus auf sog. Schülern[17] mit geistiger Behinderung liegt.[18] In dem darauffolgenden Fazit werden abschließend die zentralen Ergebnisse dieser Studie im Kontext der inklusiven Literaturdidaktik rekapituliert sowie ein Ausblick für mögliche weitere Arbeiten gegeben.

---

[15] Angesicht dessen transdiskursiver, uneinheitlicher Verwendung stellt die theoretisch fundierte Explikation des Begriffs *Inklusion* letztlich eine wissenschaftliche Notwendigkeit dar (vgl. Grosche: Inklusion, 2015, S. 18-20).

[16] Entsprechend der oben bereits skizzierten Auffassung von Behinderung als einem diskursiven Deutungsmuster individueller körperlicher Merkmale wird im Rahmen dieser Arbeit keine Beschreibung des Personenkreises sog. Menschen mit geistiger Behinderung vorgenommen, um somit eine Reproduktion essentialistischer Definitionen sowie damit einhergehender Naturalisierungstendenzen von Behinderung zu vermeiden (siehe hierzu auch Waldschmidt: Macht, 2007, S. 59). Die Bezeichnung *sog. Schüler*innen mit geistiger Behinderung* wird hier demgemäß synonym zu *Schüler*innen mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt geistige Entwicklung* verwendet.

[17] Da an der Studie nur männliche Schüler teilgenommen haben, wird hier die maskuline Form verwendet.

[18] Ein solcher empfiehlt sich m. E. nicht zuletzt daher, dass jene Schüler*innen im Kontext inklusiver Transformationsprozesse als besondere Herausforderungen angesehen werden (vgl. bspw. Schwab; Seifert: Einstellungen, 2015, 75).

1 Die inklusiven Idee und ihre Implikationen

Davon ausgehend, dass die inklusive Idee nicht nur hinsichtlich der Differenzlinie Dis-Ability zu verstehen ist,[19] scheint eine Theorie derselben, welche sich, wie etwa Zimpels dialektisches Verständnis von Inklusion als einem Prozess der doppelten Negation im Sinne Hegels,[20] primär auf den Bereich des Sonderschulsystems bezieht, insgesamt zu eng gefasst zu sein, um jene Idee in ihrer universellen Bedeutung angemessen beschreiben zu können. Gleichzeitig liefert Zimpels Rekurs auf die hegelsche Dialektik hierbei jedoch einen m. E. überaus bedeutsamen Impuls, da dieser es ermöglicht, Inklusion nicht als bloß finit herstellbaren Zustand, sondern als prozessuale Entwicklung, welche auf eine radikale Form des „humanen und demokratischen Zusammenlebens“[21] abzielt, zu begreifen.

1.1 Dialektisches Verständnis der inklusiven Idee im Allgemeinen

Vor dem Hintergrund der dialektischen Grundannahme Hegels, dass die Gestalt eines *Dings* durch seine Negation aus sich selbst, in Form „einer höhern (sic!) Gestalt, in einem teils erhaltenden, teils verklärenden Prinzip“[22] hervorgeht, und der damit einhergehenden polysemantischen Bestimmung des Begriffs der *Aufhebung* im Sinne von *Überwinden*, *Bewahren* und *Erhöhen*,[23] kann der Prozess der Inklusion dabei m. E. generell als *Aufhebung von Differenz* verstanden werden.

Das Moment der *Überwindung* betrifft demgemäß jene Formen von Differenz, die erst durch hegemonial verfasste Etikettierungspraktiken und -mechanismen als solche hervorgebracht werden,[24] meint also im gesamtgesellschaftlichen Rahmen „die Überwindung von Marginalisierung, Diskriminierung, Stigmatisierung“[25] einzelner Personen und Gruppen.

Gleichzeitig ist unter Inklusion demgemäß aber auch die *Bewahrung* verschiedener kultureller Identitäten bzw. von personeller Individualität generell

[19] Vgl. Frickel; Kagelmann: Blick, 2016, S. 19.
[20] Vgl. Zimpel: Lernkultur, 2012, S. 29f.
[21] Ziemen: Unterricht, 2016, S. 163.
[22] Hegel: Weltgeschichte, 1955, S. 93.
[23] Vgl. Hegel: Wissenschaft, 2013, S. 80f und Hegel: Weltgeschichte, 1955, S. 94.
[24] Siehe hierzu Graumann: Inklusion, 2012, S. 84 und Sturm: Heterogenität, 2016, S. 131.
[25] Ziemen: Unterricht, 2016, S. 163.

zu begreifen, wodurch sie sich als solche wiederum von Prozessen der kulturellen Assimilation unterscheidet.[26] Differenz ist hier also nicht als eine per se exkludierende und daher abzubauende Größe zu verstehen, weshalb die inklusive Idee auch Möglichkeitsräume impliziert, in denen etwa jene Differenzmerkmale, über welche sich soziale Gruppen definieren, frei von abwertenden Reaktionen auf diese fortbestehen können.[27]

Die Synthese beider Momente bildet somit letztlich die *Erhöhung* von Differenz, d. h. die tatsächliche Wertschätzung radikaler Heterogenität als fundamentale Dimension der menschlichen Existenz. So verstanden läuft der Prozess der Inklusion also auf die generelle, machttheoretisch reflektierte,[28] Anerkennung von Differenz als anthropologisch konstantes Prinzip hinaus,[29] in dessen Kontext die differenten individuellen Merkmale von Menschen nicht als Defizite, sondern Ressourcen betrachtet werden.[30]

1.2 Grundprinzipien schulischer Inklusion

Hinsichtlich des Bildungssystems, als dem ursprünglich von Zimpel fokussierten Gegenstandsbereich, begreift jener selbst Inklusion als doppelte Negation in dem Sinne, dass die Institution der Sonderschule historisch betrachtet zunächst eine allen Kindern und Jugendlichen zugänglich Schule negiert und nun durch die inklusive Idee selbst negiert, die Sonderschule also im hegelschen Sinne *aufgehoben* wird.[31]

---

[26] Die inklusive Idee würde letztlich zu einer solchen verzerrt werden, wenn unter Rekurs auf dieselbe bspw. versucht werden würde, sog. Menschen mit Behinderungen Gemeinsamkeiten zu Lasten ihrer in der Behinderung selbst situierten „unique cultural identity“ (Lawson: Identity, 2001, 218) aufzuzwingen (vgl. Hellrung: Inklusion, 2017, S. 8), und so eine affirmative Haltung zur eigenen Individualität zu untergraben (vgl. Lawson: Identity, 2001, 203).

[27] Siehe hierzu Nitschmann: Anerkennung, 2016, S. 189f Sturm: Heterogenität, 2016, S. 139.

[28] Es wäre schließlich von einer machttheoretischen Perspektive aus höchst problematisch, eine wertschätzende Anerkennung von Differenzen, die erst durch hegemoniale Deutungsprozesse überhaupt produziert werden, entwickeln zu wollen (vgl. Nitschmann: Anerkennung, 2016, S. 191).

[29] Vgl. Nitschmann: Anerkennung, 2016, S. 192 und Boban; Hinz: Leitbegriffe, 2009, S. 33.

[30] Vgl. Ziemen: Herausforderungen, 2016, S. 104f.

[31] Vgl. Zimpel: Lernkultur, 2012, S. 29. Zimpel selbst fasst dabei als zentrale Momente des dialektischen Prozesses die gemeinschaftlichen Einbindung, den Abbau benachteiligender Strukturen sowie die Entwicklung einer wissenschaftlich fundierten Form des kooperativen Zusammenlebens und -lernens auf (vgl. Zimpel: Lernkultur, 2012, S. 30).

In systemstruktureller Hinsicht bedeutet dieses Aufheben also die „*Überwindung* der schulischen Separation“[32] und damit auch der Institution Sonderschule sowie der generellen selektiven Ausrichtung des bundesdeutschen Schulsystems.[33] Damit folgt aus der inklusiven Idee letztlich auch, dass die gegenwärtig dominante Form der Sonderpädagogik, als einer primär auf die Beschulung in separierenden Bildungsinstitutionen ausgerichteten Wissenschaft, selbst in Frage gestellt wird,[34] da diese sich historisch betrachtet als Disziplin letztlich zirkulär durch einen Mechanismus der *Entlastung* des regulären Bildungssystems mittels Aus*sonderung* einzelner Personengruppen aus diesem legitimiert, welcher wiederum unter Rückgriff auf medizinische bzw. durch die Konstruktion eigener, vermeintlich pädagogischer, Diagnosen begründet wird.[35] Auf diese Weise bringt die Sonderpädagogik den sonderpädagogischen Förderbedarf, d. h. die Differenz in Form von Behinderung, die in ihrem Rahmen bearbeitet werden soll und dabei gleichsam individualisiert wird, selbst erst hervor.[36]

So ist denn auch gegenwärtig im Diskurs um die bildungspolitische und pädagogische Umsetzung der Inklusion, nicht zuletzt vor dem Hintergrund potentiell stigmatisierender Auswirkungen,[37] eine vermehrte Kritik an der Praxis der Etikettierung von Schüler*innen mit solchen Förderbedarfen zu beobachten,[38] da diese im Grunde eine Form jener dichotomen, hegemonial verfassten Differenzzuschreibungen darstellt, welche es im Prozess der Inklusion ja gerade überwinden zu gilt.[39] Da es sich bei sonderpädagogischen Förderbedarfen ferner

---

[32] Nitschmann: Anerkennung, 2016, S. 187, Hervorhebung eigens vorgenommen.

[33] Eine Fortführung desselben nach dem bisherigen Status quo stellt somit eine Verfehlung der inklusiven Idee im Sinne der UN-BRK dar (vgl. Schumann: Inklusion, 2015, S. 120).

[34] Vgl. Boban; Hinz: Leitbegriffe, 2009, S. 34. Im Diskurs um die inklusive Idee wird unter anderem durch diese Thematik deutlich, wie sehr dieser in der Tradition des Integrationsdiskurses steht, wurde doch bereits in dessen Rahmen die Forderung nach der Etablierung einer Allgemeinen Pädagogik und damit einer Überwindung der Trennung von Sonderpädagogik und Regelpädagogik erhoben (vgl. Sturm: Heterogenität, 2016, 135; 117).

[35] Vgl. von Stechow: Sonderpädagogik, 2016, S. 33f.

[36] Vgl. Nitschmann: Anerkennung, 2016, S. 193f. Da eine derart hervorgebrachte Individualisierung den Blick auf soziale und kulturelle Mechanismen der Diskriminierung verschränkt, wurde bereits im Zuge der ersten integrativen Schulversuche versucht, eine stärker soziologische Sichtweise auf Behinderung zu etablieren, welche die tradierte medizinisch-individualistische Sichtweise und deren essentialistische Definitionsversuche mittlerweile zunehmend ersetzt (vgl. Sturm: Heterogenität, 2016, S. 117).

[37] Vgl. Hinz: Unterricht 2008, S. 206 und Kuhn: Ungleichheit, 2015, S. 222f.

[38] Vgl. Amrhein; Reich: Fachdidaktik, 2014, S. 37.

[39] Vgl. Boban; Hinz: Leitbegriffe, 2009, S. 33. Vor diesem Hintergrund ist daher auch das sog. *Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma* zu verstehen, welches die gegenwärtige Problematik

um primär administrativ motivierte Kategorien handelt,[40] scheinen diese sowie auch die damit einhergehenden Behinderungsbezeichnungen im Kontext tatsächlich didaktischer Prozesse letztlich irrelevant, sodass sich auch hieraus der Imperativ ihrer *Überwindung* ergibt.[41]

Neben der tradierten Trennung von Sonder- und Regelschulpädagogik und den damit verbundenen disziplinspezifischen Selbstverständnissen[42] erfasst jenes Moment des dialektischen Prozesses ferner auch das Prinzip der Leistungsorientierung, welches bisher sowohl charakteristisch als auch konstitutiv für das bundesdeutsche Bildungssystem ist, da anhand desselben die selektiven Prozesse der Verteilung auf verschiedenen Schulformen sowie die Vergabe zertifizierter Bildungsabschlüsse erfolgen. Indem jenes Leistungsprinzip aber gleichzeitig die Reproduktion sozioökonomischer Ungleichheit im Bildungssystem als solche verschleiert, steht es der inklusiven Idee, die ja gerade die Überwindung von Marginalisierungsmechanismen intendiert, diametral entgegen.[43]

Das zweite Moment dieser Aufhebung, das *Bewahren*, lässt sich wiederum hinsichtlich der kumulierten didaktischen Expertise sonderpädagogischer Disziplinen bestimmen, welche trotz einer Überwindung ihrer Bindung an die

---

beschreibt, dass entwicklungsförderliche Ressourcen nur dann zugänglich sind, wenn ein spezifischer Förderbedarf attestiert wird (vgl. Naugk et al.: Grundschule, 2016, S. 23).

[40] Vgl. Sturm: Heterogenität, 2016, S. 135.

[41] Vgl. Amrhein; Reich: Fachdidaktik, 2014, S. 37. Vor dem Hintergrund des oben bereits erwähnten Risikos einer Missdeutung der inklusiven Idee im Sinne einer Assimilationsforderung ergibt sich dabei aus der didaktischen Irrelevanz des Begriff der Behinderung keineswegs auch der Imperativ einer generellen Überwindung desselben, da dieser gerade auch in den partizipativ ausgerichteten Disability Studies eine wichtige Funktion als Kategorie zur Analyse gesellschaftlicher Mechanismen der Konstruktion von Normalitätsvorstellungen erfüllt (vgl. Dederich: Differenzlinie, 2013, S. 49).

[42] Vgl. Nitschmann: Anerkennung, 2016, S. 194 und Amrhein; Reich: Fachdidaktik, 2014, S. 36. Es ist dementsprechend wenig verwunderlich, dass die inklusive Idee insbesondere für jene Teile der Disziplinen ein Problem darzustellen scheint, die weiterhin an der Idee der Notwendigkeit einer separierenden Institution zwecks Gewährleistung besserer Förderung festzuhalten versuchen (vgl. Rohrmann: Krise, 2011, S. 169).

[43] Vgl. Sturm: Inklusion, 2016, S. 116; 121. Obwohl das Leistungsprinzip und die damit verbundene Legitimation der Produktion von Ungleichheit auf Basis faktischer, individueller Leistungen gegenüber der, historisch älteren, hierarischen Organisation der Gesellschaft entlang einer Standeszugehörigkeit qua Geburt zwar ein gewisses emanzipatorisches Potenzial aufweist, kann dennoch für die gegenwärtige Situation des Bildungssystems festgehalten werden, dass die Produktion von Ungleichheit in dessen Rahmen nicht auf individuellen Leistungen oder vermeintlichen Begabungen, sondern vielmehr auf den sozioökonomischen Bedingungen, unter denen Kinder und Jugendliche aufwachsen, basiert und damit jenes emanzipatorische Potenzial letztlich erodiert (vgl. Sturm: Inklusion, 2016, S.118-120).

Etikettierung in Form spezifischer Förderbedarfe durchaus, sofern hinreichend vor dem Hintergrund inklusiven Idee reflektiert, einen substantiellen Beitrag zur Realisierung derselben bilden kann. Im Kontext einer solchen ist es dementsprechend nicht die Konstruktion einer speziellen Schüler*innengruppe und die Entwicklung eigens für diese konzipierter *Fördermaßnahmen*, sondern die in einem systemischen Sinne für situationsspezifische Herausforderungen didaktisch sinnvollen Wissensbestände der Sonderpädagogik, welche es gemäß der hegelschen Dialektik zu *bewahren* gilt.[44]

Als Synthese dieser Dialektik kann dementsprechend, im Sinne des *erhöhenden Aufheben*, letztlich die Entwicklung einer *Allgemeinen Pädagogik* begriffen werden, welche ihren Gegenstandsbereich nicht durch die Herstellung von Differenzlinien zwischen Kindern und Jugendlichen einzugrenzen versucht, sondern ihrem Selbstverständnis nach universell konzipiert, d. h. an der reflexiven Berücksichtigung faktischer Heterogenität individueller Lern- und Bildungsprozesse sowie derer jeweiligen Bedingungen orientiert ist.[45] Eine dieser Allgemeinen Pädagogik verpflichtete Didaktik folgt ferner dem Prinzip der „Adaptability“[46], d. h. einer Anpassung der Gestaltung von Lern- und Bildungsprozessen an die radikalen Heterogenität von Schüler*innen anstelle der Forderung einer subjektseitigen Anpassung an dieselben, um so das individuelle Recht auf Differenz angemessen gewährleisten zu können.[47]

Insgesamt kann also hinsichtlich des dialektischen Prozesses der Inklusion bzgl. des bundesdeutschen Schulsystems festgehalten werden, dass dieser erstens eine *Überwindung* sowohl der separierenden Beschulung von Kindern und Jugendlichen aufgrund sonderpädagogischer Bedarfe bzw. deren Etikettierung

---

[44] Vgl. Boban; Hinz: Leitbegriffe, 2009, S. 35.

[45] Vgl. Ziemen: Inklusion, 2014, S. 46 und Ziemen: Didaktik, 2017, S. 5-8.

[46] Thümmel: Exklusionsrisiko, 2012, S. 162.

[47] Vgl. Thümmel: Exklusionsrisiko, 2012, S. 162. Um in dabei eine tatsächlich gleichberechtigte Teilhabe im Sinne einer konstitutiven Mitbestimmung und –gestaltung aller Mitglieder einer Lerngruppe zu ermöglichen, ist es im Rahmen jener Didaktik außerdem notwendig, im Unterricht selbst Wege und Möglichkeiten zu schaffen, in denen Schüler*innen ihre differenten Sichtweisen auf dessen Gegenstände in einem a-hierarchisch strukturierten Kommunikationsprozess reziprok mitteilen und aushandeln, um so die für gemeinsame Lernsituationen konstitutive Gemeinsamkeit performativ herstellen bzw. offenlegen zu können. Insofern scheint eine inklusive Didaktik nicht zuletzt auch tradierten schulischen Präferenzlogiken, unter denen spezifische Aneignungswege favorisiert und daher hierarchisch geordnet werden, zu wiedersprechen (vgl. Sturm: Heterogenität, 2016, S. 138-140; 165).

generell und damit der Sonderpädagogik in ihrem bisherigen Verständnis, als auch der vorherrschenden Leistungsideologe, zweitens eine *Bewahrung* der Sonderpädagogik im Sinne eines reflektierten, hinsichtlich seiner situationsspezifischen Angemessenheit jeweils neu zu beurteilenden Rekurses auf deren Erkenntnisstand, sowie drittens die *Synthese* von Sonder- und Regelschulpädagogik zu einer einheitlichen, *Allgemeinen Pädagogik* mitsamt einer dieser entsprechenden universellen Didaktik umfasst.

1.3 Entwicklungslogische Didaktik nach Feuser

Einen anschlussfähigen, bereits im Rahmen der ersten integrativen Schulversuche empirisch fundierten[48] und dementsprechend im wissenschaftlichen Diskurs breit rezipierten,[49] Ansatz zur Entwicklung einer solchen Didaktik scheint die *Entwicklungslogische Didaktik* von Feuser liefern,[50] welche auf einer interdisziplinären Basis aus Pädagogik und Psychologie, insbesondere in Tradition der Kulturhistorischen Schule,[51] die konkrete Realisierung von Lern- und Entwicklungsprozessen in „konsequent dialektischer Vorgehensweise“[52] als Prozesse der Abstimmung spezifischer Gegenstände des Unterrichts und individueller Voraussetzungen von Schüler*innen zu gestalten ermöglicht.[53]

Das von Feuser bereits in den 1980er Jahren konzipierte Modell, welches sich als das „didaktische Fundamentum einer ‚Allgemeinen Pädagogik‘“[54] versteht und damit eine konkrete Form der „Synthese von Heil- und Sonderpädagogik und […]

---

[48] Vgl. Rohrmann: Krise, 2011, S. 171. Hierbei sei auch angemerkt, dass Feusers Verständnis von Integration mit dem Begriff der Inklusion in seiner gegenwärtigen Verwendung durchaus deckungsgleich ist (vgl. Rohrmann: Krise, 2011, S. 169).

[49] Siehe bspw. Naugk et al.: Grundschule, 2016, S. 26; Frickel; Kagelmann: Blick, 2016, S. 16; Volz: Problemskizze, 2016, S. 230; von Brand: Lerngruppen, 2016, S. 95 und Olsen: Problematik, 2016, S. 80. Wie weitläufig sich jene Rezeption gestaltet, kann nicht zuletzt auch an der mittlerweile schon beinahe inflationären Verwendung des von Feuser im Rahmen seiner Didaktik entwickelten Theorem des *Gemeinsamen Gegenstandes* erkannt werden (siehe hierzu auch Volz: Problemskizze, 2016, S. 230).

[50] Vgl. Ziemen: Herausforderungen, 2016, S. 103; Ziemen: Unterricht, 2016, S. 164.

[51] Als *Kulturhistorische Schule* wird generell die von Vygotsky begründete dialektisch-materialistische Strömung der Psychologie bezeichnet (vgl. Jantzen: Erkenntnistheorie, 1976, S. 28; bzgl. der Relevanz der Kulturhistorischen Schule für die Konzeption einer inklusiven Didaktik siehe auch Ziemen: Unterricht, 2016, S. 159).

[52] Feuser: Inklusion, 2016, S. 40.

[53] Bzgl. einer solchen Dialektik siehe auch Amrhein; Reich: Fachdidaktik, 2014, S. 33 und Ziemen: Unterricht, 2016, S. 160.

[54] Feuser: Didaktik, 2011, S. 86.

Regelpädagogik“[55] darstellt, setzt sich primär aus der dreidimensionalen Relation einer auf das lernende Subjekt bezogenen *Tätigkeitsstrukturanalyse*, einer auf diese Tätigkeiten als solchen bezogenen *Handlungsstrukturanalyse*, sowie einer auf den Unterrichtgegenstand bezogenen *Sachstrukturanalyse* zusammen.[56] Dementsprechend fokussiert die multidimensionale Analyse potenzieller Unterrichtsgegenstände in diesem Kontexte die Frage,

> welche sachstrukturellen Momente [dieses Gegenstandes, K. D.] sich ein Kind in der handelnden Auseinandersetzung mit diesem sinnbildend aneignen und [so, K. D.] im Sinne der Ausdifferenzierung interner Repräsentationen ein qualitativ neues und höheres Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsniveau anbahnen und absichern kann.[57]

Dabei wird die Herstellung von Gemeinsamkeit in inklusiven Lernsituationen in einer „gegenstandsbezogenen Kooperation“[58] an einem *Gemeinsamen Gegenstand* realisiert, welcher den von allen lernenden Subjekten geteilten epistemischen Fixpunkt ihrer Handlungen im Unterricht darstellt und es ihnen damit ermöglicht, sich entsprechend ihres aktuellen individuellen Entwicklungsstandes, sowie unter gleichzeitiger Orientierung auf dessen mögliche zukünftige Form hin, gleichberechtigt, d. h. frei von hierarchischen Bewertungen, und gleichermaßen reziprok unterstützend mit diesem auseinanderzusetzen.[59] Feuser zufolge ist die Realisierung der so konzipieren Entwicklungslogischen Didaktik ausschließlich in einem Projektunterricht möglich und stellt daher sowohl die Strukturierung des Unterrichts im Stundentakt als auch die thematisch-inhaltliche Differenzierung gemäß der tradierten Grenzen der Unterrichtsfächer in Frage.[60]

---

[55] Feuser: Didaktik, 2011, S. 88.

[56] Vgl. Feuser: Kinder, 1995, S. 178. Die charakteristische Entwicklungslogik des Modell ergibt sich dabei aus der Orientierung an der Ontogenese der Tätigkeiten nach Leontjew (siehe hierzu Leontjew: Probleme, 1971, S. 328-342 und Leontjew: Tätigkeit, 1982, S. 93) sowie dem Rekurs auf die Theorie der Handlungsentwicklung, wie sie von Galperin begründet und von Ferrari und Kupiers (siehe hierzu Galperin: Handlung, 1974, S. 36-42 und Ferrari; Kurpiers: Suche, 2001, S. 68-108) modifiziert wurde (vgl. Feuser: Didaktik, 2011, S. 93).

[57] Feuser: Didaktik, 2011, S. 93.

[58] Feuser: Didaktik, 2011, S. 93

[59] Vgl. Feuser; Meyer: Unterricht, 1987, 35; Feuser: Didaktik, 2011, S. 89. Feuser: Kooperation, 2013, S. 24; 28.

[60] Vgl. Feuser: Kinder, 1995, S. 178f. Hier kann m. E. insbesondere das Konzept des handlungsorientierten Projektunterrichts von Gudjons einen sinnvollen Anknüpfungspunkt bieten, da dieses vielfältige Berührungspunkte zu den Überlegungen Feusers aufweist. So basiert etwa auch Gudjons Konzept auf den theoretischen Arbeiten der Kulturhistorischen Schule (siehe hierzu Gudjons: Lernen, 1997, S. 40f), gleichzeitig sehen beide Autoren einen dezidiertes Primat der Handlungen von Schüler*innen im Unterricht (vgl. Feuser: Kinder, 1995, S. 181) sowie die Thematisierung fächerübergreifender Themenkomplexe in diesem vor (vgl. Gudjons: Lernen, 1997, S. 65)

2 Zur Bestimmung der Literaturdidaktik im Allgemeinen

Die Literaturdidaktik als wissenschaftliche Disziplin, welche sich in den 1970er Jahren in Abgrenzung von der Literaturwissenschaft etabliert hat,[61] weist neben dieser eine Vielzahl weiterer Bezugswissenschaften, wie etwa der Pädagogik, Psychologie, Theater- und Filmwissenschaft oder auch Medien- und Kulturwissenschaft, auf.[62] Indem die Literaturdidaktik somit eine genuin transdisziplinäre Charakteristik aufweist, scheint sie sich letztlich einer definiten paradigmatischen Bestimmung zu entziehen,[63] wenngleich, insbesondere hinsichtlich des konstitutiven Praxisbezugs, die Pädagogik im Allgemeinen und Didaktik im Speziellen dennoch fundamentale Bezugsgrößen darstellen.[64]

2.1 Gegenstandsbereich der Literaturdidaktik

Da der spezifische Gegenstandsbereich der Literaturdidaktik fachlich vor allem durch die germanistische Literaturwissenschaft sowie die Medienwissenschaft bestimmt wird,[65] lässt sich dieser dementsprechend als *die systematische, theoriegeleitete und empirisch fundierte Reflektion der Auseinandersetzung mit literarischen Texte im weiteren Sinne,*[66] *wie sie sowohl in schulischen und außerschulischen Lehr- und Lehrkontexten erfolgt,* bestimmen.[67]

Gleichzeitig versteht sich die Literaturdidaktik als eine progressive, d. h. nicht bloß den Status quo konservierende, sondern diesen an normativen Ideen orientiert überschreitende Wissenschaft, die so unter Rückgriff auf empirische

---

[61] Vgl. Dawidowski: Literaturdidaktik, 2016, S. 18f; Ehlers: Literaturdidaktik, 2016, S. 12 und Leubner; Saupe; Richter: Literaturdidaktik, 2012, S. 11.

[62] Vgl. Ehlers: Literaturdidaktik, 2016, S. 13 -15 und Kepser; Abraham: Literaturdidaktik, 2016, S. 16.

[63] Vgl. Kepser; Abraham: Literaturdidaktik, 2016, S. 19.

[64] Vgl. Ehlers: Literaturdidaktik, 2016, S. 14f, siehe auch Leubner; Saupe; Richter: Literaturdidaktik, 2012, S. 13.

[65] Vgl. Ehlers: Literaturdidaktik, 2016, S. 14.

[66] Literarische Texte im weiteren Sinne können dabei nach Kepser und Abraham als „verbale, non-verbale, visuelle und auditive Mitteilungen“ (Kepser; Abraham: Literaturdidaktik, 2016, S. 37) begriffen werden, die in gesamtgesellschaftliche Bewertungspraktiken, welche wiederum auch essentialistische Bestimmungen von Literatur beeinflussen (siehe hierzu bspw. Culler: Literaturtheorie, 1997, S. 44-52.), eingebunden sind und durch diese als Literatur qualifiziert werden (vgl. Kepser; Abraham: Literaturdidaktik, 2016, S. 20).

[67] Die Wissenschaftlichkeit der Literaturdidaktik wird dabei konstituiert durch die transparente, systematische Produktion intersubjektiv begreifbaren Wissens und die damit verbundenen Anerkennung innerhalb des generellen sozialen Gefüges der Wissenschaften sowie ihrer kritischen, wissenschaftstheoretischen Selbstreflektion (vgl. Kepser; Abraham: Literaturdidaktik, 2016, S. 19 und Leubner; Saupe; Richter: Literaturdidaktik, 2012, S. 11).

Erkenntnisse die konzeptionelle Weiterentwicklung jener Lern- und Lehrkontexte mitzugestalten versucht.[68]

Obzwar die Literaturdidaktik also nicht auf den schulischen Unterricht zu begrenzen ist, stellt dieser doch gewissermaßen das Zentrum ihres Diskurses dar,[69] wobei ihr übergeordnetes Ziel in diesem Kontext der praktischen Anwendung darin besteht, „allen Schülern und Schülerinnen in möglichst weitreichendem Maße eine Teilhabe am Handlungsfeld Literatur zu ermöglichen.“[70] Unter der Orientierung an diesem intendiert sie dabei gleichzeitig, Schüler*innen durch die Auseinandersetzung mit literarischen Texten „zu selbständigen und selbstbewussten, sozial, kulturell und politisch verantwortungsbewussten, handlungsfähigen Persönlichkeiten werden zu lassen.“[71]

2.2 Begriff des Literarisches Lernens

Einen in diesem Kontext zentralen Begriff des literaturdidaktischen Diskurses scheint das *literarische Lernen* darzustellen,[72] welches innerhalb desselben als umfassendere Alternative des primär auf den gymnasialen Zweig ausgerichteten Begriffs der literarischen Bildung verwendet wird.[73] Ausgehend von der Annahme, dass die Komplexität literarischer Texte spezifische Fähigkeiten der Rezipient*innen im Umgang mit diesen erfordert,[74] kann literarisches Lernen dabei zunächst als Prozess der Genese bzw. Aneignung jener Fähigkeiten verstanden werden, welche es ermöglichen, literarische Texte in ihrer Literarizität, also bspw. hinsichtlich ihrer Polysemie oder auch der formalen

---

[68] Vgl. Kepser; Abraham: Literaturdidaktik, 2016, S. 18; Leubner; Saupe; Richter: Literaturdidaktik, 2012, S. 11 und Dawidowski: Literaturdidaktik, 2016, S. 25. Eine Ausrichtung auf die inklusive Idee hin ergibt sich daher m. E. auch bereits aus dem Selbstverständnis der Literaturdidaktik.

[69] Vgl. Ehlers: Literaturdidaktik, 2016, S. 13 und Kepser; Abraham: Literaturdidaktik, 2016, S. 19 und Leubner; Saupe; Richter: Literaturdidaktik, 2012, S. 11.

[70] Kepser; Abraham: Literaturdidaktik, 2016, S. 26..

[71] Kepser; Abraham: Literaturdidaktik, 2016, S. 26. Siehe hierzu auch Ehlers: Literaturdidaktik, 2016, S. 16.

[72] So heißt es bspw. bei Paefgen, Literaturdidaktik sei „die theoretisch begründete Antizipation, Konzeption und Reflexion des literarischen Lernens.“ (Paefgen: Literaturdidaktik, 2006, S. VII). Gleichzeitig ist jedoch auch literarisches Lernen nicht auf schulische Kontexte begrenzt zu verstehen (vgl. Kepser; Abraham: Literaturdidaktik, 2016, S. 118).

[73] Vgl. Kepser; Abraham: Literaturdidaktik, 2016, S. 112f.

[74] Vgl. Bertschi-Kaufmann: Literaturunterricht, 1996, S. 26 und Spinner: Lernen, 2006, S. 6.

Gestaltungselemente, bewusst zu erfahren,[75] wobei diese Erfahrungen nicht ausschließlich kognitiv zu begreifen sind. So dient literarisches Lernen grundsätzlich auch dazu, Schüler*innen zu einem imaginationsgeladenen Prozess der Rezeption literarischer Texte zu befähigen, um sich so jene Werke auch in ihrer ästhetischen Dimension aneignen sowie sich über diese austauschen zu können.[76]

Entsprechend dieser Multidimensionalität des Begriffs unterscheidet auch Spinner in seinem breit rezipierten[77] Artikel von 2006 insgesamt „elf Aspekte literarischen Lernens“[78], welches er, einem dezidiert weiten Verständnis von Literatur folgend, explizit von der Lesefähigkeit im engeren Sinne[79] unterscheidet und damit auch das generelle Potenzial verschiedener Medien- bzw. Textformen für dieses betont.[80] Da er hier neben dem primär kognitiven Erwerb analytischer Fähigkeiten und deklarativen Wissens über literarische Texte auch die Kultivierung von Imaginations- und Perspektivübernahmefähigkeit[81] sowie die Befähigung zur Teilhabe an interpersonal-kommunikativen Aushandlungsprozessen potentieller Deutungen literarischer Texte als zentrale Ziele literarischen Lernens ansieht,[82] ist sein Ansatz offenbar auch einer, wie oben skizzierten, holistischen Auffassung literarischen Lernens zuzuordnen.

Während Spinners Konzeption des literarischen Lernens innerhalb der Literaturdidaktik daher insgesamt hoch anschlussfähig scheint,[83] kann jener Artikel dennoch hinsichtlich der fehlenden Reflektion der institutionellen Bedingungen literarischen Lernens sowie einer vermeintlich unreflektierten Übernahme des Kompetenzbegriffs als „Verbindunglied zwischen den Begriffen

---

[75] Vgl. Paefgen: Literaturdidaktik, 2006, S. VIII.
[76] Vgl. Kepser; Abraham: Literaturdidaktik, 2016, S. 113.
[77] Vgl. Maiwald: Lernen, 2015, S. 85 und Kepser; Abraham: Literaturdidaktik, 2016, S. 113.
[78] Spinner: Lernen, 2006, S. 6.
[79] Entsprechend der Differenzierung des Lesebegriffs (siehe hierzu Kapitel 3) wird hierunter die Fähigkeit der sinnentnehmenden Rezeption schriftlicher Texte verstanden.
[80] Vgl. Spinner: Lernen, 2006, S. 6f.
[81] Vgl. Spinner: Lernen, 2006, S. 7.
[82] Vgl. Spinner: Lernen, 2006, S. 12.
[83] Vgl. Maiwald: Lernen, 2015, S. 85. Der Ansatz Spinners scheint dabei auch als Basis eines inklusiven Literaturunterrichts geeignet zu sein (vgl. von Brand: Lerngruppen, 2016, S. 95 und Anders; Meissner: Erzählen, 2015, S. 313). So nimmt bspw. auch Ziemen im Hinblick auf inklusive Lerngruppen eine exemplarische Differenzierung der von Spinner formulierten elf Aspekte des literarischen Lernens entlang der ontogenetischen Tätigkeitsentwicklung nach Leontjew vor (vgl. Ziemen: Herausforderungen, 2016, S. 108).

Literatur und Lernen“[84] kritisiert werden,[85] was insbesondere vor dem Hintergrund rezenter bildungspolitischer Entwicklungen problematisch erscheint. Denn durch die schulpolitischen und fachdidaktischen Reaktionen auf die Ergebnisse der ersten PISA-Studie in Form stärkerer Orientierung an empirisch überprüfbaren Kompetenzstandards,[86] drohen vor allem persönlichkeitsbildende und ästhetische Aspekte literarischen Lernens aufgrund ihrer mangelnden Operationalisierbarkeit zunehmend aus dem Blickfeld zu geraten, was wiederum sowohl einer ganzheitlichen Auffassung literarischen Lernens widerspricht als auch der konstitutiven Ästhetik literarischer Texte nicht gerecht wird.[87]

So findet sich auch bei Spinner selbst eine mittlerweile stärker kritische Auseinandersetzung mit dem Kompetenzbegriff und der damit einhergehenden funktional-pragmatischen Auffassung von Bildung, aus welcher seines Erachtens eine Erosion der Legitimität des Literaturunterrichts in seinen Grundlagen resultieren könnte, da sowohl die alltagspraktische Nützlichkeit literarischen Lernens nicht direkt evident als auch eine Konzeption entsprechender Kompetenzmodelle zwecks empirischer Überprüfung individueller Lernprozesse generell problematisch sei.[88]

---

[84] Spinner: Lernen, 2006, S. 6.

[85] Vgl. Birkmeyer: Bedingungen, 2015, S. 29. Zwar deutet Spinner den Kompetenzbegriff als Chance für die Überwindung eines an kanonischen Werken und ebenso kanonisierten Interpretationen derselben orientierten Literaturunterrichts zugunsten einer stärkeren Fokussierung der individuellen Lernprozesse von Schüler*innen im Rahmen desselben, um so nicht bloß dem literarischen Text, sondern auch den lernenden Subjekten *gerecht zu werden* (vgl. Spinner: Lernen, 2006, S. 7), dabei fasst er jedoch die bildungspolitischen Bemühungen um die Formulierung von Kompetenzstandards offenbar weitgehend ohne Kritik als Aufgabe der Literaturdidaktik auf (vgl. Spinner: Lernen, 2006, S. 7). Gleichzeitig macht er aber auch seine Forderung deutlich, dass sich der Literaturunterricht nicht auf ausschließlich empirisch erfassbare Lernprozesse beschränken darf (vgl. Spinner: Lernen, 2006, S. 9), sodass es letztlich den Eindruck erweckt, als versuche Spinner hier tatsächlich die Orientierung am lernenden Subjekt in das Paradigma der standardisierten Kompetenzformulierungen zu integrieren (vgl. Maiwald: Lernen, 2015, S. 85).

[86] Vgl. Dawidowski: Literaturdidaktik, 2016, S. 24.

[87] Vgl. Kepser; Abraham: Literaturdidaktik, 2016, S. 77. Dementsprechend lassen sich auch innerhalb der Literaturdidaktik vermehrt kritische Auseinandersetzungen mit dem Paradigma der Orientierung an vermeintlich empirisch überprüfbaren Kompetenzstandards beobachten, die neben den oben genannten Aspekten auch die primär von wirtschaftlichen Interessen geleitete Evaluation der Effektivität schulischer Bildung problematisieren (vgl. Dawidowski: Literaturdidaktik, 2016, S. 24).

[88] Diese empirische Unfassbarkeit betrifft nach Spinner vor allem jene nicht primär kognitiven Aspekte literarischen Lernens, die wiederum in der Tradition des humanistischen Bildungsbegriffs stehen (vgl. Spinner: Bildung, 2014, S. 200-203). Jenseits der fachlich gebundenen Bildungsstandards dient literarisches Lernen demgemäß immer auch der Persönlichkeitsbildung von Schüler*innen und umfasst als solches mit der Förderung einer *bewussten Aufmerksamkeit für subjektive Erfahrungen von Schönheit und deren Bedingung*, die in ihrer konstitutiven

2.3 Gesellschaftliche Bedeutung des Literaturunterrichts

Über das individuelle literarische Lernen hinaus kommt dem schulischen Literaturunterricht letztlich auch die, in einem stärker soziokulturellen Rahmen zu begreifende, Aufgabe der Bildung kultureller Kohärenz „via Lektüre und Gedankenaustausch über literarische Monumente“[89] zu. Ausgehend von der Annahme, dass sich in literarischen Werken immer auch die zu ihrer Entstehung kontemporären Weltanschauungen[90] niederschlagen, kann die Auseinandersetzung mit denselben auch eine Teilhabe an eben jenen Weltanschauungen ermöglichen,[91] die wiederum in ihrer kumulierten Form das spezifische, für diese konstitutive, kollektive Gedächtnis menschlicher Kulturen bildet.[92] Da in der bestehenden Vielfalt literarischer Werke außerdem „der größte und vollständigste Wissensfundus“[93] zu zentralen Fragen der menschlichen Existenz konserviert wird, können diese ferner auch die Basis einer Kritik kultureller Entwicklungen bilden und daher sowohl der Tradierung als auch der Reflektion spezifischer Formen des menschlichen Zusammenlebens förderlich sein.[94] Somit weist der Literaturunterricht auch einen potentiell anthropologischen Wert auf, der darin besteht, dass er menschliche Grunderfahrungen vermitteln, eine Grundlage intersubjektiver Gemeinschaften sowie der Reflektion

---

Zweckfreiheit der Kompetenzorientierung zu wiedersprechen scheint, sowie der *Kultivierung der Imaginationsfähigkeit*, die als Möglichkeit des Individuums, den gelesenen Text mit eigenen Vorstellungen auszugestalten, gewissermaßen zwischen dem Individuum und dem Text zu verorten ist, zentrale Aspekte, die sich einer direkten empirischen Erfassung entziehen (vgl. Spinner: Bildung, 2014, S. 205). Die Imaginationsfähigkeit ist dabei nach Spinner als eine generelle menschliche Fähigkeit anzusehen, deren Entwicklung im Literaturunterricht in besonderen Maße gefördert werden kann (vgl. Spinner: Bildung, 2014, S. 206). Darüber hinaus nennt er hier auch die „*Entwicklung des Möglichkeitssinnes*“ (Spinner: Bildung, 2014, S. 204, Hervorhebung eigens vorgenommen), welche ermöglicht wird durch die in fiktionalen literarischen Werken vermittelten Welt- und Realitätsentwürfe sowie die generelle Unabschließbarkeit des Deutungsprozesses und der damit einhergehenden Sinnpluralität, das *Ausbilden der fundamental lebensweltlich bedeutsamen Fähigkeit und Bereitschaft zur Übernahme fremder Perspektiven und empathischem Miterleben* anhand literarischer Figuren und deren Handlungen, Schicksalen und Zuständen sowie das *Erstellen und Reflektieren eigener Identitätsentwürfe* in Auseinandersetzung mit literarischen Texten (vgl. Spinner: Bildung, 2014, S. 204f).

[89] Kepser; Abraham: Literaturdidaktik, 2016, S. 77.

[90] Im Sinne Mannheims handelt es bei Weltanschauungen um die sozio-historisch bedingten, nicht theoretisch-reflexiven Bestände menschlichen Wissens, die dennoch der Kulturproduktion zugrunde liegen und sich als solche daher nicht nur im Inhalt, sondern vielmehr auch in der Form kultureller Artefakte äußern (vgl. Mannheim: Wissenssoziologie, 1964, S. 98).

[91] Vgl. Kepser; Abraham: Literaturdidaktik, 2016, S. 31.

[92] Vgl. Erll: Gedächtnis, 2017, S. 11-13 und Kepser; Abraham: Literaturdidaktik, 2016, S. 31.

[93] Kepser; Abraham: Literaturdidaktik, 2016, S. 34.

[94] Vgl. Kepser; Abraham: Literaturdidaktik, 2016, S. 34-37.

individueller Bezüge zu diesen bilden, und damit letztlich auch eine Form gesamtgesellschaftlicher Identität im Sinne eines konstitutiven Zentrums, auf das sich deren Transformationsprozesse rückbeziehen können, konservieren kann.[95] Vor diesem Hintergrund scheint dem Literaturunterricht als solchem daher erhebliches Potenzial hinsichtlich des, aus der inklusiven Idee resultierenden, Anspruchs bzgl. der Herstellung bzw. Explikation von Gemeinsamkeiten inhärent zu sein.[96]

3 Die Grundzüge einer inklusiven Literaturdidaktik

Die Auseinandersetzung mit der inklusiven Idee und ihren Implikationen hat innerhalb der Literaturdidaktik erst in jüngerer Vergangenheit begonnen.[97] Da sog. Schüler*innen mit Behinderungen innerhalb des fachlichen Diskurses zuvor weitgehend außer Acht gelassen[98] und genuin sonderpädagogische Konzepte, wie bspw. der erweiterte Lesebegriff,[99] dementsprechend kaum rezipiert wurden,[100] schließt letztlich auch die bisher diskursiv vorherrschende Normkonstruktion der Lesefähigkeit einen nicht unerheblichen Teil sog. Schüler*innen mit sonderpädagogischen Förderbedarf von vornherein aus.[101]

---

[95] Vgl. Kepser; Abraham: Literaturdidaktik, 2016, S. 36.
[96] Sieh hierzu auch Kruse: Medienverbünde, 2016, S. 172.
[97] Vgl. von Brand: Lerngruppen, 2016, S. 89 und Kepser; Abraham: Literaturdidaktik, 2016, S. 47. Traditionellerweise fokussiert die Literatur- bzw. Deutschdidaktik hinsichtlich schüler*innenseitiger Heterogenität eine sog. *Risikogruppe* von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, niedrigem sozio-ökonomischen Status und meist männlichen Geschlechts. Hierbei zielt sie primär auf eine kompensatorischen Förderung sog. „Entwicklungsverzögerungen in Abweichung zu Mindeststandards und statistisch erfassbaren Normalentwicklungen“ (Hennies; Ritter: Deutschunterricht, 2014, S. 9f) ab. Aus inklusionstheoretischer Sicht ist eine solche Ausrichtung der Didaktik jedoch hoch problematisch, da ja gerade nicht vermeintliche individuelle Entwicklungsrückstände behoben werden sollen, sondern die radikale Individualität als Ressource im Unterrichtsprozess angemessen zu berücksichtigen versucht wird (vgl. Hennies; Ritter: Deutschunterricht, 2014, S. 10).
[98] Vgl. Naugk et al.: Grundschule, 2016, S. 36 und Anders; Meissner: Erzählen, 2015, S. 303.
[99] Beim sog. erweiterten Lesebegriff handelt es sich um ein Konzept aus der Geistigbehindertenpädagogik, welches in Reaktion auf die schriftsprachlichen Fähigkeiten sog. Schüler*innen mit geistiger Behinderung nicht bloß das Decodieren von Schriftzeichen, also Lesen im engeren Sinne, sondern bspw. auch die Rezeption von Bilder und Bildfolgen als Lesen im weiteren Sinne begreift (vgl. Hublow; Wohlgehagen: Lesenlernen, 1978, S. 24f).
[100] Vgl. Olsen: Problematik, 2016, S. 64 und Naugk et al.: Grundschule, 2016, S. 9. Gleichzeitig kann für den sonderpädagogischen Diskurs festgehalten werden, dass in diesem wiederum genuin literaturdidaktische Themen nur in geringem Maße aufgegriffen werden (vgl. Wiprächtiger-Geppert: Förderschule, 2009, S. 16).
[101] Vgl. Volz: Problemskizze, 2016, S. 236.

Vor diesem Hintergrund scheint die inklusive Idee und die damit verbundene Notwendigkeit einer Ausweitung didaktischer Überlegungen auf zuvor kategorisch ignorierte Schüler*innen gegenwärtig eine der zentrale Herausforderung für die Literaturdidaktik darzustellen.[102] Wenngleich eine wirklich umfassende inklusive Transformation der Disziplin dabei noch nicht erfolgt ist,[103] lassen sich dennoch bereits einige konstitutive Grundzüge und Problemstellungen innerhalb der inklusiv orientierten Literaturdidaktik ausmachen.

Einen zentralen Aspekt stellt dabei zunächst, vor allem auf einer stärker wissenschaftlich-theoretischen Ebene, die kritische Reflektion des etablierten Selbstverständnisses dar. Um den notwenigen Transformationsprozess adäquat gestalten zu können, muss sich die Literaturdidaktik also grundlegend mit dem Paradigma der inklusiven Idee auseinandersetzen und beginnen, die Bedürfnisse einer maximal heterogenen Schüler*innenschaft zu berücksichtigen.[104] In diesem Sinne kann die inklusive Idee ferner als Möglichkeit begriffen werden, den wissenschaftlichen Prozess der Selbstrevision zu evozieren, in dessen Kontext nicht zuletzt auch die jüngeren Entwicklungen innerhalb der Disziplin hin zu einer stärker leistungsorientierten Empirie problematisiert werden müssen.[105]

Im Kontext der Frage nach der konkreten Herstellung von Gemeinsamkeit in inklusiven Lerngruppen scheint der Literaturdidaktik hingegen genuin großes Potenzial inhärent zu sein. So kann etwa angenommen werden, dass sich literarische Texte als ästhetische Objekte[106] generell eignen, um Gemeinsame Gegenstände und damit zentrale Grundlage gemeinsamkeitskonstitutiver Prozesse

---

[102] Vgl. Hennies; Ritter: Deutschunterricht, 2014, S. 7 und Naugk et al.: Grundschule, 2016, S. 25.
[103] Vgl. Anders; Meissner: Erzählen, 2015, S. 303.
[104] Vgl. Hennies; Ritter: Deutschunterricht, 2014, S. 10f und Frickel; Kagelmann: Blick, 2016, S. 12. Während diese Realisierung der inklusiven Idee zweifelsohne den interdisziplinären Austausch mit der Sonderpädagogik erfordert (vgl. Volz: Problemskizze, 2016, S. 229), gilt es jedoch gleichzeitig eine Reduktion auf die Differenzlinie Dis-Ability zu verhindern (vgl. Naugk et al.: Grundschule, 2016, S. 9; 18 und Frickel; Kagelmann: Blick, 2016, S. 19). Stattdessen müssen vielmehr, im Hinblick auf die Überwindung einer defizitären Auffassung von Differenz als Problem zugunsten einer wertschätzenden Perspektive, in deren Rahmen Differenz als Ressource begriffen werden kann (vgl. Naugk et al.: Grundschule, 2016, S. 19), insbesondere auch Wege gefunden werden damit die individuellen, milieuspezifischen kulturellen Kompetenzen von Schüler*innen konstruktiv in den Unterricht eingebracht und so in wirksames Kapital überführt werden können (siehe hierzu Bourdieu: Capital, 1986, S. 245f).
[105] Vgl. Frickel; Kagelmann: Blick, 2016, S. 14f.
[106] Vgl. hierzu Culler: Literaturtheorie, 1997, S. 50.

im Sinne Feusers zu bilden,[107] da sie nicht zuletzt aufgrund ihrer charakteristischen Polyvalenz grundsätzlich vielfache Zugangsmöglichkeiten aufweisen, die wiederum einer heterogenen Schülerschaft entgegenkommen.[108] Die kollektive Auseinandersetzung mit ästhetischen Gegenständen kann demgemäß eine geeignete Basis „authentische[r] Kooperations- und Gemeinsamkeitserfahrungen“[109] und so auch, insbesondere im produktiven Handeln mit literarischen Werken, eine Möglichkeit der Herstellung bzw. Explikation habitueller Übereinstimmungen bilden, schlagen sich habituelle Dispositionen doch letztlich auch in ästhetisch-kreativen Praktiken nieder bzw. werden durch diese hervorgebracht.[110]

3.1 Methodische Aspekte

Kongruent hierzu lassen sich im Rahmen der Auseinandersetzung mit der inklusiven Idee im literaturdidaktischen Diskurs, neben einem häufigen Rekurs auf die Entwicklungslogische Didaktik von Feuser,[111] deutlich entsprechende Tendenzen hinsichtlich der konkreten Methodik erkennen. Um gemäß der inklusiven Idee einer maximal heterogenen Schüler*innenschaft mit einer Vielfalt möglicher Zugänge zum Unterrichtsgegenstand begegnen und so deren Engführung auf rein kognitive Operationen überwinden zu können,[112] wird dabei, neben dem literarischen Gespräch als Möglichkeit zur dialogischen Aushandlung von Sinndeutungen, vor allem der *handlungs- und produktionsorientierte*

---

[107] Vgl. Feuser: Kooperation, 2013, S. 26-28 und Naugk et al.: Grundschule, 2016, S. 32f.
[108] Vgl. Kruse: Medienverbünde, 2016, S. 172.
[109] Kruse: Medienverbünde, 2016, S. 172.
[110] Vgl. Bohnsack: Milieu, 1998, S. 127; Bourdieu: Sociology, 1993, S. 141 und Saalmann: homo, 2012, S. 101. Ferner unterliegen ästhetische Handlungen, hier verstanden als menschliche Aktivitäten, die keine direkt pragmatische Funktion aufzuweisen, sondern vielmehr von einem konstitutiven Selbstzweck geprägt scheinen und somit dem Bereich der Kunst in einem weiteren Sinne zugeordnet werden können (vgl. Wangerin: Begriffe, 2006, S. 3.; Sowa: Imperative, 2015, S. 76; Siegmund: Gedanken, 2015, S. 119 und Karstein; Zahner: Autonomie, 2017, S. 3f), sowohl in produktiver wie rezeptiver Hinsicht, generell keinem System dichotomer Regelhaftigkeit. Ästhetische Handlungen können demgemäß auch nicht nach definiten Methoden erfolgen bzw. bewertet werden, weshalb sie bzgl. der Etablierung einer Kultur der nicht hierarchischen Aushandlung von Sinndeutungen hohe Relevanz zu haben scheint (vgl. Parmentier: Freiheit, 2013, S. 84).
[111] Siehe bspw. von Brand: Lerngruppen, 2016, S. 95; Naugk et al.: Grundschule, 2016, S. 26 und Olsen: Problematik, 2016, S. 80.
[112] Vgl. Kepser; Abraham: Literaturdidaktik, 2016, S. 48; Frickel; Kagelmann: Blick, 2016, S. 12 und Rupp: Lernen, 2016, S. 40. Siehe hierzu auch Ehlers: Literaturdidaktik, 2016, S. 17.

Literaturunterricht, der nicht zuletzt auch eigene ästhetische Praktiken seitens der Schüler*innen vorsieht,[113] als besonders geeignet angesehen.[114]

Unter der konstitutiven Idee jenes Paradigmas versteht Haas, als einer dessen zentraler Begründer, wiederum vor dem Hintergrund einer Tendenz hin zur „Vernachlässigung der sinnlichen Seite von Literatur"[115], welche die unterrichtlichen Teilhabemöglichkeiten aller Schüler*innen generell erheblich einschränkt,[116] die didaktische Gestaltung einer Auseinandersetzung mit literarischen Werken, in deren Rahmen Schüler*innen

> Texte in andere Medien, Aussageformen und Situationen hineinübersetzen, sie variieren, modifizieren, ergänzen, verändern, ihnen widersprechen, sie spielen, aktualisieren, verfremden – alles in allem sie ohne falsche Ehrfurcht, aber mit wachsender Sensibilität als etwas Gemachtes und damit zumindest versuchs- und probeweise Veränderbares verstehen, produktiv und aktiv mit ihnen umgehen, ihnen nicht nur mit Gedanken, sondern auch mit Gefühlen begegnen, auf sie in jeder realisierbaren Form reagieren.[117]

Die so hervorgebrachten Produkte und Performanzen der Schüler*innen schließen dabei eine analytisch ausgerichtete Thematisierung literarischer Werke nicht aus,[118] vielmehr dienen sie bereits im Prozess ihrer Herstellung

> der impliziten Analyse, d. h. der grundsätzlich sinnenhaft vermittelten, im produktiven Tun erfahrenen und allerdings erst daraus heranwachsend, der kognitiv reflektierten Erkenntnis.[119]

---

[113] Vgl. Bertschi-Kaufmann: Lesen, 1996, S. 26.

[114] Siehe bspw. Olsen: Problematik, 2016, S. 79; Kruse: Medienverbünde, 2016, S. 183f; Rupp: Lernen, 2016, S. 48f; Ziemen: Herausforderungen, 2016, S. 109; Frickel; Kagelmann: Blick, 2016, S. 17 und von Brand: Lerngruppen, 2016, S. 96. Da dessen Konzeption im Laufe der 1980er (vgl. Ehlers: Literaturdidaktik, 2016, S. 26f; 172 und Dawidowski: Literaturdidaktik, 2016, S. 23) aus einer Kritik an einer literaturwissenschaftlich motivierten Engführung der Didaktik auf kognitive Zugänge erfolgt (vgl. Wiprächtiger-Geppert: Literaturunterricht, 2015, S. 383; Haas: Literaturunterricht, 2015, S. 7 und Olsen: Problematik, 2016, S. 61) und dieser daher als „neues Paradigma, das von der Pädagogik und ihrer Grundhaltung der Schüler*innenorientierung" (Dawidowski: Literaturdidaktik, 2016, S. 23) ausgeht, auf eine Individualisierung der Lernwege auf Basis lernpsychologischer und pädagogischer Erkenntnisse abzielt, scheint der handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht seinem impliziten Selbstverständnis nach bereits genuin inklusive Züge aufzuweisen (vgl. Olsen: Problematik, 2016, S. 62 und Haas: Literaturunterricht, 2015, S. 23).

[115] Haas: Literaturunterricht, 2015, S. 7.

[116] Vgl. Haas: Literaturunterricht, 2015, S. 7.

[117] Haas: Literaturunterricht, 2015, S. 40, siehe auch Olsen: Problematik, 2016, S. 62.

[118] Vgl. Bertschi-Kaufmann: Lesen, 1996,S. 27.

[119] Haas: Literaturunterricht, 2015, S. 11. M. E. ist hier ein zentraler Berührungspunkt mit der Handlungstheorie der Kulturhistorischen Schule (vgl. hierzu Jantzen: Erkenntnistheorie, 1976, S. 25) und damit wiederum ein hohes Anschlusspotenzial bzgl. der Entwicklungslogischen Didaktik zu erkennen. So scheint auch der von Feuser geforderte Projektunterricht die zentrale Unterrichtsform zu sein, um Möglichkeiten zur Textproduktion durch Schüler*innen zu schaffen (siehe hierzu auch Ulbricht et al.: Setting, 2016, S. 248f).

Hierbei betont Haas auch, dass es weniger das konkrete Ergebnis, als vielmehr die Qualität jenes Prozesses ist, von welcher aus dieses Erkennen zu verstehen ist. Dementsprechend sieht er auch eine stärker prozessbegleitende Reflektion des Handelns in dialogischen Interaktionen vor, welche wiederum auch analytische Qualität annehmen können.[120]

Neben handlungs- und produktionsorientierten Verfahren scheint wie bereits erwähnt das literarische Gespräch, welches mit diesen durchaus kombiniert werden kann, einen zentralen methodischen Bestandteil innerhalb der inklusiven Literaturdidaktik darzustellen. Anders als die klassische Mäeutik sieht diese Form der kommunikativen Interaktion vor, dass Schüler*innen das Gespräch strukturell wie inhaltlich selbst bestimmen.[121] Ein so gestalteter Diskurs kann sowohl den Raum zur gemeinsamen Analyse literarischer Texte und der Reflektion der Erfahrungen mit diesen schaffen,[122] als auch das Bewusstsein um die literarizitätskonstitutive Unabschließbarkeit des Deutungsprozesses kultivieren, wozu wiederum die hierarchiefreie parallele Existenz divergierender Deutungen notwendig ist, um eine entsprechende Bereitschaft bzw. das Vermögen der Interaktionspartner*innen, sich auf Momente der Unbestimmtheit einzulassen, aufbauen zu können.[123] Gleichzeitig wirft das literarische Gespräch im Hinblick auf die Heterogenität von Schüler*innen aber auch die Frage auf, inwiefern hier Teilhabemöglichkeiten für sog. eingeschränkt sprechende Schüler*innen realisiert werden können,[124] weshalb hier alternativen Kommunikationswegen, wie etwa kinesischen Ausdrucksmitteln, hohe Relevanz zukommt.[125]

---

[120] Vgl. Haas: Literaturunterricht, 2015, S. 11-13; siehe hierzu auch Spinner: Lernen, 2006, S. 15. Das übergeordnete Ziel eines Literaturunterricht in dieser „aktivkreativen, auf didaktische Offenheit setzenden, alle Schüler mit einbeziehenden und allen, auch den sinnenhaften Fähigkeiten des Menschen ein Recht verschaffenden“ (Haas: Literaturunterricht, 2015, S. 14) Auffassung besteht ferner nach Haas darin, Schüler*innen zu einem selbstbestimmten, die eigenen Vorlieben bewusst berücksichtigenden, lebenslangen Genuss literarischer Werke zu befähigen (vgl. Haas: Literaturunterricht, 2015, S. 22).

[121] Vgl. Paefgen: Literaturdidaktik, 2006, S. 121f.

[122] Vgl. Paefgen: Literaturdidaktik, 2006, S. 119f und Wiprächtiger-Geppert: Literaturunterricht, 2015, S. 389.

[123] Vgl. Ulbricht et al.: Setting, 2016, S. 249 und Spinner: Lernen, 2006, S. 12.

[124] Vgl. Wiprächtiger-Geppert: Literaturunterricht, 2015, S. 389.

[125] Vgl. Ziemen: Herausforderungen, 2016, S. 109 und Rupp: Lernen, 2016, S. 54.

3.2 Aktuelle Herausforderungen

Weitere Konsenspunkte innerhalb des literaturdidaktischen Diskurses können im Hinblick auf einzelne Probleme der gegenwärtigen inklusiven Transformation beobachtet werden. So herrscht etwa weitgehende Einigkeit dahingehend, dass literarisches Lernen generell auch in inklusiven Settings vollends möglich, mit einer Orientierung an verbindlichen Kompetenzstandards jedoch offenbar nicht zu vereinbaren ist.[126] Während die Kritik innerhalb der Literaturdidaktik dabei vor allem das Risiko einer Reduktion literarischen Lernens auf vermeintlich operationalisierbare und damit empirisch direkt erfassbare Teilaspekte aufgrund einer ökonomischen Prinzipien und Interessen folgenden Bemühung um eine effizientere Steuerung schulischer Bildungsprozesse fokussiert,[127] bleibt deren inhärente wissenschaftstheoretische Problematik weitgehend unberücksichtigt, obwohl diese m. E. gerade auch im Zuge einer Überwindung intersubjektiver Normkonstrukte zugunsten einer intraindividuellen Lernprozessdiagnostik,[128] zu hinterfragen wäre.[129]

Eine weitere, wenn nicht sogar die zentrale, gegenwärtige Herausforderung der inklusiven Literaturdidaktik scheint ferner die Auswahl geeigneter Werke für den

---

[126] Vgl. Rupp: Lernen, 2016, S. 39f; Kepser; Abraham: Literaturdidaktik, 2016, S. 48; von Brand: Lerngruppen, 2016, S. 90 und Sturm: Heterogenität, 2016, S. 140f. Insofern scheint die Behauptung von Anders und Meissner, der Kompetenzbegriff könne als Orientierungspunkt für eine inklusive Transformation der Deutschdidaktik dienen, da dieser „die gemeinsame Arbeit am prinzipiell Gleichen ermöglichen“ (Anders; Meissner: Erzählen, 2015, S. 304) würde, durchaus problematisch.

[127] Vgl. Dawidowski: Literaturdidaktik, 2016, S. 24, 70; Olsen: Problematik, 2016, S. 78; Ehlers: Literaturdidaktik, 2016, S. 16f, 34 und Kepser; Abraham: Literaturdidaktik, 2016, S. 48.

[128] Vgl. Naugk et al.: Grundschule, 2016, S. 42.

[129] Da die Kompetenzorientierung einer empirischen Überprüfbarkeit schulischer Bildungsprozesse zwecks Effizienzsteigerung und damit auch der Identifikation kausaler Beziehungen als Basis für Prognosen dient (vgl. Weinert: Leistungsmessung, 2002, S. 28-30; Dawidowski: Literaturdidaktik, 2016, S.52f; 68f und Kepser; Abraham: Literaturdidaktik, 2016, S. 72; 75), gründet diese implizit auf der positivistischen Annahme der Existenz einer objektiven Realität der absoluten Wahrheit, d. h. einem Gegenstandsbereich, der allgemeinverbindlichen Gesetzmäßigkeiten unterliegt, welche durch wissenschaftliche Untersuchung auf Basis entsprechender Methodik entdeckt werden können (vgl. Baker: Positivism, 1992, S. 12; Hinchey: Freedom, 2010, S. 36 und Treppenhauer: Psychologie, 1976, 21f). Kompetenzen als solche, verstanden im Sinne der im bundesdeutschen Diskurs zentralen Definition von Weinert (siehe Weinert: Leistungsmessung, 2002, S. 27f) weisen als hochgradig von soziokulturellen Normvorstellungen beeinflusste Konstrukte (vgl. Kepser; Abraham: Literaturdidaktik, 2016, S. 74) jedoch eine gänzlich andere ontologische Qualität als etwa physikalische Phänomene auf, die den ursprünglichen Gegenstandsbereich des Positivismus bilden (vgl. hierzu Büttenmeyer: Geschichte, 1979, S. 16).

inklusiven Literaturunterricht,[130] d. h. von Texten im weiteren Sinne, zu sein, die einer maximal heterogenen Lerngruppe individuell differenzierte und gleichzeitig kollektiv epistemisch fokussierte Auseinandersetzungen ermöglichen, dabei aber auch den fachdidaktischen Ansprüchen nach angemessener Literarizität, also thematischer und ästhetischer Komplexität gerecht werden.[131] Denn anders als bisher, kann die Literaturdidaktik im Kontext ihrer inklusiven Transformation nicht mehr jene Schüler*innen ignorieren, welche noch nicht über umfassende (schrift-)sprachliche Fähigkeiten verfügen, sondern muss diese wiederum in der Textauswahl explizit berücksichtigen,[132] wodurch sie, angesichts der tradierten Normvorstellungen innerhalb der Disziplin, an ihre ebenso tradierten Grenzen zu stoßen scheint.[133] Hieraus ergibt sich m. E. wiederum auch die grundlegende Bedeutung einer besonderen Berücksichtigung sog. Menschen mit geistiger Behinderung, da es innerhalb dieses Personenkreises ungleich größere Anteile von Schüler*innen gibt, deren (schrift-)sprachliche Fähigkeiten eben nicht jenen Normvorstellungen entsprechen.[134] Angesichts des für die inklusive Idee konstitutiven Anspruchs, geeignete Strukturen der Teilhabe zu schaffen und nicht vom Individuum eine Anpassung an bestehende Strukturen zu verlangen,[135] ist daher im Hinblick auf diese Schüler*innen eine Überschreitung jener Grenzen unumgänglich, da sie sonst durch ein „antiquiertes fachdidaktisches Selbstverständnis […] an einer echten Teilhabe am Unterricht gehindert“[136] werden würden.

---

[130] Vgl. Olsen: Problematik, 2016, S. 63; Wiprächtiger-Geppert: Literaturunterricht, 2015, S. 382 und Frickel; Kagelmann: Blick, 2016, S. 12.

[131] Vgl. Frickel; Kagelmann: Blick, 2016, S. 17-19. Frickel und Kagelmann bestimmen hierzu auch vier zentrale Charakteristika geeigneter Texte, welche demzufolge erstens die thematische Auseinandersetzung mit den grundlegenden Fragen der inklusiven Idee nach Differenz und Gerechtigkeit aufgreifen, dabei aber über das Phänomen Behinderung hinausgehen, zweitens ästhetische Komplexität, insb. bzgl. der Perspektivierung und Raumdarstellung in Wechselwirkung mit ihrer Bedeutung für die Darstellung gesellschaftlicher Differenzierungsprozesse aufweisen, sich drittens durch Polyvalenz und damit unabschließbare Deutungsmöglichkeiten auszeichnen, und zu denen viertens bereits ein Medienverbund existiert bzw. hergestellt werden kann (vgl. Frickel; Kagelmann: Blick, 2016, S. 19-21).

[132] Vgl. Ziemen: Herausforderungen, 2016, S. 109f; Ulbricht et al.: Setting, 2016, S. 246 und Hennies; Ritter: Deutschunterricht, 2014, S. 8.

[133] Vgl. Hennies; Ritter: Deutschunterricht, 2014, S. 10 und Naugk et al.: Grundschule, 2016, S. 43.

[134] Vgl. Ratz: Diskussion, 2013, S. 344f; Kuhl; Euker; Ennemoser: Förderung, 2015, S. 43f und Dönges: Lesebegriff, 2007, S. 338.

[135] Vgl. Frickel; Kagelmann: Blick, 2016, S. 13.

[136] Hennies; Ritter: Deutschunterricht, 2014, S. 8.

In diesem Zusammenhang scheint jedoch die, in der sonderpädagogischen Praxis durchaus übliche, Modifikation literarischer Werke durch Lehrpersonen wenig zielführend, im Grunde sogar hoch problematisch zu sein.[137] Denn vor dem Hintergrund der konstitutiven Bedeutungsoffenheit von Literatur als solcher resultiert aus jener Verzerrung der Komplexität auch eine Reduktion der literarizitätskonstitutiven Ästhetik des ursprünglichen Textes,[138] sodass hier von vornherein wichtige Dimension literarischer Texte und damit Möglichkeiten ästhetischer Erfahrungen vorenthalten werden.[139] Indem eine derartige Fokussierung auf inhaltliches Verstehen den Blick auf die Polyvalenz und Ästhetik literarischer Werke, welche vielfältige Zugangsmöglichkeiten bieten und damit jene als Gemeinsame Gegenstände qualifizieren,[140] verschränkt, wirkt sie gleichzeitig dem inhärenten Potenzial der Literatur im inklusiven Unterricht entgegen, da sie so immer auch singuläre Lesarten favorisiert bzw. forciert und dementsprechend dialogische Aushandlungsprozesse über plurale Bedeutungsdimensionen eines Werks erschwert.[141]

Die Überwindung solcher Praktiken der ästhetischen Reduktion, welche daher von hoher Bedeutung für die Konzeption eines inklusiven Literaturunterrichts ist,[142] führt somit unweigerlich zu der Frage, wie die ästhetische Komplexität literarischer Werke zugänglich gemacht werden kann, ohne dabei umfassende (schrift-)sprachliche Fähigkeiten vorauszusetzen. Innerhalb des literaturdidaktischen Diskurses kommt dabei bisher vor allem bildbasierter Literatur in Form von Bilderbüchern große Beachtung zu,[143] anhand derer literarische Lernprozesse auch weitgehend unabhängig individueller (schrift-)

---

[137] So werden etwa, insbesondere im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, in Reaktion auf die (schrift-)sprachlichen Fähigkeiten der Schüler*innen, von Lehrkräften oftmals eigens abgeänderte, vermeintlich verständlichere Textversionen anstelle literarischer Originale angeboten (vgl. Bernasconi; Wittenhorst: Elementarisierung, 2016, S. 128 und Naugk et al.: Grundschule, 2016, S. 146).

[138] Vgl. Olsen: Problematik, 2016, S. 65f; 72.

[139] Vgl. Naugk et al.: Grundschule, 2016, S. 146 und Olsen: Problematik, 2016, S. 82.

[140] Vgl. Kruse: Medienverbünde, 2016, S. 179 und Volz: Problemskizze, 2016, S. 231.

[141] Vgl. Volz: Problemskizze, 2016, S. 233. Fraglich bleibt hier außerdem auch, ob die von Lehrpersonen modifizierten Texte noch eine wirkliche Teilhabe an der literarischen Kultur ermöglichen (vgl. Frickel; Kagelmann: Blick, 2016, S. 21).

[142] Vgl. Kruse: Medienverbünde, 2016, S. 179.

[143] Vgl. Naujok: Deutschdidaktik, 2014, S. 21; 28; Naugk et al.: Grundschule, 2016, S. 156; 164f; . Wiprächtiger-Geppert: Literaturunterricht, 2015, S. 389-391 und Volz: Problemskizze, 2016, S. 239.

sprachlicher Fähigkeiten ermöglicht und somit die bisher weitgehend vernachlässigten, teils enormen Diskrepanzen von Lesefähigkeit im engeren Sinne und literarischen Fähigkeiten als solchen berücksichtigt werden können.[144] Während die Polyvalenz bildlicher Darstellungen hier zwar auch die Möglichkeit der diskursiven Aushandlung ihrer Sinndimensionen bietet,[145] weisen Bilderbücher dennoch oftmals eine stark konservative Bildästhetik sowie auch das generelle Stigma einer kindlichen Form der Literatur auf,[146] was wiederum angesichts bestehender Infantilisierungstendenzen innerhalb des Literaturunterrichts an Förderschulen als durchaus problematisch zu bewerten ist.[147]

Comics hingegen werden in der inklusiven Literaturdidaktik nahezu ausschließlich, interessanterweise vor allem unter der Bezeichnung *Graphic Novels*, im Rahmen von Medienverbünden als Adaptionen ursprünglich schriftlicher Texte, kaum aber im Hinblick auf genuin comic-förmige Werke diskutiert,[148] obwohl diese, nicht zuletzt angesichts der gegenwärtigen Fülle entsprechender Kinofilmadaptionen,[149] eine ungleich höhere kulturelle Relevanz als Bilderbücher besitzen dürften, wie auch insgesamt in ihrer bildlichen Ästhetik weitaus progressiver scheinen als diese.[150]

4 Comics im inklusiven Literaturunterricht

Somit ergibt sich, vor dem Hintergrund der Dialektik eines literaturdidaktisch begründeten Komplexitätsanspruchs und einer inklusionstheoretischen Notwendigkeit von Zugangsmöglichkeiten, welche nicht zwangsläufig umfassende (schrift-)sprachliche Fähigkeiten seitens der Schüler*innen

---

[144] Siehe hierzu Volz: Problemskizze, 2016, S. 232.
[145] Vgl. Naugk et al.: Grundschule, 2016, S. 164.
[146] Vgl. Thiele: Bilderbuch, 2003, S. 16;11.
[147] Vgl. Naugk et al.: Grundschule, 2016, S. 146 und Ulbricht et al.: Setting, 2016, S. 250. Der diskursive Fokus auf Bilderbücher ist dabei wohl dem Umstand geschuldet, dass die bisherigen theoretischen Überlegungen innerhalb der inklusiven Literaturdidaktik vor allem den Primarschulbereich betreffen (siehe hierzu Ulbricht et al.: Setting, 2016, S. 251).
[148] Vgl. Riegert: Anschaulichkeit, 2015, S. 376 und Kruse: Medienverbünde, 2016, S. 181. Eine seltene Ausnahme stellt hier der von Volz in einer Fußnote erwähnte wortlose Comic *The Arrival* von Shaun Tan dar (siehe Volz: Problemskizze, 2016, S. 239, Fußnote Nr. 10).
[149] Als zentrales Beispiel ist hier sicherlich das Genre der Superhelden-Comics zu nennen, deren filmische Adaptionen derzeit das mediale Angebot insbesondere des Kinos maßgeblich prägen (vgl. Brown: Superhero, 2017, S. 1f).
[150] Sieh hierzu Meinrenken: Zeitalter, 2014, S. 2.

voraussetzen, m. E. das hinsichtlich jener zentralen Herausforderung innerhalb der inklusiven Literaturdidaktik große Potenzial des Comics, welches im Folgenden systematisch erläutert werden soll.

4.1 Versuch einer Annäherung an den Begriff Comic

In Anlehnung an die zeichentheoretischen Untersuchungen des Comics von Cohn gilt es hinsichtlich einer begrifflichen Annäherung zunächst zwischen einzelnen *Comics*, etwa in Tageszeitungen, Heften bzw. Büchern oder digitalen Trägermedien,[151] als konkreten Produkten menschlichen Schaffens, eingebunden in den Kontext der jeweils herrschenden ökonomischen und sozio-kulturellen Bedingungen,[152] und dem *Comic* als solchem, d. h. der jenen Produkten gemeinsamen textformalen Aspekte, zu unterscheiden.[153] In einem derartigen essentialistischen Sinne kann der Comic als solcher gemäß der breit rezipierten[154] Definition von McCloud wiederum in textformaler Hinsicht als „zu räumlichen Sequenzen angeordnete, bildliche oder andere Zeichen, die Informationen vermitteln und/oder eine ästhetische Wirkung beim Betrachter erzeugen sollen“[155] begriffen werden.

Indem die räumliche Anordnung dieser bildlichen Zeichen widerkehrende Elemente darstellt und so eine narrative Rezeption derselben evoziert,[156] werden die Einzelbilder des Comics, die sog. *Panels*, dabei in der Regel

---

[151] Siehe hierzu auch Packard: Form, 2016, S. 58 und Zimmermann: Geschichte, 1974, S. 256.

[152] Vgl. hierzu Fuchs; Reitberger: Anatomie, 1977, S. 11; Pforte: Produktion, 1974, S. 284f; Zimmermann: Geschichte, 1974, S. 256; Dunger et al.: Vorschule, 1974, S. 173 und Stein; Ditschke; Kroucheva: Medium, 2009, S. 14.

[153] Vgl. Cohn: Language, 2013, S. 1. Kongruent hierzu lassen sich auch innerhalb des theoretischen Diskurses zwei Ansätze der historischen Bestimmung des Comics beobachten. So werden einerseits, offenbar orientiert an textformalen Qualitäten, Höhlenmalereien, altägyptische Wandgemälde oder auch der Teppich von Bayeux als erste Formen des Comics angesehen, während anderseits der Beginn der Geschichte des Comics mitunter erst gegen Ende des 19. Jhd. verortet wird (vgl. Schmitz-Emans: Erfindung, 2011, S. 243; Dunger et al.: Vorschule, 1974, S. 172 und Knigge: Entwicklungen, 2016, S. 5).

[154] Vgl. Stein; Ditschke; Kroucheva: Medium, 2009, S. 10.

[155] McCloud: Comics, 2001, S. 17. Wenngleich Cohn hierbei die Bezeichnung *visual language* verwendet, entspricht seine Auffassung derselben als *Struktur sequentiell angeordneter Bilder* (vgl. Cohn: Language 2013, S. 3) dennoch weitgehend der Definition McClouds. Obwohl einzelne Comics ferner oftmals Kombinationen von schriftsprachlich fixierten Worten und Bildern im Sinne „ikonische[r] Abbildungen von Gegenständen und Körpern“ (Packard: Form, 2016, S. 60), wie bspw. die charakteristische Wort-Bild-Synthese in Form von Sprechblasen (vgl. Stein; Ditschke; Kroucheva: Medium, 2009, S. 13), aufweisen, stellen Schriftelemente für den Comic als solchen im Sinne der Definition McClouds nur einen fakultativen Bestandteil dar.

[156] Vgl. Grabau: Spielformen, 2010, S. 70f und McCloud: Comics, 2001, S. 75.

rezipient*innenseitig zu einem organischen Ganzen zusammengefügt[157] und die Leerstellen in den Bildzwischenräumen, die sog. *Gutters*, durch Prozesse induktiver Erschließung auf Basis bestehenden Welt- bzw. Textwissens gefüllt,[158] sodass von den Leser*innen letztlich dynamische Prozesse wie Bewegungen oder Zeitabläufe imaginiert werden.[159] Dementsprechend erfordert das Lesen von Comic-Texten nicht bloß das Erkennen der einzelnen Bildinhalte, sondern auch die synthetische Verknüpfung der Panels durch das Herstellen von Inferenzen,[160] womit sich wiederum aus der zeitlichen Parallelität der Sequanzialität und Simultanität bildlicher Informationen, die also sequentiell wie auch gleichsam simultan rezipiert werden, die spezifische Ästhetik jener Textform ergibt.[161]

Die Frage nach der Literarizität ist vor diesem Hintergrund letztlich weniger im Kontext des Comics als solchem, der als Textform prinzipiell inhaltsoffen ist,[162] als vielmehr im Hinblick auf konkrete Einzelwerke zu stellen. Diesbezüglich kann wiederum aus einer stärker diskursanalytischen Perspektive festgehalten werden, dass eine Vielzahl von Comics gegenwärtig in literarizitätkonstituierende soziokulturelle Praktiken, wie etwa der Kritik im Feuilleton namhafter Zeitungen oder der Ausstellung auf den großen Buchmessen, eingebunden und somit als Literatur anzusehen sind.[163]

---

[157] Vgl. Grünewald: Comics, 1982, S. 31. Dementsprechend lassen sich im wissenschaftlichen Diskurs auch mehrere Definitionen des Comics finden, die dessen genuin narrative Qualität betonen (vgl. Meskin: Comics, 2007, S. 371; Thon; Wilde: Mediality, 2016, S. 233; Bongco: Language, 2001, S. 14 und Pratt: Narrative, 2009, S. 107).

[158] Vgl. McCloud: Comics, 2001, S. 73-77 und Pratt: Narrative, 2009, S. 114.

[159] Vgl. Grünewald: Theorie, 2001, S. 11. Die Narrativität des Comics lässt sich somit, entsprechend der intermedialen Erzähltheorie von Wolf, als das Resultat einer Wechselwirkung jener werkseitigen Evokation und der rezipient*innenseitigen Applikation des narrativen Schemas auf den jeweiligen Text begreifen (vgl. Wolf: Narrativität, 2002, S. 66).

[160] Vgl. Nakazawa: Manga, 2005, S. 30 und Grünewald: Theorie, 2001, S.12

[161] Vgl. Grabau: Spielformen, 2010, S. 70.

[162] Vgl. Fuchs; Reitberger: Anatomie, 1977, S. 11 und Wienhöfer: Untersuchungen, 1979, S. 10. Gleichwohl scheint jedoch auch die Textform selbst einen gewissen Grad der Literarizität aufzuweisen, da aus der Polyvalenz der Panels in Verbindung mit der prinzipiellen Unbestimmtheit des Gutters jene charakteristische Deutungsoffenheit resultieren kann, durch die sich wiederum literarische von pragmatisch-funktionalen Texten unterscheiden (vgl. Wienhöfer: Untersuchungen, 1979, S. 36). So liegt zwar mit den sog. Sachcomics eine Reihe expositorischer Texte in Comic-Form vor, diese weisen jedoch angesichts der Unbestimmtheit ihrer bildlichen Darstellungsebene das Problem eines nur eingeschränkt antizipierbaren Wissenstransfers im Rezeptionsprozess auf (vgl. Hangartner; Keller; Oechslin: Sachcomics, 2013, S. 7).

[163] Vgl. Kepser; Abraham: Literaturdidaktik, 2016, S. 53 und Dinter: Comics, 2007, S. 18. Dementsprechend fassen Kepser und Abrahamn auch den Comic generell als „fünfte literarische Gattung“ (Kepser; Abraham: Literaturdidaktik, 2016, S. 53, im Original durch Fettdruck hervorgehoben) neben Epik, Lyrik, Drama und Film auf. Grundsätzlich ist somit also anzunehmen,

4.2 Der Comic im allgemeinen literaturdidaktischen Diskurs

Im deutschsprachigen Diskurs beginnt die Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten des Comics für den Literaturunterricht, nach einer vorangegangenen kategorischen Ablehnungshaltung,[164] im Laufe der 1970er Jahre aus einer zunächst eher problematisierenden, teilweise kulturpessimistisch-abwertenden Perspektive.[165] Charakteristisch ist dabei für diese anfängliche Phase vor allem der Einfluss ideologiekritischer Ansätze, in deren Rahmen eine unterrichtliche Analyse der Textform als solcher sowie auch einzelner Werke angestrebt wird, um Schüler*innen gegenüber deren medialen Manipulationsmechanismen und den damit verbundenen politischen Auswirkung zu emanzipieren.[166] Interessanterweise lassen sich auch bereits hier erste Überlegungen zum Einsatz von Comics im Hinblick auf sog. Schüler*innen mit *Leseschwierigkeiten* beobachten.[167] So begründet etwa Rohr kongruent zu jener zeitgenössischen Tendenz, in einer der insgesamt seltenen sonderpädagogischen Arbeiten zum Comic, ihre konkrete Forderung nach einer entsprechenden Verwendung desselben sowohl mit einer Emanzipation der bereits soziokulturell benachteiligen Schüler*innen sog. Lernbehindertenschulen gegenüber dem Comic selbst, als auch den Möglichkeiten, die dieser für die Sprach- und Leseförderung bieten könne.[168]

Nicht zuletzt aufgrund von Entwicklungen innerhalb des Comicmarktes selbst, insbesondere wohl dem Aufkommen umfangreicherer Werke, die unter der

---

dass Comics Prozesse literarischen Lernens generell ermöglichen und sich somit als Gegenstände des Literaturunterrichts qualifizieren (vgl. hierzu auch Ripley: Comics, 2009, S. 100).

[164] Während der 1950er und 1960er Jahre herrscht aufgrund eines dominanten Einflusses medizinisch-psychologischer Publikationen im pädagogischen Diskurs zunächst ein weitgehender Konsens dahingehend, dass es sich beim Comic um eine Gefahr für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen handle, da dieser sowohl zu einer Verbreitung des Analphabetismus als auch der Genese psychischer Störungen führe (vgl. Baumgärtner: Schule, 1974, S. 25), was teilweise sogar zu öffentlichen Verbrennungen einzelner Comics führt (vgl. Stein; Ditschke; Kroucheva: Medium, 2009, S. 9; Zimmermann: Geschichte, 1974, S. 248 und Grünewald: Comics, 1982, S. 45; 57).

[165] Vgl. Baumgärtner: Schule, 1974, S. 22-24; Neuhaus: Unterricht, 2017, S. 315 und Meurer: Vehikel, 2014, S. 140. Frühe didaktische Überlegungen zum Comic verfolgen daher noch teilweise das Ziel, Schüler*innen vor den vermeintlichen negativen Einflüssen des Comics zu bewahren und diesen dementsprechend im Unterricht nur aufzugreifen, um seine Minderwertigkeit gegenüber der sog. Hochliteratur zu illustrieren und damit das Lektüreverhalten der Schüler*innen entsprechend zu lenken (vgl. Baumgärtner: Schule, 1974, S. 22-24; Burgdorf: Comics, 1976, S. 65-68 und Wermke: Comics, 1973, S. 22).

[166] Vgl. Stein; Ditschke; Kroucheva: Medium, 2009, S. 9 und Neuhaus: Unterricht, 2017, S. 315.

[167] Vgl. hierzu Burgdorf: Comics, 1976, 61.

[168] Vgl. Rohr: Comics, 1973, S. 757-759; 764-767.

Bezeichnung *Graphic Novel* vermehrt als anspruchsvolle Literatur veröffentlicht und auch rezipiert werden,[169] lässt sich hingegen ab Beginn der 1980er Jahre ein erheblicher Wandel innerhalb des didaktischen Diskurses feststellen, da seitdem zunehmend die Ästhetik der Textform wie auch einzelne Werke um ihrer selbst Willen in den Fokus des Interesses rücken und damit jene anfänglichen Tendenzen der kritischen Problematisierung verdrängen,[170] woraus letztlich die gegenwärtig weitgehend etablierte Akzeptanz des Comics als Unterrichtsgegenstand resultiert.[171]

In methodischer Hinsicht kann dabei für den kontemporären Stand des, angesichts wenig empirischer Forschung primär theoretischen,[172] Diskurses festgehalten werden, dass die unterrichtliche Verwendung des Comics aktuell sowohl bzgl. der Lese- und Schreibförderung, dem Aufbau sprach- und medienreflexiver Fähigkeiten als auch für Prozesse interkulturellen Lernens sowie als Grundlage handlungs- und produktionsorientierter Verfahren diskutiert wird.[173] In diesem Zusammenhang kann auch festgestellt werden, dass nahezu ausschließlich Comic-Werke thematisiert werden, die neben Bildern auch Schriftelemente aufweisen,[174]

---

[169] Vgl. Knigge: Entwicklungen, 2016, S. 29; Jesch: Überlegungen, 2012, S. 54 und Ditschke: Literatur, 2009, S. 270. Obwohl der Begriff *Graphic Novel* dabei sicherlich für die gesellschaftliche Anerkennung von Comics als Literatur von erheblicher Bedeutung sein dürfte, scheint die zunehmend uneinheitliche Verwendung des Begriff für den wissenschaftlichen Diskurs dennoch problematisch (vgl. Ditschke: Literatur, 2009, S. 275f).

[170] Vgl. Baumgärtner: Comics, 1990, S. 794.

[171] Vgl. Kuzminykh: Comics, 2014, S. 75 und Neuhaus: Unterricht, 2017, S. 315.

[172] Vgl. Hoffmann; Lang: Deutschunterricht, 2014, S. 63. Als vereinzelte Ausnahmen können hier exemplarisch Hoffmanns Untersuchung zum reziproken Vorlesen eines Comics von Zweitklässler*innen (vgl. Hoffmann: Gespräch, 2015, S. 164f; 177) und die Evaluation einer Verwendung des Comics in der Produktion eines eigenen Films durch Meurer (vgl. Meurer: Vehikel, 2014, S. 162-164) genannt werden. Andere Publikationen zum Comic im Unterricht, wie bspw. von Störring (vgl. Störring: Zeitungsprojekt, 2011, S. 81) oder Dinter (vgl. Dinter: Comics, 2007, S. 19), stellen hingegen eher Projektberichte dar.

[173] Kuzminykh: Comics, 2014, S. 76; 83. Die konkreten Ansätze reichen dementsprechend von *Lese- und Schreibaufgaben* zu einzelnen Comics (vgl. Kepser: Schreiben, 2014, S. 52f; Hoffmann: Gespräch S. 177 und Helmchen; Römhild: Erzählen, 2014, S. 318), bzw. dem *Verfassen von Sprachblasentexten* (vgl. Baumgärtner: Schule, 1974, S. 39), über die *Adaption schriftlicher Texte in Comic-Form* (vgl. Kepser: Schreiben, 2014, S. 61) und der *Produktion eigens ausgedachter Comics* (vgl. Baumgärtner: Comics, 1990, S. 798f; Baumgärtner: Schule, 1974, S. 39f und Neuhaus: Unterricht, 2017, S. 315) sowie dem Rückgriff auf den Comic als *Instrument im Prozess der Herstellung eines eigenen Films* (vgl. Meurer: Vehikel, 2014, S. 167) bis hin zur *Analyse einzelner bestehender Werke* (vgl. Grabau: Spielformen, 2010, S. 75-78) und der *Auseinandersetzung mit spezifischer Sekundärliteratur* (vgl. Baumgärtner: Comics, 1990, S. 799).

[174] Vgl. Dammann-Thedens; Michalak: Bildnarrationen, 2014, S. 84.

und damit dem traditionell logozentrischen Gegenstandsbereich der Literaturdidaktik eher entsprechen als wortlose Comics.[175]

4.3 Theoretische Überlegungen zum Einsatz des Comics

Im Diskurs um eine inklusive Literaturdidaktik, die auch sog. Schüler*innen mit geistiger Behinderung angemessen berücksichtigt, ist das Potenzial des Comics, wie oben bereits erwähnt wurde, bisher weitgehend unbeachtet geblieben. Lediglich die theoretischen Überlegungen von Anders und Meissner, Riegert und Thäle sowie Maack zu einer schriftlosen Comicadaption von *Der Froschkönig* aus Flöthmanns *Grimms Märchen ohne Worte* als Instrument einer primär sprachdidaktisch orientierten Förderung der Erzählkompetenz in inklusiven Lerngruppen, stellen hier, zumindest in Teilen, Ausnahmen dar.[176] Dabei werden die ausschließlich bildlichen Darstellungen in *Der Froschkönig* in erster Linie als entscheidende Möglichkeit gesehen, auch jenen Schüler*innen, die noch nicht im engeren Sinne lesen können, einen Zugang zum Lerngegenstand, d. h. dem Erzählen als solchem, zu ermöglichen.[177] Als Lernziele für sog. Schüler*innen mit geistiger Behinderung werden daher vor allem die Produktion mündlicher, ggfs. durch Methoden der Unterstützen Kommunikation begleiteter, Nacherzählungen des *Froschkönig*-Comics beschrieben, gleichzeitig aber auch stärker literaturdidaktische Aspekte wie die Charakterisierungen von Figuren und die Imagination deren emotionalen Erlebens diskutiert.[178]

---

[175] Vgl. Staiger: Bilder, 2012, S. 41. Überhaupt scheint der Comic traditionellen normativen ästhetischen Ansprüchen, wie sie etwa von Lessing formuliert wurden (vgl. Lessing: Laokoon, 1910, S. 100f), zu widersprechen, da er die Trennung von *Dichtung* und *Malerei* unterwandert (vgl. Grabau: Spielformen, 2010, S. 66) und daher innerhalb der Fachgrenzen von Literatur- und Kunstwissenschaften im Einzelnen auch nur bedingt erfassbar ist (vgl. Zimmermann: Geschichte, 1974, S. 262).

[176] Vgl. Anders; Meissner: Erzählen, 2015, S. 307.

[177] Vgl. Riegert; Thäle: Bilder, 2015, S. 322.

[178] Vgl. Maack: Unterrichtsgestaltung, 2015, S. 331. Der leitenden Grundannahme der Autorinnen, beim Comic Flöthmanns handele es sich „um eine moderne Adaption des tradierten Erzählstoffes und zugleich auch um ein ausgesprochen reizvolles, polyvalentes neues Medium, das auch für Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I komplex genug ist, so dass hier ein Zuwachs an literarischer Kompetenz angeregt wird“ (Anders; Meissner: Erzählen, 2015, S. 307), kann jedoch m. E. nur bedingt zugestimmt werden, da die auf durchgehend zweidimensionale Piktogramme reduzierte Qualität der Bilder (siehe hierzu Anders; Meissner: Erzählen, 2015, S. 308) hier in ihrer Komplexität weit hinter der Ästhetik etablierter Comicformate zurückbleibt und wohl eher den Sehgewohnheiten von Lehrpersonen als von Schüler*innen entgegenkommen dürfte (vgl. hierzu Boschenhoff: Stilmittel, 2010, S. 148 und Schoppe: Bildzugänge, 2015, S. 26). Insofern erweckt der gewählte Comic den Eindruck, dass hier die ästhetische Komplexität weniger im Fokus zu

Analog hierzu kann aufgrund der konstitutiven Dominanz bildlicher Darstellungen im Comic also angenommen werden, dass dieser gerade auch im Hinblick auf sog. Schüler*innen mit geistiger Behinderung einen geeigneten Gegenstand des inklusiven Literaturunterrichts darstellen kann. Denn Angesicht dessen, dass jene Schüler*innen einerseits zu ungleich größeren Häufigkeitsanteilen in ihren Lese- und Schreibfähigkeiten erheblich vom tradierten Normkonstrukt der Literaturdidaktik abweichen,[179] während andererseits die Kommunikation mittels Bildern oftmals einen zentralen Bestandteil ihres schulischen Alltags bildet,[180] ist die Annahme begründet, dass die textformale Qualität des Comics insbesondere dieser Personengruppe einen Zugang zu literarischen Originalwerken in ihrer ursprünglichen ästhetischen Komplexität bietet, wie er in Auseinandersetzung mit rein schriftlichen Texten nicht realisierbar wäre. Entsprechend einer Differenzierung entlang der Tätigkeitsanalyse im Sinne Feusers kann demnach festgehalten werden, dass die Unmittelbarkeit der Bilder im Comic[181] somit auch Schüler*innen, deren *führende Tätigkeit*[182] das *Wahrnehmen* bildet,[183] den Aufbau einer individuellen Beziehung zumindest zu den bildlichen Dimensionen des Textes und deren Ästhetik ermöglicht.[184] Vor allem weitgehend schriftlose Comic-Texte[185] stellen hier dementsprechend geeignete Unterrichtsgegenstände dar, da diese jene

---

stehen scheint als eine möglichst einfache Verständlichkeit, was im Rahmen einer primär sprachdidaktischen Erzählförderung durchaus sinnvoll, hinsichtlich literarischer Lernprozesse jedoch, wie bereits dargestellt wurde, mitunter recht problematisch sein kann. Hinzu kommt außerdem, dass die Autorinnen in ihren Überlegungen primär entsprechend der Kategorie des sonderpädagogischen Förderbedarfs und eben nicht nach individuellen Merkmalen wie führenden Tätigkeiten differenzieren, was wiederum aus inklusionstheoretischer Sicht äußerst fragwürdig ist, da so die Illusion einer didaktischen Relevanz jener Kategorie reproduziert wird.

[179] Vgl. hierzu Ratz: Diskussion, 2013, S. 344f; Kuhl; Euker; Ennemoser: Förderung, 2015, S. 43f und Dönges: Lesebegriff, 2007, S. 338.

[180] Vgl. Wagner; Kannewischer: Einschätzungen, 2012, 108; 125f.

[181] Vgl. Grünewald: Comics, 1982, S. 44f.

[182] Innerhalb der Theorie Leontjews wird hiermit jene Tätigkeit eines Menschen bezeichnet, die den qualitativen Fortschritt der Ontogenese vorantreibt (Leontjew: Probleme, 1971, S. 310).

[183] Vgl. hierzu Leontjew: Probleme, 1971, S. 9.

[184] Wenngleich das Lesen von Bildern keinesfalls voraussetzungslos ist, erfordert es dennoch im Gegensatz zur Verbalsprache keine doppelte Transformation außersprachlicher Objekte, sondern erlaubt hingegen aufgrund der ikonischen Zeichenqualität eine stärker unmittelbare Rezeption (vgl. hierzu Rickheit; Weiss; Eikmeyer: Linguistik, 2010, S. 39; Stöckl: Bild, 2004, S. 7 und Helmbold: Bilder, 2005, S. 19).

[185] Siehe hierzu bspw. Ward: Man, 2004; Varon: Robo, 2008; Byrne: Amperduke, 2011 und Baily; Fraipoint: Superstrubbel, 2017.

Schüler*innen nicht von vornherein in ihren Teilhabemöglichkeiten einschränken.[186]

Auch im Hinblick auf einen handlungs- und produktionsorientierten Umgang kann der Comic ferner vielfältige, d. h. den verschiedenen führenden Tätigkeiten entsprechende, Zugangswege eröffnen,[187] da die technischen Entwicklungen der jüngeren Vergangenheit in Kombination mit Darstellungsweisen des szenischen Spiels es auch Schüler*innen,[188] die sich ihre Umwelt primär wahrnehmend aneignen, ermöglichen, die gemeinsame, d. h. kooperative Produktion eigener Comics vor allem mittels Fotografien konstitutiv mitzubestimmen.[189] So können diese, wie prinzipiell auch ihre Mitschüler, ggf. in Verkleidung oder mit entsprechenden Requisiten, in solchen abgebildet werden, wobei Verfahren digitaler Bildbearbeitung hier die Darstellungsmöglichkeiten erheblich erweitern.[190] Entsprechend der weiteren von Leontjew beschriebenen Tätigkeitsebenen kann dabei, während die Möglichkeiten für Schüler*innen auf der Ebene der *manipulierenden Tätigkeiten* weitgehend den bereits skizzierten entsprechen, hinsichtlich der kooperativen Produktion eigener Comics für die Ebene der *Spieltätigkeit* exemplarisch vor allem das Kreieren eigener Rollen bzw. Figuren und Handlungselemente genannt werden. Im Bereich der führenden Tätigkeit des *Lernens* ist wiederum anzunehmen, dass Schüler*innen in der Lage sind, sich theoretisch mit den Darstellungsmöglichkeiten des Comics als solchem auseinandersetzen und auf dieser Basis inhaltliche sowie formale Aspekte der Gestaltung eines gemeinsamen Comics planen, welche dann letztlich im Rahmen der *Arbeitstätigkeit* konkret umgesetzt werden können.[191]

---

[186] Vgl. Riegert; Thäle: Bilder, 2015, S. 322. Da eine inklusive Literaturdidaktik neben der Differenzlinie Dis-Ability unter anderem auch migrationsbedingte Heterogenität zu berücksichtigen hat, erstreckt sich dieses Potenzial auch auf den Unterricht mit Kindern und Jugendlichen verschiedener Herkunftssprachen (vgl. Schoppe: Bildzugänge, 2015, S. 17).

[187] Sieh hierzu auch Anders; Meissner: Erzählen, 2015, S. 310.

[188] Bzgl. der Parallelen von Comic und Drama siehe bspw. Meurer: Vehikel, 2014, S. 143.

[189] Siehe hierzu Kepser; Abraham: Literaturdidaktik, 2016, S. 207 und Grenz: Interpretieren, 1999, S. 26.

[190] Vgl. hierzu Reissmann: Bildkommunikation, 2017, S. 262. Anders als klassische Inszenierungen im Sinne von Theateraufführungen bietet die mediale Qualität solcher Foto-Comics dabei außerdem Gelegenheiten einer reflexiven Betrachtung der so geschaffenen Produkte.

[191] Siehe hierzu Leontjew: Tätigkeit, 1982, S. 122f; 239-241 und Leontjew: Probleme, 1971, S. 308-315.

Gleichzeitig scheint die Produktion eigener Comics als ästhetische Praktik auch die Explikation und Herstellung von Gemeinsamkeiten innerhalb der Lerngruppe zu ermöglichen, insbesondere da Kinder und Jugendliche beim Erschaffen von Comics oftmals auf bestehende Texte unterschiedlicher medialer Form zurückgreifen, um diese entsprechend eigener Vorstellungen modifiziert in ihre Produkte mit einfließen zu lassen.[192] Indem Kinder und Jugendliche im Zuge einer solchen Praxis der *Bricolage* im Sinne Lévi-Strauss´[193] in erster Linie Inhalte und Darstellungsweisen populärkultureller Werke, die einen geteilten Wissensbestand innerhalb der Peer-Group darstellen, bzw. Phänomene der gemeinsamen lebensweltlichen Realität übernehmen, erzeugen sie in der Regel eine insgesamt hohe Kohäsion zwischen den beteiligten Akteur*innen[194] und damit auch geeignete Ausgangbedingungen für literarische Lernprozesse im inklusiven Unterricht. Da sie hierbei außerdem, durch den Rückgriff auf populärkulturelle Werke und ihre direkte Lebenswelt, eigene kulturelle Kenntnisse im schulischen Kontext anwenden können, wird ihnen so, unter Voraussetzung einer entsprechend ressourcenorientierten Bewertungshaltung seitens der Lehrpersonen, prinzipiell eine Transformation dieser Kenntnisse in tatsächlich wirksames kulturelles Kapital ermöglicht.[195]

Desweiteren ist angesichts der Polyvalenz sowie der induktiven Ergänzung der bildlichen Darstellungen im Comic durch dessen Leser*innen anzunehmen, dass dieser auch eine sinnvolle Grundlage für literarische Gespräche bilden kann. Denn trotz ihrer charakteristischen Unmittelbarkeit sind dessen Bilder keinesfalls vollständig selbsterklärend, sondern erfordern vielmehr, durch ihre im Vergleich zum Wort höhere Offenheit, äußerst komplexe Imaginationsleistungen seitens ihrer Rezipient*innen.[196] Indem Bilder dabei neben einzelnen konkreten Inhalten,

---

[192] Vgl. Küstner: Identitätsentwürfe, 2015, S. 115.
[193] Vgl. Lévi-Strauss: Mind, 1966, S. 35f.
[194] Vgl. Küstner: Identitätsentwürfe, 2015, S. 115-124f.
[195] Siehe hierzu auch Streese et al.: Impulse, 2017, S. 121f. Ausgehend vom maßgeblichen Einfluss digitaler visueller Medienformate auf die Bildung ästhetischer Normvorstellungen von Kindern und Jugendlichen (vgl. Fleischer; Seifert: Ästhetik, 2017, S. 226), könnte somit auch eine der inklusiven Idee entsprechende Anerkennung jener kulturellen Wissensbestände erreicht werden, welche bisher aus der Perspektive einer auf das Buch fixierten Literaturdidaktik hauptsächlich als Defizite betrachtet werden (vgl. hierzu Jost; Krommer: Vorwort, 2014, S. XI.; siehe bspw. auch Garbe: Kerle, 2008, S. 304f).
[196] Vgl. Wangerin: Begriffe, 2006, S. 27; Schoppe: Bildzugänge, 2015, S. 17f und Sabisch: Erfahrung, 2013, S. 186.

wie bspw. Figuren, immer auch Entwürfe möglicher Welten im Sinne fiktiver Erfahrungsräume transportieren, erlauben sie ihren Rezipient*innen außerdem, diese auf Basis synästhetisch imaginativer Ergänzungen zu explorieren und damit vielfältige Sinndimensionen zu schaffen.[197] Dementsprechend eignen sich im inklusiven Literaturunterricht vor allem stark bildlastige Comics mit nur geringem Schriftanteil als Basis kommunikativer Sinnaushandlungsprozesse, die anstelle einer einzelnen, vermeintlich richtigen Verständnisweise dem gleichberechtigten Dialog über unterschiedliche Deutungsentwürfe dienen.[198]

Vor dem Hintergrund der kontemporär gesamtgesellschaftlich ansteigenden Vielfalt bildbasierter Kommunikationsformen,[199] zeichnet sich der Comic dabei letztlich auch durch einen potentiell exemplarischen Charakter aus, da Schüler*innen in der Auseinandersetzung mit diesem grundsätzliche Fähigkeiten und Kenntnisse bzgl. des generellen Umgangs mit bildlichen Informationen aufbauen können, um diese wiederum auch auf andere Phänomene ihrer Lebenswelt anzuwenden.[200]

---

[197] Vgl. McCloud: Comics, 2001, S. 129 und Reissmann: Bildkommunikation, 2017, S. 256.

[198] Vgl. Dammann-Thedens; Michalak: Bildnarrationen, 2014, S. 91f; Meurer: Vehikel, 2014, S.139 und Sabisch: Erfahrung, 2013, S. 187

[199] Vgl. Reissmann: Bildkommunikation, 2017, S. 257 und Staiger: Bilder, 2012, S. 42 und Schoppe: Bildzugänge, 2015, S. 26. Comics scheinen daher in textformaler Hinsicht auch den kontemporären Wahrnehmungsgewohnheiten von Kindern und Jugendlichen eher zu entsprechen als klassische Schrifttexte (vgl. Boschenhoff: Stilmittel, 2010, S. 148; Grünewald: Comics, 1982, S. 55 und Schoppe: Bildzugänge, 2015, S. 26).

[200] Vgl. hierzu Ladenthin: Rekonstruktion, 2012, S. 23f. Insofern kann der Comic als solcher auch einen zentralen Beitrag hinsichtlich einer Bilddidaktk leisten, wie sie im wissenschaftlichen Diskurs zwar mehrfach thematisiert wird, bisher jedoch nicht wirklich konzipiert worden ist (siehe hierzu bspw. Hoffmann; Lang: Deutschunterricht, 2014, S. 64; Staiger: Bilder, 2012, S. 42f und Schoppe: Bildzugänge, 2015, S. 26f). In diesem Zusammenhang scheint auch eine fächerübergreifende Auseinandersetzung sinnvoll zu sein, da die spezifische Ästhetik des Comics der tradierten Trennung von Deutsch- und Kunstunterricht zuwiderläuft (vgl. Boschenhoff: Stilmittel, 2010, S. 153 und Pforte: Plädoyer, 1974, S. 9f). Eine solche wäre wiederum überaus gut als Unterrichtsprojekt umzusetzen (vgl. hierzu Sanladerer: Elemente, 2006, S. 17) und entspräche damit weitgehend der bereits behandelten Forderung Feusers.

5 Empirische Studie

Das primäre Ziel der hier vorgestellten Studie besteht darin, das zuvor theoretisch diskutierte Potenzial des Comics für den Literaturunterricht unter besonderer Berücksichtigung sog. Schüler*innen mit geistiger Behinderung empirisch zu untersuchen und somit fundierte Erkenntnisse im Hinblick auf gegenwärtige Herausforderungen der inklusive Literaturdidaktik ableiten zu können. Vor dem Hintergrund, dass das Potenzial eines Unterrichtsgegenstands sowohl aus Perspektive der Entwicklungslogischen Didaktik[201] als auch des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts maßgeblich davon abhängt, welche Handlungsmöglichkeiten jener Gegenstand Schüler*innen eröffnen kann, liegt der Untersuchung daher die Frage zugrunde, welche gegenstandsbezogenen Handlungen, hierbei verstanden als intentional teleologisch strukturierte Formen des Verhaltens,[202] sog. Schüler mit geistiger Behinderung in Auseinandersetzung mit der Textform Comic bzw. einzelnen Werken in Comic-Form zeigen.[203]

5.1 Datenerhebung

Die Basis der empirischen Untersuchung bilden Videographien, die im Rahmen eines Praxissemester-Studienprojekts an einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung im Raum Bonn vom 19.06.2017 bis 11.07.2017 erhoben wurden. Aufgezeichnet wurden dabei sieben Situationen der Kleingruppenförderungen mit drei zwölfjährigen Schülern (S-S, S-J, S-A) der Mittelstufe[204] sowie sieben Situationen der Einzelförderung mit einem neunjährigen Primarstufenschüler (S-K), welche größtenteils jeweils zwischen 70 und 80 Minuten umfassen.[205] Die Schüler wurden aufgrund ihrer schrift- bzw. verbalsprachlichen Fähigkeiten ausgewählt, da diese von den tradierten

---

[201] Gemäß der diesen zugrundeliegenden psychologischen Theorie Leontjews bilden Handlungen ferner die konstitutiven Bestandteile menschlicher Tätigkeiten (vgl. Leontjew: Tätigkeit, 1982, S. 102 und Leontjew: Probleme, 1971, S. 332).

[202] Vgl. Aebli: Denken, 1980, S. 26.

[203] Eine ähnliche Fragestellung legen auch Klepacki und Zirfas für den weiteren Rahmen ästhetischer Bildungsprozesse im Allgemeinen nahe, indem sie zur empirische Erfassung der Performanzen im Kontext ästhetischer Lernprozesse konkrete Handlungen, welche Schüler*innen im Umgang mit ästhetischen Objekten, fokussieren (vgl. Klepacki; Zirfas: Bildung, 2009, S. 112).

[204] Aufgrund verschiedener Umstände waren jedoch nicht alle Schüler immer in allen Sitzungen anwesend.

[205] Siehe Anhang 1.

alterstypischen Normvorstellungen abweichen.[206] So können S-S, S-J und S-A, die alle über ausgeprägte Verbalsprache verfügen, zwar bereits einzelne Worte schreiben und kürzere schriftliche Texte lesen, erfüllen dabei jedoch noch nicht die Kompetenzerwartungen, wie sie bereits für das Ende der Grundschule formuliert werden.[207] S-K hingegen, der einzelne Buchstaben schreibt, jedoch noch nicht im engeren Sinne liest, kommuniziert im Schulalltag verbalsprachlich primär in Ein- bis Drei-Wort-Sätzen.

Im Zentrum der aufgezeichneten Situationen steht in gegenständlicher Hinsicht eine adaptive Förderung narrativer Fähigkeiten, hierzu wurden, unter Verwendung der textformalen Eigenschaften des Comics, eigens entwickelte Methoden und Materialien genutzt,[208] um so die verbalsprachlichen bzw. schriftsprachlichen Fähigkeiten der Schüler angemessen berücksichtigen zu können.

Da die videographische Aufzeichnung der Interaktionen mittels statischer Kamera, welche aufgrund der Gruppengröße von maximal drei Schülern durchaus praktikabel ist,[209] dabei eine Reihe von Faktoren wie Sprache, Gestik, Mimik, Körperhaltung und Position im Raum sowie auch die verwendeten Gegenstände erfasst, liefert das verwendete Erhebungsverfahren hier die aufnahmetechnisch größtmögliche Fülle verschiedenartiger Informationen über die von den Schülern gezeigten Handlungen,[210] während es gleichzeitig weniger verbalsprachliche Fähigkeiten seitens derselben voraussetzt.[211]

Darüber hinaus werden im Sinne einer methodischen Triangulation[212] teilweise auch die von den Schülern während der aufgezeichneten Situationen erstellten

---

[206] Von allen Schülern wurde im Vorfeld sowohl das eigene als auch das Einverständnis der Erziehungsberechtigten eingeholt. Außerdem wurde ihnen volle Anonymität zugesichert sowie eine Weitergabe des Videomaterials an Dritte ausgeschlossen.

[207] Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen: Richtlinien, 2008, S. 29-32.

[208] Siehe Anhang 2.

[209] Bzgl. der methodischen Kontrollierung der Aufnahmeeinstellungen siehe Bohnsack: Videointerpretation, 2011, S. 118; Tuma; Schnettler; Knoblauch: Videographie, 2013, S. 35 und Dinkelaker: Sequentialität, 2010, S. 92)

[210] Vgl. hierzu Tuma, Schnettler & Knoblauch: Videographie, 2013, S. 31. Videodaten stellen dennoch keine direkten Abbildungen der Realität dar, sondern konstruieren immer nur bestimmte Aspekte der Realität, während sie den dreidimensionalen Raum in eine zweidimensionale Fläche transformieren (vgl. Tuma, Schnettler & Knoblauch: Videographie, 2013, S. 34).

[211] Vgl. Hussy; Schreier; Echterhoff: Forschungsmethoden, 2010, S. 229.

[212] Siehe hierzu Lamnek: Sozialforschung, 2005, S. 158-161.

Produkte herangezogen, um so die darin dokumentierten Handlungen und Wissensbestände erfassen zu können.

5.2 Datenauswertung

Die Auswertung der Daten wurde mittels qualitativer Inhaltsanalyse (QIA), einem Verfahren zur systematischen Analyse von Datenmaterial anhand eines sowohl theoriegeleiteten als auch am Material selbst entwickelten Kategoriensystems,[213] direkt an den Videodateien durchgeführt.[214]

Hierzu wurde, entsprechend der Konzeption der QIA nach Mayring[215] sowie deren Modifikation durch Schmidt,[216] ein Kodierleitfaden[217] aus deduktiven, d. h. aus den bisherigen theoretischen Überlegungen abgeleiteten, und induktiven Kategorien, die auf Basis des Materials selbst gebildet wurden, erstellt.[218] Anhand dieses Leitfadens konnten wiederum die entsprechend der zugrundeliegenden Fragestellung relevanten „Bedeutungsaspekte […] systematisch aus dem Material herausgefiltert"[219] werden, um somit die hohe Informationsdichte der Videodaten im Hinblick auf jene Fragestellung zu reduzieren.[220] Dabei wurden alle kodierten Sequenzen der Videodaten inhaltlich transkribiert und zusätzlich mittels einer quantifizierenden Übersicht strukturiert.[221]

Abschließend erfolgte eine Interpretation des so kodierten Materials, bei welcher auch Inferenzen aus den Daten gezogen wurden, um so ebenfalls latente Sinnstrukturen rekonstruieren können.[222] Entsprechend der generellen Konzeption qualitativer Empirie besteht das Ziel jener Interpretationen dabei jedoch nicht in

---

[213] Vgl. Mayring: Sozialforschung, 2016, S. 114.

[214] Durch die Analyse der audio-visuellen Informationen selbst konnte ein unmittelbarer Bezug zum ursprünglichen Datenmaterial beibehalten werden (vgl. hierzu Maak: Datenerhebung, 2016, S. 151).

[215] Vgl. Lamnek: Sozialforschung, 2005, S. 518f-520 und Mayring: Sozialforschung, 2016, S. 114-121.

[216] Vgl. Schmidt: Analyse, 2013, S. 448-456

[217] Siehe Anhang 3.

[218] Vgl. hierzu Schmidt: Analyse, 2013, S. 448-452; Mayring: Inhaltsanalyse, 2010, S. 83 und Heins: Inhaltsanalyse, 2016, S. 308. Die Kategorien sind im Kodierleitfaden entsprechend durch *(D)* und *(I)* gekennzeichnet.

[219] Heins: Inhaltsanalyse, 2016, S. 306.

[220] Vgl. Heins: Inhaltsanalyse, 2016, S. 306.

[221] Vgl. hierzu Schmidt: Analyse, 2013, S. 454f. Siehe Anhang 4 und 5.

[222] Vgl. Schmidt: Analyse, 2013, S. 455f und Heins: Inhaltsanalyse, 2016, S. 309. Da hierbei jedoch keine konsensuelle Auswertung erfolgen konnte (vgl. hierzu Schmidt: Analyse, 2013, S. 453) ist die tatsächliche Intersubjektivität der so gewonnenen Erkenntnisse in diesem Rahmen grundsätzlich nicht bestimmbar.

der Identifikation allgemeiner Gesetzmäßigkeiten im Sinne eines positivistischen Paradigmas, weshalb deren Generalisierbarkeit insofern prinzipiell eingeschränkt ist.[223]

5.3 Ergebnisse der Videoauswertung

Bei der Analyse der Videodaten konnten insgesamt 26 verschiedene gegenstandsbezogene Handlungen der Schüler beobachtet bzw. inferentiell aus dem Material abgeleitet werden.

5.3.1 Allgemeine Ergebnisse

Bei allen vier Schülern kann wiederholt, bspw. auf Basis ihrer verbalsprachlichen Äußerungen, auf das sinnentnehmende Lesen von Bildern, welches eine zentrale Voraussetzung der Auseinandersetzung mit Comics darstellt, geschlossen werden. Dabei ist ebenfalls festzustellen, dass sie Bilder bzw. Bildsequenzen unter Anwendung von Lesekonventionen narrativ rezipieren, d. h. durch imaginative Prozesse induktiv ergänzen. So sind bspw. alle Schüler in der Lage, chaotisch verteilte Einzelbilder zu kohärenten Bildnarrationen anzuordnen.[224]

Im Hinblick auf literarische Lernprozesse ist dabei ferner bedeutsam, dass sie in der Bildrezeption auf ihr Vorwissen bzgl. literarischer Figuren und Texte zurückgreifen und so in die Auseinandersetzung mit Comics einbringen,[225] da diese Wissensbestände offenbar die Grundlage einer Reihe weiterer gegenstandsbezogener Handlungen, wie etwa der Thematisierung von Beziehungen literarischer Figuren, bilden. Des Weiteren kann beobachtet werden, dass die vier Schüler hierbei intermediale Bezüge herstellen und somit ihr Wissen über Figuren bzw. Texte, welches sie bspw. im Umgang mit Videospielen oder Filmen erworben haben, auf die Auseinandersetzung mit comic-förmigen Texten anwenden. [226]

---

[223] Vgl. Klepacki; Zirfas: Bildung, 2009, S. 116.
[224] 3. Sitzung S-S, S-J, S-A: 00.02.27-00.02.44; 00.02.37-00.02.55; 00.04.35-00.04.43.
[225] Siehe Anhang 4. Bei den Schülern S-S und S-J kann darüber hinaus beobachtet werden, dass sie in der Rezeption von Bildern auch auf explizites Weltwissen zurückgreifen.
[226] Siehe Anhang 4. Die Schüler S-S, S-A und S-K identifizieren dabei mitunter auch die Form der kulturellen Artefakte, aus denen ihr entsprechendes Wissen stammt.

5.3.2 Ergebnisse S-S

Der Mittelstufenschüler S-S bringt in verschiedenen Kontexten wiederholt sein spezifisches Vorwissen über literarische Figuren und Texte in die Auseinandersetzung mit dem Comic bzw. einzelnen Comictexten ein. So erklärt er bspw. die *Origin-Story*[227] der Figur des *Hulks*, dem monströsen Alter Ego eines Nuklearphysikers, der aufgrund eines Zwischenfalls bei einem Waffentest mit Strahlung in Kontakt kommt und sich nun, wenn er wütend wird, in jenen verwandelt,[228] oder kommentiert unter Rückgriff auf sein Wissen über die Superheldengruppe *X-Men* und deren Verhältnis zur Figur *Magneto* einen Comic über diese.[229] Hierbei kann mitunter beobachtet werden, dass S-S die medialen Formate, aus denen sein Vorwissen stammt, identifiziert und so den von ihm hergestellten intermedialen Bezug expliziert.[230]

Auch nutzt er sein Vorwissen im Rahmen produktiver Verfahren, wie etwa seine Anmerkungen zu einer der Vorlagen, welche für die Gestaltung eigener Figuren zur Verfügung stehen, zeigen.[231]

Darüber hinaus scheint er in Gesprächen über literarische Figuren und Texte sein Wissen zum Produktionskontext konkreter Werke mit einzubringen, etwa wenn er in einer dialogischen Auseinandersetzung über den Tod der Figur *Han Solo* im *Star Wars*-Film *Das Erwachen der Macht*[232] den im Vorfeld der Produktion des Films erfolgten Verkauf der Filmrechte an die Walt Disney Company als Erklärung für diesen anführt und so seine Kenntnisse gleichsam mit der eigenen Deutung des Filmes verknüpft.[233]

---

[227] Bei einer *Origin-Story* handelt es sich um die figurenspezifische Entstehungsgeschichte der Superkräfte eines Protagonisten bzw. einer Protagonistin innerhalb der fiktiven Welt des Textes (vgl. Sandifer: Fantasies, 2008, S. 176 und Ditschke; Anhut: Übermenschliches, 2009, S. 160).

[228] Vgl. 1. Sitzung S-S, S-J: 00.11.43-00.11.52.

[229] Vgl. 5. Sitzung S-S, S-J, S-A: 00.05.03-00.05.15.

[230] Vgl. 3. Sitzung S-S, S-J: 00.10.23-00.10.27. Siehe auch: 5. Sitzung S-S, S-J, S-A: 00.08.57-00.09.23.

[231] Vgl. 1. Sitzung S-S, S-J: 00.28.33-00.28.38; 00.28.43-00.28.56. Siehe auch 1. Sitzung S-S, S-J: 00.34.37-00.34.58

[232] Siehe hierzu Abrams: Erwachen, 2016, TC: 01.45.30-01.49.47.

[233] Vgl. 5. Sitzung S-S, S-J, S-A: 00.23.17-00.23.59. Teilweise berücksichtigt er, wie in einem Gespräch über die *Transformers*-Filme ersichtlich wird, dabei auch indirekt die Auswirkungen technischer Entwicklungen auf die Ästhetik konkreter kultureller Artefakte, da er in jenem anmerkt, dass sich die Explosionen in diesen Filmen von den Spezialeffekten in Filmen der 1980er Jahre erheblich unterscheiden (vgl. 7. Sitzung S-S, S-A, S-J: 00.05.22-00.06.14).

Auf Basis seines Vorwissens produziert S-S ferner aus dem Gedächtnis mündliche Nacherzählungen einzelner Werke, die eine mitunter enorm hohe Detailfülle aufweisen. Bereits zu Beginn einer Erzählung zum *Star Wars*-Comic *Darth Maul: Todesurteil*[234] beschreibt er dabei unter Rückgriff auf den Terminus *Titelbild* das konkrete kulturelle Artefakt, aus welchem die von ihm nacherzählte Handlung stammt. Während des Erzählens selbst lässt er wiederum, wohl um so die von ihm erzählte Handlung näher zu erläutern, sein individuelles Vorwissen zu literarischen Figuren und Texten mit einfließen, etwa indem er die Fähigkeit des Würgegriffs von *Jedi* und *Sith* beschreibt oder durch einen intermedialen Bezug auf den *in Stein eingefangenen Han Solo* aus dem *Star Wars*-Film *Das Imperium schlägt zurück* referiert.[235] Gleichzeitig markiert S-S mit Formulierungen wie *jetzt kommt das Krasse* oder *dann kommt was sehr cooles dran* einzelne Teile seiner Erzählung sprachlich und lenkt so gezielt die Aufmerksamkeit der Zuhörenden auf diese. [236]

Ebenfalls ist anhand der Videographien festzustellen, dass S-S großes Interesse für die ihm bekannten Figuren zeigt und dementsprechend von sich aus diskursiv thematisiert:

> S-S: H-D?
> H-D: Ja.
> S-S: Ich frag sie, ich sag ihnen jetzt mal ein paar Bösewichte und Superheldennamen, und sie müssen mir sagen, ob das Antihelden sind oder Superschurken.[237]

S-S, der daraufhin mehrere Figuren aufzählt, initiiert hier einen sich über mehrere Minuten erstreckenden Dialog, in dessen Verlauf er wiederholt die Deutung einzelner ihm bekannter Figuren im Hinblick auf das Konstrukt des *Anti-/Helden* diskursiv reflektiert,[238] wobei er mitunter auch Unterschiede hinsichtlich der Gestaltung einzelner Figuren im Rahmen verschiedener medialer Formate explizit thematisiert.[239]

In einem ähnlichen Kontext kann ferner beobachtet werden, wie S-S sich auf der Basis seines Wissens über Figuren und Texte offenbar auch mit Fragen der Ethik,

---

[234] Siehe hierzu Tayler; Redondo: Todesurteil, 2016.
[235] Vgl. Lucas: Imperium, 2013, TC: 01.32.47-01.33.53.
[236] Vgl. 4. Sitzung S-S, S-J: 00.01.01-00.03.05.
[237] 2. Sitzung S-S, S-J: 00.39.55-00.43.19.
[238] Vgl. 2. Sitzung S-S, S-J: 00.39.55-00.43.19; 00.44.05-00.44.38; 00.47.21-00.48.01; 00.59.11-00.59.36.
[239] Vgl. 2. Sitzung S-S, S-J: 00.39.55-00.43.19.

namentlich der (Il-)Legitimität von Gewalt bzw. Töten, auseinandersetzt.[240] S-S, der damit eine der zentralen moralphilosophischen Dimensionen des Superhelden-Genres[241] behandelt, nutzt so letztlich den fiktionalen Möglichkeitsraum der Literatur für die Reflektion potentiell auch lebensweltlich überaus bedeutsamer Fragen.

Weitere gegenstandesbezogene Handlungen seitens S-S lassen sich ferner im Rahmen der Rezeption einzelner kompletter Werke in Comic-Form, insbesondere während der Lektüre des englischsprachigen Comics *Marvel 1602*,[242] beobachten. So entwickelt S-S etwa zu den von ihn gelesenen Stellen im Comic eigene Sinndeutung, in deren Kontext er auch die Motive und Emotionen der dargestellten Figuren anspricht:[243]

> S-S (liest in einem Comic): Also, hier geht es um einen bösen Herrscher, der ein Königreich möchte, und der König ist glaub ich gestorben, weil ich hab eine traurige Frau gesehen die aussieht wie eine Herrscherin und jemanden Toten.[244]

Während S-S hier die Inhalte der gelesenen Bilder verknüpft und so eine mögliche Lesart der zentralen Handlung im Comic entwirft, bringt er gleichzeitig sowohl sein Imaginationsvermögen als auch offenbar sein spezifisches Weltwissen[245] mit ein. Zusätzlich scheint er in jenen Deutungen auf Kenntnisse bzgl. typischer Sujets zurückzugreifen, vermutet er hier doch stereotype Figurenkonstellationen, wie sie bspw. auch in Märchen vorzufinden sind.[246] Die so entwickelten, eigenen Vorstellungen zu Emotionen und Merkmalen der Figuren werden dabei von S-S, indem dieser seinen Rezeptionsprozess expliziert, durch Bezüge auf den Text selbst begründet.

---

[240] Vgl. 2. Sitzung S-S, S-J: 00.37.19-00.38.31.
[241] Vgl. hierzu Arnaudo: Superhero, 2013, S. 74-95.
[242] In diesem Werk greift der Autor Neil Gaiman verschiedene Figuren und Stoffe aus bekannten Comic-Serien des *Marvel*-Verlags auf und fügt diese in abgewandelter Form zu einer Erzählung zusammen, die er in eben jenem Jahr 1602 im englischen Königreich verortet (vgl. Gaiman; Kubert: Marvel, 2006). Der Schüler S-S scheint diese Bricolage, zumindest oberflächlich, zu erkennen, da er einzelne Figuren, die Gaiman in *Marvel 1602* modifiziert, in Beziehung zu den ihm bekannten Originalserien setzt (vgl. 1. Sitzung S-S; S-J: 00.10.17-00.10.22).
[243] Eine analoge Handlung vollzieht S-S auch bei der Rezeption des Comics *Hulk: Der letzte Titan* (siehe David; Pérez; Keown: Dystopia, 2002), da er hierbei seine Imagination zu den möglichen Emotionen der Figur des Bruce Banners mit einbringt (vgl. 4. Sitzung S-S, S-J: 00.09.53-00.10.09).
[244] 1. Sitzung S-S, S-J: 00.02.36-00.02.44 .
[245] Siehe hierzu auch 1. Sitzung S-S, S-J: 00.05.49-00.05.59.
[246] Vgl. hierzu Stefan: Fürchten, 2017, S. 112.

Besonders ersichtlich wird seine narrative Rezeption der Bilderfolgen im Comic m. E. auch in folgender Sequenz:

> S-S (liest in einem Comic): Ein Mann mit Engelflügeln. Ein Engel also, und der ist hier auf dem Scheiterhaufen. Das Feuer, jetzt, wird das hier in Brand gesetzt, und der Typ ist der Komplize, mit dem Tuch. Das Feuer ist gelöscht. Und dann, schießt jemand Eis, und friert Dutzende ein. Und dann nimmt der sein […] um die Gefangenen zu befreien.[247]

Aufgrund dessen, dass S-S hier den von ihm gelesenen Text kommentiert und so Details bzgl. seines Rezeptionsprozesses erkennen lässt, wird deutlich, dass er die einzelnen Panels im Comic als kohärente Sequenz im Sinne einer Narration liest. Bereits im Prozess der Rezeption schließt S-S dabei offenbar aus der dargestellten Handlung auf die Beziehungen der Figuren im Comic, da er den *Typ mit dem Tuch* als *Komplizen* des *Mann mit Engelsflügeln* identifiziert. Indem er ferner die Flügel des Mannes auf dem Scheiterhaufen mit der religiös-mythischen Figur des Engels[248] in Verbindung bringt, legt er indirekt die paradoxe Struktur der Szene offen, wobei jedoch aus seinem Kommentar letztlich nicht hervorgeht, ob er diese auch als solche wahrnimmt.

Auch im Kontext produktiver Verfahren lassen sich bei S-S wiederholt vielfältige gegenstandsbezogene Handlungsformen, wie etwa das Planen des eigenen Handelns, beobachten. Beim kreativen Gestalten eigener Comic-Figuren nutzt S-S bspw. eine der verfügbaren Vorlagen und entschließt sich dabei, diese nicht wie ursprünglich angedacht auszuschneiden, sondern stattdessen mit Hilfe eines der Fenster im Raum abzupausen.[249] Seine eigene Beschreibung dieses Vorgehens lässt wiederum darauf schließen, dass S-S hier auf eigene Vorerfahrungen bzgl. des Abpausens zurückgreift und so den Prozess der Figurengestaltung im Vorfeld der konkreten Handlung des Zeichnens für sich reflektiert und selbstbestimmt plant, um somit ein für ihn zufriedenstellendes Ergebnis zu erreichen. Kongruent hierzu kommentiert er auch die Auswahl einer weiteren Vorlage, die er für eine seiner Figuren abpausen will:

> S-S: So, erst nochmal den Knackpunkt finden, damit ich sehen kann, wo das T-Shirt und die Hose aufeinander treffen.[250]

---

[247] 1. Sitzung S-S, S-J: 00.06.17-00.06.47.
[248] Vgl. hierzu Sammer: Engel, 2012, S. 95f.
[249] Vgl. 1. Sitzung S-S, S-J: 00.13.41-00.13.52.
[250] 1. Sitzung S-S, S-J: 00.21.36-00.21.43.

S-S entwirft, wie auch weitere Aussagen von ihm erkennen lassen,[251] offenbar ein mentales Modell im Sinne einer Zielvorstellung seiner Figur, an welchem er seine konkreten Gestaltungshandlungen orientiert. Ebenfalls scheint er in der Planung seines weiteren Vorgehens die von ihm bereits erstellen Produkte zu berücksichtigen, weshalb diese letztlich auch große inhaltliche Kohärenz aufweisen.[252] Zusätzlich orientiert sich S-S in der Planung seines Handelns an den textformalen Eigenschaften der angestrebten Produkte, wodurch erneut sein großes Vorwissens ersichtlich wird:

> S-S: Ich mach nur zwei, damit, für einen Comic reichen zwei Bilder.[253]

In den Videos sind ferner, vor allem in seinen Gesprächen mit S-J, auch Sequenzen wiederzufinden, in denen S-S die eigenen Handlungen reflektiert, wobei die Initiative hierfür teilweise von S-J auszugehen scheint.[254] Einer der dialogischen Auseinandersetzungen mit S-J ist dabei zu entnehmen, dass S-S sein Handeln bzw. die aus diesem hervorgehenden Produkte auch in Relation zu den stärker objektiven Maßstäben der Konventionen des Superhelden-Genres beurteilt:

> S-J wollte zuvor mit einem Stift über eine Zeichnung von S-S malen, auf der eine Frau mit großen Brüsten dargestellt wird.
> S-S: S-J, hallo, also manchmal. Ich hab, ich hab im Lexikon mit den Superhelden nachgeguckt, und da haben einige Frauen auch große Brüste, aber, beim Anzug sieht man nur die großen Hügel, also hab ich das auch so gemacht.[255]

S-S reflektiert hier im Rahmen seines Legitimationsversuchs die eigene ästhetische Handlung unter Rekurs auf die typische Figurendarstellung in Superhelden-Comics und referiert damit, m. E. argumentativ äußerst geschickt, auf einen Wissensbestand, von dem er berechtigterweise annehmen kann, dass S-J diesen angesichts seiner Kenntnisse wiederum mit ihm teilt.

Wenngleich S-S in der Reflektion der Handlungen dabei grundsätzlich ein offenbar hohes Maß der Wertschätzung für die von ihm erstellten Produkte

---

[251] Vgl. 1. Sitzung S-S, S-J: 00.53.08-00.53.11; 00.58.39-00.58.45. Auch ist festzustellen, dass S-S über die von ihm geplanten Handlungen mittels kinesischer Ausdrucksformen kommuniziert (vgl. 4. Sitzung S-S, S-J: 00.16.21-00.16.23).
[252] Vgl. 2. Sitzung S-S, S-J: 00.11.36-00.11.39. Siehe Anhang 6.
[253] 4. Sitzung S-S, S-J: 00.25.53-00.25.57. Siehe hierzu auch McCloud: Comics, 2001, S. 13.
[254] Vgl. 1. Sitzung S-S, S-J: 01.02.55-01.03.14.
[255] 4. Sitzung S-S, S-J: 00.36.25-00.36.31.

empfindet,[256] äußerst er sich dennoch in der Bewertung seines Handelns bzw. seiner Zeichnungen mitunter recht selbstkritisch.[257]

Während der Bearbeitung produktiv orientierter Aufgaben nutzt S-S außerdem sein umfangreiches Vorwissen zu literarischen Figuren und Texten,[258] wie etwa bei der Gestaltung eigener Comic-Figuren zu erkennen ist. Er stellt dabei einerseits Bezüge zu konkreten Texte her, die von ihm mitunter als solche expliziert werden,[259] anderseits lässt er offensichtlich auch Konventionen des genuin comic-förmigen Superhelden-Genres[260] in seine kreativen Prozesse mit einfließen:

> S-S (über die von ihm gestaltete Figur): Meine Person ist in Zivil. Seine Superkraft ist, und er, ist unsterblich, also unverwundbar und unsterblich und, der kann, er kann Eis aus seinen Händen schießen wenn er will. Er kann Eis aus den Händen schießen.[261]

Mit der *Unverwundbarkeit* seiner Figur nimmt S-S hier eine der gängigen Eigenschaften von Superhelden*innen auf, wie sie für das Genre bereits seit dessen Beginn in den 1930er Jahren charakteristisch ist.[262] Die Tatsache, dass er seine Figur außerdem *in Zivil* darstellt, lässt gleichzeitig darauf schließen, dass er hier eine zentrale Genrekonvention, namentlich die Doppelidentität von Superheld*innen,[263] aufgreift, welche er gleichsam auch innerhalb der Logik des mit seiner Figur einhergehenden imaginativen Textes funktional erklärt: „Weil, wer er in Zivil ist, wird niemand denken, dass er gefährlich ist.“[264]

---

[256] Vgl. 2. Sitzung S-S, S-J: 00.23.20-00.23.34.

[257] Vgl. 3. Sitzung S-S, S-J, S-A: 00.23.31-00.24.27.

[258] S-S greift darüber hinaus bei der Gestaltung eigener Figuren auch sein individuelles Weltwissen auf (vgl. 1. Sitzung S-S, S-J: 00.45.17-00.45.28; 00.45.39-00.45.45; 00.49.34-00.49.39).

[259] Vgl. 1. Sitzung S-S, S-J: 01.07.12-01.07.14. 2. Sitzung S-S, S-J: 00.39.09-00.39.12.

[260] So wird als Beginn des Superhelden-Genres als solchem gemeinhin der erste Superman-Comic in *Action Comics #1* aus dem Jahr 1938 gesehen (vgl. Fuchs; Reitberger: Anatomie, 1977, S. 131).

[261] 1. Sitzung S-S, S-J: 00.18.28-00.18.55.

[262] Vgl. Greenberg: Superman, 2009, S. 340f.

[263] Vgl. Coogan: Superhero, 2006, S. 32f.

[264] 1. Sitzung S-S, S-J: 00.18.28-00.18.55. Übereinstimmend hiermit kommentiert er an anderer Stelle ferner die konkrete Gestaltung jener Figur: „*Er hat weiße Haare, aber er färbt sie schwarz, damit man nicht sieht, dass er ein Eiskämpfer ist*.“ (1. Sitzung S-S, S-J: 00.25.37-00.25.41) Des Weiteren bringt S-S bei der Gestaltung einer anderen Figur offenbar auch sein Wissen über die Genrekonventionen hinsichtlich des Namens seines Superhelden mit ein (vgl. 2. Sitzung S-S, S-J: 00.06.39-00.06.45), bezieht er sich dort doch auf den charakteristischen Zusammenhang zwischen der Identität einer Figur und deren Kostüm (vgl. Coogan: Superhero, 2006, S. 33-39). S-S setzt dabei ebenfalls die Superkräfte seiner Figur in Verbindung zu deren Kostüm, wobei es scheint, als sei dieses hier für ihn erkenntnisleitend (vgl. 2. Sitzung S-S, S-J: 00.07.20-00.07.30). Kongruent hierzu kann auch beobachtet werden, dass S-S sein Vorwissen zu den Konventionen des

Bei seinen Überlegungen zu möglichen Beziehungen der von ihm gestalteten Figuren bzw. der Planung seines weiteren Handelns scheint S-S gleichsam auf stereotype Konstellationen des Genres zurückzugreifen:

> S-S (nimmt seine beiden Heldenfiguren in die Hände): Ah, ich hab eine Idee, das beides sind ähm Freunde, weil es gibt auch Superheldenfreunde.[265]

> S-S (hat sich ein leeres Blatt genommen): H-D, ich hab eine Idee, ich zeichne ihren gemeinsamen Erzfeind.
> H-D: Das ist eine super Idee.
> S-S: Weil jeder Superheld hat ja […] einen Erzfeind.[266]

Zu diesem *Erzfeind* der beiden zuvor erstellen Figur konzipiert S-S ferner eine wiederum den Genrekonventionen entsprechende Hintergrundgeschichte im Stil einer *Origin-Story*,[267] welche, neben einem erklärenden intertextuellen Verweis, mit dem selbstverschuldeten Unfall der Figur gleichzeitig einen gängigen Topos des Genres selbst enthält.[268]

Auch während der Bearbeitung von Bildergänzungsaufgaben, in deren Kontext von den Schülern Einzelbilder zu Sequenzen erweitert und damit eigene kurze Comics produziert werden, greift S-S, sowohl im Kontext der Rezeption der Vorlage als auch bei der Imagination und Gestaltung eigener Panels, auf sein spezifisches Vorwissen zurück:

> S-S (schaut auf die Triptychon-Vorlage „Star Wars Imperator“): Hey, das ist Lord Sidious der von seiner Wache angegriffen wird.[269]

> S-S: Ich frag mich aber, wieso will der Wächter ihn denn töten?[270]

S-S erkennt hier offensichtlich die vom Bild evozierte Leerstelle, welche sich aus der Konstellation der dargestellten Figuren für einen mit den *Star-Wars*-Filmen vertraute Rezipienten unweigerlich ergibt.[271]

Superhelden-Genres im Prozess der Bildrezeption anwendet (vgl. 3. Sitzung S-S, S-J, S-A: 00.35.22-00.35.26; 4. Sitzung S-S, S-J: 01.03.12-01.03.34).

[265] 2. Sitzung S-S, S-J: 00.23.49-00.23.54.

[266] 2. Sitzung S-S, S-J: 00.24.06-00.24.14.

[267] Vgl. 2. Sitzung S-S, S-J: 00.30.23-00.30.58.

[268] Vgl. Coogan: Superhero, 2006, S. 85.

[269] 4. Sitzung S-S, S-J: 00.47.14-00.47.19.

[270] 4. Sitzung S-S, S-J: 00.48.13-00.48.20.

[271] Gleichsam schafft er es, wiederum unter Rückgriff auf sein Vorwissen, eine sinnvolle Antwort auf seine Frage zu finden und diese nachvollziehbar zu begründen (vgl. 4. Sitzung S-S, S-J: 00.49.15-00.49.16). Kongruent hierzu kommentiert er auch seine eigenen Panels zu der Vorlage mittels eines Bezugs auf jene Filme (vgl. 4. Sitzung S-S, S-J: 00.58.26-00.58.31; 00.59.02-00.59.12).

Eine analoge Vorgehensweise lässt sich seitens S-S ferner bei der Fortführung eines bestehenden *Star Wars*-Comics vorfinden, da er hier ebenfalls zunächst auf evozierte Leerstellen im Text eingeht,[272] und im Anschluss daran wiederum bei der Gestaltung einer eigenen Narration in Comic-Form sein Wissen über konkrete Figuren aus jenen Filmen nutzt.[273] Indem S-S dabei auf den *Star Wars*-Film *Eine neue Hoffnung*[274] zurückgreift, um mittels eines intermedialen Bezugs seinen eigenen Comic an diesen anzulehnen, erzeugt er wiederum eine hohe intratextuelle Kohärenz in seinem eigenen Werk selbst.[275]

Bei der Herstellung eines eigenen Comics zur Fortführung der Vorlage *Red Hulk Ultron*[276] kann außerdem beobachtet werden, wie S-S beim Ausdenken einer passenden Ergänzung der Narration auf die Konventionen des Superhelden-Genres zurückgreift:

> S-S (schaut auf seinen Comic zur Vorlage „Red Hulk Ultron"): Also, Red Hulk und er verbünden sich. Weil, Red Hulk ist zwar ein Antiheld, aber wenn Chicago zerstört ist, und nur wenige überlebt haben, und der ein Halbsuperheld ist, ist es ja seine Pflicht, theoretisch, diese Leute in Sicherheit zu bringen.[277]

Darüber hinaus bezieht er sich, wiederum unter Reflektion seines Vorgehens, bei der Fortführung der Vorlage auf einen der *Transformers*-Filme und nutzt so, mittels eines intermedialen Transfers, spezifische Elemente des ihm bekannten Texts für das eigene ästhetische Handeln.[278]

5.3.3 Ergebnisse S-J

Bei S-J lässt sich ebenfalls wiederholt beobachten, dass er sein Wissen über literarische Figuren und Texte, etwa im Gespräch mit seinen Interaktionspartnern, in die gemeinsame Auseinandersetzung einbringt:

> S-S (liest in einem Hulk-Comic): Er kämpft gegen Wolverine.
> S-J (steht neben S-S und guckt mit in den Comic): Kennst du den?
> S-S: Ja, […] der Mann mit den un, mit den Krallen aus Stahl.
> S-J: Ah ja.
> S-S (zu H-D gedreht): Sehn sie mal, er kämpft hier gegen Wolverine.

---

[272] Vgl. 5. Sitzung S-S, S-J, S-A: 00.10.53-00.11.18.
[273] Vgl. 5. Sitzung S-S, S-J, S-A: 00.12.53-00.13.02; 00.16.35-00.16.48; 00.25.08-00.25.11; 00.32.29-00.32.46; 00.38.06-00.38.08.
[274] Vgl. hierzu Lucas: Hoffnung, 2013, TC: 00.02.30-00.03.57.
[275] Siehe hierzu auch Anhang 7.
[276] Siehe Anhang 8.
[277] 7. Sitzung S-S, S-A, S-J: 00.09.48-00.10.18. Siehe hierzu auch 7. Sitzung S-S, S-A, S-J: 00.27.45-00.28.26.
[278] Vgl. 7. Sitzung S-S, S-A, S-J: 00.15.17-00.15.40.

S-J: Der kommt aus X-Men.[279]

Während S-S hier zwar die Figur im Comic identifiziert und näher beschreibt, ist es wiederum S-J, der jene in den Makrotext der *X-Men*-Serie[280] einordnet. Entsprechendes Vorwissen wendet S-J auch auf die von ihm gelesenen Bilder an:

> S-J (schaut auf die Bilder der Sequenz „Civil War"): Seit wann kämpfen Iron Man und Captain America?[281]

S-J, der hier zunächst die dargestellten Figuren richtig identifiziert, lässt mit seiner Frage gleichzeitig erkennen, dass er im Rezeptionsprozess auf seine Kenntnisse hinsichtlich deren Beziehung zurückgreift. Denn vor dem Hintergrund, dass es sich bei beiden Figuren in erster Linie um Super*helden* handelt, die darüber hinaus im gemeinsamen Team der *Avengers* zusammenarbeiten,[282] impliziert ein Kampf zwischen ihnen letztlich ein besonderes, ausschlaggebendes Ereignis, welches S-J mit seiner Frage hier indirekt anzusprechend scheint.

Auch im Kontext der Gestaltung eigener Produkte nutzt S-J sein spezifisches Vorwissen,[283] wobei er sich neben einzelnen Figuren auch auf fiktive Orte aus literarischen Texten, wie etwa der Stadt *Gotham City* aus den Batman-Comics und –Filmen,[284] bezieht:

> H-D (zu S-J, der gerade eine Comic-Figur nach Vorbild von Batman fertiggestellt hat): So, jetzt musst du dir überlegen, was ist ein guter Hintergrund für Batman?
> S-J (lächelnd): Ein Batman-Planet.
> H-D (fragend): Ein Weltraumplanet?
> S-J (lächelnd): Ein Batman-Planet.
> H-D: Ein Batman-Planet?
> S-J: Ja.
> H-D: Das ist ne super Idee, da würd ich sagen, leg du schon mal los und mal schon mal deinen Batman-Planet.
> S-J: Gotham City.
> […]
> S-J: Gotham City-Planet.
> H-D: Gotham City-Planet?
> S-J lacht.
> H-D: Der ganze Planet ist Gotham City? Das ist so ähnlich wie Coruscant, bei Star Wars dann, ne?
> S-J: Ja, aber Comic ist fast wie Star Wars, also.[285]

---

[279] 1. Sitzung S-S, S-J: 00.00.51-00.01.03.
[280] Vgl. hierzu Arnaudo: Superhero, 2013, S. 4f und Brevoort; Forbeck: Wolverine, 2014, S. 404f.
[281] 3. Sitzung S-S, S-J, S-A: 00.09.09-00.09.13.
[282] Vgl. DeFalco; Forbeck: Avengers, 2014, S. 32f.
[283] Vgl. 2. Sitzung S-S, S-J: 00.28.57-00.29.03.
[284] Vgl. hierzu Beatty: Batman, 2009, S. 40.
[285] 2. Sitzung S-S, S-J: 00.25.06-00.25.53.

Auffällig ist an dieser Stelle m. E. auch die letzte Aussage von S-J, da es den Anschein macht, als thematisiere er hier den gemeinsamen populärkulturellen Charakter von *Star Wars*-Filmen und Superhelden-Comics, wenngleich er diesen jedoch nicht weiter expliziert.

Des Weiteren erfindet S-J, teilweise unter Rückgriff auf ihm bekannte Texte,[286] auch eigene Figuren, wobei er sein Handeln mitunter im Vorfeld der Umsetzung plant und, ähnlich dem Schüler S-S, spezifische Konventionen des Superhelden-Genres aufgreift:

> S-J (während er zeichnet): Weißt du was ich mach? Ich mache jetzt eine ausgedachte Figur, und zwar, Penis-Man!
> H-D: Vollkommen ok, solange du das cool hinkriegst, ist das kein Problem.
> S-J (fragend): Ja?[287]

S-J scheint hier überrascht zu sein ob der Möglichkeit der Gestaltung von *Penis-Man*, dessen Namen er nach jenem stereotypen Muster bildet, auf welchem auch die Namen bekannter Figuren wie *Batman* oder *Spiderman* basieren.[288]

In seinen eigenen Produkten greift S-J ferner ihm bekannte literarische Figuren, wie etwa *Chucky die Mörderpuppe* aus dem gleichnamigen Horrorfilm,[289] auf und stellt so einen intermedialen Bezug zwischen Film und Comic her:

> S-J (hält sein Bild *Tellability 2: Horror Clown* vor H-Ds Gesicht): Guck mal, was fällt dir auf?
> H-D: Die Frau schläft, der hat eine rote Nase und rote Haare, und was ist das dahinter?
> S-J: Chucky die Mörderpuppe.[290]

Gleichzeitig greift er bei der Gestaltung seines Bildes mit der Onomatpoesie *ZZZZZZ* auf eine comictypische Darstellungsform des Schnarchens einer schlafenden Person[291] zurück:

---

[286] Vgl. 2. Sitzung S-S, S-J: 00.46.57-00.47.01.
[287] 3. Sitzung S-S, S-J, S-A: 00.54.18-00.54.38.
[288] Seine Überraschung kann m. E. auf die Übertretung schulischer Verhaltensnormen zurückgeführt werden, in deren Rahmen entsprechende Figuren wohl als unangemessen aufgefasst werden. Da das Erfinden und Zeichnen eigener Comic-Figuren als ästhetische Praxis jedoch weniger von schulischen Verhaltensnormen als von ästhetischen Konventionen geprägt ist, stellt *Penis-Man* hier in erster Linie das Produkt des kreativen Handelns von S-J dar und ist dementsprechend auch als solches nach dem Maßstäben des Kunstschaffens statt nach institutionellen Normen zu beurteilen.
[289] Siehe Holland: Chucky, 2013.
[290] 4. Sitzung S-S, S-J: 00.34.17-00.34.32.
[291] Vgl. hierzu Cohn: Language, 2013, S. 42.

Abbildung 1: S-J Tellability 2: Horror Clown

Neben weiteren Planungshandlungen[292] ist seitens S-J außerdem wiederholt die Reflektion der eigenen kreativen Gestaltungsprozesse festzustellen:

> S-J (während er zeichnet): Boah, den Kopf hab ich perfekt gemalt![293]
>
> S-J (während er zeichnet): Alter, guck mal wie weit ich schon bin![294]
>
> S-J (hat gerade einen Kopf für seinen Superhelden gezeichnet): Oh, das ist perfekt.[295]
>
> S-J (unterbricht das Zeichnen): Guck mal, ich hab Darth Vader nachgemalt.[296]

Hierbei bindet S-J auch die Perspektive seiner Interaktionspartner in die Reflektion mit ein, indem er bspw. die Aufmerksamkeit von S-S auf seine eigene Zeichnung zu lenken versucht:

> S-J: S-S, schau mal was ich ganz allein gemacht hab.[297]
>
> S-J (guckt auf das Blatt auf dem er zeichnet, steht dann auf): Boah, guck mal was für ein geiler Kreis (hält dabei das Blatt zu S-S hinüber).[298]

---

[292] Vgl. 4. Sitzung S-S, S-J: 00.21.57-00.22.01.
[293] 1. Sitzung S-S, S-J: 00.14.23-00.14.26.
[294] 1. Sitzung S-S, S-J: 00.17.01-00-17.02.
[295] 1. Sitzung S-S, S-J: 00.20.36-00.20.41.
[296] 4. Sitzung S-S, S-J: 00.37.16-00.43.36.
[297] 1. Sitzung S-S, S-J: 00.23.58-00.23.59.
[298] 1. Sitzung S-S, S-J: 00.44.09-00.44.11.

> S-J (zeigt S-S sein gerade fertiggestelltes Bild „Tellability 3: Darth Vader“): Guck mal! Ohne nachgezeichnet, also ohne abzugucken.
> H-D nimmt das Bild von S-J.
> S-J: Sieht das geil aus?[299]

Auch kann beobachtet werden, dass S-J in der Reflektion seiner eigener Handlungen bzw. den hieraus hervorgegangenen Produkten auf sein Vorwissen über literarische Figuren zurückgreift.[300] Insgesamt hat es dabei den Anschein, dass S-J im Rahmen der reflexiven Beurteilung ein nicht unerhebliches Maß von Freude und Stolz ob der von ihm geschaffenen Produkte zeigt. Da sich außerdem mehrere Sequenzen finden lassen, während derer S-J an eigenen Produkten zeichnet und seine Aufmerksamkeit auf diese zu fokussieren scheint,[301] kann m. E. angenommen werden, dass er eine insgesamt hohe Motivation für die Auseinandersetzung mit Comics bzw. der Textform als solcher aufweist.

5.3.4 Ergebnisse S-A

Wie die anderen beiden Mittelstufenschüler bringt auch S-A in den aufgezeichneten Situationen widerholt sein Wissen über literarische Figuren und Texte ein. So kommentiert er beispielweise die Bildkarten, auf denen eine Sequenz aus dem Superhelden-Comic *Civil War* abgebildet ist, mit der Frage „*Hat nicht bei Civil War Captain America aufgegeben am Ende?*“[302] und lässt damit indirekt seine Kenntnisse über das Werk erkennen.[303] Analog hierzu fällt auch die Anmerkung von S-A zu einem Comic-Heft über die Figur *Magneto* aus:

> S-A: Eine Frage, was äh, eine Frage (zeigt in das Magneto-Comicheft), ist der gut oder böse der Magneto in dem Comic?[304]

Aus seiner Frage lässt sich wiederum schließen, dass S-A offenbar auf seine Kenntnisse über die multidimensionale Gestaltung der Figur *Magneto* zurückgreift, die in den verschiedenen Comics und Filmen keinesfalls eindeutig einer stereotypen Einteilung in Helden bzw. Schurken zuzuordnen ist.[305]

---

[299] 4. Sitzung S-S, S-J: 00.43.51-00.44.00.
[300] Vgl. 2. Sitzung S-S, S-J: 00.12.58-00.13.03; 00.28.31-00.28.33.
[301] 1. Sitzung S-S, S-J: 00.20.52-00.23.48; 00.30.00-00.32.02; 00.35.51-00.38.13; 2. Sitzung S-S, S-J: 00.00.30-00.04.11; 4. Sitzung S-S, S-J: 00.23.24-00.27.39; 00.37.16-00.43.36.
[302] 3. Sitzung S-S, S-J, S-A: 00.10.28-00.10.33.
[303] Siehe hierzu Millar; McNiven: War, 2015, o. S..
[304] 5. Sitzung S-S, S-J, S-A: 00.02.22-00.03.57.
[305] Vgl. Breevort; Forbeck: Magneto, 2014, S. 224f.

An einer anderen Stelle in den Videos beschreibt S-A, nachdem er eine Comic-Vorlage zur eigenständigen Fortführung ausgesucht hat, die aus dem Comic *Watchmen* stammt, ferner zentrale Elemente der *Origin-Story* der auf jener Vorlage abgebildeten Figur *Rohrschach*:

> S-A: Also, eigentlich ist der Rohrschach einer der Guten gewesen, bis der eines Abends die Mörder eines kleinen Mädchen gefunden hat und, naja, ihn, umgebracht.[306]

Teilweise rezitiert er, wie seine Äußerung zu einer Folge der *Daredevil*-Fernsehserie zeigt, sogar aus dem Gedächtnis Dialogfragmente ihm bekannter Texte:

> S-A: Punisher ist schonmal in eine Serie über diese, Blinde, hat der, da hat der gesagt, wie lang machst du das? Sechs Monate? Ein Jahre? Du hast vielleicht das ganze Jahr.
> H-D: Sein ganzes Leben?
> S-A: Ja, sein ganzes Leben. Wie macht der das, ein Jahr, ganze Leben?[307]

Des Weiteren geht aus einer Frage von S-A zum Kinofilm *Guardians of the Galaxy Vol. 2* hervor, dass er bewusst zwischen der Gestaltung einzelner Figuren in unterschiedlichen medialen Formaten und damit verschiedenen konkreten Texten differenziert:

> S-A (über den Film *Gurdians of the Galaxy Vol. 2*): Im Film hat sein Vater gesagt dass der überall Frauen schon Kinder, geheiratet, ist das auch im Comic so?[308]

Ähnlich wie S-S, jedoch in einem geringeren Umfang, produziert S-A außerdem verbalsprachliche Narrationen zu ihm bekannten Texten. So erzählt er etwa, während er an einem Comic über die Figur *Spiderman* zeichnet, den Trailer zum Kinofilm *Spiderman: Homecoming* nach:

> S-A: Ja, aber ich hab ein Trailer gesehen, da sagt das, Spiderman versucht die beiden (streckt die Arme zu den Seiten aus) Schiffe nicht runterzufallen, da hat Iron Man gekommen und sagte, gib mir die Anzug, und war sehr enttäuscht dass der, die Anzug hat. Deshalb kämpft der mit seinem alten Anzug, seinem ersten, mit der Kapuze, und den.
> H-D: Hast du den Film schon gesehen?
> S-A: Ne, das dauert, das ist doch in Kino dreißigste Juni, aber ich hab den Trailer gesehen.[309]

Neben der Thematisierung der Emotionen literarischer Figuren kann hier auch beobachtet werden, dass S-A kinesische Ausdrucksformen verwendet, wobei m. E. nicht eindeutig bestimmt werden kann, ob er diese primär als kompensatorische

---

[306] 6. Sitzung S-A: 00.01.56-00.02.08. Siehe hierzu auch Moore; Gibbons: Watchmen, 2008, Kapitel XI, S. 15-26.
[307] 6. Sitzung S-A: 00.11.54-00.12.57. Siehe hierzu auch Jobst: Daredevil, 2016, TC: 00.12.18-00.12.50.
[308] 5. Sitzung S-S, S-J, S-A: 00.38.56-00.39.00.
[309] 5. Sitzung S-S, S-J, S-A: 00.16.59-00.18.14. Siehe auch Marvel Studios: Spiderman, 2017.

Ergänzung seiner verbalsprachlichen Fähigkeiten oder im Sinne einer multimodalen Inszenierung der Handlung von Figuren in seiner Nacherzählung nutzt.

Ebenfalls spricht S-A in der Auseinandersetzung mit Comics die Beziehungen der ihm bekannten dargestellten Figuren an, wie bspw. folgende Sequenz zeigt:

> S-A (zeichnet einen Comic zur Vorlage „Thanos Statue"): Gamorra ist der Vater, von, Thanos?
> H-D: Gamorra ist die?
> S-A: Ist der nicht ihr Vater, da?
> H-D: Der ist der Stiefvater.[310]

Hierbei wirken sich die verbalsprachlichen Fähigkeiten von S-A offenbar auf die sprachliche Erscheinungsweise seines Vorwissens aus, da es angesichts seines enormen Wissensbestandes m. E. sehr viel wahrscheinlicher ist, dass er nicht fragen will, ob die weibliche Figur *Gamorra* der Vater von *Thanos* sei, sondern vielmehr, wie in seiner zweiten Frage erkennbar wird, darauf einzugehen versucht, ob *Thanos* der Vater von *Gamorra* ist.

Darüber hinaus kann beobachtet werden, wie S-A auf Basis seines Vorwissens auch die Motive einzelner Figuren ihm bekannter literarischer Texte thematisiert:

> Die Schüler räumen Bildkarten in eine Mappe, S-A hat seine schon weggeräumt.
> S-A: Rohrschach wurde schon mal getötet.
> H-D: Wer wurde getötet?
> S-A: Rohrschach, weil er sagte das, weil er, wie heißt der mit der ähm, blaue, der.
> H-D: Doctor Manhattan?
> S-A: Doctor Manhattan hat den umgebracht, er wollte das nicht, aber Rohrschach hat ihm gesagt dass er ihn töten muss.[311]

Dabei ist zunächst festzustellen, dass er hier aus einer eigenen Motivation heraus das Gespräch über die Figuren beginnt, er also wie die anderen Schüler auch offenbar großes Interesse an diesen zeigt. Gleichzeitig wird hier m. E. deutlich, wie detailreich sein Vorwissen über einzelne konkrete Comics ist, da er eben nicht bloß Figuren, sondern auch spezifische Elemente des Gesamttextes sowie Beweggründe verschiedener Charaktere[312] aus dem eigenen Gedächtnis diskutiert. So fragt er etwa auch von sich aus:

> S-A: Alle Superschurken wollen die Welt erobern oder zerstören. Aber was will der Joker eigentlich? Was will eigentlich der Joker?[313]

---

[310] 7. Sitzung S-S, S-A, S-J: 00.54.58-00.55.13.
[311] 3. Sitzung S-S, S-J, S-A: 00.14.22-00.14.43.
[312] Siehe hierzu Moore; Gibbons: Watchmen, 2008, Kapitel XII, S. 23f.
[313] 3. Sitzung S-S, S-J, S-A: 00.25.21-00.25.32.

Die einleitende Aussage lässt hier sein Wissen um die für das Superhelden-Genre konventionellen Motive stereotyper Antagonisten erkennen,[314] welches er wiederum als Hintergrund für seine Frage nach der Figur des *Jokers*, einem Gegenspieler des Superhelden *Batman*, heranzuziehen scheint. S-A spricht damit indirekt eine der Besonderheiten jener Figur an,[315] welche sich durch ihre scheinbar nicht ersichtlichen Beweggründe von den sonst eher offensichtlichen Plänen anderer Superschurken unterscheidet.[316] Wenige Sekunden später spricht S-A die Thematik erneut an und beantwortet seine Frage gewissermaßen selbst, indem er sich auf einen der *Batman*-Filme bezieht:

> S-A: Bei der alten Batman-Serie sagte, gab es die Folge von, was ist, sagt der, ich will wenn alle Menschen mich sehen in Ein-Dollar-Schein.
> H-D: Der will sein Gesicht auf dem Ein-Dollar-Schein haben?
> S-A (nickt zustimmend): Ähä.[317]

Sein Wissen über die Konventionen des Genres erstreckt sich noch weiter, wie bspw. seine Anmerkung zu einem Panel, in dem die Figur *Captain America* in scheinbarer Trauer abgebildet ist, zeigt:

> S-A: Bei meisten ähm, bei meisten Superhelden weinen ist das passiert, das der seine Liebe verloren hat.[318]

S-A rekurriert hier offensichtlich auf das gängige Sujet des Verlusts von Angehörigen und Partnern seitens der Held*innen,[319] zu dessen bekanntesten Beispielen etwa der Tod von *Gwen Stacey*, der Freundin von *Peter Parker* alias *Spiderman* in *The Amazing Spider-Man #121* und *122* zählt.[320]

Darüber hinaus trifft er auf Basis seines Wissens auch Geschmacksurteile zu literarischen Texten bzw. selbst erdachten Szenen, in denen er ihm bekannte Figuren aufgreift:

> S-A (zeigt auf die Vorlage „Hulk vs. Das Ding nachher“): Wenn man die beiden kennt, dann wird das ein fantastischen Kampf.[321]

> S-A: Aber ein lustiger Kampf wäre Spiderman gegen Deadpool, das sind zwei sehr lustige Charaktere.[322]

---

[314] Siehe hierzu Coogan: Superhero, 2006, S. 77f.
[315] Siehe hierzu auch 7. Sitzung S-S, S-A, S-J: 00.27.45-00.28.26.
[316] Vgl. hierzu Beatty: Joker, 2009, S. 178f..
[317] 3. Sitzung S-S, S-J, S-A: 00.25.50-00.26.04. Wenngleich S-A hier zwar von einer *Serie* spricht, stammt die Aussage des Jokers, die er hier paraphrasiert, aus dem Kinofilm *Batman* von Tim Burton aus dem Jahr 1989 (vgl. hierzu Burton: Batman, 2013, TC: 01.04.50-01.05.00).
[318] 3. Sitzung S-S, S-J, S-A: 00.53.06-00.53.14.
[319] Vgl. Maslon; Kantor: Superheroes, 2013, S. 44f; 143f; 200f; 208.
[320] Vgl. Saunders; Schott: Chronicle, 2013, S. 159.
[321] 3. Sitzung S-S, S-J, S-A: 00.47.10-00.47.14.

> S-A (schaut auf die Vorlage „Killing Joke Batcave“): Eigentlich finde ich das Ende von Killing Joke nicht gut.[323]

Die Figuren aus den ihm vertrauten Texten scheint S-A außerdem im Hinblick auf das Konstrukt des *Anti-/Helden* hin zu beurteilen, wobei aus seinen Aussagen darauf zu schließen ist, dass er sich der Relativität der Kategorien zumindest indirekt bewusst ist. Er entgegnet bspw. dem negativen Urteil S-Js über die Figur *Venom*, zu welcher dieser gerade an einer Vorlage arbeitet: „Aber Venom wurde doch zu einem Antiheld. […] Und jetzt heißt der Agent Venom.“[324] Ähnliches kann auch in einem Dialog mit S-S beobachtet werden:

> S-S (schaut auf seinen Comic zur Vorlage „Red Hulk Ultron“): Also, Red Hulk und er verbünden sich. Weil, Red Hulk ist zwar ein Antiheld, aber wenn Chicago zerstört ist, und nur wenige überlebt haben, und der ein Halbsuperheld ist, ist es ja seine Pflicht, theoretisch, diese Leute in Sicherheit zu bringen.
> […]
> S-A: Red Hulk ist ein Halbheld, wie jetzt? Wie, äh, Magneto?
> H-D: Nja, anders, aber, auch ein halber Held.
> S-S: Ja, er hat ein, in dem Comic den sie dabei hatten, ein Held, ein bisschen, aber eigentlich ist er ein Superschurke.[325]

Dabei wird m. E. ersichtlich, dass die von den Schülern verwendeten Kategorien um den Begriff des Helden einen gemeinsamen Wissensbestand darstellen, auf dessen Basis sie literarische Figuren bzw. Texte diskursiv behandeln. In solchen Dialogen über Texte und Figuren greift S-A mitunter auch auf sein Wissen über deren Publikations- und Produktionskontext zurück, wie bspw. sein Kommentar zu einem Comic-Heft, in dem *Die Fantastischen Vier*, eine Gruppe von Superhelden aus dem Makrotext des *Marvel*-Verlags, auf *Superman* trifft, der wiederum zum Verlag *DC-Comics* gehört,[326] zeigt:

> S-A (zeigt auf ein Superman-Die Fantastischen Vier-Comicheft): Warte, Superman und die Fantastic Four, das passt nicht zusammen.
> H-D (schlägt das Heft auf): Das ist ein Crossover-Comic.
> S-A: Ach so.[327]

Wenngleich S-A dabei nicht explizit auf die Verlagszugehörigkeiten der Figuren eingeht, kann aus seinem Kommentar zum Comicheft sowie seiner Reaktion auf

---

[322] 3. Sitzung S-S, S-J, S-A: 00.47.27-00.47.31.
[323] 6. Sitzung S-A: 00.22.23-00.23.16.
[324] 3. Sitzung S-S, S-J, S-A: 00.19.41-00.19.59.
[325] 7. Sitzung S-S, S-A, S-J: 00.09.48-00.10.18.
[326] Vgl.hierzu Arnaudo: Superhero, 2013, S. 4f; DeFalco; Forbeck: Four, 2014, S. 128f und Greenberg: Superman, 2009, S. 340f.
[327] 5. Sitzung S-S, S-J, S-A: 00.02.22-00.03.57.

die Antwort von H-D dennoch geschlossen werden, dass er diese zumindest in Grundzügen kennt.

Auch während des, bereits bei der Darstellung der Handlungen von S-S erwähnten, Gesprächs über den Tod der Figur *Han Solo* rekurriert S-A auf den Publikationskontext der *Star Wars*-Filme:

> S-A: Aber können Disney nicht genau weitermachen wie die Leuten am liebsten gefallen? Alle, alle lieben Han Solo, der gehört der beliebteste Star Wars-Charakter, er hat das nicht verdient. (dreht sich zu S-S) Stimmt doch, oder?[328]

Er verknüpft hier die konkrete Umsetzung jenes einzelnen Films mit einer Einschätzung über die Beliebtheit der Figur seitens der Rezipient*innen der vorherigen *Star Wars*-Filme, und begründet so letztlich sein eigenes Urteil über deren Tod in *Das Erwachen der Macht*.

Hinsichtlich der Thematik des Sterbens ist dabei außerdem festzuhalten, dass S-A sich, ähnlich wie S-S, offenbar für die Problematik des Tötens im Kontext des Superhelden-Genres zu interessieren scheint:

> S-A: Haben Superhelden auch manchmal aus Versehen ermordet?
> H-D: Äh, ich glaub schon, ja.
> S-A: Captain Marvel ist, der erste Captain Marvel, er war ein Mann und, ist an Krebs gestorben oder wie ist der gestorben?
> H-D: Ich hab Captain Marvel selber nie gelesen, ich hab nur Civil War Zwei gelesen.
> S-A: Ich hab vergessen wie der gestorben ist, aber irgendwie ein Krankheit, wo der eine, Gift angefasst hat.
> H-D: Kann sein.
> S-A: Und das war auch eine der ersten Tode, und er hat [???] Frau geküsst.[329]

Im Laufe dieses Dialogs, in welchem S-A wiederum sein umfangreiches Vorwissen einbringt,[330] rückt der Fokus hingegen stärker zur Thematik des Sterbens bzw. der Un-/Sterblichkeit, welche zu den zentralen Themen des Superhelden-Genres generell zählt.[331] Dabei zeigt sich wiederum, das S-A offenbar um die in diesem Kontext hohe Bedeutsamkeit der Figur *Captain Marvel* weiß, zählt deren Tod nach einer Krebserkrankung in einem Text aus dem Jahr 1982 doch bis heute zu radikalsten Repräsentationen des Sterbens eines Superhelden innerhalb des Makrotexts von *Marvel-Comics*.[332]

---

[328] 5. Sitzung S-S, S-J, S-A: 00.23.17-00.23.59.
[329] 3. Sitzung S-S, S-J, S-A: 01.01.59-01.02.35.
[330] Siehe hierzu auch 6. Sitzung S-A: 00.43.23-00.44.38.
[331] Vgl. Alaniz: Superhero, 2014, S. 160.
[332] Vgl. Alaniz: Superhero, 2014, S. 198f.

In den Videos kann außerdem beobachtet werden, wie S-A im Kontext produktiver Gestaltungen eigener Comics sein Wissen über literarische Figuren und Texte anwendet:

> S-A: Ich hab eine Idee, da greift der (tippt auf die Comic-Vorlage „Spiderman Ultron“), da greift der grüne Kobold aus der Zukunft an.
> H-D: Super, perfekt.
> S-A: Ja, ich weiß wie der aussieht, der hat einen Umhang, und keine Bomben mehr.[333]

Der Rückgriff auf die ihm bekannte Figur stellt, da es sich beim *grünen Kobold* um einen der zentralen Gegenspieler *Spidermans* handelt,[334] für ihn offenbar eine sinnvolle Grundlage zur kohärenten Fortführung der Comic-Vorlage dar, wobei hier auch entscheidend zu sein scheint, dass S-A um die konkrete Gestaltung der Figur weiß und diese entsprechend in seinem eigenen Comic darstellen kann:

Abbildung 2: Grüner Kobold 2099 im Comic von S-A und im Original[335]

Bei der selbsttätigen Herstellung jener Produkte richtet S-A den Fokus seiner Aufmerksamkeit wiederholt auf seine eigenen Handlungen und führt diese, mit Ausnahme wiederkehrender Bewegungen seiner Hände, die wohl eine stereotype Verhaltensweise seinerseits bilden, demgemäß weitgehend ohne Unterbrechungen aus.[336] In der Reflektion dieses Handelns bzw. der hieraus entstandenen Produkte zeigt S-A ferner ein nicht unerhebliches Maß der Wertschätzung:

---

[333] 5. Sitzung S-S, S-J, S-A: 00.08.57-00.09.23.
[334] Vgl. Darling; Forbeck: Goblin, 2014, S. 154.
[335] Bildquelle: https://vignette.wikia.nocookie.net/marveldatabase/images/a/ae/Goblin_%28Earth-928%29_Spider-Man_2099_Vol_1_39_001.jpg/revision/latest/scale-to-width-down/350?cb=20150616160810.
[336] 3. Sitzung S-S, S-J, S-A: 00.17.38-00.19.34; 6. Sitzung S-A: 00.06.24-00.10.07; 00.46.48-00.49.02; 7. Sitzung S-S, S-A, S-J: 00.20.31-00.24.57.

> S-J (sucht sich eine neue Vorlage zum Ergänzen aus, dreht sich zu S-A): Iron Man, wieso kannst du so gut malen?
> S-A: Ich kann, was?
> S-J: Warum kannst du so gut malen Iron Man?
> S-A: Ich, weil ich äh, ein Künstler bin![337]

S-A scheint sich selbst hier, wie der Begriff des Künstlers impliziert,[338] in der Herstellung eigener Produkte, offenbar als talentierten und fähigen Zeichner zu erleben.

Bei retrospektiven Auseinandersetzungen mit dem eigenen Handeln nimmt S-A außerdem auch Bezug auf ästhetische Konventionen der Textformen selbst:

> S-A (zeigt H-D seinen Comic zur Vorlage „Star Wars Kylo“): Bin fertig, hab genau wie in jedem Comic gemacht, erst die obere, dann die untere.
> H-D: S-A, du kannst das auch ruhig wieder so machen wie vorher.
> S-A: Ja ich weiß, aber ich wollte so.[339]

Während er hier die konkrete Gestaltung der Panels in seinem eigenen Comic anspricht und vor dem Hintergrund der oftmals rechteckigen Form derselben im Comic erläutert, bezieht er sich dabei gleichzeitig auf die zuvor von ihm erschaffenen Texte, in welchen S-A die Panels, wie für das Superhelden-Genre keinesfalls untypisch,[340] unregelmäßig anordnet:

Abbildung 3: S-A Comic Spiderman

[337] 3. Sitzung S-S, S-J, S-A: 00.52.28-00.52.38.
[338] Sieh hierzu bspw. Ullrich: Mensch, 2016, S. 17-22.
[339] 5. Sitzung S-S,S-J, S-A: 00.42.07-00.42.15.
[340] Vgl. Riha: Technik, 1974, S. 161-165.

5.3.5 Ergebnisse S-K

Wie bei den drei Schülern der Mittelstufe kann in den Videoaufzeichnungen der Einzelfördersituationen mit S-K beobachtet werden, dass dieser während des Prozesses der Rezeption von Comics bzw. Einzelbildern auf sein Vorwissen bzgl. literarischer Figuren und Texte zurückgreift. So kommentiert er etwa bei der Lektüre eines Comichefts die Darstellung der Figur *Galactus, der Weltenfresser*:

> S-K: Diese Fresser. Diese Fresser kenn ich.[341]

Angesichts der schriftsprachlichen Fähigkeiten von S-K kann dabei angenommen werden, dass er die Figur hier aufgrund der Bilder im Comic identifiziert und demgemäß in der Rezeption derselben seine spezifischen Wissensbestände heranzieht. Ebenso merkt er während des Lesens in einem *Hulk*-Comicheft an:

> S-K (liest in einem Hulk-Comicheft): Hulk ist andere, rot und grau.
> H-D: Es gibt noch den grünen, äh, den roten Hulk, ne?
> S-K: Ja.[342]

Aus der Reaktion von S-K auf die Nachfrage von H-D kann hier geschlossen werden, dass er neben dem *grünen Hulk*, dem bereits erwähnten alter Ego der Figur *Bruce Banner*, ebenfalls den *grauen* und *roten Hulk* kennt, wofür auch folgende Sequenz spricht, in der S-K die Figur des *General Ross*, deren alter Ego eben jener *rote Hulk* ist,[343] in dem von ihm gelesenen Comic identifiziert:[344]

> S-K (zeigt auf den Comic): Ah, das ist diese.
> H-D: Das ist der, der der rote Hulk wird.
> S-K: Ja.

Ferner kann bei der Analyse der Videodaten insgesamt festgestellt werden, dass sich in den eher kurzen Äußerungen von S-K oftmals offenbar vielfältige gegenstandbezogene Handlungen vorfinden lassen:

> S-K (zeigt auf das Puzzlepaar, welches einen Kampf zwischen Hulk und Thor darstellt): Warum kämpfen die beide?
> H-D: Weil, das ist aus einem Film, da hat der Loki (H-D zeigt auf ein Bild von Loki in einem anderen Puzzlepaar) der hier, ne? Hat die Kontrolle über den Hulk übernommen.
> S-K: Warum?
> H-D: Weil der mit dem Hulk Asgard und Thor angreifen will.
> S-K: [???] ist Freunde.
> H-D: Eigentlich sind die Freunde, ne? Aber der hat den verzaubert.
> S-K zeigt auf das Bild mit Loki, sagt: Diese Loki.

---

[341] 3. Sitzung S-K: 00.00.23-00.00.27.
[342] 1. Sitzung S-K: 00.04.55-00.05.01.
[343] Vgl. Forbeck: Red, 2014, S. 290.
[344] Vgl. Forbeck: Hulk, 2014, S. 290. Siehe hierzu auch 3. Sitzung S-K: 00.17.23-00.17.27.

H-D: Loki hat den verzaubert, genau.[345]

Die Frage von S-K zu den gelesenen Bildinhalten lässt dabei darauf schließen, dass er zunächst die bildlichen Informationen decodiert und induktiv zu einem dynamischen Geschehen, hier dem Kampf zwischen den beiden Figuren, ergänzt. Zusätzlich greift er anscheinend auf sein Wissen über die dargestellten Figuren *Hulk* und *Thor* bzw. deren Beziehung zurück und fragt daher, vor dem Hintergrund, dass beide Mitglieder des Superheldenteams *Avengers* sind,[346] nach dem erzähllogisch notwendigen Auslöser für den im Grunde unwahrscheinlichen Kampf der beiden gegeneinander.[347] Dass die Antwort von H-D hierbei eine für ihn offenbar plausible Erklärung bietet, deutet wiederum darauf hin, dass S-K auch auf sein Wissen über die Figur *Loki* bzw. dessen Rolle als Antagonist der *Avengers*[348] zurückgreift.

Ein anderes Beispiel liefert ein Gespräch über die Figur *Spiderman*, in welchem S-K auf dessen bürgerlichen Namen *Peter Parker* eingeht und daraufhin in einer für ihn charakteristisch kurzen Äußerung erklärt:

S-K: Der macht, hat Kräfte, bissen (tippt mit dem linken Mittelfinger auf die rechte Hand).[349]

S-K scheint damit, angesichts dessen, dass die Figur *Peter Parker* ihre Superkräfte durch den Biss einer radioaktiven Spinne erlangt,[350] die *Origin-Story* von *Spiderman* zu beschreiben, und damit erneut sein spezifisches Vorwissen in die Auseinandersetzung mit Comics einfließen zu lassen. Hinsichtlich jenes Wissens kann ferner beobachtet werden, wie S-K die medialen Formate, aus denen seine Kenntnisse über Figuren und Texte stammen, identifiziert:[351]

S-K (zeigt auf Spiderman): Der ist, dieser Dicke.
H-D: Welcher Dicke?
S-K: Die Spiderman, der kämpft diese Dicke.
H-D: Der kämpft gegen einen Dicken?
S-K: Ja, Spiderman.
H-D: Meinst du in einem Comic oder einer Serie?

---

[345] 2. Sitzung S-K: 00.14.27-14.55.
[346] Vgl. DeFalco; Forbeck: Avengers, 2014, S. 32.
[347] Siehe hierzu auch 2. Sitzung S-K: 00.11.03-00.11.05; 00.29.26-00.29.29; 3. Sitzung S-K: 00.06.00-00.06.13.
[348] Vgl. DeFalco; Forbeck: Avengers, 2014, S. 32.
[349] 3. Sitzung S-K: 00.13.16-00.13.42.
[350] Vgl. DeFalco: Spiderman, 2014, S. 336.
[351] Siehe hierzu auch 3. Sitzung S-K: 00.25.27-00.25.56; 00.26.04-00.26.12; 4. Sitzung S-K: 01.11.06-01.11.25.

S-K: Serie.[352]

Wenngleich der Begriff *Serie* dabei aus literaturwissenschaftlicher Sicht zwar keine textformale Bestimmung darstellt, Comics etwa erscheinen schließlich teilweise auch *in Serien*, kann angesichts dessen alltagssprachlicher Verwendung im Sinne von *Fernseh*serie m. E. dennoch angenommen werden, dass S-K hier eine solche meint.

Darüber hinaus wendet S-K in der Rezeption eines Comics offenbar auch sein Wissen über genrespezifische Konventionen der stereotypen Figurengestaltung an:

> S-K (blättert gerade in einem *Hulk*-Comicheft, tippt auf die aufgeschlagene Seite): Diese Mann. Wie heißt der?
> H-D (tippt auf die Seite): Der hier?
> S-K: Ja.
> H-D: Das ist der Leader.
> S-K (nimmt die Zeigefinger an die Schläfen): Der macht denken.[353]

Er schließt hier anscheinend aus dem proportional übergroßen Kopf des *Leaders*, einem *kriminellen Superhirn*, auf dessen übermenschliche kognitive Fähigkeit, welche eine für die Figur konstitutive Eigenschaft darstellt.[354] Ebenfalls ersichtlich wird hier, dass S-K auf kinesische Ausdrucksmittel zurückgreift, um so seine verbalsprachliche Kommunikation zu ergänzen. Ein ähnliches Vorgehen zeigt er auch bei der Rezeption des Comichefts *Mr. Amperduke*[355] bzw. dem Lesen von Teilstücken eines eigens für die Einzelförderung hergestellten interaktiven Comics.[356]

Eine weitere gegenstandsbezogene Handlung von S-K stellt ferner dessen Herstellung eines intermedialen Bezugs zwischen einem Comic und einem Film dar:

> S-K (wedelt mit dem Zeigedinger, sieht dabei H-D an): Ich hab gesehen diese Roboter.
> H-D: Die hast du schon mal gesehen?
> S-K: Ja in Film.
> H-D: Bei welchem Film, Iron Man?
> S-K (fragend): Ja, mit viele Roboter, sind die Iron Man?
> H-D: Weiß ich nicht wie viele Roboter da sind.
> S-K (zeigt alle zehn Finger): Fünf!
> H-D: Fünf? Ah, du meinst den letzten Iron Man-Film, ne?

---

[352] 3. Sitzung S-K: 00.07.50-00.08.01.
[353] 1. Sitzung S-K: 00.03.26-00.03.39.
[354] Vgl. Darling; Forbeck: Leader, 2014, S. 209.
[355] Vgl. 1. Sitzung S-K: 00.11.12-00.11.13; 00.11.26-00.11.29.
[356] Vgl. 2. Sitzung S-K: 00.45.30-00.45.36.

S-K: Ja.[357]

Wie bereits hier zu erkennen ist, werden dabei die gegenstandsbezogenen Handlungen von S-K aufgrund seiner spezifischen verbalsprachlichen Ausdrucksfähigkeiten primär im Dialog mit einem Interaktionspartner, der seine Wissensbestände teilt und diese daher adäquat identifizieren und dementsprechend reagieren kann, ersichtlich. Auf diese Weise lassen sich wiederum große Wissensbestände seitens S-K rekonstruieren, die andernfalls wohl weitgehend unerkannt blieben:

S-K (unterbricht das Ausmalen der Vorlage, die an Iron Man orientiert ist): Diese groß Iron Man (ahmt einen Schlag nach), pamm.
H-D: Der gegen Hulk gekämpft hat?
S-K: Ja.[358]

Durch die spezifische Nachfrage von H-D, der hier auf eine Szene im Kinofilm *Avengers: Age of Ultron* rekurriert,[359] bzw. der darauffolgenden Antwort S-Ks, kann dessen ursprüngliche Aussage m. E. dahingehend interpretiert werden, dass er selbst sich hier auf eben jene Szene bezieht. Eine ähnliche Situation ergibt sich auch in der folgenden Sequenz:

S-K (tippt auf Spiderman auf der Triptychon-Vorlage): Andere, das ist andere.
H-D: Das ist Spiderman.
S-K: Da ist ein neue Spiderman da.
H-D (tippt auf Spiderman auf der Vorlage): Du meinst das ist ein neuer Spiderman?
S-K: Ja.
H-D: Im Kino, oder was meinst du?
S-K: Im Kino.[360]

Erst im Dialog selbst wird hier die Intention der ersten Aussage von S-K deutlich, der offenbar eine intermediale Verknüpfung zwischen der Vorlage und dem neuen *Spiderman*-Kinofilm[361] herstellt und diesen zu thematisieren versucht. Wie bei den bisher behandelten Sequenzen bildet dabei wiederum das gemeinsame Wissen von S-K und H-D den zentralen Faktor hinsichtlich des Gelingens des interpersonalen Kommunikationsprozess im Sinne der Aussageabsicht von S-K.[362] Jene Bedeutsamkeit geteilter Wissensbestände ergibt sich dabei vor allem im Kontext der von S-K genutzten kinesischen Ausdrucksmittel, wie etwa während

[357] 1. Sitzung S-K: 00.02.34-00.03.02.
[358] 1. Sitzung S-K: 00.29.48-00.29.51.
[359] Vgl. Whedon: Ultron, 2015, TC: 00.54.40-00.58.59.
[360] 3. Sitzung S-K: 00.07.16-00.07.28.
[361] Gemeint ist hier der im Sommer 2017 erschienene Film *Spiderman: Homecoming*.
[362] Siehe hierzu auch 3. Sitzung S-K: 00.15.55-00.16.06.

einer Partie des Spiels *Memory* mit Figuren aus Comics und Filmen bzw. Fernsehserien ersichtlich wird, bei der S-K sein Wissen über *Wonder Woman* sowie anderen Figuren, zu denen diese in Beziehung steht, einbringt:

> S-K deckt eine Memory-Karte auf
> H-D: Und Wonder Woman.
> S-K (macht mit dem rechten Arm eine Bewegung wie das Schwingen eines Lassos nach): Die hat so.
> H-D: Das ist das Lasso der Wahrheit.
> S-K: Ja. Die hat ein Schwert.
> H-D: Die hat auch ein Schwert, Wonder Woman.
> S-K: Neue Schwert.
> H-D: Ein Neues hat die?
> S-K: Ja.
> H-D: Im Kinofilm? Den hab ich noch nicht gesehen.
> S-K (hebt die Arme über den Kopf): [???] groß.
> H-D (leise): Ein ganz großes Schwert, ok.
> S-K: Ja.
> H-D: Hab ich noch nie gesehen. [???] bist dran.
> S-K: Diese Mutter.
> H-D: Die Mutter von der?
> S-K: Die Königin ist Mutter.
> H-D: Die ist die Königin, genau, richtig.[363]

Das geteilte Wissen von S-K und H-D ermöglicht hier einerseits die korrekte Identifikation der initialen Aussageabsicht von S-K durch H-D, da jenes Wissen die Basis einer kommunikativ funktionalen Interpretation der kinesischen Ausdrucksformen von S-K bildet, sowie damit anderseits auch den dialogischen Austauschprozess selbst.[364]

Generell zeigt sich dabei in den häufigen Darstellungen von Figuren mit kinesischen Ausdrucksmitteln seitens S-K dessen Wissen über diese:

> H-D (deckt eine Memorykarte auf): Und der Hulk.
> S-K (reibt mit seinen Händen über seinen Oberkörper): Grüne Hulk. So steht gar nicht Hulk. (nimmt die Hände in Hüfte, spricht tiefer) Hulk. (spricht wieder mit seiner gewöhnlichen Stimme) Hulk sis böse, diese Augen (zeigt auf seine Augen) [???] Augen, diese grün.
> H-D: Die Augen sind grün beim Hulk, wenn der sich verwandelt, ne?
> S-K (hebt die Schulter, winkelt die Arme an): Der wird groß.[365]

S-K kommentiert hier die von ihm rezipierten Bilder mittels einer quasi multimodalen Inszenierung derselben, in welcher wiederum seine Kenntnisse über diese, hier bzgl. konkreter Details der Verwandlung von *Bruce Banner* in den *Hulk*, ersichtlich werden.

---

[363] 1. Sitzung S-K: 01.08.59-01.09.22.
[364] Siehe hierzu auch: 3. Sitzung S-K: 00.28.33-00.28.37; 00.29.03-00.29.13.
[365] 1. Sitzung S-K: 01.11.32-00.11.49.

Auch nutzt er hierbei konkrete, charakteristische Posen einzelner Figuren, um diese so darzustellen:

> S-K (zunächst mit dem Rücken zur Kamera, daher keine Aussage über Handlungen mit den Händen möglich): Wie heißt der?
> H-D: Das ist Wolverine, ne?
> S-K: Wolverine, der hat so (S-K nimmt die rechte Hand als Faust vor den Körper und so eine für die Figur Wolverine charakteristische Pose ein).[366]
>
> S-K arbeitet an der Triptychon-Vorlage „Spiderman vs. Superman".
> S-K: Die macht (hält seine Hände wie Spiderman, wenn dieser sein Netz schießt), so, tsst.[367]

Im Kontext produktiver Aufgaben kann, neben einer wiederholt auf das eigene Handeln gerichteten Aufmerksamkeit seitens S-K,[368] ferner beobachtet werden, dass er ebenfalls auf sein entsprechendes Vorwissen zurückgreift:

> S-K (schaut auf ein Blatt mit Figurenvorlagen aus, soll sich einen Unterkörper zum Ausmalen aussuchen): Ah, rot.
> H-D: Willst du den rot anmalen?
> S-K: Ja, Iron Man ist rot.[369]

Nachdem er hier zunächst die Vorlage gelesen hat, die tatsächlich an der Figur *Iron Man* orientiert ist, beschließt er auf Basis seines Wissens über diese, die Vorlage rot auszumalen, woraus wiederum eine hohe Ähnlichkeit seiner eigenen Figur zu *Iron Man* resultiert.[370]

Analog hierzu kommentiert er auch eine an der Figur *Superman* orientierte Vorlage zur Gestaltung eigener Figuren:

> S-K (schaut auf eine der Vorlagen für die Erstellung eigener Figuren): Superman. Superman.[371]
>
> S-K: Der hat Augenstrahl, hat Pusten.[372]

Offensichtlich erkennt S-K hier die intendierte Ähnlichkeit der Vorlage und bringt darauf aufbauend sein Wissen über die Originalfigur ein, indem er dessen Superkräfte[373] beschreibt, wobei er gleichzeitig auch Verknüpfungen zu anderen Figuren herstellt:

---

[366] 2. Sitzung S-K: 00.10.30-00.10.34. Siehe auch Anhang 9.
[367] 3. Sitzung S-K: 00.22.44-00.22.48. Siehe auch Anhang 10.
[368] 1. Sitzung S-K: 00.39.18-00.43.23 und 2. Sitzung S-K: 00.54.03-00.58.57.
[369] 1. Sitzung S-K: 00.26.11-00.26.18.
[370] Siehe Anhang 11.
[371] 2. Sitzung S-K: 00.52.43-00.52.46.
[372] 2. Sitzung S-K: 01.03.12-01.03.17.
[373] Die Figur Superman besitzt unter anderem einen *Hitzeblick* und *Eisatem* (vgl. Greenberg: Superman, 2009, S. 340f).

S-K: Supergirl hat auch Pusten.[374]

Auf derartige Kenntnisse greift S-K auch in seinen planvollen Überlegungen zur Gestaltung eigener Comics zurück:

H-D fragt S-K nach Figuren, die er für seinen eigenen Hulk-Comic haben möchte, damit er diese zur nächsten Sitzung als Vorlage mitbringen kann.
H-D: Wen möchtest du noch haben?
S-K: Die Ninjas.
H-D: Welche Ninjas?
S-K: Diese Hulk.
H-D: Welchen Ninja meinst du?
S-K: Diese Hulk, der hat ah.
H-D: Du meinst Skaar?
S-K: Ja.
[…]
H-D: Und noch wer?
S-K: Diese (bewegt die Hände als würde er etwas mit diesen drehen).
H-D: Die Frau die zaubern kann?
S-K: Ja.
H-D: Ok.
S-K: Diese Pfeile noch.
H-D: Den Falken?
S-K (bewegt die Hände und Arme als würde er einen Bogen spannen): Die Pfeile.
H-D: Ach, der Mann mit den Pfeilen, den willst du auch?
S-K: Ja.[375]

Hierbei sind es wiederum das geteilte Wissen von H-D und S-K sowie dessen kinesische Ausdrucksmittel, welche das Gelingen der Kommunikation maßgeblich beeinflussen. Eine analoge Bedeutsamkeit dieser beiden Faktoren kann auch im Rahmen der dialogischen Produktion eigener verbalsprachlicher Narrationen beobachtet werden. Denn auch hier bringt S-K, mittels eben jener Ausdrucksformen, sein Wissen über literarische Figuren mit ein, auf welches sein Dialogpartner gezielt eingehen kann, um so durch entsprechendes Nachfragen dessen intendierten Aussagegehalt angemessen rekonstruieren zu können. Im Laufe des entsprechenden Dialogs kann außerdem beobachtet werden, dass S-K in der Entwicklung einer kohärenten Handlung auf konventionelle Sujets des Superhelden-Genres[376] zurückgreift.[377]

Während der produktiven Umsetzung dieser Narration in Form eines Comics lässt S-K außerdem seine Kenntnisse über die darin abgebildeten Figuren mit

[374] 2. Sitzung S-K: 01.03.23-01.03.25.
[375] 4. Sitzung S-K: 00.55.37-00.56.38.
[376] Vgl. hierzu Ditschke; Anhut: Übermenschliches, 2009, S. 134; 141-145; Lawrence; Jewett: Superhero, 2002, S. 22 und Lang; Trimble: Examination, 1988, S. 158.
[377] Vgl. 4. Sitzung S-K: 00.56.43-01.10.37. Siehe hierzu auch 5. Sitzung S-K: 00.57.40-01.13.53; 7. Sitzung S-K: 01.01.10-01.11.40.

einfließen,[378] teilweise kommentiert er dabei die zur Verfügung stehenden Vorlagen ebenfalls mittels kinesischer Ausdrucksformen.[379]

Desweiteren nutzt er, wie folgende Äußerung zeigt, im Prozess der Gestaltung des Comics sein Wissen über die charakteristische Ästhetik der Textform selbst:

> S-K hat gerade eine Hulk-Figur in seinen Comic geklebt.
> S-K (tippt auf die Hulk-Figur): Schreibenblase.
> H-D: Was sagt denn der Hulk?
> S-K (nimmt die Arme vor den Körper in die sog. Most-Muscular-Pose, verstellt die Stimme): Ich werde.
> H-D: Der wird größer meinst du?
> S-K: Ja.[380]

S-K bittet hier mit *Schreibenblase* offenbar H-D darum, eine Sprechblase zu jener Figur zu gestalten und rekurriert so auf ein spezifisches Darstellungselement des Comics.[381] Dabei kann auch beobachtet werden, dass S-K bei der Erläuterung des von ihm geplanten Inhalts jener Sprechblase erneut kinesische Ausdrucksmittel nutzt.

---

[378] Vgl. 5. Sitzung S-K: 00.20.01-00.20.10. Siehe hierzu auch 6. Sitzung S-K: 00.28.55-00.29.11
[379] Vgl. 5. Sitzung S-K: 00.10.26-00.10.29.
[380] 5. Sitzung S-K: 00.29.50-00.30.03.
[381] Vgl. hierzu Stein; Ditschke; Kroucheva: Medium, 2009, S. 13.

6 Fazit

Während der Comic im Zuge einer pauschalisierend kulturpessimistischen Kritik seiner textformalen Spezifika in der Vergangenheit pejorativ als „*Literatur für Analphabeten*“[382] bezeichnet wurde, scheint im Hinblick auf eine inklusive Literaturdidaktik genau hierin sein Potenzial zu liegen, da er als Textform auch Schüler*innen, die aufgrund ihrer (schrift-)sprachlichen Fähigkeiten über reine Schrifttexte nur eingeschränkt an Literatur teilhaben können, einen Zugang zu dieser ermöglicht. So zeigen die in der Studie beobachteten, vielseitigen gegenstandsbezogenen Handlungen der Schüler, dass die Bildsprache des Comics, indem sie den limitierenden Effekt der Decodierung von Schriftzeichen aufhebt, gemäß des Prinzips der *Adaptability* komplexe Prozesse der Auseinandersetzung mit literarischen Texten ermöglicht und somit einen geeigneten Rahmen für literarisches Lernen schafft.[383]

Vor dem Hintergrund der besonderen Bedeutung des literarischen Gesprächs innerhalb des Diskurses der inklusiven Literaturdidaktik kann, vor allem angesichts der wiederholt von S-K genutzten kinesischen Ausdrucksformen, außerdem festgehalten werden, dass die primär ikonische Zeichenqualität im Comic[384] offenbar auch sog. eingeschränkt sprechenden Schüler*innen dialogische Interaktionen und damit eine entsprechende unterrichtliche Teilhabe ermöglichen kann.[385] Kongruent hierzu scheint sich in der empirischen Studie, da die hier untersuchten Schüler unter anderem sowohl bestehende Comics fortführen als auch genuin eigene Geschichten in Comic-Form gestalten, ebenfalls hinsichtlich handlungs- und produktionsorientierter Methoden das große Potenzial des Comics für den Literaturunterricht mit sog. Schülern mit geistiger

---

[382] Boschenhoff: Stilmittel, 2010, S. 149, Hervorhebung selbst vorgenommen.

[383] Gleichzeitig wird dabei auch der Problematik ästhetischer Verzerrungen, wie sie durch Reduktionen der Komplexität literarischer Originaltexte auftreten können, begegnet, da die Schüler durch die bildlichen Darstellungen im Comic einen unmittelbaren Zugang zum Text bzw. dessen ästhetischer Qualität finden.

[384] Vgl. hierzu Cohn: Language, 2013, S. 19.

[385] Hierbei scheint vor allem die Konkreszenz der Körper im Comic die Basis deren quasi-synekdochischer Darstellung mittels kinesischer Ausdrucksformen zu bilden, da S-K oftmals nur eine einzelne, für die jeweilige Figur charakteristische Geste oder Pose imitiert, von der aus sein Interaktionspartner wiederum auf die Figur als solche schließen kann (vgl. hierzu Klar: Eigenheit, 2011, S. 221-225).

Behinderung zu bestätigen.[386] Indem die Schüler dabei im Sinne der Bricolage auf ihr bestehendes Vorwissen zu literarischen Figuren und Texten aus primär populärkulturellen Kontexten zurückgreifen, bringen sie ferner ihre kulturellen Wissensbestände und Fähigkeiten in gegenstandsbezogene Interaktionsprozesse mit ein und können diese damit in kulturelles Kapital überführen.[387] Daraus resultieren zustäzlich grundlegende Möglichkeiten hinsichtlich der Herstellung bzw. Explikation habitueller Übereinstimmungen seitens der Schüler*innen, welche bzgl. der Gruppenkohäsion innerhalb heterogener Lerngruppen und damit der inklusiven Didaktik generell von zentraler Bedeutung sind.

Hieran anschließend wäre nun im Rahmen weiterer Untersuchungen zu klären, wie sich die gegenstandsbezogene Interaktion innerhalb einer tatsächlich stark heterogenen Lerngruppe bei der Auseinandersetzung mit Comics bzw. der Textform selbst gestaltet. Dabei wäre, in Anbetracht dessen, dass das Lesen von Comics keineswegs voraussetzungslos ist und insbesondere jene Schüler*innen, deren literarische Vorerfahrungen sich primär auf monomodale Schrifttexte beschränken, Schwierigkeiten bei der narrativen Rezeption der Bildsprache des Comics haben können,[388] nicht zuletzt auch zu klären, inwiefern sog. Schüler*innen mit geistigen Behinderungen, die im Schulalltag relativ häufiger mittels Bildzeichen kommunizieren, eine ihre Peers unterstützende Rolle im Unterricht einnehmen könnten.[389]

Resignative Auffassungen dahingehend, dass die inklusive Literaturdidaktik bei Schüler*innen, „die keinen oder nur einen minimalen Zugang zu Laut- und/oder Schriftsprache finden[,] […] an ihre Grenzen zu geraten“[390] droht, da hier keine Gemeinsamkeit über einen Gemeinsamen Gegenstand herstellbar sei,[391] können wohl dennoch bereits angesichts der hier vorliegenden Ergebnisse weitgehend verworfen werden.

---

[386] Ferner kann aus den Videodaten geschlossen werden, dass begleitend zu den produktiven Verfahren auch textanalytische Prozesse angebahnt bzw. teilweise schon vollzogen werden.

[387] Hierbei gilt es jedoch zu bedenken, dass die Lektüre von Comics und damit auch das Vorwissen zu Figuren und Texten, insbesondere im Bereich des Superhelden-Genres, eine durchaus genderspezifische Prägung aufweist (vgl. Danziger-Russel: Girls, 2013, S. 7), weshalb letztlich fraglich ist, ob eine Untersuchung mit weiblichen Schülerinnen zu ähnlichen Ergebnissen kommen würde.

[388] Vgl. hierzu Brozo; Moorman; Meyer: Teaching, 2014, S. 14 und Ripley: Comics, 2012, S. 99.

[389] Vgl. hierzu Zimpel: Lernkultur, 2012, S. 18.

[390] Naugk et al.: Grundschule, 2016, S. 43.

[391] Vgl. Naugk et al.: Grundschule, 2016, S. 44.

Literaturverzeichnis

Quellen

Abrams, J.J. (2016): Star Wars Episode VII: Das Erwachen der Macht. Blu-Ray Disc. Lucasfilm Ltd..

Baily, Pierre; Fraipoint, Céline (2017): Kleiner Strubbel: Superstrubbel. Berlin: Reprodukt.

Burton, Tim (2013): Batman. Blu-Ray Disc. Warner Bros. Entertainment Inc..

Byrne, Bob (2011): Mr. Amperduke. Extended Edition. O. O.: O. V.

David, Peter; Pérez, George (2002): Dystopia Hulk. Herausgegeben von Marco M. Lupoi. Nettetal-Kaldenkirchen: Panini.

Gaiman, Neil; Kubert, Andy (2006): Marvel 1602. New York: Marvel Publishing.

Holland, Tom (2013): Chucky – Die Mörderpuppe. DVD. MGM.

Jobst, Marc (2016): Daredevil, Staffel 2, Episode 3: Dein Freund und Helfer. Abgerufen vom Netflix-Streamingdienst am 06.08.2017.

Lucas, George (2013): Star Was Episode IV: Eine neue Hoffnung. DVD. Lucasfilm Ltd..

Lucas, George (2013): Star Was Episode V: Das Imperium schlägt zurück. DVD. Lucasfilm Ltd..

Marvel Studios (2017): Spiderman: Homecoming. Trailer 2. Online verfügbar unter: https://www.youtube.com/watch?v=TEwdc0e2u68. Zuletzt geprüft am 07.12.2018.

Millar, Mark; McNiven, Steve (2015): Civil War. Stuttgart: Panini Comics.

Moore, Alan; Gibbons, Dave (2008): Watchmen. International Edition. New York: DC Comics.

Tayler, Tom; Redono, Bruno (2016): Star Wars. Darth Maul: Todesurteil. Stuttgart: Panini.

Varon, Sara (2008): Robo und Hund. Ravensburg: Ravensburger Buchverlag Otto Maier.

Ward, Lynd (2004): Gods´ Man. A Novel in Woodcuts. Mineola: Dover Publications Inc.

Whedon, Joss (2015): Avengers: Age of Ultron. Blu-Ray Disc. Marvel Studios.

Darstellungen

Abels, Simone (2015): Der Entwicklungsbedarf der Fachdidaktiken für einen inklusiven Unterricht in der Sekundarstufe. In: Biewer, Gottfried; Böhm, Eva Theresa; Schütz, Sandra (Hrsg.): Inklusive Pädagogik in der Sekundarstufe. Stuttgart: Kohlhammer, S. 135-148.

Aebli, Hans (1980): Denken: das Ordnen des Tuns. Band I: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie. Stuttgart: Klett-Cotta.

Amrhein, Bettina; Reich, Kerstin (2014): Inklusive Fachdidaktik. In: Amrhein, Bettina; Dziak-Mahler, Myrle (Hrsg.): Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule. Münster: Waxmann, S. 27-40.

Anders, Petra; Meissner, Almuth (2015): Erzählen im inklusiven Deutschunterricht – Fachdidaktische Überlegungen zur Rezeptions-, Deutungs- und Erzählkompetenz. In: Riegert, Judith; Musenberg, Oliver (Hrsg.): Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe. Stuttgart: Kohlhammer, S. 303–316.

Arnaudo, Marco (2013): The Myth of the Superhero. Translated by Jamie Richards. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Baker, William J. (1992): Positivism Versus People: What Should Psychology Be About? In: Tolman, Charles W. (Hrsg): Positivism in psychology: Historical and contemporary problems. New York: Springer Verlag, S. 9-16.

Baumgärtner, Alfred Clemens (1974): Comics in der Schule. In: Pforte, Dietger (Hrsg.): Comics im ästhetischen Unterricht. Frankfurt am Main: Athenäum Fischer, S. 22-41.

Baumgärtner, Alfred Clemens (1990): Comics. In: Lange, Günter; Neumann, Karl; Ziesenis, Werner (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Grundfragen und Praxis der Sprach- und Literaturdidaktik. Band 2: Literaturdidaktik: Klassische Form, Trivialliteratur, Gebrauchstexte. 4. Auflage, 1. korrigierter Nachdruck. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 794-802.

Beatty, Scott (2009): Batman. In: Dougall, Alastair (Hrsg.): The DC Comics Encyclopedia. The Definitive Guide to the Characters of the DC Universe. Updated ed. London: Dorling Kindersley, S. 40-41.

Beatty, Scott (2009): Joker. In: Dougall, Alastair (Hrsg.): The DC Comics Encyclopedia. The Definitive Guide to the Characters of the DC Universe. Updated ed. London: Dorling Kindersley, S. 178-179.

Bernasconi, Tobias; Wittenhorst, Mara (2016): Elementarisierung als didaktische Möglichkeit zur Gestaltung von inklusivem Literaturunterricht – Perspektiven aus Sicht des Förderschwerpunktes Geistige Entwicklung. In: Frickel, Daniela A.; Kagelmann, André (Hrsg.): Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 115-132.

Bertschi-Kaufmann, Andrea (1996): Lesen, Gestalten, Verarbeiten. Produktive Wege im Literaturunterricht. In: Der Deutschunterricht, 6/48, S. 26-33.

Birkmeyer, Jens (2015): Die Bedingungen der Möglichkeiten literarischen Lernens – Anmerkungen zu Kaspar Spinners Thesen. In: Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung, 2/2, S. 28-45.

Boban, Ines; Hinz, Andreas (2009): Integration und Inklusion als Leitbegriffe der schulischen Sonderpädagogik. In: Opp, Günther ; Theunissen, Georg (Hrsg.): Handbuch schulische Sonderpädagogik. München: Reinhardt, S. 29-36.

Böing, Ursula; Terfloth, Karin (2013): „Gedichte lesen, erleben und handelnd erarbeiten“ Elementarisierung als Schlüssel zum inklusiven Literaturunterricht. In: Lernen konkret, 3/2013, S. 24-30.

Bohnsack, Ralf (1998): Milieu als konjunktiver Erfahrungsraum. Eine dynamische Konzeption von Milieu in empirischer Analyse. In: Matthiesen, Ulf (Hrsg.): Die Räume der Milieus. Neue Tendenzen der sozial- und raumwissenschaftlichen Milieuforschung, in der Stadt- und Raumplanung. Berlin: Edition Sigma, S. 119-131.

Bohnsack, Ralf (2011): Qualitative Bild- und Videointerpretation. 2. Auflage. Opladen: Barbara Budrich.

Bongco, Mila Francis (2001): On the Language of Comics and the Reading Process. In: medien & zeit, 16/2001, S. 14–21.

Boschenhoff, Sandra Eva (2010): Comics sind alles – nur nicht stumm. Stilmittel eines Genres. In: Maiwald, Klaus; Josting, Petra (Hrsg.): Medien im Deutschunterricht 2009. Jahrbuch. Themen-Schwerpunkt: Comics und Animationsfilme. München: kopaed, S. 147-157.

Bourdieu, Pierre (1986): The Forms of Capital. In: Richardson, John G. (Hrsg.): Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education. New York: Greenwood Press, S. 241-258.

Bourdieu, Pierre (1993): Sociology in Question. Translated by Richard Nice. London, Thousand Oaks & New Delhi: SAGE Publications.

Breevort, Tom; Forbeck, Matt (2014): Magneto. In: DeFalco, Tom; Dougall, Alastair (Hrsg.): Marvel Encyclopedia. The Definitive Guide to the Characters of the Marvel Universe. Updated and expanded. London: Dorling Kindersley Limited, S. 224-225.

Breevort, Tom; Forbeck, Matt (2014): Wolverine. In: DeFalco, Tom; Dougall, Alastair (Hrsg.): Marvel Encyclopedia. The Definitive Guide to the Characters of the Marvel Universe. Updated and expanded. London: Dorling Kindersley Limited, S. 404-405.

Brown, Jeffrey A. (2017): The Modern Superhero in Film and Television. Popular Genre and American Culture. New York & London: Routledge.

Brozo, William G. (2013): Manga 2 Math. Informational graphic novels can close gaps in students' background knowledge—and even better, get them to read. In: Educational Leadership November 2013, S. 58-61.

Büttenmeyer, Wilhelm (1979): Einleitende Bemerkungen zur Geschichte des Positivismusproblems. In: Büttenmeyer, Wilhelm; Möller, Bernhard (Hrsg.): Der Positivismus in der deutschen Erziehungswissenschaft. München: Wilhelm Fink, S. 11-44.

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2011): Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Bonn: Hausdruckerei des BMAS.

Burgdorf, Paul (1976): Comics im Unterricht. Beltz Verlag: Weinheim und Basel.

Cohn, Neil (2013): The Visual Language of Comics. Introduction to the Structure and Cognition of Sequential Images. London: Bloomsbury Academic.

Coogan, Peter MacFarland (2006): Superhero. The Secret Origin of a Genre. Introduction by Denny O´Neil. Austin: MonkeyBrain Books.

Culler, Jonathan (1997): Literaturtheorie. Eine kurze Einführung . Aus dem Englischen übersetzt von Andreas Mahler. Stuttgart: Reclam.

Dammann-Thedens, Katrin; Michalak, Magdalena (2014): Bildnarrationen als Fundament zur Vermittlung von sprachlich-literarischen Kompetenzen in mehrsprachigen Klassen. In: Jost, Roland; Krommer, Axel (Hrsg.): Comics und Computerspiele im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 84-102.

Danziger-Russel, Jacqueline (2013): Girls and Their Comics. Finding a Female Voice in Comic Book Narrative. Lanham, Toronto & Plymouth: The Scarecrow Press Inc.

Darling, Andrew; Forbeck, Matt (2014): Green Goblin. In: DeFalco, Tom; Dougall, Alastair (Hrsg.): Marvel Encyclopedia. The Definitive Guide to the Characters of the Marvel Universe. Updated and expanded. London: Dorling Kindersley Limited, S. 154-155.

Darling, Andrew; Forbeck, Matt (2014): Leader. In: DeFalco, Tom; Dougall, Alastair (Hrsg.): Marvel Encyclopedia. The Definitive Guide to the Characters of the Marvel Universe. Updated and expanded. London: Dorling Kindersley Limited, S. 209.

Dawidowski, Christian (2016): Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung unter Mitarbeit von Angelika Stolle, Anna R. Hoffmann, Matthias Jakubanis und Nadine J. Schmidt. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Dederich, Markus (2013): Differenzlinie Behinderung. In: Ziemen, Kerstin (Hrsg.): Lexikon Inklusion. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 48-49.

DeFalco, Tom; Forbeck, Matt (2014): Avengers. In: DeFalco, Tom; Dougall, Alastair (Hrsg.): Marvel Encyclopedia. The Definitive Guide to the Characters of the Marvel Universe. Updated and expanded. London: Dorling Kindersley Limited, S. 32-33.

DeFalco, Tom; Forback, Matt (2014): Fantastic Four. In: DeFalco, Tom; Dougall, Alastair (Hrsg.): Marvel Encyclopedia. The Definitive Guide to the Characters of the Marvel Universe. Updated and expanded. London: Dorling Kindersley Limited, S.128-129.

Dinkelaker, Jörg (2010): Simultane Sequentialität. Zur Verschränkung von Aktivitätssträngen in Lehr-Lernveranstaltungen zu ihrer Analyse. In: Corsten, Michael; Krug, Melanie; Moritz, Christine (Hrsg.): Videographie praktizieren: Herangehensweisen, Möglichkeiten und Grenzen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 91-117.

Dinter, Stefan (2007): Comics erzählen. Möglichkeiten der Vermittlung von Comics im Schulunterricht am Beispiel der Comicwerkstatt in der Reihe »Literatur im Dialog« an der Max-Eyth-Schule Stuttgart, Schuljahr 2005/06. In: Dinter, Stefan; Krottenthaler, Erwin (Hrsg.): Comics machen Schule. Möglichkeiten der Vermittlung von Comics im Schulunterricht. Stuttgart: Klett, S. 18–56.

Ditschke, Stephan (2009): Comics als Literatur. Zur Etablierung des Comics im deutschsprachigen Feuilleton seit 2003. In: Stein, Daniel; Ditschke, Stephan; Kroucheva, Katerina (Hrsg.): Comics. Zur Geschichte und Theorie eines populärkulturellen Mediums. Bielefeld: transcript, S. 265-280.

Ditschke, Stephan; Anhut, Anja (2009): Menschliches, Übermenschliches. Zur narrativen Struktur von Superheldencomics. In: Stein, Daniel; Ditschke, Stephan; Kroucheva, Katerina (Hrsg.): Comics. Zur Geschichte und Theorie eines populärkulturellen Mediums. Bielefeld: transcript, S. 131–178.

Dönges, Christoph (2007): Lesen- und Schreibenlernen an der Schule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – Modifikation zum erweiterten Lesebegriff. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 9/2007, S. 228-344.

Dunger, Hella; Heyermann, Jochen; Knilli, Friedrich; Reiss, Erwin; Reiss, Karin (1974): Comic – Vorschule des Fernsehens. In: Pforte, Dietger (Hrsg.): Comics im ästhetischen Unterricht. Frankfurt am Main: Athenäum Fischer, S. 172-247.

Ehlers, Swantje (2016): Literaturdidaktik. Eine Einführung. Stuttgart: Reclam.

Erll, Astrid (2017): Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. Eine Einführung. 3., aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart: J. B. Metzler.

Ferrari, Danielle; Kurpiers, Sonja (2001): P. J. Gal´perin – Auf der Suche nach dem Wesen des Psychischen. Butzbach-Griedel: AFRA-Verlag.

Feuser, Georg (1995): Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Feuser, Georg (2011): Entwicklungslogische Didaktik. In: Didaktik und Unterricht, 4/2011, S. 86-100.

Feuser, Georg (2013): Die „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“. In: behinderte menschen, o. A./2013, 17-35.

Feuser, Georg (2016): Die Integration der Inklusion in die Segregation. In: Böing, Ursula; Köpfer, Andreas (Hrsg.): Be-Hinderung der Teilhabe: soziale, politische und institutionelle Herausforderungen inklusiver Bildungsräume. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 26-43.

Feuser, Georg; Meyer, Heike (1987): Integrativer Unterricht in der Grundschule – Ein Zwischenbericht. Solms-Oberbiel: Jarick Oberbiel.

Fleischer, Sandra; Seifert, Robert (2017): Die Ästhetik von Kinder- und Jugendmedien in einem globalisierten Medienmarkt. In: Schinkel, Sebastian; Herrmann, Ina (Hrsg.): Ästhetiken in Kindheit und Jugend. Sozialisation im Spannungsfeld von Kreativität, Konsum und Distinktion. Bielefeld: transcript, S. 219-236.

Forbeck, Matt (2014): The Hulk. The strongest man-like creature on Earth! In: DeFalco, Tom; Dougall, Alastair (Hrsg.): Marvel Encyclopedia. The Definitive Guide to the Characters of the Marvel Universe. Updated and expanded. London: Dorling Kindersley Limited, S. 172–175.

Forbeck, Matt (2014): Red Hulk. In: DeFalco, Tom; Dougall, Alastair (Hrsg.): Marvel Encyclopedia. The Definitive Guide to the Characters of the Marvel Universe. Updated and expanded. London: Dorling Kindersley Limited, S. 290.

Frickel, Daniela A.; Kagelmann, Andre (2016): Der inklusive Blick: Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma. In: Dies. (Hrsg.): Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 11-34.

Fuchs, Wolfgang J.; Reitberger, Reinhold C. (1977): Comics. Anatomie eines Massenmediums. Gekürzte Ausgabe. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Galperin, Pjotr. J. (1974): Die geistige Handlung als Grundlage für die Bildung von Gedanken und Vorstellungen. In: Galperin, Pjotr J.; Leontjew, Alexei N. (Hrsg.): Probleme der Lerntheorie. Berlin: Volk und Wissen, S. 33-49.

Garbe, Christine (2008): „Echte Kerle lesen nicht!?“ Was eine erfolgreiche Leseförderung für Jungen beachten muss. In: Matzner, Michael; Tischner, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Jungen-Pädagogik. Weinheim & Basel: Beltz, S. 301-315.

Grabau, Christian (2010): Helden ohne glänzende Rüstung. Neuere Spielformen v on Comics im Deutschunterricht am Beispiel von Art Spiegelmans *Maus*. In: Maiwald, Klaus; Josting, Petra (Hrsg.): Medien im Deutschunterricht 2009. Jahrbuch. Themen-Schwerpunkt: Comics und Animationsfilme. München: kopaed, S. 66-79.

Graumann, Sigrid (2012): Inklusion geht weit über „Dabeisein“ hinaus – Überlegungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in der Pädagogik. In: Balz, Hans-Jürgen; Benz, Benjamin; Kuhlmann, Carola (Hrsg.): Soziale Inklusion. Grundlagen, Strategien und Projekte in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 79-93.

Greenberg, Robert (2009): Superman. In: Dougall, Alastair (Hrsg.): The DC Comics Encyclopedia. The Definitive Guide to the Characters of the DC Universe. Updated Edition. London: Dorling Kindersley, S. 340-341.

Grenz, Dagmar (1999): Szenisches Interpretieren von Kinderliteratur. In: Grundschule, 4/1999, S. 26-28

Grosche, Michael (2015): Was ist Inklusion? Ein Diskussions- und Positionsartikel aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. In: Kuhl, Poldi; Stanat, Petra; Lütje-Klose, Birgit; Gresch, Cornelia; Pant, Hans Anand; Prenzel, Manfred (Hrsg.): Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen. Wiesbaden: Springer VS, S. 17-39.

Grünewald, Dietrich (1982): Comics. Kitsch oder Kunst? Die Bildgeschichte in Analyse und Unterricht. Ein Handbuch zur Comic-Didaktik. Weinheim: Beltz.

Grünewald, Dietrich (2001): Comics und das Prinzip Bildgeschichte. Zur Theorie der Bildgeschichte als eigenständiger Kunstform. In: medien & zeit, 16/2001, 4–13.

Gudjons, Herbert (1997): Handlungsorientiert Lehren und Lernen. Schüleraktivierung – Selbsttätigkeit – Projektarbeit. 5., überarbeitete und erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Haas, Gerhard (2015): Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht: Theorie und Praxis eines „anderen“ Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe. 11. Auflage. Seelze: Klett/Kallmeyer.

Hangartner, Urs; Keller, Felix; Oechslin, Dorothea (2013): In Sachen Sachcomics. In: Dies. (Hrsg.): Wissen durch Bilder: Sachcomics als Medien von Bildung und Information. Bielefeld: transcript, S. 7-12.

Hegel, Georg Friedrich Wilhelm (1955): Vorlesungen über die Philosophie der Weltgeschichte. In: Heer, Friedrich (Hrsg.): Hegel. Ausgewählt und eingeleitet von Friedrich Heer. Frankfurt am Main & Hamburg: Fischer Bücherei, S. 70-169.

Hegel, Georg Friedrich (2013): Wissenschaft der Logik. Berliner Ausgabe. Berlin: Holzinger.

Heins, Jochen (2016): Qualitative Inhaltsanalyse. Mit dem Rüstzeug der QIA neue Wege gehen. In: Boelmann, Jan M. (Hrsg.): Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Band 2: Erhebungs- und Auswertungsverfahren. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 303-321.

Hellrung, Christina (2017): Inklusion von Kindern mit Behinderungen als sozialrechtlicher Anspruch. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Helmbold, Ute (2005): Bilder lesen lernen. In: Scholz, Martin; Helmbold, Ute (Hrsg.): Bilder lesen lernen. Wie werden Bilder rezipiert? Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 13–34.

Helmchen, Sabine; Römhild, Tanja (2014): Schriftliches Erzählen zu Märchenbildern am Beispiel von Froschkönig und Rotkäppchen. In: Frederking, Volker; Huneke, Hans-Werner; Krommer, Axel; Meier, Christel (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Aktuelle Fragen der Deutschdidaktik. Band 3. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 310-323.

Hennies, Johannes; Ritter, Michael (2014): Zur Einführung: Deutschunterricht in der Inklusion. In: Dies. (Hrsg.): Deutschunterricht in der Inklusion: Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 7-17.

Hinchey, Patricia H. (2010): Finding Freedom in the Classroom: A Practical Introduction to Critical Theory. Revised Edition. New York: Peter Lang Publishing.

Hinz, Andreas (2008): Gemeinsamer Unterricht. In: Eberwein, Hans; Mand, Johannes (Hrsg.): Integration konkret. Begründung, didaktische Konzepte, inklusive Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 197-211.

Hoffmann, Jeanette (2015): Graphic Novels im Gespräch. Musterhafte Strukturen des gegenseitigen Vorlesens von grafisch erzählenden Romanen unter Schulkindern. In: Gressnich, Eva; Müller, Claudia; Stark, Linda (Hrsg.): Lernen durch Vorlesen. Sprach- und Literaturerwerb in Familie, Kindergarten und Schule. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 160-179.

Hoffmann, Jeanette; Lang, Danielle (2014): Graphic Novels im Deutschunterricht. *drüben!* von Simon Schwartz. In: Abraham, Ulf; Knopf, Julia (Hrsg.): BilderBücher. Praxis. Band 2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 63-74.

Hublow, Christoph; Wohlgehagen, Ernst (1978): Lesenlernen mit Geisitgbehinderten. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 1/29, S. 23-28.

Hussy, Walter; Schreier, Margrit; Echterhoff, Gerald (2010): Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften. Berlin Heidelberg: Springer.

Jantzen, Wolfgang (1976): Materialistische Erkenntnistheorie, Behindertenpädagogik und Didaktik. In: Demokratische Erziehung, 1/76, S. 15-29.

Jesch, Tanja (2012): ‚Graphic Novel' - Überlegungen zum ästhetischen Potenzial eines noch jungen Genres. In: Oomen-Welke, Ingelore; Staiger, Michael (Hrsg.): Bilder in Medien, Kunst, Literatur, Sprache, Didaktik. Freiburg im Breisgau: Fillibach, S. 53–64.

Jost, Roland; Krommer, Axel (2014): Vorwort. In: Dies. (Hrsg.): Comics und Computerspiele im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. VII-XV.

Karstein, Uta; Zahner, Nina Tessa (2017): Autonomie der Kunst? – Dimensionen eines kunstsoziologischen Problemfeldes. In: Dies. (Hrsg.): Autonomie der Kunst? Zur Aktualität eines gesellschaftlichen Leitbildes. Wiesbaden: Springer VS, S. 1-48.

Kepser, Matthis (2014): Schreiben zu Comics. Anregungen für den Schreibunterricht. In: Abraham, Ulf; Knopf, Julia (Hrsg.): BilderBücher. Praxis. Band 2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 51-62.

Kepser, Matthis; Abraham, Ulf (2016): Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Klar, Elisabeth (2011): Wir sind alle Superhelden! Über die Eigenart des Körpers im Comic – und über die Lust an ihm. In: Eder, Barbara; Balzer, Jens (Hrsg.): Theorien des Comics. Bielefeld: transcript, S. 219-236.

Klepacki, Leopold; Zirfas, Jörg (2009): Ästhetische Bildung: Was man lernt und was man nicht lernt. In: Liebau, Eckart; Zirfas, Jörg (Hrsg.): Die Kunst der Schule. Über die Kultivierung der Schule durch die Künste. Bielefeld: transcript, S. 111-139

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

Kruse, Iris (2016): Kinderliterarische Medienverbünde im inklusiven Literaturunterricht der Grundschule – Mediale Darstellungsvielfalt als Chance für gemeinsame literarästhetische Erfahrungen. In: Frickel, Daniela A.; Kagelmann, André (Hrsg.): Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 171-191.

Küstner, Katharina (2015): Identitätsentwürfe comiczeichnender Jugendlicher. München: kopaed.

Kuhl, Jan; Euker, Nils; Ennemoser, Marco (2015): Förderung des lautorientierten Lesens bei Schülerinnen und Schülern mit intellektueller Beeinträchtigung. In: Empirische Sonderpädagogik 1/7, S. 41-55.

Kuhn, Andreas (2015): Ungleichheit, Teilhabe, Exklusion. Systematische Anfänge der Sonderpädagogik als pädagogische Theorie und Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kuzminykh, Ksenia (2014): Comics und graphic novels im multikulturellen Deutschunterricht. In: Glottodidactica 41/2014, 75–86.

Lamnek, Siegfried (2005): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. 4., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim & Basel: Beltz.

Lang, Jeffrey S.; Trimble, Patrick (1988): Whatever Happened to the Man of Tomorrow? An Examination of the American Monomyth and the Comic Book Superhero. In: Journal of Popular Culture, 3/22, S. 157–173.

Lawrence, John Shelton; Jewett, Robert (2002): The Myth of the American Superhero. Grand Rapids, Michigan: Erdmans.

Lawson, John (2001): Disability as a Cultural Identity. In: International Studies in Sociology of Education, 3/11, S. 203–222.

Leontjew, Alexei N. (1971): Probleme der Entwicklung des Psychischen. Deutsche Übersetzung und Redaktion: Elske Däbritz. Wissenschaftliche Mitarbeit: Horst Kühn und Konrad Lüning. Berlin: Volk und Wissen.

Leontjew, Alexei N. (1982): Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit. Köln: Campus.

Lessing, Gotthold Ephraim (1910): Laokoon. In: Howard, William Guild (Hrsg.): Laokoon. Lessing. Herder. Goethe. Selections. Edited with an introduction and a commentary. New York: Henry Holt and Company, S. 17-154.

Leubner, Martin; Saupe, Anja; Richter, Matthias (2012): Literaturdidaktik. 2., aktualisierte Auflage. Berlin: Akademie Verlag.

Lévi-Strauss, Claude (1966): The Savage Mind. London: Weidenfeld and Nicolson.

Maack, Stefanie (2015): Erzählen zum piktografischen Comic »Der Froschkönig« - Ideen zur Unterrichtsgestaltung. Riegert, Judith; Musenberg, Oliver (Hrsg.): Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe. Stuttgart: Kohlhammer, S. 330-334.

Maak, Diana (2016): Videographische Datenerhebung. Lehr-/ Lernkontexte unter dem Mikroskop. In: Boelmann, Jan M. (Hrsg.): Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Band 2: Erhebungs- und Auswertungsverfahren. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 147-165.

Maiwald, Klaus (2015): Literarisches Lernen als didaktischer Integrationsbegriff – Spinners „Elf Aspekte“ als Struktur- und Denkrahmen für weiterführende Modellierung(en). In: Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung, 2/2, S. 85-95.

Mannheim, Karl (1964): Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk. Herausgegeben und eingeleitet von Kurt H. Wolff. Berlin & Neuwied: Luchterhand.

Maslon, Laurence; Kantor, Michael (2013): Superheroes! Capes, cowls, and the creation of comic book culture. New York: Crown Archetype.

Mayring, Philip (2016): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 6. Auflage. Weinheim & Basel: Beltz.

McCloud, Scott (2001): Comics richtig lesen. Die unsichtbare Kunst. Veränderte Neuausgabe. Hamburg: Carlsen.

Meinrenken, Jens (2014): »Batmans Clinch mit dem Joker« Karneval und Groteske im Zeitalter des Digitalen. In: Jost, Roland; Krommer, Axel (Hrsg.): Comics und Computerspiele im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 2-24.

Meskin, Aaron (2007): Defining Comics? In: Journal of Aesthetics and Art Criticism, 65/2007, S. 369–379.

Meurer, Birgit (2014): Der Comics als intermediäres Vehikel im Deutschunterricht. Ein Comic lernt laufen. In: Jost, Roland; Krommer, Axel (Hrsg.): Comics und Computerspiele im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 138-169.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (2008): Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Online verfügbar unter: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_gs/LP_GS_2008.pdf. Zuletzt geprüft am: 03.12.2018.

Nakazawa, Jun (2005): Development of Manga (Comic Book) Literacy in Children. In: Shwalb, Barbara J.; Shwalb, David W.; Nakazawa, Jun (Hrsg.): Applied developmental psychology. Theory, practice, and research from Japan. Greenwich, Conneticut: Information Age Pub, S. 23–42.

Naugk, Nadine; Ritter, Alexandra; Ritter, Michael; Zielinski, Sascha (2016): Deutschunterricht in der inklusiven Grundschule. Perspektiven und Beispiele. Weinheim und Basel: Beltz.

Naujok, Natascha (2014): Inklusive Deutschdidaktik, Bildungssprache und Erzählen. In: Hennies, Johannes; Ritter, Michael (Hrsg.): Deutschunterricht in der Inklusion: Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 21-34.

Netzwerk Artikel 3e.V. (2017): Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung. Schattenübersetzung. Online verfügbar unter: https://www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Publikationen/UN-Konvention_Schattenuebersetzung.pdf?__blob=publicationFile&v=2. Zuletzt geprüft am: 23.09.2018.

Neuhaus, Stefan (2017): Grenzenlos: Comics im Unterricht – (Fach-)Grenzen überschreitend. Die Fachtagung des BDK, Fachverband für Kunstpädagogik, Landesverband Berlin am 26. September 2014. In: Harbeck, Matthias; Heyden, Linda-Rabea; Schröer, Marie (Hrsg.): Comics an der Grenze. Sub/versionen von Form und Inhalt. 9. Wissenschaftstagung der Gesellschaft für Comicforschung (ComFor). Berlin: Christian A. Bachmann, S. 315-322.

Nitschmann, Hannah (2016): Inklusion und Anerkennung. In: Böing, Ursula; Köpfer, Andreas (Hrsg.): Be-Hinderung der Teilhabe. Soziale, politische und institutionelle Herausforderungen inklusiver Bildungsräume. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 187-198.

Olsen, Ralph (2016): *Lust, Niemandes Schlaf zu sein…* Anmerkungen zur Problematik der Textauswahl im inklusiven Literaturunterricht. In: Frickel, Daniela A.; Kagelmann, André (Hrsg.): Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 61-87.

Packard, Stephen (2016): Medium, Form, Erzählung? Zur problematischen Frage: "Was ist ein Comic?". In: Abel, Julia; Klein, Christian (Hrsg.): Comics und Graphic Novels. Eine Einführung. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag, S. 56–73.

Paefgen, Elisabeth K. (2006): Einführung in die Literaturdidaktik. Zweite, aktualisierte und erweitere Auflage. Stuttgart & Weimar: J. B. Metzler.

Parmentier, Michael (2013): Freiheit in der Erscheinung. Zum "Zweck" ästhetischer Bildung heute, hier und überhaupt. In: Pädagogische Korrespondenz, 48/13, S. 79-92.

Pforte, Dieter (1974): Zur Produktion von Comics. In: Ders. (Hrsg.): Comics im ästhetischen Unterricht. Frankfurt am Main: Athenäum Fischer, S. 277-292.

Pratt, Henry J. (2009): Narrative in Comics. In: Journal of Aesthetics and Art Criticism, 67/2009, S. 107–117.

Ratz, Christoph (2013): Zur aktuellen Diskussion und Relevanz des erweiterten Lesebegriffs. In: Empirische Sonderpädagogik 4/2013, S. 343-360.

Reissmann, Wolfgang (2017): Ins „Bildern“ kommen. Zur Veralltäglichung interpersonaler Bildkommunikation. In: Schinkel, Sebastian; Herrmann, Ina (Hrsg.): Kindheit und Jugend. Sozialisation im Spannungsfeld von Kreativität, Konsum und Distinktion. Bielefeld: transcript, S. 251-268.

Rickheit, Gert; Weiss, Sabine; Eikmeyer, Hans-Jürgen (2010): Kognitive Linguistik. Theorien, Modelle, Methoden. Tübingen: Francke.

Riegert, Julia (2015): Zur Frage der Anschaulichkeit im inklusiven Literaturunterricht. In: Sonderpädagogische Förderung heute, 4/60, S. 370-381.

Riegert, Judith; Thäle, Angelika (2015): Bilder erzählen – Eine didaktische Betrachtung aus Perspektive der Sonderpädagogik. In: Riegert, Judith; Musenberg, Oliver (Hrsg.): Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe. Stuttgart: Kohlhammer, S. 317-330.

Riha, Karl (1974): Die Technik der Fortsetzung im Comic strip. Zur Semiotik eines Massenmediums. In: Pforte, Dietger (Hrsg.): Comics im ästhetischen Unterricht. Frankfurt am Main: Athenäum, S. 151-171.

Ripley, Doré (2012): Classroom Comics: Children's Medium and the New Literacy. In: Interdisciplinary Humanities Journal, Spring 2012, S. 99-113.

Rohr, Barabra (1973): Comics in die Lernbehindertenschulen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 9/24, S. 755-769.

Rohrmann, Eckhard (2011): Krise der Behindertenpädagogik oder Krise der Sonderpädagogik? Anmerkungen zum Editorial der Teilhabe 3/2011. In: Teilhabe, 4/50, S. 169-171.

Rupp, Gerhard (2016): Der inklusive Blick auf das Lernen von Sprache, Literatur und den Umgang mit Medien – kulturwissenschaftliche Perspektiven auf die Deutschdidaktik. In: Frickel, Daniela A.; Kagelmann, André (Hrsg.): Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 37-60.

Saalmann, Gernot (2012): Wie kreativ kann der homo habitualis bei Bourdieu sein? In: Göttlich, Udo; Kurt, Ronald (Hrsg.): Kreativität und Improvisation. Soziologische Positionen. Wiesbaden: Springer VS, S. 99-108.

Sabisch, Andrea (2013): Vom Unverfügbaren in der Erfahrungen sequentieller Zeichnungen. In: Pazzini, Karl-Josef; Sabisch, Andrea; Tyradellis, Daniel (Hrsg.): Das Unverfügbare. Wunder, Wissen, Bildung. Zürich: Diaphanes, S. 173-188.

Sammer, Marianne (2012): Engel. In: Butzer, Günther; Jacob, Joachim (Hrsg.): Metzler Lexikon literarischer Symbole. 2. Auflage. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 95-97.

Sandifer, Philip (2008): Amazing Fantasies: Trauma, Affect, and Superheroes. In: English Language Notes, 2/ 46, S. 175–192.

Sanladerer, Rudolf (2006): Bild und Wort. Elemente des Comics und deren Gestaltungsmöglichkeiten im Kunstunterricht. Eine Studie zum Darstellungsrepertoire des Comic, seinen Wirkungsweisen und seiner Einsetzbarkeit in der Kunstpädagogik. Band 1. Norderstedt: Books on Demand.

Saunders, Catherine; Scott, Heather (2013): Marvel Year by Year. A visual Chronicle. Updated and expanded. London, New York: DK Publishing.

Schmidt, Christiane (2013): Analyse von Leitfadeninterviews. In: Flick, Uwe; von Kardoff, Ernst; Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 10. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt- Taschenbuch-Verlag, S. 447-456.

Schmitz-Emans, Monika (2011): Die Erfindung der ›neunten Kunst‹ Ansätze zu einer Ästhetik des Comics. In: Hölter, Achim (Hrsg.): Comparative Arts. Universelle Ästhetik im Fokus der Vergleichenden Literaturwissenschaft. Heidelberg: Synchron Wissenschaftsverlag der Autoren, S. 243-253.

Schoppe, Andreas (2015): Bildzugänge. Methodische Impulse für den Unterricht in der Primar- und Sekundarstufe. 3. Auflage. Seelze: Klett Kallmeyer.

Schumann, Brigitte (2015): Inklusion aus kritischer bildungspolitischer Sicht. In: Blömer, Daniel; Lichtblau, Michael; Jüttner, Ann-Kathrin (Hrsg.): Perspektiven auf inklusive Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen. Wiesbaden: Springer VS, S. 120–125.

Schwab, Susanne; Seifert, Susanne (2015): Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Pädagogikstudierenden zur schulischen Inklusion – Ergebnisse einer quantitativen Untersuchung. In. Zeitschrift für Bildungsforschung, 1/5, S. 73–87.

Siegmund, Judith (2015): Gedanken zu einer sozialen Handlungstheorie der Kunst. In: Feige, Daniel Martin; Siegmund, Judith (Hrsg.): Kunst und Handlung: Ästhetische und handlungstheoretische Perspektiven. Bielefeld: transcript, S. 119-142

Sowa, Hubert (2015): Mehrdeutige Imperative. Kritisch-hermeneutische Überlegungen zur Werteorientierung in der Kunstpädagogik und ästhetischen Bildung. In: Glas, Alexander; Heinen, Ulrich; Krautz, Jochen; Miller, Monika; Sowa, Hubert; Uhlig, Bettina (Hrsg.): Kunstunterricht verstehen. Schritte zu einer systematischen Theorie und Didaktik der Kunstpädagogik. München: kopaed, S. 69-92.

Spinner; Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch, 200/33, S. 6-16.

Spinner, Kaspar H. (2014): Bildung durch Deutschunterricht? In: Frederking, Volker; Huneke, Hans-Werner; Krommer, Axel; Meier, Christel (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Aktuelle Fragen der Deutschdidaktik. Band 3. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 197-208.

Staiger, Michael (2012): Bilder erzählen. Zum Umgang mit visueller Narrativität im Deutschunterricht. In: Oomen-Welke, Ingelore; Staiger, Michael (Hrsg.): Bilder in Medien, Kunst, Literatur, Sprache, Didaktik. Freiburg im Breisgau: Fillibach, S. 41-51.

Stefan, Angelika (2017): Von einem, der auszog, das Fürchten zu lernen von den Gebrüdern Grimm (1818). In: Frey, Dieter (Hrsg.): Psychologie der Märchen. 41 Märchen wissenschaftlich analysiert – und was wir heute aus ihnen lernen können. Mit 42 Abbildungen. Wiesbaden: Springer, S. 109-116.

Stein, Daniel; Ditschke, Stephan; Kroucheva, Katerina (2009): Birth of a Notion. Comics als populärkulturelles Medium. In: Dies. (Hrsg.): Comics. Zur Geschichte und Theorie eines populärkulturellen Mediums. Bielefeld: transcript, S. 7–28.

Stöckl, Hartmut (2004): Die Sprache im Bild - Das Bild in der Sprache. Zur Verknüpfung von Sprache und Bild im massenmedialen Text. Konzepte. Theorien. Analysemethoden. Berlin & New York: Walter de Gruyter.

Störring, Denise (2011): Comics in einem Zeitungsprojekt. In: Peez, Georg (Hrsg.): Kunst in der Grundschule fächerverbindend. Unterrichtsbeispiele und Methoden. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 81-87.

Streese, Bettina; Schiermeyer-Reichl, Ines; Meyer, Andrea; Moritz, Frauke; Wenzel, Elke (2017): Inklusiv unterrichten – inklusiv bewerten? Impulse zur ‚inklusiven Leistungsbewertung' in Schulen der Sekundarstufe. In: Textor, Anette; Grüter, Sandra; Schiermeyer-Reichl, Ines; Streese, Bettina (Hrsg.): Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. Band II: Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 121-129.

Sturm, Tanja (2016): Lehrbuch Heterogenität in der Schule. 2., überarbeitete Auflage. Mit 15 Abbildungen. München & Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Sturm, Tanja (2016): Inklusion und Leistung – Herausforderungen und Widersprüche inklusiver Schulentwicklung. In: Ursula; Köpfer, Andreas (Hrsg.): Be-Hinderung der Teilhabe: soziale, politische und institutionelle Herausforderungen inklusiver Bildungsräume. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 115-127.

Thiele, Jens (2003): Das Bilderbuch: Ästhetik – Theorie – Analyse – Didaktik – Rezeption. Mit Beiträgen von Jane Doonan, Elisabeth Hohmeister, Doris Reske und Reinbert Tabbert. Oldenburg: Isensee.

Thon, Jan-Noël; Wilde, Lukas R. A. (2016): Mediality and Materiality of Contemporary Comics. In: Journal of Graphic Novels and Comics, 7/2016, S. 233–241.

Thümmel, Ingeborg (2012): Unzureichende Lautsprache – ein Exklusionsrisiko? Ausgewählte Ergebnisse einer landesweiten Studie zur Förderung von kaum- und nichtsprechenden Schülern in niedersächsischen Bildungseinrichtungen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung im Lernbereich Kommunikation. In: Breyer, Cornelius; Fohrer, Günther; Goschler, Walter; Heger, Manuela; Kießling, Christina; Ratz, Christoph (Hrsg.): Sonderpädagogik und Inklusion. Oberhausen: Athena, S. 161-174.

Treppenhauer, Andreas (1976): Emanzipatorische Psychologie. Probleme einer Wissenschaft vom Subjekt. Frankfurt & New York: Campus Verlag.

Tuma, René; Schnettler, Bernt; Knoblauch, Hubert (2013): Videographie. Einführung in die interpretative Videoanalyse sozialer Situationen. Wiesbaden: Springer VS.

Ulbricht, Kathrin; Krüger, Lars; Schick, Stefanie; Bekteši, Mona (2016): Ein Setting für inklusiven Literaturunterricht an der Oberschule. In: Frickel, Daniela A.; Kagelmann, André (Hrsg.): Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 245-263.

Ullrich, Wolfgang (2016): Der kreative Mensch. Streit um eine Idee. Salzburg & Wien: Residenz.

Volz, Steffen (2016): Literarisches Lernen für alle – literarästhetisch anspruchsvolle Texte im inklusiven Unterricht: eine Problemskizze. In: Frickel, Daniela A.; Kagelmann, André (Hrsg.): Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 229-243.

von Brand, Tilman (2016): Literarisches Lernen in inklusiven Lerngruppen – Eckpunkte einer inklusiven Literaturdidaktik. In: Frickel, Daniela A.; Kagelmann, André (Hrsg.): Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 89-102.

von Stechow, Elisabeth (2016): Sonderpädagogik als Pädagogik für besondere Schulen. In: Hedderich, Ingeborg; Biewer, Gottfried; Hollenweger, Judith; Markowetz, Reinhard (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 32-36.

Wagner, Michael; Kannewischer, Sybille (2012): Einschätzungen der Kompetenzen im Bereich Sprache/Kommunikation. In: Dworschak, Wolfgang; Kannewischer, Sybille; Ratz, Christoph (Hrsg.): Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (SFGE). Eine empirische Studie. 2., überarbeitete Auflage. Oberhausen: Athena, S. 99-110.

Wangerin, Wolfgang (2006): Ästhetische Erfahrungen jenseits der Begriffe? Musik und Bildende Kunst im Deutschunterricht. Eine Einführung. In: Ders. (Hrsg.): Musik und Bildende Kunst im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 2–54.

Waldschmidt, Anne (2007): Macht – Wissen – Körper. Anschlüsse an Michel Focault in den Disability Studies. In: Waldschmidt, Anne; Schneider, Werner (Hrsg.): Disability Studies, Kultursoziologie und Soziologie der Behinderung. Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld. Bielefeld: transcript, S. 55-77.

Waldschmidt, Anne (2017): Disability Goes Cultural: The Cultural Model of Disability as an Analytical Tool. In: Waldschmidt, Anne; Berressem, Hanjo; Ingwersen; Moritz (Hrsg.): Culture – Theory – Disability. Encounters between Disability Studies and Cultural Studies. Bielefeld: transcript, S. 9-27.

Weinert, Franz E. (2002): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Ders. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. 2., unveränderte Auflage. Weinheim: Beltz, S. 17-31.

Wermke, Jutta (1973): Wozu Comics gut sind?! Unterschiedliche Meinungen zur Beurteilung des Mediums und seiner Verwendung im Deutschunterricht. Kronberg Taunus: Scriptor Verlag.

Wienhöfer, Friederike (1979): Untersuchungen zur semiotischen Ästhetik des Comic Strip unter besonderer Berücksichtigung von Onomatopoese und Typograhie – Zur Grundlage einer Comic-Didakiktik - Dissertation zur Erlangung des Grades eines Doktors der Erziehungswissenschaft der Pädagogischen Hochschule Ruhr. Dortmund.

Wiprächtiger-Geppert, Maja (2009): Literarisches Lernen an der Förderschule. Eine qualitativ-empirische Studie zur literarischen Rezeptionskompetenz von Förderschülerinnen und –schülern in Literarischen Unterrichtsgesprächen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Wolf, Werner (2002): Das Problem der Narrativität in Literatur, bildender Kunst und Musik: Ein Beitrag zu einer intermedialen Erzähltheorie. In: Nünning, Vera; Nünning, Ansgar (Hrsg.): Erzähltheorie transgenerisch, intermedial, interdisziplinär. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, S. 23–104.

Ziemen, Kerstin (2014): Inklusion und deren Herausforderungen für die (Fach-) Didaktik. In: Amrhein, Bettina; Dziak-Mahler, Myrle (Hrsg.): Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule. Münster: Waxmann, S.45-55.

Ziemen, Kerstin (2016): Inklusive Didaktik – Herausforderungen und Perspektiven. In: Frickel, Daniela A.; Kagelmann, André (Hrsg.): Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 103-113.

Ziemen, Kerstin (2016): Unterricht, Lernen und Entwicklung – Herausforderungen mit Blick auf Inklusion. In: Ursula; Köpfer, Andreas (Hrsg.): Be-Hinderung der Teilhabe: soziale, politische und institutionelle Herausforderungen inklusiver Bildungsräume. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 158-166

Ziemen, Kerstin (2017): Inklusion und Didaktik – Die Mehrdimensionale Reflexive Didaktik. In: behinderte menschen, 4/5, 2017, S. 3-9.

Zimmermann, Hans Dieter (1974): Comic strips, ihre Geschichte und ihre Kritik. In: Pforte, Dietger (Hrsg.): Comics im ästhetischen Unterricht. Frankfurt am Main: Athenäum Fischer, S.248-276.

Zimpel, André F. (2012): Einander helfen. Der Weg zu einer inklusiven Lernkultur. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne die Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus veröffentlichten und nicht veröffentlichten Schriften entnommen wurden, sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit ist in gleicher oder ähnlicher Form oder auszugsweise im Rahmen einer anderen Prüfung noch nichtvorgelegt worden. Ich versichere, dass die eingereichte elektronische Fassung der eingereichten Druckfassung vollständig entspricht.

Konrad Dedy, Leverkusen, 17.12.2018

Anhang 1: Übersicht zum Interaktionsverlauf

1. Sitzung S-S und S-J, 19.06.2017, Beginn ca. 13.45

00.00.00- 00.11.45	Schüler betrachten mitgebrachte Comics bzw. Superheldenlexikon
00.10.45	H-D beginn Material für ersten Arbeitsauftrag auf den Tisch zu legen
00.11.15	H-D beginnt Comics und Lexikon vom Tisch zu räumen
00.12.04	H-D beginnt ersten Arbeitsauftrag (Figuren ausdenken und zeichnen bzw. zusammenstellen) zu erklären, Material wird präsentiert, Schüler stellen Rückfragen
00.14.06	S-J beginnt zu zeichnen
00.14.55	S-S steht auf, um am Fenster von der Vorlage abzupausen
00.16.36	S-S kehr auf seinen Platz zurück, arbeitet an seiner Figur
00.35.37	H-D erklärt S-S den nächsten Arbeitsschritt (Hintergrund zeichnen), S-J zeichnet noch an Figur
00.38.48	S-S beginnt Hintergrund zu malen
00.41.37	S-J beginnt Hintergrund zu zeichnen
00.56.38	S-S steht auf um neue Figur zu malen, sichtet die Vorlagen
00.57.36	S-S beginnt abpausen
01.01.59	S-S kehrt zu seinem Platz zurück
01.05.20	H-D beginnt S-Js fertige Bilder aufzuräumen, S-J hilft Material aufzuräumen
01.06.05	S-S räumt seinen Stift weg
01.07.03	H-D fordert zum Aufräumen auf, Schüler reden dabei weiter über ihre Figuren
01.08.55	H-D stellt die Kamera aus

1. Sitzung S-K 22.06.2017, Beginn ca. 08.30

00.00.00- 00.24.23	S-K schaut sich verschiedene Comics an, blättert in diesen, H-D erklärt einige Inhalte
00.24.23	H-D räumt die Comics weg
00.24.33	H-D erklärt den Arbeitsauftrag, zeigt S-K das Material
00.24.33- 00.51.07	S-K arbeitet an seiner Figur
00.51.37	Besprechung des weiteren Vorgehens
00.51.49	S-K und H-D räumen auf
00.54.03	H-D zeigt S-K das Memory
00.56.03- 01.17.40	S-K und H-D spielen mehrere Runden Memory
01.17.42	H-D stellt Kamera aus

2. Sitzung S-J und S-S, teilweise S-A, 20.06.2017, Beginn ca. 08.30

00.00.00-01.02.44	S-J und (ab ca. 00.04.30) S-S arbeiten an ihren Figuren und Hintergründen
00.04.26	S-S kommt in den Raum
00.17.24-00.19.18	S-J am Fenster zum Abpausen
00.25.10-00.32.10	S-S am Fenster zum Abpausen
00.32.38-00.35.55	S-J am Fenster zum Abpausen
00.58.03-01.02.42	H-D beginnt Aufräumen, S-J guckt sich Quartettkarten an, S-S zeichnet noch vereinzelt
01.02.44-01.03.23	H-D räumet S-Ss Sachen ein
01.02.25	S-J und S-S fangen an Quartett zu spielen
01.21.36	S-A kommt in den Raum, geht zu S-S und guckt sich dessen Karten an
01.21.55	Quartett ist zu Ende
01.22.15	Schüler stehen vom Tisch auf, wenden sich S-A zu und reden mit ihm, gehen im Raum herum
01.22.51	H-D sagt Schülern, dass sie wieder in ihre Klassen gehen können, sie verlassen den Raum, H-D stellt die Kamera aus

2. Sitzung S-K, 26.06.2017, Beginn ca. 08.30

00.00.20-00.01.17	H-D rekapituliert die letzte Sitzung
00.01.18	H-D zeigt S-K seine Figur, erklärt die neue Aufgabe (Hintergrund zeichnen)
00.01.20	S-K spricht über seinen Hintergrund,
00.01.47-00.03.09	S-K setzt sich mit Aufgabe auseinander, scheint jedoch Probleme zu haben („Das ist schwierig.“), H-D schlägt eine andere Aufgabe vor, S-K stimmt zu
00.03.30	H-D erklärt neue Aufgabe (Sequenz-Puzzle), zeigt S-K die Puzzleteile, S-K guckt sie an und kommentiert einige
00.04.25-00.04.40	H-D räumt den Tisch frei, verteilt die restlichen Puzzlestücke, S-K beginnt diese zusammenzusetzen
00.17.36	S-K hat alle Paare zusammengesetzt
00.17.50	S-K und H-D beginnen aufzuräumen, S-K kommentiert einzelne Karten
00.19.20-00.19.37	H-D erklärt neue Aufgabe (Sequenzen ordnen) anhand der ersten Sequenz
00.19.38-00.34.31	S-K bearbeitet die Aufgabe
00.34.52	S-K und H-D räumen die Puzzleteile weg,
00.35.29-	H-D erklärt neue Aufgabe (Besondere Ereignisse identifizieren)

00.36.51	
00.36.53- 00.43.08	S-K bearbeitet die Aufgabe
00.43.09	H-D fragt nach der empfundenen Schwierigkeit der Aufgabe
00.44.13	H-D erklärt die nächste Aufgabe (Geschichte selber zusammenstellen)
00.44.57- 00.51.03	S-K bearbeitet die Aufgabe
00.51.08	H-D fragt, ob Aufgabe Spaß gemacht hat, S-K verneint
00.51.16	H-D schlägt vor, weiter an Superheldenfiguren zu arbeiten, S-K stimmt zu
00.51.51	H-D bringt S-K das Material, er guckt sich die Vorlagen an
00.53.44- 01.09.30	S-K arbeitet an Figur
01.09.31	H-D macht ein Foto von der Figur
01.10.10	H-D beginnt Aufräumen, S-K hilft, fragt nach Memory, H-D zeigt ihm das Quartett, da Memory nicht vor Ort ist
01.10.56	H-D stellt die Kamera aus

3. Sitzung S-S, S-J und S-A, 26.06.2017, Beginn ca. 13.30

00.00.08- 00.00.17	H-D fasst die Inhalte der letzen beiden Sitzungen kurz zusammen
00.00.22- 00.02.04	H-D erklärt die neue Aufgabe (Sequenzpaare) und zeigt das Material, Schüler und H-D bereiten das Material für die Aufgabe vor
00.02.16	H-D erläutert die Aufgabe näher
00.02.37- 00.03.14	Schüler beginnen Paare zusammenzusetzen, H-D verweist auf die zu berücksichtigende Reihenfolge der Bilder
00.06.58	Schüler haben alle Paare richtig angeordnet
00.07.10- 00.07.45	H-D räumt das Material weg, Schüler helfen mit
00.07.57- 00.08.58	H-D erklärt die nächste Aufgabe (längere Sequenzen
00.08.59- 00.13.56	Schüler bearbeiten die Aufgabe
00.13.57- 00.15-17	Aufräumen des Materials
00.15.54- 00.16.48	H-D erklärt die neue Aufgabe (Ergänzung nach hinten bzw. vorne), Schüler betrachten das Material
00.17.38	S-A und S-S beginnen zu zeichnen
00.17.49- 00.17.57	H-D erklärt S-J die Aufgabe anhand seines Materials
00.18.06	S-J beginnt zu zeichnen
01.02.51	H-D beginnt das Material einzuräumen, Schüler zeichnen noch
01.03.43	S-S beginnt aufzuräumen, S-A und S-J malen noch
01.04.23	S-A beginnt aufzuräumen
01.04.48	S-J reicht H-D sein Bild, H-D räumt es in Mappe
01.05.01-	Aufräumen, Schüler bewegen sich im Raum, S-A geht mit Quartett an

01.05.55	den Tisch
01.06.58-01.07.53	H-D mischt die Karten und verteilet, erklärt das Spiel, Schüler beginnen zu spielen
01.20.20-01.20.51	Spiel ist zu Ende, Schüler räumen die Karten weg, H-D macht die Kamera aus

3.Sitzung S-K, 03.07.2017, Beginn ca. 08.30

00.00.00-00.01.35	S-K schaut sich einen Comic an, blättert darin, H-D holt Material für nächste Aufgabe, rekapituliert was S-K letztes Mal gearbeitet hat
00.01.36-00.02.25	H-D erklärt neue Aufgabe (Ergänzung der Figuren durch vorgefertigte Hintergründe), S-K blättert noch in Comic und stellt Fragen zu diesem, H-D räumt nicht benötigtes Material weg
00.02.26-00.03.46	S-K steht auf, legt Comic weg und geht zum Material für die Aufgabe, H-D erklärt diese erneut, S-K wählt Hintergründe aus und legt Figuren auf diese
00.03.51-00.04.19	H-D fotografiert die Figuren mit den Hintergründen
00.04.27-00.04.46	H-D räumt das Material weg, S-K geht durch den Raum
00.04.55-00.06.16	H-D zeigt S-K am Tisch das Material für die nächste Aufgabe
00.05.00	S-K wendet sH-D zur Kamera und sprH-Dt über diese
00.06.17-00.06.46	H-D erklärt S-K die Aufgabe (Triptychon erstellen)
00.06.47-00.40.37	S-K bearbeitet die Aufgabe
00.40.38-00.41.30	H-D erklärt S-K die nächste Aufgabe (eigenen Comic erstellen) und zeigt ihm das Material
00.41.30-00.43.02	H-D räumt das nicht benötigte Material weg und holt neues heraus
00.42.02-01.03.19	S-K bearbeitet die Aufgabe
01.03.30-01.05.26	H-D räumt auf, S-K sucht zwischendurch das Memory in meinen Mappen, geht im Raum umher, hilft dann aufräumen
00.01.27-01.06.48	S-K baut Memory auf, H-D schaltet Kamera aus

4. Sitzung S-S und S-J, 03.07.2017, Beginn ca. 13.40

00.00.00-00.11.40	Schüler lesen Comics und sprechen darüber
00.01.31-00.02.55	H-D stellt Material für die erste Aufgabe (Besondere Ereignisse) auf den Tisch
00.12.02-	H-D erklärt das Material und die Aufgabe

00.15.16	
00.15.17-00.43.56	Schüler bearbeiten die Aufgabe
00.39.45-00.44.35	S-S holt sich einen Comic und liest darin, spricht darüber, S-J arbeitet zwischenzeitlich noch an seinem Bild
00.45.08-00.49.25	H-D erklärt die neue Aufgabe (Triptychon), Schüler wählen Material aus, erklärt S-S das Vorgehen erneut, hilft ihm bei der Ideenfindung
00.47.50-01.04.18	S-J zeichnet
00.49.26-00.50.30	S-S spricht mit H-D über Star Wars
00.51.12-01.02.53	S-S zeichnet
01.02.55-01.04.20	S-S spricht mit H-D über Material und ihm bekannte Comicfiguren
01.04.30-01.06.08	Aufräumen, H-D macht die Kamera aus

4. Sitzung S-K, 06.07.2017, Beginn ca. 08.30

00.00.00-00.00.13	H-D adjustiert die Kamera
00.00.15-00.01.44	H-D baut Laptop auf und holt das Material für die Aufgabe (Comic nach Video)
00.01.45-00.03.31	H-D zeigt S-K das erste Video (Superman)
00.03.32-00.04.00	H-D erklärt S-K die Aufgabe und zeigt ihm das Material
00.04.01	S-K nimm erstes Bild, beginnt die Aufgabe zu bearbeiten
00.04.20-00.11.05	S-K bearbeitet die Aufgabe (Superman)
00.11.10-00.11.48	H-D räumt das Material weg und holt Material für nächstes Video (Doom Patrol)
00.12.43-00.13.13	H-D stellt kurz das Material vor und erklärt erneut das Vorgehen
00.13.14-00.14.39	H-D zeigt S-K das zweite Video (Doom Patrol), beantwortet seine Fragen zu diesem
00.14.40-00.25.49	H-D fragt S-K ob er mit dem Legen der Bilder anfangen will, gibt ihm die Bilder, S-K bearbeitet die Aufgabe (Doom Patrol)
00.25.50-00.27.17	H-D räumt Material der Aufgabe weg und holt das für nächste Aufgabe (Batman), legt die Seiten auf den Tisch
00.27.18-00.27.35	S-K steht auf und guckt sich die Bildkarten (Batman) neben dem Laptop an
00.27.36-00.30.26	H-D zeigt S-K das dritte Video (Batman), beantwortet seine Fragen zu diesem
00.30.27-	H-D fragt S-K ob er Bilderlegen beginnen möchte, er bearbeitet

00.51.55	Aufgabe (Batman)
00.51.56-00.52.57	H-D lobt S-K für das Bearbeiten der Aufgaben, steht auf und räumt das Material weg, S-K redet über Video (Batman), H-D fragt ob ihm die Aufgabe gefallen hat, S-K geht im Raum umher
00.52.58-00.56.45	H-D fragt S-K, was er in den nächsten Sitzungen gerne arbeiten möchte um Material entsprechend vorzubereiten, erklärt ihm mögliche Aufgabenformate, S-K entscheidet sich für einen eigenen Hulk-Comic, H-D fragt nach weiteren Figuren im Comic, damit er diese als Vorlagen mitbringen kann, macht sich Notizen
00.56.46-00.56.48	H-D fragt S-K, ob er sich heute schon die Geschichte mit den Figuren ausdenken möchte
00.56.49-01.10.37	S-K erzählt dialogisch, durch intensives Nachfragen und unter Verwendung verbalsprachlicher wie gestischer Modalitäten seine Hulk-Geschichte, H-D notiert diese
01.10.38-01.11.57	H-D lobt S-Ks Geschichte, fragt ob er daraus einen Comic machen möchte, er stimmt zu, H-D erklärt das weitere Vorgehen und räumt auf, S-K spricht weiter mit H-D über den Hulk, H-D schaltet die Kamera aus

5. Sitzung S-S, S-J und S-A, 04.07, Beginn ca. 13.40

00.00.00-00.05.15	Schüler lesen Superheldencomics, kommentieren diese und stellen Fragen, H-D beantwortet diese und legt Zeichenmaterial auf den Tisch, spitzt die Bleistifte
00.05.16-00.05.50	H-D räumt die Comics weg, Schüler protestieren, H-D schlägt vor, dass sie nach dem Arbeiten nochmal in den Comics lesen können
00.05.51-00.05.53	H-D holt das Material für die erste Aufgabe (Geschichten fortsetzen)
00.05.54-00.08.34	H-D zeigt Material, Schüler kommentieren das Material und H-D erklärt die Aufgabe an einem Beispiel, Schüler wählen eine Geschichte aus
00.08.35-	H-D räumt das nicht benötigte Material zusammen, Schüler nehmen sich Papier und Stifte, bearbeiten die Aufgabe
00.21.33-00.22.30	H-D weist S-J daraufhin, dass er die Geschichte fortsetzen und nicht den Comic abmalen soll, erklärt die Aufgabe erneut
00.53.30-00.54.01	H-D schlägt vor die Arbeitsphase zu beenden, S-J protestiert laut, H-D sagt ihm dass er weitermalen kann, S-A holt derweil einen Comic um dessen Cover abzumalen, S-S sagt, dass er seinen Comic weitermalen möchte
00.53.37	S-J ist mit seinem Comic fertig,
00.54.02-01.01.52	S-A zeichnet Spider-Boy-Cover ab, S-S arbeitet weiter an seinem Comic, S-J nimmt Papier und setzt sich zu S-A und zeichnet
01.00.53-01.01.30	S-S schreibt „Ende“ unter seinen Comic, ist offenbar fertig
01.01.37	H-D schaltet die Kamera aus

5. Stizung S-K, 10.07.2017, Beginn ca. 08.30

00.00.00-00.00.19	H-D adjustiert die Kamera, S-K sitzt am Tisch
00.00.20-00.02.39	H-D bringt Material zum Tisch, erklärt S-K das Material und Vorgehen
00.02.40-00.53.36	H-D reicht S-K die erste Seite und die Stifte, er beginnt am Comic zu arbeiten
00.46.50-00.47.19	H-D bespricht die Geschichte mit S-K, erklärt ihm was er schon geschafft hat
00.53.37-00.54.45	H-D räumt die fertigen Comicseiten zusammen, S-K fragt ob er fertig ist, H-D fragt ob er keine Lust mehr habe, S-K bejaht, möchte jedoch keine Pause machen, H-D fragt, ob er sich noch eine weitere Geschichte ausdenken möchte, S-K stimmt zu
00.54.46-00.57.44	H-D beginnt aufzuräumen, S-K hilft dabei
00.57.45-01.13.53	S-K denkt sich eine Captain-America-Geschichte aus (Vorgehen wie bei Hulk-Geschichte), H-D notiert diese
01.13.54-01.14.50	H-D fragt S-K, ob er sich eine weitere Geschichte ausdenken möchte, er lehnt ab, H-D besprichte weiteres Vorgehen mit ihm und räumt sein Material weg, S-K verlässt von sich aus den Raum, H-D geht auf den Flur, kommt zurück und schaltet die Kamera aus

6. Sitzung S-A 10.07.2017, Beginn ca. 11.15

00.00.00-00.00.25	S-A zeichnet, H-D justiert Kamera,
00.00.26-00.01.09	H-D erklärt die Aufgabe (Geschichte fortsetzen)
00.01.10-00.01.40	S-A sucht sich Comics aus
00.02.40	S-A beginnt zu zeichnen
00.17.50-00.19.18	S-A ist mit seinem Comic fertig, redet mit H-D über Batman-Comics,
00.19.39-00.20.08	H-D fragt S-A ob er seinen Comic fortsetzen oder einen neuen beginnen will
00.20.09-00.22.43	H-D fragt S-A erneut wie er weitermachen möchte, S-A wählt neue Comicvorlage aus und betrachtet diese stellt Frage zu dieser, H-D beantwortet S-As Frage, S-A wählt eine andere Vorlage aus, kommentiert diese und beginnt zu zeichnen
00.31.34-00.31.56	S-A legt seinen Comic weg, H-D kommentiert diesen und fordert ihn auf, weiter an diesem zu arbeiten, da Geschichte abrupt endet, S-A beginnt wieder zu zeichnen
00.39.08-00.38.28	S-A hat eine weitere Comicseite gezeichnet, reicht H-D diese, ist mit Geschichte nun fertig, H-D kommentiert diese und legt sie weg
00.39.23-00.45.47	S-A wählt verschiedene Vorlagen und betrachtet bzw. kommentiert diese, legt sie dann aber wieder weg, zeichnet zwischendurch auf

	einem Blatt, sucht sich schließlich eine Vorlage aus
00.46.17	S-A beginnt zu zeichnen,
00.58.40-00.59.02	Lehrerin kommt mit Eis rein, S-A verlässt mit ihr den Raum
00.59.48	H-D schaltet die Kamera aus

6. Sitzung S-K, 11.07.2017, Beginn 08.30

00.00.00-00.00.13	H-D justiert die Kamera
00.00.14-00.01.37	H-D holt das Material heraus, rekapituliert S-Ks Arbeit von letzter Sitzung und erteilt Arbeitsauftrag für diese Sitzung, zeigt ihm die Vorlagen, S-K kommentiert diese, H-D holt restliches Material
00.01.38-00.02.34	H-D geht mit S-K nochmals seinen Comic durch und erklärt ihm, wie seine Geschichte weitergeht, anschließend holt H-D weiteres Material und gibt dieses S-K
00.02.35-00.07.35	S-K arbeitet an seinem Hulk-Comic
01.05.24-01.05.49	H-D bespricht mit S-K das weitere Vorgehen, fragt was er arbeiten möchte, er beantwortet die Frage jedoch nicht zielführend
01.05.50-01.09.27	Aufräumen, S-K hilft teilweise
01.07.11-01.09.27	H-D fragt S-K was er als nächstes machen möchte, räumt dabei weiter auf, S-K will wieder in seine Klasse, H-D gibt ihm das Quartett und S-K schaut sich dieses an, H-D macht schließlich die Kamera aus

7. Sitzung S-S und S-A, später auch S-J, 11.07.2017, Beginn ca. 11.15

00.00.00-00.01.14	S-A zeichnet bereits an seinem Comic (Transformers, ohne Vorlage), S-S guckt Comicvorlagen durch, H-D spitzt Stifte, beantwortet verschiedene Fragen der beiden
00.01.15-00.02.00	H-D fragt was die beiden heute arbeiten möchten (eigene Geschichte oder Comic fortsetzen), S-A entscheidet sich für eigene Geschichte, S-S möchte eine Vorlage fortsetzen, S-S stellt Fragen zur Vorlage, S-A zeichnet weiter
00.02.01-00.03.18	S-S nimmt sich ein Blatt, S-A zeichnet weiter, S-S guckt sich die Vorlage an uns stellt weitere Fragen zu dieser, die H-D beantwortet
00.03.35-00.29.50	S-S arbeitet an seinem Comic, stellt zwischendurch Fragen
00.02.51-00.30.05	S-S spricht mit H-D über die stattfindende Schülerdisko, verlässt den Raum um seine Lehrerin zu fragen wann diese anfängt
00.30.27-00.31.05	S-S kommt wieder rein, sagt dass er bereits Musik hört, geht gucken ob das bereits die Disko ist, S-A zeichnet währenddessen weiter
00.31.53-00.32.50	S-S kommt wieder rein, berichtet dass Disko begonnen hat, H-D fragt ob er gehen möchte, sagt erst dass er kurz zeichnen möchte, entschließt sich dann aber zur Disko zu gehen, räumt seine Stifte weg, verabschiedet sHichund verlässt den Raum

00.49.50-00.51.28	H-D fragt S-A, ob er neuen Comic anfangen will, er lehnt ab, will stattdessen eine Vorlage fortsetzen, sichtet das Material und wählt eine aus, legt die anderen weg
00.50.25-00.51.03	H-D spricht mit S-A über dessen Transformers-Comic
00.51.30-00.51.52	S-A nimmt sich ein Blatt stellt Fragen zu den Vorlagen
00.51.53-01.05.07	S-A arbeitet an Comic zur Vorlage (Thanos), stellt zwischendurch Fragen zu diversen Comics
01.02.57-01.03.02	Eine Lehrerin öffnet die Tür, sieht dass der Raum belegt ist und geht wieder
01.04.55-01.06.11	S-J und S-S kommen von der Disko wieder, S-S setzt sich an seinen Platz, S-J schaut die Vorlagen zum Fortsetzen durch, S-S sagt dass er an seiner Geschichte weitermachen möchte, beide reden
01.05.19-01.05.42	S-A nimmt sich neue Vorlage, schaut sich diese an, legt sie wieder zurück
01.05.43	S-A beginnt auf Blatt zu zeichnen
01.06.12-01.06.18	H-D erkläre S-J den Arbeitsauftrag
01.06.31-01.20.02	S-J zeichnet
01.06.39	S-S beginnt an seiner Geschichte zu schreiben
01.20.03-01.20.14	S-J steht auf und zeigt H-D seine Zeichnung, setzt sich wieder
01.20.07-01.20.18	H-D weist die Schüler auf die Uhrzeit hin und fordert zum Einpacken auf
01.20.19-01.20.55	S-J gibt H-D seine Zeichnung mit der Bitte, diese zu kopieren, H-D räumt Material ein, fordert erneut zum Einpacken auf, stellt dann die Kamera ab

7. Sitzung S-K, 13.07.2017, Beginn ca. 08.30

00.00.00-00.00.26	H-D justiert die Kamera und schließt das Fenster
00.00.27-00.01.16	H-D fragt S-K was er arbeiten möchte, holt seinen Block und schlägt eine leere Seite auf, rekapituliert S-Ks bisherigen Geschichten kurz, fragt ob er schon eine Idee für neue Geschichte hat
00.01.17-00.11.41	S-K erzählt H-D im Dialog, d. h. durch intensives Nachfragen, verbalsprachlich und gestisch seine Geschichte, H-D notiert diese,
00.11.42-00.16.43	H-D holt das gesammelte Material der Sitzungen, durchsucht es, gibt S-K seine Zeichnungen, Comics und eine Mappe, S-K heftet alles ein, H-D schaltet die Kamera aus

Anhang 2: Übersicht zu den durchgeführten Methoden

1. Klärung motivationaler Aspekte

Den Schülern wurden mehrere verschiedene Comics präsentiert, in denen sie lesen durften.

Durchgeführt zu den Zeitpunkten:

1. Sitzung S-S, S-J, 00.00.00-00.11.55
1. Sitzung S-K, 00.00.00-00.24.24
3. Sitzung S-K, 00.00.00-00.02.40
4. Sitzung S-S, S-J, S-A, 00.00.00-00.11.40
5. Sitzung S-S, S-J, S-A, 00.00.00-00.05.40

2. Erstellung einer eigenen Figur

Die Schüler konnten unter Rückgriff auf diversere Vorlagen oder auch durch eigenes Zeichnen Figuren gestalten.

Durchgeführt zu den Zeitpunkten:

1. Sitzung S-S, S-J, 00.12.15-01.06.02
1. Sitzung S-K, 00.24.54-00.51.31
2. Sitzung S-S, S-J, 00.00.00-01.02.10
2. Sitzung S-K, 00.52.07-01.10.13

3. Auswahl oder Gestaltung eines Ortes

Die Schüler konnten unter Rückgriff auf diversere Vorlagen oder auch durch eigenes Zeichnen Orte für ihre Figuren gestalten.

Durchgeführt zu den Zeitpunkten:

2. Sitzung S-S, S-J 00.00.00-01.02.10
2. Sitzung S-K, 00.00.00-00.03.10
3. Sitzung S-K, 00.02.47-00.04.28

4. Sequenzpaare ordnen

Den Schülern wurden mehrere einzelne Bildkarten angeboten, die immer in Paaren einen Minimalcomic bestehend aus zwei Panels bilden und für S-K auf Karton als Puzzleteile gestaltet wurden. Die Schüler sollten die entsprechenden

Paare eigenständig zusammensuchen und entsprechend der konventionellen Leserichtung anordnen.
Durchgeführt zu den Zeitpunkten:
2. Sitzung S-K, 00.03.30-00.18.42
3. Sitzung S-S, S-J, S-A 00.00.00-00.07.48

5. Mehrteilige Bildsequenzen ordnen
Die Schüler erhielten verschiedene Minicomics in Form von Bildkarten in chaotischer Reihenfolge und sollten diese kongruent zum zeitlichen Fortschritt zwischen den einzelnen Bildern ordnen.
Durchgeführt zu den Zeitpunkten:
2. Sitzung S-K, 00.19.18-00.35.16
3. Sitzung S-S, S-J, S-A, 00.08.03-00.14.51

6. Ergänzung von Einzelbildern zu narrativen Sequenzen
Die Schüler erhielten den Auftrag, das jeweils leere Panel in dem Sinne zu gestalten, dass es eine passende Situation darstellt, die entweder zum vorgegebenen Bild führt oder aus diesem resultiert.
Durchgeführt zum Zeitpunkt:
3. Sitzung S-S, S-J, S-A, 00.15.27-01.04.51 ´

7. Gleiche Figuren in verschiedenen Posen, Aktionen etc. wiedererkennen
Bei einem Memory wurden Karten angeboten, auf denen sich keine exakt gleichen Bilder, sondern Abbildungen von gleichbleibenden Figuren in unterschiedlichen Posen bzw. bei unterschiedlichen Handlungen befinden und die als Paare gesammelt werden mussten. Analog hierzu wurde ein Quartette-Spiel aus Viererpaaren mit den jeweils selben Figuren in unterschiedlichen Posen bzw. bei unterschiedlichen Handlungen erstellt und als Spielkarten genutzt.
Durchgeführt zu den Zeitpunkten:
1. Sitzung S-K, 00.54.01-01.17.55
2. Sitzung S-S, S-J, 01.03.36-01.22.06 Figuren-Quartett
3. Sitzung S-S, S-J, S-A, 01.07.12-01.20.34 Figuren-Quartett

8. Gewöhnliche von außergewöhnlichen Ereignissen unterscheiden, Planbrüche eigenständig gestalten

Zunächst wurden paarweise Einzelbilder oder kurze Comics präsentiert, von denen ein Exemplar ein gewöhnliches und das andere ein außergewöhnliches Ereignis abbildet. Daraufhin erhielt S-K den Auftrag das Bild mit dem außergewöhnlichen Ereignis zu bestimmen.

Durchgeführt zum Zeitpunkt:

2. Sitzung S-K, 00.35.40-00.43.19

In Ergänzung zur obigen Aufgabe wurden S-S, S-J verschiedene Panels, welche alltägliche Szenen abbilden, präsentiert und daraufhin der Auftrag erteilt, im nächsten Panel ein passendes außergewöhnliches Ereignis zu zeichnen.

Durchgeführt zum Zeitpunkt:

4. Sitzung S-S, S-J, S-A, 00.12.11-00.44.09

9. Comic-Triptychon

Dieses Format sah vor, dass die Schüler einen Comic aus drei Panels gestalten. Hierzu wurden sowohl drei völlig leere Panels als auch ein gefülltes Panel gerahmt von zwei leeren angeboten, woraufhin die Schüler eigene Bilder in die leeren Panels zeichnen bzw. diese durch Vorlagen gestalten konnten.

Durchgeführt zu den Zeitpunkten:

3. Sitzung S-K, 00.05.58-00.41.37

4. Sitzung S-S, S-J, S-A, 00.45.06-01.05.03

10. Bilder zu Cartoon-Videos als Comic anordnen

Dem Schüler S-K wurden insgesamt drei verschiedene Videos auf dem Laptop gezeigt, woraufhin er, unterstützt durch erneutes Abspielen des jeweiligen Videos, Bildkarten mit Szenen aus dem Video in der richtigen Reihenfolge auf Vorlagenseiten zu Comics anordnen sollte.

Durchgeführt zu den Zeitpunkten:

4. Sitzung S-K, 00.00.00-00.52.41

11. Comics fortsetzen

Den Schülern S-S, S-J und S-A wurden unterschiedliche Comics auf einzelnen Seiten angeboten, die sie durch die Erstellung eigener Zeichnungen fortführen sollten.

Durchgeführt zu den Zeitpunkten:

5. Sitzung S-S, S-J, S-A, 00.05.53-01.01.37

6. Sitzung S-A, 00.00.00-00.54.27

7. Sitzung S-S, S-A, S-J 00.50.04-01.5.16 S-A; 00.00.00-00.29.34 S-S; 01.05.12-01.20.56 S-S

12. Eigenen Comic ausdenken und zeichnen bzw. gestalten

Um einen eigenen Comic gestalten zu können wurden S-K verschiedene Figuren- und Hintergrundvorlagen angeboten, die er ausmalen, ausschneiden und aufkleben konnte. Für den Schüler S-A wurde kein Material vorbereitet, da er bereits eigenständig einen Comic zeichnen kann.

Durchgeführt zu den Zeitpunkten:

5. Sitzung S-K, 00.00.00-00.53.23

6. Sitzung S-K, 00.00.00-01.05.33

7. Sitzung S-S, S-A, S-J 00.00.00-00.49.52 S-A

13. Interaktiver Comic

Dem Schüler S-K wurde zunächst eine Sequenz von drei Bildern auf einer Karte angeboten. Nachdem S-K die Bilder auf der Karte angesehen hatte wurden ihm zwei weitere Karten mit jeweils einer Sequenz von drei Bildern angeboten, von denen er sich eine aussuchen und an die erste anlegen konnte. Dieser Vorgang wurde daraufhin noch zweimal wiederholt, sodass S-K am schließlich einen Comic aus vier Karten und insgesamt zwölf Panels zusammengestellt hat.

Zeitpunkt der Durchführung:

2. Sitzung S-K, 00.43.31-00.51.19

Anhang 3: Kodierleitfaden

Kategorien	**Ankerbeispiele**
Bilder lesen (D1)	**1. Sitzung S-S, S-J, 00.01.18-00.01.22:** S-S (liest in einem Hulk-Comic): Junge junge, Wolverine hat den voll hier erwischt den Hulk.
Bilder narrativ rezipieren (D2)	**3. Sitzung S-S, S-J, S-A; 00.05.41-00.05.47:** S-S (legt das Bildpaar „Hulk gegen Loki“ richtig angeordnet vor sich): Sehen sie mal H-D, Hulk gegen Loki.
Bilder durch narrative Fortführung ergänzen(D3)	**4. Sitzung S-S, S-J; 00.16.05-00.16.09:** S-S (nimmt eine Bildkarte in die Hand): Ah ich weiß es, wie wäre es wenn die hier noch normal aussieht, und dann sich in Big Bertha verwandelt.
Lesekonvention anwenden (D4)	**1. Sitzung S-K; 00.10.13-00.14.11:** S-K blättert von links nach rechts durch das Comicheft „Mr. Amperduke“.
kulturelle Artefakte formal identifizieren bzw. unterscheiden (D5)	**1. Sitzung S-S, S-J; 00.00.33-00.00.35:** S-J (sieht sich das Cover eines Hulk-Comics an): Das ist richtige Comic.
Wissen über literarische Figuren bzw. Texte einbringen (D6)	**1. Sitzung S-S, S-J; 00.11.43-00.11.52:** S-S (über den Hulk, der zuvor Gesprächsthema war): Warte, der Typ hat eine Atombombe abgekriegt und immer, wenn er, wenn er wütend wird, verwandelt er sich in den unglaublichen Hulk.
intermediale Bezüge herstellen (D7)	**3. Sitzung S-S, S-J, S-A; 00.10.23-00.10.27:** S-S (zeigt H-D die Bildkarten der Sequenz „Verleihnix und Haudraufwienix“): Das kenn ich, das ist in jedem Film dabei. Dein Fisch stinkt.
Wissen Genrekonventionen einbringen (D8)	**3. Sitzung S-S, S-J, S-A; 00.53.06-00.53.14:** S-J hat sich die Vorlage „Captain America Ultron Vorher“ ausgesucht, S-A überlegt weswegen Captain America auf dem Bild so traurig aussieht. S-A: Bei meisten ähm, bei meisten Superhelden weinen ist das passiert, das der seine Liebe verloren hat.
Wissen über Textformen bzw. mediale Formate einbringen (D9)	**4. Sitzung S-S, S-J; 00.25.53-00.25.57:** H-D spricht mit S-S über sein weiteres

	Vorhaben bzgl. der Fortsetzung, die er gerade zum Bild „Frühstück Gewöhnlich“ der Aufgabe Tellability-Fortsetzen zeichnet. S-S: Ich mach nur zwei, damit, für einen Comic reichen zwei Bilder.
eigene Sinndeutungen literarischer Texte entwickeln (D10)	**1. Sitzung S-S, S-J; 00.02.36-00.02.44:** S-S (liest in einem Comic): Also, hier geht es um einen bösen Herrscher, der ein Königreich möchte, und der König ist glaub ich gestorben, weil ich hab eine traurige Frau gesehen die aussieht wie eine Herrscherin und jemanden Toten.
Deutungen literarischer Texte diskutieren (D11)	**2. Sitzung S-S, S-J; 00.39.55-00.43.19:** S-S malt seine Figur aus. S-S: H-D? H-D: Ja. S-S: Ich frag sie, ich sag ihnen jetzt mal ein paar Bösewichte und Superheldennamen, und sie müssen mir sagen, ob das Antihelden sind oder Superschurken. […] S-S: Black Widow. H-D: Black Widow? S-S: Ja. H-D: Ja, Antiheld, aber inzwischen ist die ja eher ein Held würde ich sogar sagen. S-S: Aber Black Widow ist eine S.H.I.E.L.D.-Agentin, und S.H.I.E.L.D. töten ja auch Leute. H-D: Ja, die töten auch welche, da hast du recht. Aber sagen wir mal Antiheld, auf jeden Fall kein Superschurke.
über Motive und Emotionen literarischer Figuren sprechen (D12)	**3. Sitzung S-S, S-J, S-A; 00.25.21-00.25.32:** S-A: Alle Superschurken wollen die Welt erobern oder zerstören. Aber was will der Joker eigentlich? Was will

	eigentlich der Joker?
Beziehungen literarischer Figuren thematisieren (D13)	**5. Sitzung, S-S, S-J, S-A; 00.05.03-00.05.15:** S-A (zeigt auf eine Seite in einem Magneto-Comicheft): Da ist ein X-Symbol. H-D: Ja, Magneto war mal bei den X-Men. S-S: Aber die X-Men sind doch Magnetos größte Feinde. H-D: Aber später kämpfen die zusammen.
moralische Fragen auf Basis literarischer Texte diskutieren (D14)	**2. Sitzung S-S, S-J; 00.37.19-00.38.31:** S-J (über seine Figur): Er ist lieb, er ist lieb, nein böse. S-S: Er sieht ja auch böse aus. H-D: Er kann trotzdem lieb sein. S-S: Stimmt, Wolverine sieht auch böse aus und ist lieb. H-D: Genau. S-S: Aber er ist auch sehr aggressiv. H-D: Manchmal schon, ne? S-S: Wenn er, wenn er zu viel gereizt wird. S-J: [???] es gibt Comics, da, da, sehen böse aus, aber das sind die [???] S-S: Was ist denn Wolverine, ein Held oder ein Antiheld? S-J: Ey, Batman, sieht doch aus böse aus, ist aber lieb, oder? H-D: Ja, richtig S-J. (zu S-S) Ein Antiheld, würde ich sagen. S-S (über Wolverine): Hat er jemals

	schon jemanden getötet? H-D: Ganz oft schon. S-S: Aber er kämpft für die Guten, für die X-Men. H-D: Ja, das schon, aber trotzdem tötet er Menschen, und das ist jetzt nicht gerade, nett. S-S: Ja, aber er tötet nur die Bösen. H-D: Aber auch die Bösen haben ein Recht darauf zu leben, oder? S-S: Ja, aber die Bösen haben, aber irgendwann müssen die es doch auch mal verdienen, (führt seine Hand an seiner Kehle vorbei) krrk krrk, abzuleiden. H-D: Da lässt sich drüber streiten. S-S: Naja, dann können die Bösen nichts mehr Böses tun. H-D: Das schon, aber wenn er die getötet hat, ist er dann nicht genauso böse wie die? S-S: Hm, das denken einige, aber. H-D: Das ist eine Frage die sich ein Superheld stellen muss, ne?
Geschmacksurteile zu literarischen Texten treffen (D15)	**6. Sitzung S-A; 00.22.23-00.23.16**: S-A (schaut auf die Vorlage „Killing Joke Batcave“): Eigentlich finde ich das Ende von Killing Joke nicht gut.
literarische Texte mündlich nacherzählen (D16)	**4. Sitzung S-S, S-J; 00.01.01-00.03.05**: S-S (legt ein Comicheft aus der Hand): Also, ich hab noch ein paar andere Star Wars Comics geguckt, ich (???) die Geschichte mal an. Also in einem Comic, da ist das Titelbild, auf dem Titelbild, (tippt auf das Cover eines Comichefts), also das hier, sieht man Darth Maul und seinen Bruder, Savage.

	H-D: Der Bruder ist gelb, oder? S-S: Ja, Savage hat ein gelbes Gesicht. S-S schaut zu S-J und dem Comic, den dieser liest, wendet sich dann wieder H-D zu. S-S: Und jetzt kommt das Krasse, sein Bruder Savage, von Darth Maul, ist in eine Art Stein eingefangen wie Han Solo, dieser Stein. H-D: Karbonit. S-S: Ja, und ähm, und Darth Maul hat ein Dorf, was aussieht wie Katzen, auf, auf denen, die so groß sind wie Menschen, überzeugt, dass, dass, dass die gelben Soldaten von zwei Jedi angeführt werden diesen [???] haben, dass sie die Bösen sind. Und das hat der Rat der Ältesten darüber entschieden, alle sollen kämpfen bis auf das Oberhaupt, dann, dann hat der, die Brust von Darth Maul, hat gespürt, du bist ein Sith, du willst Unheil bringen. Und dann, dann ist er raus gerannt, um alle zu warnen, da hat ihn Darth Maul, mithilfe der Macht gepackt, und er, erwürgte ihn. Dann hat er draußen im Dorf allen weiß gemacht, er würde anhand der, der, an der Macht der Jedi sterben, was eigentlich eine Lüge ist. Weil egal ob ein Jedi oder ein Sith, sie können von sehr weiten auch jemanden erwürgen. H-D: Ja, ich weiß nicht wie weit, aber ein bisschen Abstand können die schon haben, das stimmt. S-S schaut auf S-J und den Comic vor diesem, wendet sich dann wieder H-D zu. S-S: Und dann kommt was sehr cooles dran, also dann, dann, dann, dann, hat. S-J (zu S-S, zeigt ihm den Comic vor

	sich): Guck mal, sieht das geil aus? S-S (genervt): Öh. (klappt den Comic von S-J zu) S-S: Dann merken die gelben Soldaten dass da, ähm, dass da die Bösewichte kommen und versuchen sich, mit ihren Blasterkanonen zu wehren. Aber, es sind zu viele Katzenkrieger, dass sie nicht alle ab, ähm, nicht alle abknallen können, und dann greifen die mit ihren Fäusten und Speeren an und alle Soldaten sind tot.
Comics weiterführen (D17)	**5. Sitzung S-S, S-J, S-A; 00.08.57-00.09.23:** S-A: Ich hab eine Idee, da greift der (tippt auf die Comic-Vorlage „Spiderman Ultron“), da greift der grüne Kobold aus der Zukunft an.
eigene literarische Figuren erfinden (D18)	**1. Sitzung S-S, S-J; 00.18.28-00.18.55:** S-S (über die von ihm gestaltete Figur): Meine Person ist in Zivil. Seine Superkraft ist, und er, ist unsterblich, also unverwundbar und unsterblich und, der kann, er kann Eis aus seinen Händen schießen wenn er will. Er kann Eis aus den Händen schießen. Weil, wer er in Zivil ist, wird niemand denken, dass er gefährlich ist.
eigene Geschichten ausdenken (D19)	**2. Sitzung S-S, S-J; 00.30.23-00.30.58** S-S (über den Cyborg-Arm seiner Superschurkenfigur): Ich will ihnen nur sagen, was mit dem Arm passiert ist. Als er gegen ihn gekämpft hat (nimmt eine seiner Superheldenfiguren), als er ihn besiegen wollte, weil er die Stadt vernichten wollte, hat er ihn geschlagen und dabei ist er gegen seine Erfindung gekommen, eine Bombe, die in seinem Haus explodiert ist. H-D: Also, der Bösewicht ist gegen seine eigene Erfindung gegengekommen? S-S: Nein, die Bombe ist in seiner Basis explodiert, er hat sich noch in Sicherheit bringen können, nur dieser Arm war

	noch in der Explosion […]. H-D: Dann hat er sich einen neuen gebaut? S-S: Nur noch die Hand blieb übrig. H-D: Ok. S-S: Er hat eine menschliche Hand, aber einen Cyborg-Arm. So wie Darth Vader, weil er durch Meister Obi Wan in Lava gefallen ist.
dialogisch eigene verbalsprachliche Narrationen produzieren (D20)	**4. Sitzung S-K; 00.56.43-01.10.37** (aus Platzgründen wird hier die entsprechende Stelle in den Transkripten nicht angeführt)
eigenes Weltwissen einbringen (I1)	**1. Sitzung S-S, S-J; 00.05.49-00.05.59:** S-S (liest in einem Comic): Also, ich sehe hier viele Ritter, und hier Leute die verbrannt werden. Früher dachte man Hexen, äh Frauen mit roten Haaren, seien Hexen, und man hat sie auf dem Scheiterhaufen verbrannt.
Wissen über den Publikations- und Produktionskontext literarischer Texte einbringen (I2)	**5. Sitzung S-S, S-J, S-A; 00.23.17-00.23.59**: S-A (während er seinen Comic zur Vorlage „Spiderman Ultron“ zeichnet): Und der beliebteste Star Wars-Charakter ist Han Solo, aber schade dass der in der Film tot ist. S-S: Ja, der hat alles überlebt, das ergibt keinen Sinn. S-A: Ja. S-J: Wegen Kylo Ren. S-S: Ist aber, ich finde, ich finde, ich finde, ich weiß warum das Sinn ergibt, Star Wars musste seine Rechte an Teil sieben verkaufen und da hat Disney den Film gemacht. S-A: Aber können Disney nicht genau weitermachen wie die Leuten am liebsten gefallen? Alle, alle lieben Han

	Solo, der gehört der beliebteste Star Wars-Charakter, er hat das nicht verdient. (dreht sich zu S-S) Stimmt doch, oder?
gegenstandsbezogene Handlungen planen (I3)	**1. Sitzung S-S; S-J; 00.13.41-00.13.52:** Kontext: Die Schüler sollen einen eigenen Superhelden zeichnen oder aus Vorlagen als Kollage zusammenstellen, S-S entschließt sich stattdessen die Vorlage abzupausen. S-S: Also, ich wollte erst mal aufzeichnen, ich kann den so ans Fenster drücken, und falls ich nicht richtig gut zeichnen kann, den dann abzeichnen.
gegenstandsbezogene Handlungen reflektieren (I4)	**2. Sitzung S-S, S-J; 01.02.55-01.03.14:** S-J (zu S-S): Hast du das ganz alleine gemalt? S-S: Abgezeichnet. S-J: Oh. S-S: Ich hab hier, ich hab die Körper die hier drauf waren einfach da ans Fenster getan, pass auf (hält die Blätter übereinander), so gemacht, und dann hab ich gemalt. S-J: Hab ich aber nicht gemacht, hab, ich hab das so (zeigt auf den Tisch) hingelegt und abgezeichnet.
eigene Aufmerksamkeit auf gegenstandsbezogene Handlung richten (I5)	**2. Sitzung S-S, S-J; 00.00.30-00.04.11:** S-J malt eine Figur ohne wirkliche Unterbrechung (nur Stiftwechsel und Anspitzen) aus, fragt bei 00.03.28 ob seine Zeichnung auch ein Comic-Buch wird, hört dabei auf zu malen bis 00.03.32.
literarische Figuren kinesisch darstellen (I6)	**1. Sitzung S-K; 00.11.26-00.11.29:** Bilder lesen, literarische Figuren kinesisch darstellen S-K (schaut sich eine Seite im Comicheft „Mr. Amperduke“ an): Diese Beine macht so (greift an sein Bein).

Anhang 4: Quantifizierende Übersicht

Absolute Häufigkeiten der Kategorien

	S-S	S-J	S-A	S-K	Gesamt
Bilder lesen (D1)	65	17	26	123	231
Bilder narrativ rezipieren (D2)	17	2	4	11	34
Bilder durch narrative Fortführung ergänzen (D3)	3	0	1	1	5
Lesekonvention anwenden (D4)	9	4	4	45	62
kulturelle Artefakte formal identifizieren bzw. unterscheiden (D5)	11	2	10	6	29
eigenes Wissen literarische Figuren bzw. Texte einbringen (D6)	66	19	45	60	190
intermediale Bezüge herstellen (D7)	3	1	1	48	53
Genrekonventionen einbringen (D8)	13	1	4	6	24
eigenes Wissen über Textformen bzw. mediale Formate einbringen (D9)	1	0	1	1	3
eigene Sinndeutungen literarischer Texte entwickeln (D10)	4	0	1	0	5
Deutungen literarischer Texte diskutieren (D11)	6	1	2		9
über Motive und Emotionen literarischer Figuren sprechen (12)	10	0	12	6	28
Beziehungen literarischer Figuren thematisieren (D13)	8	1	4	11	24
moralische Fragen auf Basis literarischer Texte diskutieren (D14)	1	0	0	0	1
Geschmacksurteile zu literarischen Texten treffen (D15)	3	2	4		9
literarische Texte mündlich nacherzählen (D16)	2	0	1		3
Comics weiterführen (17)	5	1	2	0	8
eigene literarische Figuren erfinden (D18)	11	5	0	1	17
eigene Geschichten ausdenken (D19)	1	0	0	0	1
dialogisch eigene verbalsprachliche Narrationen produzieren (D20)	0	0	0	3	3
eigenes Weltwissen einbringen (I1)	11	2	0	0	13
Wissen über den Publikations- und Produktionskontext literarischer Texte einbringen (I2)	2	0	3	3	8
gegenstandsbezogene Handlungen planen (I3)	10	3	0	7	20
gegenstandsbezogene Handlungen reflektieren (I4)	7	13	2	7	29
eigene Aufmerksamkeit auf gegenstandsbezogene Handlung richten (I5)	0	6	6	6	18
literarische Figuren kinesisch darstellen (I6)	1	1	1	39	42

Korrelationen der Kategorien bei S-S

	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	D11	D12	D13	D14	D15	D16	D17	D18	D19	D20	I1	I2	I3	I4	I5	I6
D1	x	18	3	2	1	39	1	2		3		4	1		1		1				3			1		
D2	18	x		7		4				1		3	1		1		1									
D3	3		x																							
D4	2	7		x																				1		
D5	1				x	8	3	2			1					1								2		
D6	39	4			8	x	1	1		2	5	6	5			2	4	3			2	1		2		
D7	1				3	1	x										1									
D8	2				2	1		x				1					1	5	1				1	1		
D9									x														1			
D10	3	1				2				x		2														
D11					1	5					x	1	1	1								1				
D12	4	3				6		1		2	1	x				1										
D13	1	1				5					1		x			2	1				2					
D14											1			x												
D15	1	1													x									1		
D16					1	2						1	2			x										
D17	1	1				4	1	1									x									
D18						3		5										x	1				1			
D19								1										1	x							
D20																				x						
I1	3					2							2								x					
I2						1					1											x				
I3								1	1									1					x	1		1
I4	1			1	2	2		1							1								1	x		
I5																									x	
I6																							1			x

Korrelationen der Kategorien bei S-J

	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	D11	D12	D13	D14	D15	D16	D17	D18	D19	D20	I1	I2	I3	I4	I5	I6
D1	x	2			1	7							1		1						1		1			
D2	2	x		1																						
D3			x																							
D4		1		x																						
D5	1				x										1											
D6	7					x	1						1		1		1	2					2	1		1
D7						1	x																			
D8								x										1								
D9									x																	
D10										x																
D11											x							1								
D12												x														
D13	1					1							x													
D14														x												
D15	1				1	1									x											
D16																x										
D17						1											x									
D18						2		1			1							x								
D19																			x							
D20																				x						
I1	1																				x					
I2																						x				
I3	1					2																	x			
I4						1																		x	1	
I5																								1	x	
I6						1																				x

Korrelationen der Kategorien bei S-A

	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	D11	D12	D13	D14	D15	D16	D17	D18	D19	D20	I1	I2	I3	I4	I5	I6
D1	x	4	1		1	17		2				4			2		1									
D2	4	x		4																						
D3	1		x														1									
D4		4		x																						
D5	1				x	7	1				1					1										
D6	17				7	x	1	2			1	9	3		5	1	1					3				
D7					1	1	x																			
D8	2					2		x				4														
D9									x																	
D10										x		1														
D11					1	1					x															
D12	4					9		4		1		x	1													
D13						3						1	x													
D14														x												
D15	2					5									x											
D16					1	1										x						1				1
D17	1		1			1											x							1		
D18																		x								
D19																			x							
D20																				x						
I1																					x					
I2						3										1						x				
I3																							x			
I4																	1							x		
I5																									x	
I6																1										x

Korrelationen der Kategorien bei S-K

	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	D11	D12	D13	D14	D15	D16	D17	D18	D19	D20	I1	I2	I3	I4	I5	I6
D1	x	11	1	2		35	47	1				2	4										5			7
D2	11	x		4		3							1													
D3	1		x																							
D4	1	4		x																						
D5					x	5	4																			
D6	35	3			5	x	4					5	10							3		2	4	1		29
D7	47				4	4	x						1									1		1		
D8	1							x										1		3						1
D9									x														1			
D10										x																
D11											x															
D12	2					5						x	6							3						
D13	4	1				10	1					6	x							3						
D14														x												
D15															x											
D16																x										
D17																	x									
D18								1										x								
D19																			x							
D20						3		3				3	3							x		1		1		18
I1																					x					
I2						2	1													1		x				
I3	5					4			1														x			
I4						1	1													1				x	1	
I5																								1	x	
I6	7					29		1												18						x

Anhang 5: Transkription der codierten Sequenzen

1. Sitzung S-S, S-J

00.00.16-00.00.19
S-S (blättert von links nach rechts): Junge junge junge, Hulk hat ja graue Haut hier.

00.00.33-00.00.35
S-J (sieht sich das Cover eines Hulk-Comics an): Das ist richtige Comic.

00.00.51-00.01.03
S-S (liest in einem Hulk-Comic): Er kämpft gegen Wolverine.

S-J (steht neben S-S und guckt mit in den Comic): Kennst du den?

S-S: Ja, […] der Mann mit den un, mit den Krallen aus Stahl.

S-J: Ah ja.

S-S (zu H-D gedreht): Sehn sie mal, er kämpft hier gegen Wolverine.

S-J: Der kommt aus X-Men.

00.01.18-00.01.22
S-S (liest in einem Hulk-Comic): Junge junge, Wolverine hat den voll hier erwischt den Hulk.

00.01.18-00.10.36
S-J blättert von links nach rechts in einem Lexikon über Superhelden

00.02.36-00.02.44
S-S (liest in einem Comic): Also, hier geht es um einen bösen Herrscher, der ein Königreich möchte, und der König ist glaub ich gestorben, weil ich hab eine traurige Frau gesehen die aussieht wie eine Herrscherin und jemanden Toten.

00.03.29-00.03.49
S-S (liest in einem Comic): Der Junge sitzt mit seinem Vater hier, guckt sich diese winzige Spinne an. Und dann.

H-D: Wer könnte das wohl sein der sich die Spinne anguckt, überleg mal.

S-S: Ein Junge.

H-D: Aber wer, welche Figur von Marvel ist denn so ein bisschen mit Spinnen?

S-S: Spiderman, aber das kann nicht Spiderman sein, das ist zu lange her.

00.05.49-00.05.59
S-S (liest in einem Comic): Also, ich sehe hier viele Ritter, und hier Leute die verbrannt werden. Früher dachte man Hexen, äh Frauen mit roten Haaren, seien Hexen, und man hat sie auf dem Scheiterhaufen verbrannt.

00.06.17-00.06.47
S-S (liest in einem Comic): Ein Mann mit Engelflügeln. Ein Engel also, und der ist hier auf dem Scheiterhaufen. Das Feuer, jetzt, wird das hier in Brand gesetzt, und der Typ ist der Komplize, mit dem Tuch. Das Feuer ist gelöscht. Und dann, schießt jemand Eis, und friert Dutzende ein. Und dann nimmt der sein […] um die Gefangenen zu befreien.

H-D: Ganz genau.

S-S: Dann greifen die übrigen Soldaten an. Eingefroren, alles.

00.07.08-00.07.20
H-D: Die anderen Sachen interessieren euch gar nicht so? Was ohne Superhelden, oder sowas hier ist nicht so euer Ding, ne?

S-S: Nein.

H-D: Eher nur der Superheldenkram, oder?

S-S: Ja.

00.08.23-00.08.33
S-S (liest in einem Comic, zeigt auf eine Seite): Guck mal, das ist die Mutter, das ist die Tochter, weil die haben ja dieselbe Haarfarbe. Weil Kinder haben meistens dieselbe Haarfarbe wie ihre Eltern.

00.09.49-00.09.59
S-S (liest in einem Comic): Wart warte, das ist ja ein Flugsaurier in einem Haus.

H-D: Ist das ein Drache vielleicht?

S-S: Nein, der hat.

H-D: Ah, da drunter, ja.

S-S: Der hat nen Flugsaurierkopf.

00.10.17-00.10.22
S-S (liest in einem Comic): „Whou whou whou, den Steinman kenn ich, der ist bei Fantatischen Vier.“

00.11.43-00.11.52
S-S (über den Hulk, der zuvor Gesprächsthema war): Warte, der Typ hat eine Atombombe abgekriegt und immer, wenn er, wenn er wütend wird, verwandelt er sich in den unglaublichen Hulk.

00.13.41-00.13.52
Kontext: Die Schüler sollen einen eigenen Superhelden zeichnen oder aus Vorlagen als Kollage zusammenstellen, S-S entschließt sich stattdessen die Vorlage abzupausen.
S-S: Also, ich wollte erst mal aufzeichnen, ich kann den so ans Fenster drücken, und falls ich nicht richtig gut zeichnen kann, den dann abzeichnen.

00.14.23-00.14.26
S-J (während er zeichnet): Boah, den Kopf hab ich perfekt gemalt!

00.17.01-00-17.02
S-J (während er zeichnet): Alter, guck mal wie weit ich schon bin!

00.18.28-00.18.55
S-S (über die von ihm gestaltete Figur): Meine Person ist in Zivil. Seine Superkraft ist, und er, ist unsterblich, also unverwundbar und unsterblich und, der kann, er kann Eis aus seinen Händen schießen wenn er will. Er kann Eis aus den Händen schießen. Weil, wer er in Zivil ist, wird niemand denken, dass er gefährlich ist.

00.20.36-00.20.41
S-J (hat gerade einen Kopf für seinen Superhelden gezeichnet): Oh, das ist perfekt.

00.20.52-00.23.48
S-J zeichnet durchgehend an seiner Figur, setzt nur vereinzelt den Stift ab und betrachtet seine Zeichnungen bzw. bewegt das Blatt ein wenig, zeichnet dann ohne irgendwelche Aufforderungen unverzüglich weiter

00.21.36-00.21.43
S-S (hat gerade eine neue Vorlage für seinen Superhelden zum abpausen ausgewählt): So, erst nochmal den Knackpunkt finden, damit ich sehen kann, wo das T-Shirt und die Hose aufeinander treffen.

00.23.58-00.23.59
S-J: S-S, schau mal was ich ganz allein gemacht hab.

00.25.37-00.25.41
S-S (malt gerade seinen Superhelden aus): Er hat weiße Haare, aber er färbt sie schwarz, damit man nicht sieht dass er ein Eiskämpfer ist.

00.28.33-00.28.38
S-S (tippt auf eine Roboterarmvorlage für Comicfiguren): Wissen sie an wen mich das erinnert, Robocop, dieser halb Mensch halb Roboter.

00.28.43-00.28.56
S-S (schaut erneut auf die Roboterarmvorlage): Oder ein Cyborg, weil es gibt ja den Superhelden namens Cyborg, der aussieht wie ein Mensch im Gesicht, der aber eine Metallrüstung trägt, der eigentlich ein Roboter ist.

00.30.00-00.32.02
S-J zeichnet ohne wirkliche Unterbrechungen seine Figur, nur gelegentliches Bewegen des Blattes und Betrachten der Vorlage.

00.34.37-00.34.58
S-S (über die Vorlagen zu den Figuren): Wissen sie woran mich das mit dem Schwanz erinnert? Sie haben ja einen mit einem Schwanz gezeichnet.

H-D: An den Lizzard, von Spiderman.

S-S: Der erinnert mich ein bisschen an diese Echse von Spiderman.

H-D: Ja, an die hab ich auch gedacht als ich das gemacht hab.

S-S (tippt auf die Vorlage): Und das erinnert mich an den Körper davon.

H-D: Das da oben? Ich hätte eher das darunter gedacht.

S-S: Ja, aber eigentlich hat der überall Schuppen.

00.35.51-00.38.13
S-J zeichnet ohne wirkliche Unterbrechung bis seine Figur fertig ist, er bewegt dabei gelegentliches das Blatt vor sich und betrachtet eine Vorlage.

00.44.09-00.44.11
S-J (guckt auf das Blatt auf dem er zeichnet, steht dann auf): Boah, guck mal was für ein geiler Kreis (hält dabei das Blatt zu S-S hinüber).

00.45.17-00.45.28
S-J gestaltet gerade den Hintergrund (Weltall) für seine Figur.

H-D: Überleg mal, das Weltall, welche Farbe hat das eigentlich immer?

S-S: Ich weiß es, schwarz mit weißen Punkten oder irgendwelchen Punkten.

S-J: Das sind die Sterne.

S-S: Oder andere Planeten.

00.45.39-00.45.45
S-S: Aber es gibt eine Sache die für alles im Weltall gefährlich ist, ein schwarzes Loch.

00.49.34-00.49.39
S-S: Die Sonne viel ist größer als die Erde. Aber die ist nicht die größte, es gibt immer Sonnen die sogar viel größer sind.

00.53.08-00.53.11
S-S (über sein Bild): Ich lass hier ein weißes Viereck, damit ich nachher noch eine grüne Mülltonne malen kann.

00.58.39-00.58.45
S-S: So, den Oberkörper hab ich, jetzt kommen die Beine.

01.02.55-01.03.14
S-J (zu S-S): Hast du das ganz alleine gemalt?

S-S: Abgezeichnet.

S-J: Oh.

S-S: Ich hab hier, ich hab die Körper die hier drauf waren einfach da ans Fenster getan, pass auf (hält die Blätter übereinander), so gemacht, und dann hab ich gemalt.

S-J: Hab ich aber nicht gemacht, hab, ich hab das so (zeigt auf den Tisch) hingelegt und abgezeichnet.

01.03.23-01.03.31
S-S (über seine gerade gezeichnete Figur): Er hat schwarze Hautfarbe, und ähm, seine Augen sind rot und die Dreiecke auch.

01.07.12-01.07.14
S-S (über seine Figur): Er ist so schnell wie Flash.

2. Sitzung S-S, S-J

00.00.30-00.04.11
S-J malt eine Figur ohne wirkliche Unterbrechung (nur Stiftwechsel und Anspitzen) aus, fragt bei 00.03.28 ob seine Zeichnung auch ein Comic-Buch wird, hört dabei auf zu malen bis 00.03.32.

00.06.39-00.06.45
S-S: Ich glaube ich habe einen passenden Namen wegen seinem Anzug, Dreieck-Man.

H-D: Dreieck-Man?

S-S: Ja, weil er hat Dreiecke auf dem Anzug, passt doch.

00.07.20-00.07.30
S-S (über Dreieck-Man): Seine Superkraft ist, aha, Wasser und Feuer. Wasser und Feuer passt ja zu seinem Anzug auch.

00.07.53-00.07.55
S-S schaut sich das Superheldenquartett an.
S-S: Den kenn ich, das ist Ultron.

00.08.03-00.08.24
S-S schaut sich das Superheldenquartett an.
S-S: Hulk, Wonder Woman, Black Widow, Batman. Öh, Joker. Und natürlich, Iron Man.

00.11.36-00.11.39
S-S hat sich ein Blatt genommen um einen Hintergrund für Dreieck-Man zu zeichnen.
S-S (bevor er zu zeichnen beginnt): Weil seine Superkraft Wasser ist, kann ich hier einen Ozean machen.

00.12.58-00.13.03
S-J stoppt Zeichnen, steht auf und sagt (freudig): Guck, mein eigener Batmankopf. S-J zeigt das Blatt daraufhin S-S und lächelt, deutet dabei auf seine Zeichnung.

00.13.42-00.13.46
S-S (über Dreieck-Man): Und der hat noch eine Superkraft, Lava. Wenn er Lava berührt macht ihm das nichts aus, das macht ihn dann nur stärker.

00.19.20-00.19.27
S-S (nimmt einen lilafarbenen Buntstift aus einer Kiste): Sehn sie mal, sogar Lila für Hulks Hose. Weil Hulks Hose ist ja lila.

00.23.20-00.23.34
S-J: S-S?

S-S: Was ist, S-J?

S-J: Ähm, kannst du auch gut malen?

S-S: Ja klar, ich hab schon zwei Helden und zwei Orte gemacht die richtig gut aussehen,
oder?

H-D (zu S-S): Auf jeden Fall.

00.23.49-00.23.54
S-S (nimmt seine beiden Heldenfiguren in die Hände): Ah, ich hab eine Idee, das beides sind ähm Freunde, weil es gibt auch Superheldenfreunde.

00.24.06-00.24.14
S-S (hat sich ein leeres Blatt genommen): H-D, ich hab eine Idee, ich zeichne ihren gemeinsamen Erzfeind.

H-D: Das ist eine super Idee.

S-S: Weil jeder Superheld hat ja […] einen Erzfeind.

00.25.06-00.25.53
H-D (zu S-J, der gerade eine Comic-Figur nach Vorbild von Batman fertiggestellt hat): So, jetzt musst du dir überlegen, was ist ein guter Hintergrund für Batman?

S-J (lächelnd): Ein Batman-Planet.

H-D (fragend): Ein Weltraumplanet?

S-J (lächelnd): Ein Batman-Planet.

H-D: Ein Batman-Planet?

S-J: Ja.

H-D: Das ist ne super Idee, da würd ich sagen, leg du schon mal los und mal schon mal deinen Batman-Planet.

S-J: Gotham City.

H-D: Gotham City ist auch eine super Idee.

S-S: Gotham City ist ja die Heimat von Batman.

S-J: Gotham City-Planet.

H-D: Gotham City-Planet?

S-J lacht.

H-D: Der ganze Planet ist Gotham City? Das ist so ähnlich wie Coruscant, bei Star Wars dann, ne?

S-J: Ja, aber Comic ist fast wie Star Wars, also.

H-D: Schon, schon ähnlich viel, das stimmt.

S-S: Von Star Wars gibts ja auch Comics.

H-D: Ja, das ist auch wieder wahr, sogar von Marvel teilweise.

S-J: Ach ja? Ja, Star Wars ist ja auch Comic.

00.26.15-00.26.34
S-S sichtet gerade die Vorlagen für mögliche Teile für seine Figur.
S-S: Ich hab schon was, ich würde ihm (zeigt auf die Vorlage) das hier verpassen.

H-D: Ja, nimm das.

S-S: Aber, ich hab da ein kleines Problem.

H-D: Was denn?

S-S (zeigt auf eine andere Vorlage): Ich würde noch das hinzufügen. Weil das sehr cool aussieht, weil das passt zu einem Cyborg.

H-D: Das ist doch kein Problem, guck mal (lege die Vorlagen übereinander)

S-S: Dann müsste ich einen Arm weglassen.

H-D: Genau, dann lässt du einfach einen Arm weg.

00.28.31-00.28.33
S-J: Ah, wie geil ich Batman zeichnen kann.

00.28.57-00.29.03
S-J: Batman ist doch meistens blau, oder?

S-S: Er hat immer schwarz oder manchmal ganz ganz dunkel blau.

00.30.23-00.30.58
S-S (über den Cyborg-Arm seiner Superschurkenfigur): Ich will ihnen nur sagen, was mit dem Arm passiert ist. Als er gegen ihn gekämpft hat (nimmt eine seiner Superheldenfiguren), als er ihn besiegen wollte, weil er die Stadt vernichten wollte, hat er ihn geschlagen und dabei ist er gegen seine Erfindung gekommen, eine Bombe, die in seinem Haus explodiert ist.

H-D: Also, der Bösewicht ist gegen seine eigene Erfindung gegengekommen?

S-S: Nein, die Bombe ist in seiner Basis explodiert, er hat sich noch in Sicherheit bringen können, nur dieser Arm war noch in der Explosion […].

H-D: Dann hat er sich einen neuen gebaut?

S-S: Nur noch die Hand blieb übrig.

H-D: Ok.

S-S: Er hat eine menschliche Hand, aber einen Cyborg-Arm. So wie Darth Vader, weil er durch Meister Obi Wan in Lava gefallen ist.

00.33.29-00.33.34
S-J (nicht auf dem Video zu sehen, da er zum Abpausen ans Fenster gegangen ist): Jetzt kommt der Minotaurus. Heißt der so?

H-D: An den Minotaurus hab ich auf jeden Fall gedacht als ich das gemalt habe.

00.37.19-00.38.31
S-J (über seine Figur): Er ist lieb, er ist lieb, nein böse.

S-S: Er sieht ja auch böse aus.

H-D: Er kann trotzdem lieb sein.

S-S: Stimmt, Wolverine sieht auch böse aus und ist lieb.

H-D: Genau.

S-S: Aber er ist auch sehr aggressiv.

H-D: Manchmal schon, ne?

S-S: Wenn er, wenn er zu viel gereizt wird.

S-J: […] es gibt Comics, da, da, sehen böse aus, aber das sind die […]

S-S: Was ist denn Wolverine, ein Held oder ein Antiheld?

S-J: Ey, Batman, sieht doch aus böse aus, ist aber lieb, oder?

H-D: Ja, richtig S-J. (zu S-S) Ein Antiheld, würde ich sagen.

S-S (über Wolverine): Hat er jemals schon jemanden getötet?

H-D: Ganz oft schon.

S-S: Aber er kämpft für die Guten, für die X-Men.

H-D: Ja, das schon, aber trotzdem tötet er Menschen, und das ist jetzt nicht gerade, nett.

S-S: Ja, aber er tötet nur die Bösen.

H-D: Aber auch die Bösen haben ein Recht darauf zu leben, oder?

S-S: Ja, aber die Bösen haben, aber irgendwann müssen die es doch auch mal verdienen, (führt seine Hand an seiner Kehle vorbei) krrk krrk, abzuleiden.

H-D: Da lässt sich drüber streiten.

S-S: Naja, dann können die Bösen nichts mehr Böses tun.

H-D: Das schon, aber wenn er die getötet hat, ist er dann nicht genauso böse wie die?

S-S: Hm, das denken einige, aber.

H-D: Das ist eine Frage die sich ein Superheld stellen muss, ne?

S-S schweigt hierzu, S-J sagt dann etwas zu seinem Bild und S-S wendet sich daraufhin S-J zu

00.39.09-00.39.12
S-S (über seine Figur): Er ist auch ein sehr reicher Mann, fast so reich wie Tony Stark, der ist auch sehr reich.

00.39.41-00.39.44
S-J (während er an seiner Figur zeichnet): Der hat so scharfe Krallen dass er einen umbringen kann.

00.39.55-00.43.19
S-S malt seine Figur aus.

S-S: H-D?

H-D: Ja.

S-S: Ich frag sie, ich sag ihnen jetzt mal ein paar Bösewichte und Superheldennamen, und sie müssen mir sagen, ob das Antihelden sind oder Superschurken.

H-D: Ok.

S-S: Wolverine.

H-D: Solange wir dabei weiter malen können wir das machen.

S-S: Wolverine

H-D: Antiheld.

S-S: Black Widow.

H-D: Black Widow?

S-S: Ja.

H-D: Ja, Antiheld, aber inzwischen ist die ja eher ein Held würde ich sogar sagen.

S-S: Aber Black Widow ist eine S.H.I.E.L.D.-Agentin, und S.H.I.E.L.D. töten ja auch Leute.

H-D: Ja, die töten auch welche, da hast du recht. Aber sagen wir mal Antiheld, auf jeden Fall kein Superschurke.

S-S: Ok. Deadpool.

H-D: Beides.

S-S: Schurke und Antiheld.

H-D (zustimmend): Mhm.

S-S: Superman?

H-D: Superman ist ja nur Held.

S-S: Hulk?

H-D: Hulk, ja, auch, in manchen Comics ist der auch ein richtiger Bösewicht, ne?

S-S: Ja, aber er ist ein Guter.

H-D: In den meisten Comics, äh.

S-S: Sagen wir mal halbe halbe.

H-D: Ja, halb Antiheld, halb Schurke, in manchen Comics ist der dafür auch richtiger Held.

S-S: Sagen wir mal, alles zusammen.

H-D: Ja genau, der Hulk deckt da sehr viel ab, das stimmt.

S-S: So, äääähm, ah, Iron Man?

H-D: Antiheld.

S-S schaut von seinem Blatt zu H-D auf.

H-D: Weil er, äh, der ist Alkoholiker, wisst ihr das?

S-S: Also ich kenne Teil Zwei, wo der besoffen war.

H-D: Zum Antiheld gehört ja dazu, dass der selber auch so Fehler hat ein bisschen, nicht so wie Superman, Superman hat ja irgendwie keine Charakterschwächen oder gar nichts, und bei Iron Man ist es schon, dass der.

S-S: Er ist ja auch ein normaler Mensch, er will immer Spaß haben.

H-D: Das, und früher, als er noch getrunken hat, hat er auch wenn er betrunken war ziemlich viel Unsinn gemacht.

S-J: Ah ja, ich hab das gesehen wo der getrunken hat und gegen den schwarzen Iron Man gekämpft hat.

H-D: Gegen Roadie, ne? Gegen War Machine. Einmal das, der hat auch bei.

S-J: Der hat da [???].

H-D: Der hat auch [???], das ist auch jetzt nicht so gerade das Helden[???].

S-S: Ja, der hat, äh, sagen wir mal ehemaliger Antiheld,

S-S, S-J und H-D sprechen durcheinander, einige Sekunden lang ist keine Äußerung detailliert zu verstehen.

S-S: Sagen wir mal Antiheld, weil er.

H-D: Ich würd sagen auch momentan Antiheld.

S-S: Ja, aber er ist in den Comics ja kein Antiheld.

H-D: Doch, doch, das würde ich schon sagen.

S-S: Ja, ja, aber ich hab, ich hab noch nie einen Comic gesehen wo der jemanden umgebracht hat.

H-D: In den Comics nicht, aber er hat andere Sachen gemacht die Helden nicht machen.

S-S: So, jetzt kommt noch eine Frage, mal sehen ob sie das erraten. Ähm, Doctor Doom.

H-D: Doctor Doom? Bösewicht.

S-S: Doctor Doom ist ein Superschurke.

H-D: Ja, in manchen Comics ist der auch bei den Guten, aber meistens ist der böse.

S-S: Spiderman.

H-D: Superheld.

S-S: Das ist schon mal gut. Äh, Hawkeye.

H-D: Schwer, ne? Eigentlich auch Superheld, aber eigentlich auch Antiheld.

S-S: Weil er hat einige getötet auf jeden Fall.

H-D: Ja, er hat Bruce Banner getötet, Hawkeye.

S-S: Bruce Banner?

H-D: Das ist der Mann der sich in den Hulk verwandelt.

S-S: What?

H-D: Ja, es gab so einen Comic, in dem der den getötet hat, weil Bruce Banner zum Hawkeye gesagt hat, wenn ich mich nochmal verwandle, dann bring mich vorher um.

00.44.05-00.44.38
S-S (greift offenbar das Gespräch über Heldenrolle wieder auf): Red Hulk. Also der Rote.

H-D: Boah, Antiheld würd ich sagen. Meistens eher noch Superschurke.

S-S: Ähm, Sie-Hulk.

H-D: She-Hulk?

S-S: Ja.

H-D: Heldin.

S-S: [???]?

H-D: Heldin.

S-S: Und, ähm, Red She-Hulk? Es gibt auch eine Frau die rot wird.

H-D: Ich weiß, ich kenne Red She-Hulk. Das ist, würde ich sagen, so wie Red Hulk, eher Superschurke, aber auch bisschen Antiheld.

S-S: Gut, und jetzt, Hulk, ihr Liebling.

H-D: Hab ich doch schon gesagt.

S-S: Ou.

H-D: Hulk ist alles drei.

00.46.57-00.47.01
S-J (über seine Figur): In meinem ausgedachten Film, hat er mal, hat er mal fast Red Hulk getötet.

00.47.21-00.48.01
S-S: So, es geht weiter, Silver Surfer.

H-D: Superheld. Wobei der auch ein bisschen Antiheld ist, weil der früher für Galactus gearbeitet hat.

S-S: Ok, jetzt, kommt etwas aus einem Kinofilm mit Helden, ähm, Star Lord.

H-D: Antiheld.

S-S: Dax. Auch aus Guardians of the Galaxy.

H-D: Ja, Drax heißt der eigentlich, mit einem rrr. Auch Antiheld. Die Guardians sind alle Antihelden.

S-S: Big Bertha.

H-D: Weiß ich nicht, kann ich dir nicht sagen.

00.48.54-00.49.08
S-J (zeigt H-D seine fertiggezeichnete Figur): Weißt du wie der heißt? Er heißt Red Tod.

H-D: Wie?

S-J: Red Tod. Er hat fast jeden Menschen umgebracht. Auf jeden Fall über Tausend. Nein, über Hundert.

H-D: Also ist das eher ein Superschurke als ein Superheld, oder?

S-J: Ja.

00.59.11-00.59.36
S-S: Darf ich sie was fragen H-D? Also, ich mach mein Rätsel weiter, aber ich zeichne weiter. Optimus Prime?

H-D: Hm?

S-S: Gut oder Böse?

H-D: Ach so, böse, ach Superheld mein ich.

S-S: Ok, The Fallen, das ist der Meister von Megatron.

H-D: Ich weiß.

Da sich S-J daraufhin zu H-D wendet und ihn etwas fragt endet das Gespräch.

01.01.42-01.01.44
S-J (schaut sich die Quartett-Karten an): Da ist Batman.

3. Sitzung S-S, S-J, S-A

00.01.06-00.01.18
S-S (schaut sich eine der Bildkarten an): Spongebob Schwammkopf!

00.01.22-00.01.24
S-S (schaut sich eine der Bildkarten an): Hulk gegen Thor.

00.01.29-00.01.31
S-S (schaut sich eine der Bildkarten an): Obelix gegen Römer.

00.01.31-00.01.34
S-A (schaut sich eine der Bildkarten an): Ich hab Spiderman.

00.02.27-00.02.44
S-A (legt zwei Karten zusammen): Gefunden, gucken sie mal.

H-D: Du hast schon die ersten, welches Bild kommt zuerst?

S-A (zeigt auf das linke Bild): Das da.

H-D: Genau.

00.02.37-00.02.55
S-J ordnet die Bilder der Sequenz „Asterix und Obelix“ richtig an.

00.03.29-00.03.35
S-A (legt zwei Bildkarten richtig zueinander): Ich glaub das, guck mal (zeigt auf das linke Bild), der schießt da, und dann ist einer getroffen.

00.03.41-00.03.44
S-S (hält die Bilder der Sequenz „Tom Kater“ hoch): Guck mal, hier schlägt der dann, also fliegt der dann weg.

00.04.23-00.04.28
S-J (tippt auf eine Bildkarte): Wer ist das?

S-S: Hulk glaub ich, wie er normal aussieht.

00.04.35-00.04.43
S-S (legt zwei Karten aneinander): Ich hab ein Puzzle. Und zwar, hier ist ein Schokoriegel (hebt die linke Bildkarte hoch), und hier wird er gegessen (hebt die recht Bildkarte hoch).

00.05.01-00.05.04
S-A (greift nach einer Bildkarte): Gefunden.
S-A legt die Karte an eine andere und bildet so eine Sequenz.

H-D: Klasse S-A.

00.05.41-00.05.47
S-S (legt das Bildpaar „Hulk gegen Loki“ richtig angeordnet vor sich): Sehen sie mal H-D, Hulk gegen Loki.

00.05.51-00.05.55
S-S (nimmt die beiden Karten der Sequenz „Snoopy Football“, legt diese in der richtigen Reihenfolge vor sich): Der wirft den Ball und der landet irgendwo.

00.06.12-00.06.14
S-S (nimmt zwei Karten vom Tisch auf): Ey, Teenage Mutant Ninja Turtles.

00.06.25-00.06.27
S-S legt die Bildsequenz „Turtles Portal“ richtig angeordnet vor sich.

00.09.01-00.09.06
S-A legt die drei Bilder der Sequenz „Moon Knight“ in der richtigen Reihenfolge vor sich auf den Tisch

00.09.09-00.09.13
S-J (schaut auf die Bilder der Sequenz „Civil War“): Seit wann kämpfen Iron Man und Captain America?

00.10.23-00.10.27
S-S (zeigt H-D die Bildkarten der Sequenz „Verleihnix und Haudraufwienix“): Das kenn ich, das ist in jedem Film dabei. Dein Fisch stinkt.

00.10.28-00.10.33
S-A (schaut auf die Bilder der Sequenz „Civil War“): Hat nicht bei Civil War Captain America aufgegeben am Ende?

H-D: Ja, vollkommen richtig.

00.12.01-00.12.07
S-S (verschiebt die drei Bildkarten der Sequenz „Superman Rakete“ bis er diese in die richtige Reihenfolge gebracht hat): Abgefeuert, da kommt Superman, hält die Rakete.

00.12.25-00.12.27
S-S (schaut auf eine Bildkarte der Sequenz „Thor Hammer“): Also das ist Thor, wegen seinem Hammer.

00.14.22-00.14.43
Schüler räumen Bildkarten in eine Mappe, S-A hat seine schon weggeräumt.
S-A: Rohrschach wurde schon mal getötet.

H-D: Wer wurde getötet?

S-A: Rohrschach, weil er sagte das, weil er, wie heißt der mit der ähm, blaue, der.

H-D: Doctor Manhattan?

S-A: Doctor Manhattan hat den umgebracht, er wollte das nicht, aber Rohrschach hat ihm gesagt dass er ihn töten muss.

00.16.49-00.16.54
S-J (zeigt S-A die Vorlage „Venom nachher“): Guck mal, wer ist das?

S-A: Venom.

00.17.38-00.19.34
S-A zeichnet durchgehend an seinem Bild zu „Spiderman vs. Superman nachher“, er unterbricht nur, wenn er für ein bis zwei Sekunden mit den Händen wedelt (stereotype Handlung). Er spricht dabei nicht, obwohl S-S und S-J sich wiederholt miteinander unterhalten.

00.19.41-00.19.59
S-J (während er an der Vorlage „Venom nachher“ zeichnet): Ich hasse Venom. Venom ist ein Arschloch.

S-A (schaut zu S-J): Aber Venom wurde doch zu einem Antiheld.

S-J: Oh, Entschuldigung Venom.

S-A: Und jetzt heißt der Agent Venom.

00.23.31-00.24.27
S-S (während er Superman für das nachfolgende Bild zum Bild aus Actions Comics No.1 zeichnet): Ich male erstmal den Umhang, weil der ist am schwierigsten.
S-S zeichnet weiter.

S-S (während des Zeichnens): So die Beine hab ich, jetzt (unverständlich) Umhang.
S-S zeichnet weiter.
S-S (während des Zeichnens): Ich bin nicht der beste Zeichner, deswegen sind die Arme etwas dicker.
S-S zeichnet weiter.
S-S (unterbricht das Zeichnen, wirft den Stift hin und greift nach dem Radiergummi): Sieht aus wie ein Fisch.

H-D (zeigt auf sein Bild): Ist doch voll ok.

S-S: Sieht aber bisschen aus wie ein Fisch find ich.
S-S radiert Teile seiner Zeichnung weg.

00.25.21-00.25.32
S-A: Alle Superschurken wollen die Welt erobern oder zerstören. Aber was will der Joker eigentlich? Was will eigentlich der Joker?

H-D: Ich weiß gar nicht so genau was der Joker will.

S-S: Joker ist so eine Art Horrorclown.

00.25.50-00.26.04
S-A: Bei der alten Batman-Serie sagte, gab es die Folge von, was ist, sagt der, ich will wenn alle Menschen mich sehen in Ein-Dollar-Schein.

H-D: Der will sein Gesicht auf dem Ein-Dollar-Schein haben?

S-A (nickt zustimmend): Ähä.

00.34.20-00.34.43
S-A (blickt von seiner Zeichnung zu H-D auf): Kennen sie Constantine?

H-D: Ja, John Constantine, den Hellblazer.

S-A schweigt einige Sekunden und zeichnet weiter
S-A (während er zeichnet): Ich meine John Constantine der Dämonenjäger.

H-D: Ich weiß, John Constantine, Hellblazer heißt der.

00.35.08-00.35.10
S-S (schaut auf die Vorlage „Superman Neu nachher“): Ist das ein Bösenauto?

00.35.22-00.35.26
S-S (zeigt auf die Vorlage „Batman Punch nachher“): Ist das etwas D-Man? Weil, es ist ein D auf dem Anzug.

00.35.40-00.35.51
S-A (während er zeichnet): Bullseye. Ja, Daredevils Gegner heißt Bullseye. Kennen sie Bullseye?

H-D: Ja, aus dem Kinofilm aber nur.

00.36.27-00.36.30
S-J (greift die Vorlage „Hulk vs. Das Ding nachher“): Ich mach bei Hulk.

00.47.10-00.47.14 S-A (zeigt auf die Vorlage „Hulk vs. Das Ding nachher“): Wenn man die beiden kennt, dann wird das ein fantastischen Kampf.

00.47.27-00.47.31
S-A: Aber ein lustiger Kampf wäre Spiderman gegen Deadpool, das sind zwei sehr lustige Charaktere.

00.52.28-00.52.38
S-J (sucht sich eine neue Vorlage zum Ergänzen aus, dreht sich zu S-A): Iron Man, wieso kannst du so gut malen?

S-A: Ich kann, was?

S-J: Warum kannst du so gut malen Iron Man?

S-A: Ich, weil ich äh, ein Künstler bin!

00.53.06-00.53.14
S-J hat sich die Vorlage „Captain America Ultron Vorher“ ausgesucht, S-A überlegt weswegen Captain America auf dem Bild so traurig aussieht.
S-A: Bei meisten ähm, bei meisten Superhelden weinen ist das passiert, das der seine Liebe verloren hat.

00.54.18-00.54.38
S-J (während er zeichnet): Weißt du was ich mach? Ich mache jetzt eine ausgedachte Figur, und zwar, Penis-Man!

H-D: Vollkommen ok, solange du das cool hinkriegst, ist das kein Problem.

S-J (fragend): Ja?

S-S: Das heißt der sieht aus wie ein Penis rein theoretisch.

00.58.19-00.58.22
S-S (über die Vorlage „Superman Flammen Nachher“): Ich kenn das, der arbeitet doch in einem Büro, da ist das […] drauf.

01.01.59-01.02.35
S-A: Haben Superhelden auch manchmal aus Versehen ermordet?

H-D: Äh, ich glaub schon, ja.

S-A: Captain Marvel ist, der erste Captain Marvel, er war ein Mann und, ist an Krebs gestorben oder wie ist der gestorben?

H-D: Ich hab Captain Marvel selber nie gelesen, ich hab nur Civil War Zwei gelesen.

S-A: Ich hab vergessen wie der gestorben ist, aber irgendwie ein Krankheit, wo der eine, Gift angefasst hat.

H-D: Kann sein.

S-A: Und das war auch eine der ersten Tode, und er hat [???] Frau geküsst.

H-D: Ok.

S-A: Das ist schräg.

01.06.01-01.06.11
S-A (schaut sich die Karten des Superhelden-Quartetts an): Ich will wissen welche Karten es gibt. Iron Man, Black Widow, äh, Joker, Superman, Ultron.

4. Sitzung S-S, S-J

00.00.00-00.00.09
S-J blättert von rechts nach links in einem Comicheft.

00.00.19-00.00.21
S-S (schaut in einen Spider Boy-Comic): Hey, hier gibt es sogar einen Doctor Octopus.

00.00.29-00.00.41
S-S blättert von rechts nach links in einem Comicheft

00.00.58-00.04.55
S-J blättert von rechts nach links in einem Comicheft.

00.01.01-00.03.05
S-S (legt ein Comicheft aus der Hand): Also, ich hab noch ein paar andere Star Wars Comics geguckt, ich [???] die Geschichte mal an. Also in einem Comic, da ist das Titelbild, auf dem Titelbild, (tippt auf das Cover eines Comichefts), also das hier, sieht man Darth Maul und seinen Bruder, Savage.

H-D: Der Bruder ist gelb, oder?

S-S: Ja, Savage hat ein gelbes Gesicht.

S-S schaut zu S-J und dem Comic, den dieser liest, wendet sich dann wieder H-D zu.
S-S: Und jetzt kommt das Krasse, sein Bruder Savage, von Darth Maul, ist in eine Art Stein eingefangen wie Han Solo, dieser Stein.

H-D: Karbonit.

S-S: Ja, und ähm, und Darth Maul hat ein Dorf, was aussieht wie Katzen, auf, auf denen, die so groß sind wie Menschen, überzeugt, dass, dass, dass die gelben Soldaten von zwei Jedi angeführt werden diesen [???] haben, dass sie die Bösen sind. Und das hat der Rat der Ältesten darüber entschieden, alle sollen kämpfen bis auf das Oberhaupt, dann, dann hat der, die Brust von Darth Maul, hat gespürt, du bist ein Sith, du willst Unheil bringen. Und dann, dann ist er raus gerannt, um alle zu warnen, da hat ihn Darth Maul, mithilfe der Macht gepackt, und er, erwürgte ihn. Dann hat er draußen im Dorf allen weiß gemacht, er würde anhand der, der, an der Macht der Jedi sterben, was eigentlich eine Lüge ist. Weil egal ob ein Jedi oder ein Sith, sie können von sehr weiten auch jemanden erwürgen.

H-D: Ja, ich weiß nicht wie weit, aber ein bisschen Abstand können die schon haben, das stimmt.

S-S schaut auf S-J und den Comic vor diesem, wendet sich dann wieder H-D zu.
S-S: Und dann kommt was sehr cooles dran, also dann, dann, dann, dann, hat.

S-J (zu S-S, zeigt ihm den Comic vor sich): Guck mal, sieht das geil aus?

S-S (genervt): Öh. (klappt den Comic von S-J zu)
S-S: Dann merken die gelben Soldaten dass da, ähm, dass da die Bösewichte kommen und versuchen sich, mit ihren Blasterkanonen zu wehren. Aber, es sind zu viele Katzenkrieger, dass sie nicht alle ab, ähm, nicht alle abknallen können, und dann greifen die mit ihren Fäusten und Speeren an und alle Soldaten sind tot.

S-J spricht S-S wieder wegen seines Comics an und S-S wendet sich diesem zu, hört auf zu erzählen.

00.03.46-00.03.48
S-J (zeigt auf eine Seite in einem Hulk-Comic): Guck mal, ein Atompilz.

00.05.16-00.05.24
S-S (hat einen Hulk-Comic vor sich liegen, tippt mit dem Finger die Bilder entsprechend der konventionellen Leserichtung an): Guck mal, der geht hier, merkt nicht dass da ein Käfer ist und tritt ihn platt.

00.05.43-00.05.45
S-S (zeigt auf eine Seite in einem Hulk-Comic): Guck mal, da ist eine Kugel. Was ist das denn?

00.06.17-00.06.19
S-S (zeigt auf eine Seite in einem Hulk-Comic): Warte, das Schild kenn ich, die Form, das ist Las Vegas.

00.06.30-00.06.33
S-S (zeigt auf eine Seite in einem Hulk-Comic): Boah, guck mal hier, Weltkrieg glaub ich.

00.06.47-00.06.54
S-S (zeigt auf eine Seite in einem Hulk-Comic): Öh, guck mal hier, der Hulk aus verschiedenen Comics, so wie wir ihn kennen, aus einem anderen, ganz anderer, und hier im Comic.

00.08.39-00.08.45
S-S (zeigt auf eine Seite in einem Hulk-Comic): Gucken sie mal, Captain America, Iron Man und der Steinmann von den Fantastischen Vier.

00.09.02-00.09.10
S-S (zeigt auf eine Seite in einem Hulk-Comic): Irgendwas passiert hier in der Stadt, ist das wie die zerstört wurde?

H-D: Genau, das sind die Rückblenden.

S-S: Hey, Paris.

H-D: Genau, die ganze Welt ist zerstört in dem Comic, nur noch der Hulk lebt.

00.09.53-00.10.09
S-S (zeigt auf eine Seite in einem Hulk-Comic): Jetzt träumt der von sich in der alten, Geschichte. Der träumt von einer Frau die schon gestorben ist. Aber, es war nur ein Traum, und das hat ihm grad das Herz gebrochen.

00.12.19-00.12.26
H-D (legt zwei Bildkarten der Aufgabe zur Tellability vor S-S): Was davon ist was Besonderes?

S-S tippt auf eine der Bildkarten.

H-D: Genau.

S-S (nimmt die andere Karte): Weil das ist ja ein Alltag,

00.12.31-00.12.39
H-D (legt zwei Bildkarten der Aufgabe zur Tellability vor S-J): S-J, bei welchem Bild passiert was Besonderes?

S-J (tippt auf eines Bilder): Da.

H-D: Da, Genau.

S-S: Warten sie, sie kennen doch Zurück in die Zukunft (tippt auf eines der Bilder) […].

00.12.43-00.12.47
H-D (legt zwei Bildkarten der Aufgabe zur Tellability vor S-J): Und wo ist hier was Besonderes.

S-J (tippt auf eines der Bilder): Da.

H-D: Genau.

00.15.03-00.15.18
H-D: Eure Aufgabe ist es jetzt, das nächste Bild zu gestalten, mit was Besonderem. Also was muss hier (H-D zeigt auf das leere Blatt neben der Bildkarte „Kinder Fernsehen“) passieren, damit das was Besonderes wird. (dreht sich S-J zu) Du hast jetzt hier wo die Spongebob gucken.

S-S: Ich hab einen Vorschlag, Spongebob könnte ja aus dem Fernseher springen.

00.16.05-00.16.09
S-S (nimmt eine Bildkarte in die Hand): Ah ich weiß es, wie wäre es wenn die hier noch normal aussieht, und dann sich in Big Bertha verwandelt.

00.16.21-00.16.23
S-S (tippt auf eine Bildkarte, zu der er eine Ergänzung mit einem besonderen Ereignis zeichnen soll): Ich male schon mal den Mann, also, ich zeichne den ab, nur dass der so guckt (S-S öffnet den Mund und reißt die Augen weit auf).

00.19.36-00.19.38
S-S (tippt auf eine Bildkarte): Warten sie mal, hier ist Patrick Star.

00.21.57-00.22.01
S-J (nimmt eine Bildkarte auf der unter anderem Darth Vader abgebildet ist): Weißt du was ich male, ich mal jetzt Darth Vader.

00.23.24-00.27.39
S-J zeichnet bis auf zwei Unterbrechungen durchgehend an seinem Bild „Tellability 2: Horror Clown“.
Erste Unterbrechung bei 00.24.29-00.24.32, S-J hört auf zu zeichnen und sagt „Tadaa“, H-D fragt was das Besondere an S-Js Bild ist, S-J zeichnet weiter.
Zweite Unterbrechung bei 00.26.17-00.26.21, S-J schaut von seinem Blatt zu H-D und fragt: „[…] lustig aus?“, zeichnet dann ohne Aufforderung weiter.

00.25.53-00.25.57
H-D spricht mit S-S über sein weiteres Vorhaben bzgl. der Fortsetzung, die er gerade zum Bild „Frühstück Gewöhnlich“ der Aufgabe Tellability-Fortsetzen zeichnet.
S-S: Ich mach nur zwei, damit, für einen Comic reichen zwei Bilder.

00.29.59-00.30.12
S-S: Warten sie mal (ordnet seine Bilder links von der Bildkarte „Frühstück Gewöhnlich“ an) die Geschichte mal sehen. Hier bläst sie sich auf (zeigt auf das Bild in der Mitte). Was (langsamer) mir gehts nicht gut, ja, hab ich geschrieben. Und dann hier, (nimmt das Bild rechts außen und zeigt es H-D), aaaah.

00.30.43-00.30.45
S-S (nimmt das Bild „Haltestelle Gewöhnlich): Wie wäre es, über ihr sind Ufos.

00.34.17-00.34.32
S-J (hält sein Bild „Tellability 2: Horror Clown“ vor H-Ds Gesicht): Guck mal, was fällt dir auf?

H-D: Die Frau schläft, der hat eine rote Nase und rote Haare, und was ist das dahinter?

S-J: Chucky die Mörderpuppe.

H-D: Ach, die kommt auch noch vorbei.

S-J: Ja.

00.36.25-00.36.31
S-J wollte zuvor mit einem Stift über eine Zeichnung von S-S malen, auf der eine Frau mit großen Brüsten dargestellt wird.
S-S: S-J, hallo, also manchmal. Ich hab, ich hab im Lexikon mit den Superhelden nachgeguckt, und da haben einige Frauen auch große Brüste, aber, beim Anzug sieht man nur die großen Hügel, also hab ich das auch so gemacht.

00.37.16-00.43.36
S-J zeichnet bis auf drei Unterbrechungen durchgehend an seinem Bild „Tellability 3: Darth Vader.
Erste Unterbrechung bei 00.37.59-00.38.03, S-J sieht hoch zu S-S, der gerade redet, senkt den Kopf wieder und zeichnet ohne Aufforderung weiter.
Zweite Unterbrechung bei 00.38.15-00.38.18, S-J sieht hoch zu S-S, der gerade redet, senkt den Kopf wieder und zeichnet ohne Aufforderung weiter.
Dritte Unterbrechung bei 00.41.04-00.41.10, S-J wechselt den Stift, sagt dabei: „Guck mal, ich hab Darth Vader nachgemalt.“, zeichnet ohne Aufforderung weiter

00.37.13-00.37.15
S-S (zeigt H-D seine Zeichnung „Tellability 2: Aliens“): Sehen sie was da passiert? Die Frau wird von Aliens entführt.

00.38.12-00.38.17
S-S (schaut auf die Bildkarte „Tintenfisch im Klo“): Oh, äh, äh, das ist grad ein Witz, oder? Guck mal, ein Tintenfisch aus der Toilette.

00.38.35-00.38.35
S-S (tippt auf die Bildkarte „Monster greift Stadt an“): Godzilla.

00.38.53-00.38.58
S-S (hält die Bildkarte „Robokellner in der Hand“): Oh, hallo Herr Robokellner, ich bin ihr Robokellner, wollen sie etwas leckeres Yummi-Yummi haben

00.39.20-00.39.25
S-S (hält die Bildkarte „Zentaur als Lehrer“ in der Hand, schaut auf diese): Halb Mensch, halb Pferd, einen Zentaur nennt man das, oder?

00.40.36-00.44.18
S-S blättert von rechts nach links in einem Hulk-Comicheft.

00.41.56-00.42.07
S-S (schaut in ein Hulk-Comicheft): Oh mein Gott, Thors Helm. Und wer soll das sein?

H-D: Wer ist das wohl?

S-S: Wolverine.

H-D: Genau.

S-S: Wolverine tot.

00.43.51-00.44.00
S-J (zeigt S-S sein gerade fertiggestelltes Bild „Tellability 3: Darth Vader“): Guck mal! Ohne nachgezeichnet, also ohne abzugucken.

H-D nimmt das Bild von S-J.

S-J: Sieht das geil aus?

00.47.14-00.47.19
S-S (schaut auf die Triptychon-Vorlage „Star Wars Imperator“): Hey, das ist Lord Sidious der von seiner Wache angegriffen wird.

00.48.13-00.48.20
S-S soll das Triptychon „Star Wars Imperator“ bearbeiten
S-S blickt auf die Vorlage
S-S: Ich frag mich aber, wieso will der Wächter ihn denn töten?

00.49.15-00.49.16
S-S (über das erste Bild für die Triptychon-Vorlage „Star Wars Imperator“): Ich hab eine Idee, vielleicht hat der seinen Freund getötet, weil, wenn Darth Vader oder Lord Sidous sauer werden dann töten die irgendeinen der bei der Mission versagt hat.

00.50.06-00.50.21
S-S: Klone sind alle ja nur geklont, das sagt schon das Wort, und deshalb sind sie alle ja? (sieht H-D an)

H-D: Gleich aussehend.

S-S: Ja, aber noch was anderes.

H-D: Brüder?

S-S: Bingo. Sie sind alle Brüder, weil sie alle eigentlich dieselbe Person sind, nur mit anderen Namen.

00.57.00-00.57.16
S-S (über die Triptychon-Vorlagen): Woher haben sie diese Bilder?

H-D: Internet.

S-S: Wissen sie auch wie die Geschichte ausgeht, normalerweise?

H-D: Nä, hat mich nicht so interessiert.

S-S: Aber, ich find es seltsam, ein Klon mit, also genauer ein Stormtrooper, mit einem.

H-D: Laserschwert?

S-S: Ja.

00.58.26-00.58.31
S-S (über die Figur Lord Sidious, die er in seinem Triptychon zeichnet): Und der hat, hm, meistens wenn ihn jemand angreift nimmt er sein Laserschwert oder Blitze.

00.59.02-00.59.12
S-S (über sein Triptychon „Star Wars Imperator“): Hier sieht man wie der Soldat verliert, weil die Blitze können sogar einen Jedi verletzen, also können sie einen Soldaten, also einen normalen Menschen, töten rein theoretisch.

01.00.11-00.01.01
S-S (über sein Triptychon „Star Wars Imperator“): Lord Sidious kann sogar einen normalen Klon töten, könnte auch einen normalen Menschen umbringen.

H-D: Der hat auch Darth Vader getötet.

S-S (fragend): Hm?

H-D: Der hat auch Darth Vader getötet.

S-S: Lord Sidious?

H-D (bejahend): Mhm.

S-S: Also er hat ihn verletzt, aber danach ist Darth Vader ja noch ein paar Sekunden, krrrk.

H-D: Ja, aber der war dann tödlich verletzt.

S-S: Ja, ich sag mal, tödlicher verwundet.

H-D: Genau.

S-S: Es könnte ein normaler, ein Jedi könnte das ein paar Minuten aushalten die Blitze, aber ein, warte mal, Mace Windu hat auch die Blitze aufgehalten, er wurde aber nur getötet, weil Anakin mit einem Laserschwert hier (zeigt auf seine Körpermitte) halbiert hat.

H-D: Der hat dem die Hand abgeschnitten.

S-S: Ja die Hand, und dann hat Lord Sidious ihn mithilfe der Macht aus dem Fenster, in die Schlucht von Coruscant runter geworfen.

H-D: Ganz genau.

S-S: Dank Anakins Hilfe ihm die Hand abzuschneiden, sonst hätte Lord Sidious es ja nicht alleine geschafft.

01.03.12-01.03.34
S-S (tippt auf Triptychon-Vorlage „Superheldin eingekreist“): Wer ist das?

H-D: Das weiß ich auch nicht.

S-S: Also schon mal eine Superheldin, weil sie merkwürdig angezogen ist, und alles andere sind ja normale Verbrecher.

H-D: Genau.

S-S: Hey, auf ihrem Anzug steht T, vielleicht ist das ja, T-Frau.

01.04.36-01.04.50
S-J steht von seinem Platz auf und hält die Hände aneinander, als würde er mit diesen etwas greifen, bewegt sich und seine Arme ruckartig durch den Raum und macht dabei die typischen Zischgeräusche eines Laserchwertkampfes.
S-J (weiterhin bewegend): Anakin macht so.

5. Sitzung S-S, S-J, S-A

00.00.45-00.00.53
S-S (zu S-A, zeigt in ein Hulk-Comicheft): Guck mal, das ist der böse Hulk. Also das ist der, guck mal, das ist der Hulk aus der Zukunft. Guck mal, der sucht dann den Hulk, in dieser Welt.

00.01.38-00.01.44
S-A hat zuvor in ein Spider-Boy-Comicheft geschaut.
S-A: Hey, ein Mann hat grad Spider-Boy, äh, Spinnenpistole geklaut.

00.01.52-00.01.54
S-J (schaut in ein Magneto-Comicheft): Warte mal, das sind ja Soldaten.

00.02.22-00.03.57
S-A: Eine Frage, was äh, eine Frage (zeigt in das Magneto-Comicheft), ist der gut oder böse der Magneto in dem Comic?

H-D: In dem Comic ist der.

S-J (zeigt auf das Cover des Magneto-Comichefts): Da ist Magneto.

H-D: In dem Comic ist der so, so ein Mischmasch, ne? Der ist zwar, eigentlich ist der ein Bösewicht, aber man kann schon immer so ungefähr verstehen warum der das macht, ne?

S-S: Weil seine Familie umgebracht wurde.

H-D: Weil seine Familie umgebracht wurde, dann wurde seine ganzen Mutantenfreunde alle umgebracht. Der ist halt eher so wie der Punisher auch, bringt auch andere Leute um, aber es ist schwer zu sagen, der

S-J (schaut auf eine Seite des Magneto-Comichefts): Da sind auch Polizeiautos, und ein Krankenwagen.

S-S (zu S-A, zeigt auf eine Seite in einem Hulk-Comicheft): Guck mal hier, rat mal wer der alte Mann ist. S-A errate mal.

S-A (guckt auf die Seite): Was alte Mann ist?

S-S: Bruce Banner in der Zukunft. Und Bruce Banner ist?

S-A: Hulk.

S-S (zu S-A, zeigt auf eine andere Seite in dem Hulk-Comicheft): Und hier ist eine Kamera, eine Kamera der Zukunft, und er kann sehen wie seine Zukunft aussieht.

S-S blättert von rechts nach links.

S-S (zu S-A, zeigt auf eine Seite in einem Hulk-Comicheft): Ah, guck mal hier (S-S tippt auf die Seite), errate mal was das hier für ein Mann ist. Guck mal.

S-A (steht auf und nimmt ein Blatt Papier in die Hand): Darf ich schon ein Blatt Papier holen.

S-S: Kennst du das?

S-A guckt auf das Comicheft.

H-D (tritt an den Tisch): So.

S-A: Darf ich ein Blatt Papier holen?

S-S blättert weiter im Comicheft.

S-A (zeigt auf ein Superman-Die Fantastischen Vier-Comicheft): Warte, Superman und die Fantastic Four, das passt nicht zusammen.

H-D (schlägt das Heft auf): Das ist ein Crossover-Comic.

S-A: Ach so.

00.04.25-00.04.28
S-J (zeigt auf eine Seite in einem Magneto-Comicheft): Alter, dieser Comic ist so brutal, die hat Nasenbluten.

00.05.03-00.05.15
S-A (zeigt auf eine Seite in einem Magneto-Comicheft): Da ist ein X-Symbol.

H-D: Ja, Magneto war mal bei den X-Men.

S-S: Aber die X-Men sind doch Magnetos größte Feinde.

H-D: Aber später kämpfen die zusammen.

00.06.15-00.06.18
S-A (zeigt auf die Comic-Vorlage „Ultron Lego“): Warte, das sind ja bei den Lego, Comic.

00.06.21-00.06.23
S-S (zeigt auf die Comic-Vorlage „G.I. Joe Fallschirm): Ein S.H.I.E.L.D. Agent.

00.06.52-00.06.57
S-J (hält mehrere der Comic-Vorlagen in der Hand): Das ist Star Wars, da ist Kylo Ren, da ist, äh Darth Vader.

00.08.57-00.09.23
S-A: Ich hab eine Idee, da greift der (tippt auf die Comic-Vorlage „Spiderman Ultron“), da greift der grüne Kobold aus der Zukunft an.

H-D: Super, perfekt.

S-A: Ja, ich weiß wie der aussieht, der hat einen Umhang, und keine Bomben mehr.

H-D: Ich kenn den nicht.

S-S: Meinst du ähm, meinst du Grüner Kobold neunundneunzig?

S-A: Ja.

S-S: Den kenn ich, der ist aus Metall, hat rote Augen und blaue Kapuze, richtig? Also bei meinem Marvel-Spiel hat der das.

00.10.53-00.11.18
S-S (zeigt auf die Comic-Vorlage „Star Wars Walker“): Einen halbgaren Moment mal, warum kämpft ein Klon gegen einen imperialen AT-AT?

H-D: Weil in dem Ding Han Solo und Prinzessin Leia sitzen, die haben das, ähm entführt sozusagen, die haben das, gekapert.

S-S (zeigt wieder auf die Vorlage): Oh mein Gott, sind das die Bewohner oder sind das Jedi, weil die Klone erschießen die. Die gehen durch ihre Körper durch, die Laser.

00.12.53-00.13.02
S-S (beginnt seinen Comic zu der Vorlage „Star Wars Sniper“ zu zeichnen): So, Chewbacca hat überlebt. Die haben ja so eine Art viereckigen Fuß die.
S-S schweigt und schaut mich an.

H-D: Wookies, ne?

S-S: Ja, sieht ja so aus.

H-D: Ja.

00.16.35-00.16.48
S-S (zeichnet seinen Comic zu der Vorlage „Star Wars Sniper“): Und Darth Vader hat seinen Umhang fallen lassen.

S-J: Ernsthaft.

S-S: Ja, dann kann er besser kämpfen, oder? In den Star Wars-Filmen nehmen die Jedi ihre Umhänge immer ab, weil so können sie halt besser, kämpfen.

00.16.59-00.18.14
S-A zeichnet an seinem Comic zur Vorlage „Spiderman Ultron“.
S-A: In manche Comic kann Spiderman so eine Augen bewegen.

H-D: Ja, im Film ist das ja auch, weil das ein besonderer Anzug ist da.

S-S: Wer auch immer diesen Spiderman, wer Spidermans Roboteranzug gebaut hat.

H-D: Tony Stark.

S-S: Alle Ehre, der sieht nämlich sehr gut aus.

H-D: Hm?

S-S: Alle Ehre, der sieht sehr gut aus der Anzug.

S-A: Hm?

S-S: Der Roboteranzug von Spiderman.

S-A: Ah, stimmt, du meinst von Homecomig?

H-D: Der Film.

S-A: Der neue oder den?

H-D: Der neue Film.

S-A: Ah, Homecoming.

H-D: Genau, Homecoming.

S-A: Ja, aber ich hab ein Trailer gesehen, da sagt das, Spiderman versucht die beiden (streckt die Arme zu den Seiten aus) Schiffe nicht runterzufallen, da hat Iron Man gekommen und sagte, gib mir die Anzug, und war sehr enttäuscht dass

der, die Anzug hat. Deshalb kämpft der mit seinem alten Anzug, seinem ersten, mit der Kapuze, und den.

H-D: Hast du den Film schon gesehen?

S-A: Ne, das dauert, das ist doch in Kino dreißigste Juni, aber ich hab den Trailer gesehen.

00.18.43-00.18.45
S-J (sieht auf seinen Comic zur Vorlage „Star Wars Walker“): Das sieht richtig geil aus.

00.19.06-00.19.28
S-A (während er seinen Comic zur Vorlage „Spiderman Ultron“ zeichnet): Es gibt auch Deadpool-Venom.

S-S: Lass mich raten, Venom im Deadpoolkostüm. Oder umgekehrt.

S-A: Eigentlich ist der Venomkostüm in der andere Kostüm, man kann sein Mund sehen. Aber gibt auch, […] symbiontische Anzug, zum Beispiel die rot, schwarz, gelb.

00.20.44-00.20.49
S-A (während er seinen Comic zur Vorlage „Spiderman Ultron“ zeichnet): Ich hab etwas über Star Wars herausgefunden, ich weiß wer der größte Krieger gehört, Luke Skywalker. Er ist der größte Krieger.

00.23.17-00.23.59
S-A (während er seinen Comic zur Vorlage „Spiderman Ultron“ zeichnet): Und der beliebteste Star Wars-Charakter ist Han Solo, aber schade dass der in der Film tot ist.

S-S: Ja, der hat alles überlebt, das ergibt keinen Sinn.

S-A: Ja.

S-J: Wegen Kylo Ren.

S-S: Ist aber, ich finde, ich finde, ich finde, ich weiß warum das Sinn ergibt, Star Wars musste seine Rechte an Teil sieben verkaufen und da hat Disney den Film gemacht.

S-A: Aber können Disney nicht genau weitermachen wie die Leuten am liebsten gefallen? Alle, alle lieben Han Solo, der gehört der beliebteste Star Wars-Charakter, er hat das nicht verdient. (dreht sich zu S-S) Stimmt doch, oder?

S-S antwortet nicht.

00.25.08-00.25.11
S-S (zeichnet seinen Comic zu der Vorlage „Star Wars Sniper“): So, Darth Vader wirft sein Laserschwert um den Wookie auszuschalten.

00.25.31-00.25.40
S-J (zeichnet seinen Comic zur Vorlage „Star Wars Walker“, singt): Ich bin dein Vater Luke, ich bin dein Vater Luke.

S-S: Nein, er sagt so, Luke, ich bin dein Vater.

S-A (langgezogen): Nein!

00.26.13-00.26.18
S-S: Hey, Luke und Anakin haben was zusammen, Anakin ist ja Darth Vader, beiden wurde ein Arm abgeschnitten, also ein Teil des Arms.

00.28.20-00.28.24
S-S (zeichnet seinen Comic zu der Vorlage „Star Wars Sniper“): Sehen sie mal, der Wookie ist tot, das ist nämlich nicht Chewbacca sondern ein anderer Wookie.

00.29.22-00.29.25
S-A: Es gibt auch Miss Marvel, die kann ihre Arm lang machen, Miss Marvel.

00.30.53-00.30.55
S-A (steht auf): Fertig.

H-D: Du hast deine Geschichte schon zu Ende?

S-A: Ja.

H-D: Und wie geht die aus?

S-A (zeigt auf seinen Comic): Also Spiderman hat den Loch betreten, dann sagt der, was, du? Dann sagt der, ja, in Jahr.

H-D: Im Jahr 2099?

S-A (zeigt auf seinen Comic): Ja, im Jahr 2099, und da hat Spiderman ein Idee, er hatte eine Kraftschild, der hat den ein [???] geklaut, ist der Portal wo man zurück in Zukunft kommt, sagt der, oh nein, sagt der, nein, und Spiderman sagt, oh ja.

00.31.55-00.31.58
S-A (schaut auf die Vorlage „Star Wars Kylo“): Hey, das ist der neue Star Wars. Diese neue Star Wars-Geschichte.

00.32.29-00.32.46
S-S (zeigt auf seinen Comic zu der Vorlage „Star Wars Sniper“): Und, erkennen sie die Soldaten?

H-D: Ne.

S-S: Sie kennen doch die, die Rebellen, ähm also, sie kennen doch Darth Vader wie er das Rebellenschiff erobert wo die Soldaten mit den blau-schwarzen Anzügen sind. Die sollen die beiden darstellen.

00.33.46-00.33.59
S-J (zeichnet seinen Comic zur Vorlage „Star Wars Walker): H-D, weißt du wer gewonnen hat?

H-D (guckt zum Comic von S-J): Ich kann mir schon denken wer gewonnen hat.

S-J: Darth Vader, weil das ist nämlich das Ende.

H-D: Das ist schon das Ende?

S-J: Ja, weil der ganze Planet ist tot, nur Luke und Darth Vader sind die einzigen beiden Überlebenden.

00.38.06-00.38.08
S-S (zeigt auf seinen Comic zu der Vorlage „Star Wars Sniper“): Und jetzt kommt ein Tie-Jäger Darth Vader zu Hilfe.

00.38.56-00.39.00
S-A (über den Film Gurdians of the Galaxy Vol. 2): Im Film hat sein Vater gesagt dass der überall Frauen schon Kinder, geheiratet, ist das auch im Comic so?
H-D schüttelt verneinend den Kopf.

S-A: Ne?

H-D: Nur im Film.

00.42.07-00.42.15
S-A (zeigt H-D seinen Comic zur Vorlage „Star Wars Kylo“): Bin fertig, hab genau wie in jedem Comic gemacht, erst die obere, dann die untere.

H-D: S-A, du kannst das auch ruhig wieder so machen wie vorher.

S-A: Ja ich weiß, aber ich wollte so.

00.45.26-00.46.02
S-S (tippt auf die Vorlage „Ultron Lego“, zu der S-A gerade zeichnet): Wer ist das denn, Ultron?

S-A: Nein, Donname.

S-S: Ist das Ultrons Armee?

S-A: Das ist der nicht. Also, die haben, die haben ein Avenger-Logo in Legos?

S-S: Äh, der Stark-Tower.

H-D: Genau, der Stark-Tower ist der Avengers-Tower.

S-A: Das ist der Avengers-Tower?

H-D: Ja.

S-A: Die haben aus Legos?

S-S: Ja, ähm, der Stark-Tower ist das Zuhause der Avengers. Und es ist auch das Labor und Wohnung von?

S-A: Tony Stark.

S-S: Ja, der auch zufällig?

S-A: Iron Man ist.

S-S: Bingo, weil er hat eine Rüstung.

00.46.35-00.46.38
S-A (tippt auf die Vorlage „Ultron Lego“, zu der er gerade zeichnet): Das ist Lokis Stab.

H-D: Lokis Zepter, ne?

S-A: Ja.

00.48.06-00.48.11
S-A (zeichnet seinen Comic zur Vorlage „Lego Ultron“): Das ist Iron Man, der rote, den mit der rote Sprechblase ist Iron Man.

00.49.48-00.49.51
S-A (zeichnet seinen Comic zur Vorlage „Lego Ultron“): Kein Wunder, dass Tony Stark gerade Wein trinkt.

6. Sitzung S-A

00.01.15-00.01.12
S-A (zeigt auf die Comicvorlage „Batman Robin“): Eine Frage, warum ist der wütend, warum guckt sein Sohn zu sein Vater so wütend, weil er keine Mission mitkommen darf?

00.01.56-00.02.08
S-A (hat sich die Vorlage „Rohrschach Klettern“ ausgesucht): Also, eigentlich ist der Rohrschach einer der Guten gewesen, bis der eines Abends die Mörder eines kleinen Mädchen gefunden hat und, naja, ihn, umgebracht.

00.06.24-00.10.07
S-A zeichnet schweigend und nahezu durchgehend an seinem Comic zur Vorlage „Rohrschach Klettern“, er unterbricht nur wenn er von seinem Blatt zur Vorlage schaut, einen anderen Stift nimmt oder mit den Händen wedelt (stereotype Handlung).

00.11.54-00.12.57
S-A: Punisher ist schonmal in eine Serie über diese, Blinde, hat der, da hat der gesagt, wie lang machst du das? Sechs Monate? Ein Jahre? Du hast vielleicht das ganze Jahr.

H-D: Sein ganzes Leben?

S-A: Ja, sein ganzes Leben. Wie macht der das, ein Jahr, ganze Leben?

H-D: Der Punisher?

S-A: Ja.

H-D: Wie der das macht? Was meinst du damit?

S-A: Wie lange er so, gemacht hat.

H-D: Ach so, boah, kann ich dir nicht sagen, kommt auf den Comic an, es gibt ja Comics da sieht man wie der zum Punisher wurde, und in manchen Comics ist der schon ganz lange dabei.

S-A: Sein Familie wurde umgebracht. Also sein ganze halb Leben, sein ganze, also, seine ganze halb Leben.

H-D: Ja, kann man so sagen.

00.14.09-00.14.41
S-A (tippt auf die Vorlage „Spiderman Ultron“): Dieser Anzug erinnert mich an Superior Spiderman.
H-D: Der Lilane meinst du?

S-A: Nein, das ist nicht der zukünftige, sondern, ein anderer Spiderman. Also, es gibt noch einen Spiderman, und äh, ah ja, das (tippt auf die Vorlage „Spiderman Ultron“) das war sein klassischer Anzug, der hatte Orange und Schwarz, aber dann hat der einen anderen Anzug bekommen und das klassische Orange durch Rot ersetzt.

00.15.35-00.15.44
S-A (malt seinen Comic zur Vorlage „Rohrschacht Klettern“ aus): Der ist ein bisschen wie Hulk, der Wolverine, nur das er nicht, zu, naja, Riesen wird, sondern er, seine Krallen kommen raus.

00.20.25-00.25.37
S-A (schaut auf die Vorlage „Nich Fury Klettern“): Ist das Punisher?

H-D: Ne, das ist Nick Fury.

S-A: Nick Fury? Also, ich manchen Comics ist der weiß, aber am meisten ist der, na du weißt schon, ein Afroamerikaner.

00.20.43-00.21.59
S-A (schaut auf die Vorlage „Killing Joke Batcave“): Naja, Joker hat Batgirl da geschossen.

H-D: In den Bauch, ja.

S-A: Sodass sie nicht mehr Batgirl ist sonder eher, so, die Rollstuhl, die auf diese, wie soll ich das nennen?

H-D: Infos?

S-A: Infos, ja!

H-D: Oracle heißt die ja jetzt.

00.22.23-00.23.16
S-A (schaut auf die Vorlage „Killing Joke Batcave“): Eigentlich finde ich das Ende von Killing Joke nicht gut.

H-D: Dann denk dir doch einfach ein eigenes aus!

S-A: Ja [???], (greift nach dem Papier) kann ich das haben?

H-D: Ja klar, nimm dir so viel Papier wie du brauchst.

S-A zeichnet.
S-A: Aber im Gefängnis war doch nicht Joker, sondern er, ein, Mensch.

H-D: Ein Double.

S-A: Was?

H-D: Ein Double.

S-A: Ein Double?

H-D: Ja, ein Doppelgänger.

00.24.03-00.24.24
S-A (sieht von seiner Zeichnung auf): Eine Frage, gab es eigentlich von Transformers auch Comics?

H-D: Ja.

S-A: Ja? Waren die gut, oder?

H-D (fragend): Hm?

S-A: Waren die beliebt oder unbeliebt?

H-D reagiert hierauf nicht, da er gerade mit einem anderen Schüler spricht.

00.29.13-00.30.03
S-A (zeichnet einen Comic zur Vorlage „Killing Joke Batcave“): Es gab schonmal einen Comic über Venom, nur dass er kein Böser war sondern eine Guter.

H-D: Agent Venom oder so, ne?

S-A (bejahend): Ähä. Warum heißt der Agent Venom, arbeitet der für Nick Fury?

H-D: Bei irgendeiner Agency muss der ja sein.

S-A: Nur dass der nicht, äh, Eddie Brock ist, ne, das ist ein anderer. Er ist jetzt, ich weiß nicht wie der heißt, [???].

00.39.43-00.39.57
S-A (schaut auf die Vorlage „Batman Robin“): Ich glaub sein Vater lasst nicht die Mission mitmachen.

H-D: Genau, und was macht der dann?

S-A: Was?

H-D: Was glaubst du was macht der Robin?

S-A: Weiß nicht, eigentlich wollte ich das nur gucken.

00.40.27-00.41.45
S-A (greift die Vorlage „Beast Teacher“): Das ist Beast.
S-A schaut auf die Vorlage.
S-A: Beast ist ein Lehre?

H-D (bejahend): Mhm.

S-A: Ja? Warum, ist der ein schlechter Lehrer? Oder?

H-D: Wieso glaubst du dass der ein schlechter Lehrer ist?

S-A: Ein guter Lehrer, ja.

H-D: Beast ist bestimmt ein guter Lehrer.

S-A: Ja, aber er ist (hält die Vorlage zu H-D, tippt mit einem Stift auf diese) guck mal. Ich meinte ein tollpatschige Lehrer.

H-D: Ach so, das kann sein dass der ein bisschen tollpatschig ist, ja.

S-A (schaut auf die Vorlage): Ja, Wolverine und, wer ist das?

H-D: Jubilee.

S-A: Jubilee?

H-D: Ja.

S-A: Ist das die Frau die Feuer macht oder?

H-D: Die kann so Feuerwerk, kann die machen.

S-A: Lachen ihn aus?

H-D (bejahend): Mhm.

S-A: Und Wolverine hat Rollschuhe, warum denn?

H-D: Weiß ich nicht.

S-A: Lernt der grade Rollschuh?

H-D: Kann sein, ne? Vielleicht lernt der Rollschuh fahren.

S-A (hält die Vorlage zu H-D, tippt mit einem Stift auf diese): Wer ist das denn? Wer ist das denn?

H-D: Pyro.

S-A: Pyro? Sind das alle Mutantenkinder?

H-D: Genau, das sind die Mutantenkinder.

S-A: Beast ist der Lehrer.

H-D: Der soll der Lehrer sein, aber dann, fliegt einer durch die Scheibe rein. Der so aussieht als ob er kein Mutant wäre.

S-A schaut daraufhin einige Sekunden auf die Vorlage und beginnt dann zu zeichnen.

00.43.23-00.44.38
S-A (greift die Vorlage „Thanos Space“ und schaut auf diese): Thanos! (hält die Vorlage zu H-D, tippt mit einem Stift auf diese) Wer ist das? Der Tod?

H-D: Genau, Thanos baut eine Statue für den Tod.

S-A (schaut auf die Vorlage): Warum denn?

H-D: Weil der doch den Tod so gerne mag, der ist doch in den Tod verliebt.

S-A schaut auf die Vorlage.
S-A (schaut auf die Vorlage): Weil der den Tod mag?

H-D: Weil der den Tod so gerne mag, genau.

S-A: Es gibt ein Marvel-Charakter der Tod.

H-D: Ja, das ist eine Frau, und Thanos ist verliebt in die.

S-A: Hat nicht der erste Captain Marvel, also nicht diese Frau sondern ein Mann, diese Marvel-Mann geküsst? Sie?

H-D: Das weiß ich nicht.

S-A: Da hat, da hat die, da hat, da hat einer Captain Marvel, da hat Captain Marvel Krebs geleidet weil er in eine giftige Gas angefasst ist?

H-D: Kann sein, das hab ich nie gelesen.
H-D fordert S-A auf einen Comic zu beginnen und der Dialog endet.

00.46.48-00.49.02
S-A zeichnet nahezu durchgehend und schweigend an seinem Comic zur Vorlage „Spiderman Mädchen“, die einzigen Unterbrechungen finden statt wenn er von seinem Blatt zur Vorlage herübersieht.

7. Sitzung S-S, S-A, S-J

00.00.33-00.00.35
S-S (schaut auf die Vorlage „Killing Joke Cave“): Hä geil, Batman mit Joker-Karten.

00.01.44-00.01.53
S-S (schaut auf die Vorlage „Red Hulk Ultron“): Warte mal, also ich sehe nur diesen Kerl der aus einem Haus rausgeht, der überlebt hat. Einer der sehr wenigen. Und dann geht der hier durch die verwüstete Stadt, rennt durch, dann kommt Red Hulk und, sskaah.

H-D: Jetzt überleg dir, wie geht es weiter?

00.05.22-00.06.14
S-A (zeichnet einen eigenen Transformers-Comic): Bei der alte Bumblebee, der alte Bumblebee hat so (hält die Hände an den Kopf) ein Horn.

H-D: In der alten Cartoon-Serie meinst du?

S-A: Ja.
S-A zeichnet.
S-A (zeichnet einen eigenen Transformers-Comic): Transformers ist doch alt.

H-D: Super alt, das ist schon über, fast vierzig Jahre fast.

S-S (zeichnet einen Comic zur Vorlage „Red Hulk Ultron): Öh!

H-D: Das ist fast so alt wie Star Wars. Irgendwann aus den Achtzigern müsste das sein.

S-S: Also ist Transformers Teil Eins in den Achtzigern entstanden?

H-D: Ne, die Transformers Kinofilme sind nicht so alt, aber Transformers selber ist schon alt, das gab es schon früher als Cartoons und alles.

S-S: Aber die Filme, die es heute davon gibt, Teil Eins, Teil Zwei, Teil Drei, Teil Vier, Teil Fünf, die sind neue Versionen.

H-D: Ja, die sind von Zweitausendirgendwas. Die kamen raus.

S-A (guckt von seiner Zeichnung auf): Zweitausendsieben.

H-D: Ja, kann gut sein.

S-S: Ja, weil in den Achtzigern gab es ja diese, diese Explosionen halt anders als heute in den Filmen.

H-D: Ja, die sahen ganz anders aus, das stimmt.

00.08.35-00.08.49
S-S (hält in den Händen die Vorlage „Superman Karten“, schaut auf diese): Verdammt lustig, die spielen Karten, die Mutter gewinnt, und dann fliegt der Papa weg. […] Und dann, fffff. Ist der abgehauen.

00.09.48-00.10.18
S-S (schaut auf seinen Comic zur Vorlage „Red Hulk Ultron“): Also, Red Hulk und er verbünden sich. Weil, Red Hulk ist zwar ein Antiheld, aber wenn Chicago zerstört ist, und nur wenige überlebt haben, und der ein Halbsuperheld ist, ist es ja seine Pflicht, theoretisch, diese Leute in Sicherheit zu bringen.

H-D: Ganz genau, super Idee.

S-A: Red Hulk ist ein Halbheld, wie jetzt? Wie, äh, Magneto?

H-D: Nja, anders, aber, auch ein halber Held.

S-S: Ja, er hat ein, in dem Comic den sie dabei hatten, ein Held, ein bisschen, aber eigentlich ist er ein Superschurke.

00.15.17-00.15.40
S-S zeichnet seinen Comic zur Vorlage „Red Hulk Ultron“.
S-S: So, sehen sie mal H-D, hier ist ein Gebäude, aber sehen sie mal was mit dem Gebäude passiert ist?
S-S dreht sein Blatt zu H-D.

H-D: Das Gebäude ist zerstört.

S-S: Ja, und wurde auch instabil, in Transformers wurden die Menschen ja auch in einem Gebäude, deswegen hab ich das so ausgedacht, von Film abgeguckt. Weil ich finde das sehr interessant auch.

00.20.31-00.24.57
S-A zeichnet und malt nahezu durchgehend an seinem eigenen Transformers-Comic, unterbricht nur für Stiftwechsel und Wedeln der Hände (stereotype Handlung).

00.27.45-00.28.26
S-S (zeichnet an seinem Comic zur Vorlage „Red Hulk Ultron“): Wenn Ultron eine ganze Stadt zerstört, muss es ja einen Grund haben, und die meisten Superschurken, wenn sie eine Stadt zerstören, bauen sie ja meistens da ein Geheimversteck, ist ja meisten so.

H-D: Ja.

S-S: Die zerstören ja eine Stadt nicht ohne Grund.

H-D: Ne, das stimmt, die haben da meistens einen Grund für.

S-A: Ja, Joker, aber Joker.

H-D: Joker ist eine Ausnahme, genau.

S-S: Ja, der macht das ohne, der macht das ohne Grund.

H-D: Joker ist echt [???].

S-A: Naja, der ist so ein (kreist den rechten Zeigefinger am Kopf) Verrückter.

00.31.21-00.31.54
S-A (greift eine von ihm mitgebrachte Lego-Ninjago-Figur): Das Sai-Messer erinnert mich wie bei Elektra Waffe.

H-D: Was meinst du mit Seitenmesser?

S-A (tippt auf die Figur): Du weißt schon.

H-D: Ach, du meinst, das sieht aus wie die, wie heißt das noch gleich?

S-A: Die Superhelden?

H-D: Wie heißen diese Messer? Sai? Kann das sein?

S-A: Sai, ja.

H-D: Ja, genau Sai. Ja, Elektra hat auch so welche. Und, bei den Turtles gibt es die auch.

S-A: Ja, aber nur dass der, äh, Bullseye, naja, er die da, verletzt hat.

H-D: Der hat die getötet, ne? Im Film.

S-A: Und im Comic?

S-S kommt zur Tür rein und der Dialog endet, da H-D sich ihm zuwendet.

00.35.12-00.37.53
S-A zeichnet und malt nahezu durchgehend an seinem eigenen Transformers-Comic, unterbricht nur für Stiftwechsel und Wedeln der Hände (stereotype Handlung).

00.45.02-00.48.35
S-A zeichnet und malt nahezu durchgehend an seinem eigenen Transformers-Comic, unterbricht nur für Stiftwechsel und Wedeln der Hände (stereotype Handlung).

00.51.31-00.53.32
S-A (schaut sich die Vorlagen-Comics an): Wo hast du eigentlich die Comics kopiert?

00.54.58-00.55.13
S-A (zeichnet einen Comic zur Vorlage „Thanos Statue“): Gamorra ist der Vater, von, Thanos?

H-D: Gamorra ist die?

S-A: Ist der nicht ihr Vater, da?

H-D: Der ist der Stiefvater.

00.58.38-00.59.08
S-A (zeichnet einen Comic zur Vorlage „Thanos Statue“): Sind eigentlich alle Steine stärker?

H-D: Stärker als was?

S-A: Die Infinity-Steine.

H-D: Ich glaub ein Stein alleine macht auch schon stärker.

S-A: Wieso braucht der alle, damit der noch stärker wird?

H-D: Genau.

S-A: Das ist ja übertrieben, die der hat.

H-D: Das ist halt Thanos, ne? Der ganze Typ ist übertrieben, findest du nicht?

S-A: Ja, wie mit den Tod verliebt ist, das ist, verrückt.

01.03.04-01.03.26
S-A (zeichnet einen Comic zur Vorlage „Thanos Statue“): Wieso haben sie nicht einfach gewartet bis, bevor, naja, du weißt schon, bei Civil War, die was Schlimmes gemacht hat?

H-D: Ich weiß es nicht, weil die gedacht haben die sollen die Leute festnehmen direkt.

S-A: Sind die bei die Civil War, ballaballa geworden oder was?

01.12.18-01.12.23
S-J (schaut auf die Vorlage „Killing Joke Cave“): Hey, das ist Godzilla.

H-D: Der hat einen Dino in seiner Höhle.

1. Sitzung S-K

00.02.34-00.03.02
S-K (guckt in ein Hulk-Comicheft): Diese Robo.

H-D: Ein Roboter?

S-K: Ja.

H-D (zeigt auf die Seite im Comicheft vor S-K): Die hier, ne? Diese Gelben?

S-K: Ja.

H-D (zustimmend): Mhm.

S-K (wedelt mit dem Zeigedinger, sieht dabei H-D an): Ich hab gesehen diese Roboter.

H-D: Die hast du schon mal gesehen?

S-K: Ja in Film.

H-D: Bei welchem Film, Iron Man?

S-K (fragend): Ja, mit viele Roboter, sind die Iron Man?

H-D: Weiß ich nicht wie viele Roboter da sind.

S-K (zeigt alle zehn Finger): Fünf!

H-D: Fünf? Ah, du meinst den letzten Iron Man-Film, ne?

S-K: Ja.

H-D: Wo ganz viele Anzüge kommen.

S-K: Ja.

00.03.26-00.03.39
S-K (blättert gerade in einem Hulk-Comicheft, tippt auf die aufgeschlagene Seite): Diese Mann. Wie heißt der?

H-D (tippt auf die Seite): Der hier?

S-K: Ja.

H-D: Das ist der Leader.

S-K (nimmt die Zeigefinger an die Schläfen): Der macht denken.

H-D: Genau, der hat so einen ganz großen Kopf, ne?

00.04.22-00.04.27
S-K (zeigt auf die aufgeschlagene Seite eines Hulk-Comichefts): Guck mal.

H-D: Da ist der Hulk wieder, ne?

S-K: Ja.

00.04.55-00.05.01
S-K (liest in einem Hulk-Comicheft): Hulk ist andere, rot und grau.

H-D: Es gibt noch den grünen, äh, den roten Hulk, ne?

S-K: Ja.

00.05.32-00.05.33
S-K (sieht Hulk-Comicheft): Da ist Roboter.

00.05.53-00.05.56
S-K (sieht in ein Hulk-Comicheft): Aah, der verwandelt sich den.

00.08.14-00.08.45
S-K (zeigt auf den Comic): Ah, das ist diese.

H-D: Das ist der, der der rote Hulk wird.

S-K: Ja.

H-D: Das ist General Ross.

S-K: Ja, der [???] Hulk.

H-D: Der wird, der jagt den Hulk, und wird nachher zum roten Hulk.

S-K (zeigt mit den rechten Zeigefinder aufs rechte Ohr): Das denn, das, tss, ah, dies [???], im Ohr.

H-D: Was hat der im Ohr?

S-K (nimmt die linke Hand an das rechte Ohr, verzerrt das Gesicht): So, tss, ah.

H-D: Wurde der getroffen?

S-K: Ja, der [???], da (zeigt mit linkem Zeigefinger aufs linke Ohr).

H-D: Ok, wusste ich nicht.

S-K (macht Bewegung mit der Hand als würde er eine Fernbedienung benutzen): [???]

H-D: In dem Videospiel? Für Playstation?

S-K: Ja.

H-D: Ok, das kenn ich ja nicht.

S-K: Ich kenn das.

00.10.13-00.14.11
S-K blättert von links nach rechts durch das Comicheft „Mr. Amperduke“.

00.10.16-00.10.17
S-K (schaut sich eine Seite im Comicheft „Mr. Amperduke“ an): Legos.

00.11.12-00.11.13
S-K (schaut sich eine Seite im Comicheft „Mr. Amperduke“ an): Was ist das denn (drückt die Nasenspitze mit dem Finger nach oben).

00.11.26-00.11.29
S-K (schaut sich eine Seite im Comicheft „Mr. Amperduke“ an): Diese Beine macht so (greift an sein Bein).

00.12.30-00.12.34
S-K (zeigt auf eine Seite im Comicheft „Mr. Amperduke“, tippt die Bilder darauf der Reihe nach von links nach rechts an): Das denn, das denn, das denn.

00.13.35-00.13.45
S-K (zeigt auf eine Seite im Comicheft „Mr. Amperduke“, tippt die Bilder darauf der Reihe nach von links nach rechts an): Das denn, das denn, das denn, das denn. Und, das denn, das denn, das denn, das denn.

00.15.46-00.15.49
S-K (schaut auf eine Seite im Comicheft „Jason and the Argonauts“): Das da ist Baby.

00.15.55-00.16.44
S-K blättert von rechts nach links im Comicheft „Jason and the Argonauts“.

00.17.05-00.17.07
S-K (tippt auf eine Seite im Comicheft „Jason and the Argonauts“): Diese stark.

00.17.19-00.17.21
S-K und H-D schauen in das Comicheft „Jason and the Argonauts“.

H-D: Und das ist Herkules.

S-K: Ey, den kenn ich.

00.20.41-00.24.17
S-K blättert die Seiten des Comichefts „Jason and the Argonauts“ von rechts nach links

00.21.17-00.21.19
S-K (tippt auf eine Seite im Comicheft „Jason and the Argonauts“): Die schneidet.

00.21.47-00.21.50
S-K (tippt auf eine Seite im Comicheft „Jason and the Argonauts“): Diese Riese.

00.23.39-00.23.41
S-K (tippt auf eine Seite im Comicheft „Jason and the Argonauts“): Da Feuer.

00.26.11-00.26.18
S-K (schaut auf ein Blatt mit Figurenvorlagen aus, soll sich einen Unterkörper zum Ausmalen aussuchen): Ah, rot.

H-D: Willst du den rot anmalen?

S-K: Ja, Iron Man ist rot.

00.26.39-00.28.15
S-K malt ohne Unterbrechung schweigend eine Vorlage aus

00.29.48-00.29.51
S-K (unterbricht das Ausmalen der Vorlage, die an Iron Man orientiert ist): Diese groß Iron Man (ahmt einen Schlag nach), pamm.

H-D: Der gegen Hulk gekämpft hat?

S-K: Ja.

00.31.56-00.33.44
S-K malt ohne Unterbrechung schweigend eine Vorlage aus

00.39.18-00.43.23
S-K malt nahezu durchgehend den Oberkörper für seine Figur aus, Unterbrechungen nur bei Stiftwechseln und kurzer Konversation mit H-D bei 00.40.27-00.40.30:
S-K (fragend): Schön?

H-D: Sieht gut aus, ja, super.

S-K malt daraufhin ohne Aufforderung weiter aus.

00.54.48-00.54.56 H-D (legt Memorykarten auf den Tisch und kommentiere diese, indem er die Namen der Figuren aufsagt): Cosmo und Wanda.

S-K: Die kenn ich beide.

H-D (legt andere Karten): Donald Duck.

S-K: Wie heißt der, Tim?

H-D: Tim, Tim heißt der kleine Junge, genau.

01.08.59-01.09.22
S-K deckt eine Memory-Karte auf.

H-D: Und Wonder Woman.

S-K (macht mit dem rechten Arm eine Bewegung wie das Schwingen eines Lassos nach): Die hat so.

H-D: Das ist das Lasso der Wahrheit.

S-K: Ja. Die hat ein Schwert.

H-D: Die hat auch ein Schwert, Wonder Woman.

S-K: Neue Schwert.

H-D: Ein Neues hat die?

S-K: Ja.

H-D: Im Kinofilm? Den hab ich noch nicht gesehen.

S-K (hebt die Arme über den Kopf): [???] groß.

H-D (leise): Ein ganz großes Schwert, ok.

S-K: Ja.

H-D: Hab ich noch nie gesehen. [???] bist dran.

S-K: Diese Mutter.

H-D: Die Mutter von der?
S-K: Die Königin ist Mutter.

H-D: Die ist die Königin, genau, richtig.

01.11.32-00.11.49
H-D (deckt eine Memorykarte auf): Und der Hulk.

S-K (reibt mit seinen Händen über seinen Oberkörper): Grüne Hulk. So steht gar nicht Hulk. (nimmt die Hände in Hüfte, spricht tiefer) Hulk. (spricht wieder mit seiner gewöhnlichen Stimme) Hulk sis böse, diese Augen (zeigt auf seine Augen) [???] Augen, diese grün.

H-D: Die Augen sind grün beim Hulk, wenn der sich verwandelt, ne?

S-K (hebt die Schulter, winkelt die Arme an): Der wird groß.

2. Sitzung S-K

00.03.50-00.03.52
S-K (nimmt eines der Puzzletücke in die Hand und): X-Men.

00.04.06-00.04.07
S-K (nimmt eines der Puzzletücke in die Hand): Spongebob Schwammkopf.

00.05.15-00.05.17
S-K (nimmt eines der Puzzletücke in die Hand): Hulk Hulk Hulk.

00.05.31-00.05.33
S-K (nimmt eines der Puzzletücke in die Hand): Ey, noch ein Hulk.

00.07.34-00.07.38
S-K und H-D betrachten ein Puzzleteil, auf dem der Kater Tom durch einen Raum fliegt.
H-D: Schau mal, wenn der hier so wegfliegt, dann muss ja vorher was passiert sein.

S-K greift auf den Tisch, nimmt das passende Puzzleteil, auf dem Tom von einem anderen Kater geschlagen wird auf und hält es links an das erste Teil.

00.08.15-00.08.19
S-K nimmt eines der Puzzletücke in die Hand und sagt: Die kämpfen.

H-D: Die kämpfen, genau.

00.09.12-00.09.13
S-K zeigt auf ein Puzzleteil: Da kämpft der Hulk, der.

00.10.30-00.10.34
S-K (zunächst mit dem Rücken zur Kamera, daher keine Aussage über Handlungen mit den Händen möglich): Wie heißt der?

H-D: Das ist Wolverine, ne?

S-K: Wolverine, der hat so (S-K nimmt die rechte Hand als Faust vor den Körper und so eine für die Figur Wolverine charakteristische Pose ein).

00.11.03-00.11.05
S-K (über ein Bild auf dem Hulk gegen Wolverine kämpft): Aber ist Freunde.

00.11.17-00.11.19
S-K (nimmt ein Puzzleteil mit Spiderman in die Hand): Spiderman.

00.14.27-14.55
S-K (zeigt auf das Puzzlepaar, welches einen Kampf zwischen Hulk und Thor darstellt): Warum kämpfen die beide?

H-D: Weil, das ist aus einem Film, da hat der Loki (H-D zeigt auf ein Bild von Loki in einem anderen Puzzlepaar) der hier, ne? Hat die Kontrolle über den Hulk übernommen.

S-K: Warum?

H-D: Weil der mit dem Hulk Asgard und Thor angreifen will.

S-K: […] ist Freunde.

H-D: Eigentlich sind die Freunde, ne? Aber der hat den verzaubert.

S-K zeigt auf das Bild mit Loki, sagt: Diese Loki.

H-D: Loki hat den verzaubert, genau.

S-K: Die Schwein.

H-D (leicht lachend): Das Schwein?

S-K: Ja.

00.19.32-00.19.20.10
S-K ordnet mit Unterstützung bzgl. der konventionellen Leserichtung die drei Bilder der Sequenz „Superman vs. Brainiac“ richtig an.

00.21.44-00.22.13
S-K ordnet die drei Bilder der Sequenz „Verleihnix und Haudraufinix“ richtig an.

00.22.28-00.22.30
S-K (schaut auf die Bilder der Sequenz „Ninja Turtles und Pizza“): Ey, Ninja Turtles.

00.28.41-00.29.00
S-K legt die drei Bilder der Sequenz „Superman Rakete“ in die richtige Reihenfolge.

00.29.26-00.29.29
S-K schaut auf die Bilder der Sequenz „Civil War“: Der kämpft gegen Iron Man, warum?

00.29.36-00.30.12
S-K legt die vier Bilder der Sequenz „Civil War“ in eine richtige Reihenfolge.

00.31.38-00.31.49
S-K ordnet die drei Bilder der Sequenz „Moon Knight“ richtig an.

00.36.53-00.36.59
H-D legt zwei Bilder vor S-K.
H-D: Schau mal, wo passiert was Besonderes?

S-K (tippt auf das Bild „Monster verwüstet Stadt): Die da.

H-D: Das ist was Besonderes?

S-K: Ja.

00.37.09-00.37.14
H-D legt zwei Bilder vor S-K.
H-D: So, was ist hier das Besondere?

S-K haut mit seiner linken Hand auf das Bild „Oktopus im Klo“.

00.37.30-00.37.33
H-D legt zwei Bilder vor S-K.
H-D: Wo passiert hier was Besonderes?

S-K haut mit seiner linken Hand auf das Bild „Drachenreiter.“

00.37.40-00.37.48
H-D legt zwei Bilder vor S-K.
H-D: Und hier?

S-K haut mit der linken Hand auf das Bild „Kochen“, welches nichts Besonderes zeigt.
S-K schaut auf das andere Bild.
S-K: Nein.
S-K (haut mit der linken Hand auf das Bild „Robo-Kellner“): Das.

H-D: Das ist das Besondere?

S-K: Ja.

00.38.16-00.38.19
H-D legt zwei Bilder vor S-K.
H-D: Wo ist das Besondere von denen?

S-K (haut mit der linken Hand auf das Bild „Fliegendes Auto“): Da.

00.41.07-00.41.13
H-D legt zwei Bilder vor S-K.
H-D: Wo ist jetzt was Besonderes?

S-K (tippt mit der linken Hand auf das Bild „Schlange im Kochtopf“): Schlange.

00.43.06-00.43.09
H-D: War das schwer oder einfach, die Aufgabe für dich.

S-K: Einfach.

00.44.41-00.44.44
S-K (schaut sich das erste Teilstück für den interaktiven Comic an): Schlafen, Essen, Schule.

00.45.06-00.45.07
S-K (schaut sich ein zweites Teilstück für den interaktiven Comic an): Schwert.

00.45.13-00.45.16
S-K (tippt mit dem Finger die Bild des zweiten Teilstückes von links nach rechts nacheinander an): Axt.

00.45.30-00.45.36
S-K schaut sich das zweite Teilstück des interaktiven Comics an, hält die Hände vor den Körper als würde er etwas mit diesen umgreifen): Der hat (bewegt die Hände ruckartig nach oben), tza tza, der nimmt raus.

H-D: Der nimmt das Schwert aus dem Dings raus.

S-K: Ja.

00.52.43-00.52.46
S-K (schaut auf eine der Vorlagen für die Erstellung eigener Figuren): Superman. Superman.

00.54.03-00.58.57
S-K malt ohne wirkliche Unterbrechung (nur Stiftwechsel und zweimal kurzer Kommentar von wenigen Sekunden zu seiner Figur) den Oberkörper für seine Figur aus.

01.03.12-01.03.17
S-K (über Superman): Der hat Augenstrahl, hat Pusten.

01.03.23-01.03.25
S-K: Supergirl hat auch Pusten.

3. Sitzung S-K

00.00.00-00.00.23
S-K blättert von rechts nach links in einem Comicheft.

00.00.23-00.00.27
S-K (schaut gerade in ein Comicheft, sieht die Figur „Galactus, der Weltenfresser“): Diese Fresser. Diese Fresser kenn ich.

00.01.38-00.01.56
S-K blättert von rechts nach links in einem Comicheft.

00.01.57-00.01.58
S-K (schaut auf eine Seite in einem Comicheft, auf der Das Ding zu sehen ist): Wie Stein.

00.02.22-00.02.37
S-K blättert von rechts nach links in einem Comicheft.

00.02.26-00.02.28
S-K (schaut auf eine Seite in einem Comicheft, auf der Superman zu sehen ist): Da ist Superman.

00.06.00-00.06.13
S-K nimmt sich die Triptychon-Vorlage mit dem Bild von Spiderman und Superman, betrachtet diese bis 00.06.11, sieht auf und fragt: Warum kämpfen beide?

00.07.16-00.07.28
S-K (tippt auf Spiderman auf der Triptychon-Vorlage): Andere, das ist andere.

H-D: Das ist Spiderman.

S-K: Da ist ein neue Spiderman da.

H-D (tippt auf Spiderman auf der Vorlage): Du meinst das ist ein neuer Spiderman?

S-K: Ja.

H-D: Im Kino, oder was meinst du?

S-K: Im Kino.

00.07.50-00.08.01
S-K (zeigt auf Spiderman): Der ist, dieser Dicke.

H-D: Welcher Dicke?

S-K: Die Spiderman, der kämpft diese Dicke.

H-D: Der kämpft gegen einen Dicken?

S-K: Ja, Spiderman.

H-D: Meinst du in einem Comic oder einer Serie?

S-K: Serie.

00.13.16-00.13.42
S-K tippt mit dem Finger auf klebrige Stellen einer Klebeunterlage und hebt diese so an
S-K: Das ist wie Spiderman kleben.

H-D: Meinst du das ist wie bei Spiderman wenn du so festklebst?

S-K: Ja.

H-D: Ja, bei Spiderman ist das ein bisschen anders.

S-K: Parker.

H-D: Bei Peter Parker, genau.

S-K: Der macht, hat Kräfte, bissen (tippt mit dem linken Mittelfinger auf die rechte Hand).

H-D: Die Spinne hat den gebissen, ne?

S-K (macht eine schlagende Bewegung): Der kämpft. [???].

H-D: Spiderman?

S-K: Ja.

H-D: Gegen wen?

S-K (hält sich die Finger der linken Hand an die linke Schläfe): Der kämpft, diese, diese, mmm, diese diese, diese, diese, mmm.
Daraufhin beginnt S-K über Minions zu reden, Spiderman ist zunächst nicht mehr Thema

00.15.55-00.16.06
S-K (tippt auf das mittlere Bild der Triptychonvorlage „Spiderman vs. Superman“): Der macht hier, hat Superkräfte (hält die Hände vor dem Körper zusammen, nimmt sie dann ruckartig voneinander weg) so. Is tot Superman.

H-D: Superman ist doch nicht tot.

S-K (zeigt auf das mittlere Bild): Superman.

H-D: Wo stirbt der?

S-K: Andere Leben.

H-D: In einem anderen Film meinst du?

S-K: Ja.

H-D: Stimmt, in Justice League ist der gestorben, du hast Recht.

00.17.23-00.17.27
H-D hat S-K zuvor gesagt, dass der Hulk eigentlich Bruce Banner ist, der sich in diesen verwandelt.
S-K: Der kämpft andere Hulk.

H-D: Gegen den Red Hulk kämpft der, ne? Das stimmt.

S-K: Ja, diese rote.

00.22.44-00.22.48
S-K arbeitet an der Triptychon-Vorlage „Spiderman vs. Superman“.
S-K: Die macht (hält seine Hände wie Spiderman, wenn dieser sein Netz schießt), so, tsst.

00.25.27-00.25.56 S-K betrachtet das mittlere Bild des Triptychons „Spiderman vs. Superman“
S-K: Wie viele Spiderman sind die?

H-D: Wie viele es gibt?

S-K: Ja. Diese, diese Mädchen.

H-D: Du meinst Spider-Gwen?

S-K: Ja.

H-D: Aus den Comics oder aus Filmen?

S-K: In Film, diese Mädchen.

H-D: Die Freundin?

S-K: Ja.

H-D: Die stirbt aber, ne?

S-K: Nö, die hat Kräfte.

H-D: Das Mädchen, die Freundin hat auch Kräfte?

S-K (nachdrücklich): Ja.

H-D: Wusste ich gar nicht.

S-K (fasst mit seiner linken Hand an seine Rechte): Die hat so hier dann (schwingt seine recht Hand).

H-D: Muss ich mal gucken den Film, hab ich noch nie gesehen.

S-K: Ich hab gesehen.

00.26.04-00.26.12
S-K (tippt auf Superman auf dem Bild in der Mitte des Triptychons „Spiderman vs. Superman“): Der hat auch eine Freundin.

H-D: Superman?

S-K: Ja.

H-D: Die im Film meinst du?

S-K: Ja.

H-D: Die Lois Lane, ne?

S-K: Ja.

00.26.23-00.26.31
S-K: Warum sind die schwarze Spiderman?

H-D: Ach, der in dem Film meinst du?

S-K: Ja.

H-D: Das ist ein Alien aus dem All.

00.28.22-00.28.24 S-K (schaut auf die Triptycvhon-Vorlage „Civil War“): Der hat die Schild (nimmt die Hände vor den Körper und ahmt so die Haltung Captain Americas auf dem Bild nach) so.

00.28.33-00.28.37
S-K (schaut auf die Triptycvhon-Vorlage „Civil War“): America macht so (hält die Hände vor den Körper und ahmt so die Haltung Iron Mans auf dem Bild nach), bumm.

H-D: Du meinst Iron Man?

S-K: Ja.

00.29.03-00.29.13
S-K (zeigt auf die linke Bildhälfte des mittleren Bild im Triptychon „Civil War“, in der Captain America zu sehen ist): Der hat ein Freund, diese.

H-D: Du meinst den Bucky, ne?

S-K (nickt, zeigt dann auf Captain America): Diese Bucky.

H-D: Bucky Barnes.

S-K: Die Bucky, der hüpft (hält seine linke Hand hoch) viel besser.

H-D: Der mit dem Metallarm, ne?

S-K: Ja.

00.49.34-00.49.39
S-K (legt ein Teil aus den Vorlagen für seinen Superhelden auf ein Blatt): Der beschützt alle Männer.

H-D: Der beschützt alle?

S-K: Ja.

4. Sitzung S-K

00.02.16-00.02.18
S-K (zeigt auf den Laptop, auf dem ein Superman-Video abgespielt wird): Da ist Superman.

00.02.47-00.02.50
S-K (zeigt auf den Laptop, auf dem ein Superman-Video abgespielt wird): Der fliegt.

00.05.01-00.05.02
S-K (schaut auf eine Bildkarte, auf der ein mehrarmiges Monster abgebildet ist): Krake.

00.05.47-00.05.48
S-K (schaut auf eine Bildkarte, auf der abgebildet ist, wie zwei Personen Kaffee trinken): Der Kaffee.

00.06.17-00.06.19
S-K (zeigt auf eine Bildkarte, auf der Superman ein mehrarmiges Monster schlägt): Der schlagt den.

00.16.43-00.16.47
S-K bearbeitet die Aufgabe zum Doom-Patrol-Video.
H-D: Wo ist der Krater?

S-K nimmt eine Bildkarte in die Hand.

H-D: Genau, das ist der Krater.

00.17.25-00.17.29
S-K schaut auf den Laptop, auf dem gerade ein Doom-Patrol-Video läuft, welches er durch Bildkarten als Comic nachbilden soll.
S-K (greift eine Bildkarte): Das da.

H-D: Das passiert gerade, genau.

00.19.04-00.19.08
H-D pausiert die Wiedergabe auf dem Laptop, sodass das Video als Standbild zu sehen ist.
H-D: Wo haben wir das denn?

S-K greift eine Bildkarte.

H-D: Genau.

00.19.31-00.19.43
H-D pausiert die Wiedergabe auf dem Laptop, sodass das Video als Standbild zu sehen ist.
H-D: Und was kommt jetzt?

S-K (greift eine Bildkarte): Das.

H-D: Genau.

S-K legt das Bild entsprechend der konventionellen Leserichtung auf die Vorlageseite.

00.20.27-00.20.42
H-D pausiert die Wiedergabe auf dem Laptop, sodass das Video als Standbild zu sehen ist.
H-D: Wo haben wir das denn?

S-K blickt auf die Bildkarten auf dem Tisch, verschiebt diese um wenige Zentimeter.
S-K (greift eine Bildkarte): Da.
S-K legt das Bild entsprechend der konventionellen Leserichtung auf die Vorlageseite.

00.20.48-00.20.55
H-D pausiert die Wiedergabe auf dem Laptop, sodass das Video als Standbild zu sehen ist.
H-D: Das hattest du gerade schon das Bild.

S-K greift eine Bildkarte und legt sie an eine Stelle auf der Vorlagenseite, die nicht der Lesekonvention entspricht.

00.21.12-00.21.20
H-D pausiert die Wiedergabe auf dem Laptop, sodass das Video als Standbild zu sehen ist.
H-D: Und jetzt, schießt der auf den, so.

S-K schaut auf die Bildkarten auf dem Tisch, greift dann eine Bildkarte und legt sie an eine Stelle auf der Vorlagenseite, die nicht der Lesekonvention entspricht.

00.21.55-00.22.10
H-D pausiert die Wiedergabe auf dem Laptop, sodass das Video als Standbild zu sehen ist.
H-D: So.

S-K schaut auf den Laptop, dann auf die Bildkarten auf dem Tisch
S-K (währenddessen): Wo ist der?
S-K greift eine Bildkarte und legt sie entsprechend der konventionellen Leserichtung auf die Vorlageseite.

00.22.19-00.22.26
H-D pausiert die Wiedergabe auf dem Laptop, sodass das Video als Standbild zu sehen ist.
H-D: Wo ist das Bild?

S-K (greift eine Bildkarte): Diese.
S-K legt die Bildkarte entsprechend der konventionellen Leserichtung auf die Vorlageseite.

00.22.30-00.22.38
H-D lässt das Video laufen.

S-K (schaut auf den Laptop, greift dann eine Bildkarte): Diese

H-D: Genau, klasse, (zeigt auf die Vorlagenseite) dann kommt das hier oben hin.
S-K legt die Bildkarte auf die von H-D gezeigte Stelle.

00.23.08-00.23.15
H-D pausiert die Wiedergabe auf dem Laptop, sodass das Video als Standbild zu sehen ist.
H-D: So, guck mal hier.

S-K schaut auf den Laptop.
S-K (greift eine Bildkarte): Da.

H-D: Genau, klasse.

S-K legt die Bildkarte entsprechend der konventionellen Leserichtung auf die Vorlageseite.

00.23.27- 00.23.33
H-D pausiert die Wiedergabe auf dem Laptop, sodass das Video als Standbild zu sehen ist.
H-D: Dann schau mal da.

S-K schaut auf den Laptop.
S-K greift eine Bildkarte und legt diese entsprechend der konventionellen Leserichtung auf die Vorlageseite.

00.23.52-00.23.53
S-K (tippt auf eine Bildkarte): Diese kleine Frau.

00.23.58-00.24.05
H-D pausiert die Wiedergabe auf dem Laptop, sodass das Video als Standbild zu sehen ist.
S-K schaut auf den Laptop, greift dann die richtige Bildkarte und legt sie an eine Stelle auf der Vorlagenseite, die nicht der Lesekonvention entspricht.

00.24.20-00.24.07
H-D lässt das Video laufen.
S-K schaut auf den Laptop, greift dann eine Bildkarte und legt diese entsprechend der konventionellen Leserichtung auf die Vorlageseite.

00.22.31-00.22.34
H-D pausiert die Wiedergabe auf dem Laptop, sodass das Video als Standbild zu sehen ist.
S-K schaut auf den Laptop.
S-K greift eine Bildkarte und legt diese entsprechend der konventionellen Leserichtung auf die Vorlageseite.

H-D: Genau, super.

00.24.45-00.22.51
H-D pausiert die Wiedergabe auf dem Laptop, sodass das Video als Standbild zu sehen ist.
H-D: Das.

S-K schaut auf den Laptop.
S-K (greift eine Bildkarte): Da.

H-D: Genau.
S-K legt die Bildkarte an eine Stelle auf der Vorlagenseite, die nicht der Lesekonvention entspricht.

00.25.01-00.25.06
H-D pausiert die Wiedergabe auf dem Laptop, sodass das Video als Standbild zu sehen ist.
H-D: Wo war das Bild?

S-K schaut auf den Laptop, greift eine Bildkarte und legt diese entsprechend der konventionellen Leserichtung auf die Vorlageseite.

00.29.34-00.29.43
S-K schaut einen kurzen Batman-Film auf dem Laptop.
S-K: Warum diese Hand?

H-D: Die ist so groß, ne? Ich weiß auch nicht warum der so groß geworden ist.

S-K: Batman ist stark.

H-D: Der ist schon ziemlich stark, das stimmt.

00.31.42-00.31.46
H-D hält eine Bildkarte zum Batman-Film in seiner Hand.

S-K (schaut und tippt auf diese Bildkarte): Wir haben geguckt das (hält die Hand vor den Mund und ahmt damit den Bildinhalt der Karte nach).

H-D: Das haben wir geguckt, ne?

00.32.03-00.32.25
H-D pausiert die Wiedergabe auf dem Laptop, sodass das Video als Standbild zu sehen ist.
S-K (nimmt eine Bildkarte): Da.

H-D: Na, schau mal, ich sehe da was ganz anderes auf dem Bild. Schau mal, wo findest du das?

S-K geht um den Tisch, guckt auf die Karten.
S-K (greift eine Karte): Diese.

H-D: Ne, guck mal, auf dem Bild da.

S-K (tippt auf eine Bildkarte): Die.

H-D: Genau, richtig.

00.34.07- 00.34.16
H-D pausiert die Wiedergabe auf dem Laptop, sodass das Video als Standbild zu sehen ist.
H-D: Was ist da jetzt auf dem Bild?

S-K schaut auf den Laptop.
S-K (greift eine Bildkarte): Das da.

H-D: Genau, klasse.

S-K legt die Bildkarte entsprechend der konventionellen Leserichtung auf die Vorlageseite.

00.35.02-00.35.06
H-D pausiert die Wiedergabe auf dem Laptop, sodass das Video als Standbild zu sehen ist.
H-D: So jetzt schau nochmal und sag mir, welches das richtige Bild ist.

S-K schaut auf den Laptop.
S-K (greift eine Bildkarte): Diese Bild.

H-D: Genau.

S-K legt die Bildkarte entsprechend der konventionellen Leserichtung auf die Vorlageseite.

00.36.16-00.36.22
H-D pausiert die Wiedergabe auf dem Laptop, sodass das Video als Standbild zu sehen ist.
H-D: So, wo ist das denn jetzt hier?

S-K schaut auf den Laptop.
S-K (greift eine Bildkarte): Diese.

H-D: Genau, richtig.

S-K legt die Bildkarte entsprechend der konventionellen Leserichtung auf die Vorlageseite.

00.38.00-00.38.06
H-D pausiert die Wiedergabe auf dem Laptop, sodass das Video als Standbild zu sehen ist.
H-D: So, das hier.

S-K schaut auf den Laptop.
S-K (greift eine Bildkarte): Diese.

H-D: Genau, super. Klasse S-K.

S-K legt die Bildkarte entsprechend der konventionellen Leserichtung auf die Vorlageseite.

00.38.38-00.38.44
H-D pausiert die Wiedergabe auf dem Laptop, sodass das Video als Standbild zu sehen ist.

S-K schaut auf den Laptop.
S-K (greift eine Bildkarte): Diese.

H-D: Genau.

S-K (legt die Bildkarte entsprechend der konventionellen Leserichtung auf die Vorlageseite): Hier oben.

00.39.20-00.40.01
H-D pausiert die Wiedergabe auf dem Laptop, sodass das Video als Standbild zu sehen ist.
H-D: So, wo haben wir das?

S-K: Nein.

H-D: Doch, schau mal S-K.

S-K schaut auf die Bildkarten auf dem Tisch.

S-K schaut auf den Laptop, dann wieder auf die Bildkarten auf dem Tisch.
S-K: Ich gucke grad.
S-K nimmt eine Bildkarte, legt sie wieder weg.
S-K (nimmt eine Bildkarte): Das.

H-D: Ne, soweit sind wir noch nicht.

S-K schaut auf den Laptop, dann wieder auf die Bildkarten auf dem Tisch.
S-K: Die Frau versteckt sich.

H-D: Genau.

S-K geht um den Tisch, greift eine Bildkarte.

H-D: Klasse.

S-K legt die Bildkarte entsprechend der konventionellen Leserichtung auf die Vorlageseite.

00.40.21-00.40.33
H-D pausiert die Wiedergabe auf dem Laptop, sodass das Video als Standbild zu sehen ist.
H-D: So, wo haben wir denn das hier?

S-K schaut auf den Laptop, greift dann eine Bildkarte.
S-K legt die Bildkarte entsprechend der konventionellen Leserichtung auf die Vorlageseite.

00.40.41-00.40.56
H-D pausiert die Wiedergabe auf dem Laptop, sodass das Video als Standbild zu sehen ist.
S-K (schaut auf den Laptop, formt die Hand als würde er etwas greifen): Stein.

H-D: Der hat einen Stein in der Hand, genau.

S-K schaut auf die Bildkarten auf dem Tisch.

H-D: Haben wir davon ein Bild?

S-K: Nein.

00.41.19-00.42.26
H-D pausiert die Wiedergabe auf dem Laptop, sodass das Video als Standbild zu sehen ist.
H-D: Guck mal, das Bild hier.

S-K schaut auf den Laptop, dann auf die Bildkarten auf dem Tisch.
S-K (tippt auf eine Karte): Kämpft diese.

H-D: Das kommt gleich, ne?

S-K schaut auf dem Tisch umher.
S-K greift eine Bildkarte, schaut auf diese, schaut dann zum Laptop, dann wieder auf die Karte.
S-K legt die Karte auf den Tisch.
S-K (greift eine andere Bildkarte): Wo ist die Stein?

H-D: Schau mal auf dem Bild?

S-K schaut auf den Laptop, legt die Karte zurück.

H-D: Was siehst du da?

S-K greift sich an den eigenen Hals.

H-D: Genau, haben wir das hier auch irgendwo?

S-K: Nö.

H-D: Schau mal.

S-K (schaut auf die Bildkarten auf dem Tisch, verschiebt diese): Ich gucke den.

H-D: Ich hab es schon gefunden S-K. Schau mal links von dir.

S-K: Links.
S-K geht nach links um den Tisch herum.

H-D: An deiner Hand ist es jetzt, wo deine Hand ist.

S-K greift die entsprechende Bildkarte und legt diese entsprechend der konventionellen Leserichtung auf die Vorlageseite.

00.42.43-00.43.46
H-D pausiert die Wiedergabe auf dem Laptop, sodass das Video als Standbild zu sehen ist.
H-D: Hier, mit dem Baum.

S-K schaut auf den Laptop, dann auf die Bildkarten auf dem Tisch.
S-K (schaut auf die Bildkarten): Wo ist der.
S-K (greift eine Bildkarte, sieht zum Laptop): Das.

H-D: Ne, das ist nicht wo der gegen den Baum fliegt.
H-D spult im Video zurück, lässt es für zwei Sekunden laufen, pausiert dann wieder.

S-K schaut auf den Laptop, dann auf die Bildkarten auf dem Tisch.

H-D: So.

S-K schaut auf dem Tisch herum.
S-K greift eine Bildkarte.
S-K (legt die Bildkarte entsprechend der konventionellen Leserichtung auf die Vorlageseite): Oben.

00.44.35-00.44.45
H-D pausiert die Wiedergabe auf dem Laptop, sodass das Video als Standbild zu sehen ist.
S-K schaut auf den Laptop, dann auf die Bildkarten auf dem Tisch.
S-K greift eine Bildkarte.
S-K legt die Bildkarte entsprechend der konventionellen Leserichtung auf die Vorlageseite.

00.45.05-00.45.14
H-D pausiert die Wiedergabe auf dem Laptop, sodass das Video als Standbild zu sehen ist.
S-K schaut auf den Laptop, dann auf die Bildkarten auf dem Tisch.
S-K (greift eine Bildkarte): Diese.
S-K legt die Bildkarte auf eine Stelle der Vorlagenseite, die nicht der Lesekonvention
entspricht.

H-D: Wo kommt das Bild hin?

S-K (legt das Bild an die richtige Stelle): Oben.

H-D: Genau.

00.45.25-00.45.33
H-D pausiert die Wiedergabe auf dem Laptop, sodass das Video als Standbild zu sehen ist.
S-K schaut auf den Laptop, dann auf die Bildkarten auf dem Tisch.
S-K (greift eine Bildkarte): Diese.

H-D: Genau, super.

S-K (legt die Bildkarte auf eine Stelle der Vorlagenseite, die nicht der Lesekonvention
entspricht): Da?

H-D bemerkt dies nicht und spielt das Video wieder ab.

00.46.13-00.46.34
H-D pausiert die Wiedergabe auf dem Laptop, sodass das Video als Standbild zu sehen ist.
S-K schaut auf den Laptop, dann auf die Bildkarten auf dem Tisch.

S-K: Stopp.

H-D: Schau mal.

S-K (greift eine Bildkarte): Diese [???].

H-D: Genau.

S-K legt die Bildkarte entsprechend der konventionellen Leserichtung auf die Vorlageseite.

00.46.55-00.47.02
H-D pausiert die Wiedergabe auf dem Laptop, sodass das Video als Standbild zu sehen ist.
H-D: Wo haben wir das Bild?

S-K schaut auf den Laptop, dann auf die Bildkarten auf dem Tisch.
S-K (greift eine Bildkarte): Da.

H-D: Genau.

S-K legt die Bildkarte entsprechend der konventionellen Leserichtung auf die Vorlageseite.

00.47.54-00.48.08
H-D pausiert die Wiedergabe auf dem Laptop, sodass das Video als Standbild zu sehen ist.
H-D: Haben wir das Bild?

S-K schaut auf den Laptop, dann auf die Bildkarten auf dem Tisch.
S-K (greift eine Bildkarte): Da.
S-K (guckt auf die Karte): Nein.
S-K guckt auf die Karten auf dem Tisch.
S-K (tippt auf eine Bildkarte): Da.

H-D: Genau, richtig wieder.
S-K legt die Bildkarte entsprechend der konventionellen Leserichtung auf die Vorlageseite.

00.48.11-00.48.19
H-D pausiert die Wiedergabe auf dem Laptop, sodass das Video als Standbild zu sehen ist.
H-D: Und was passiert, guck gut hin.
H-D startet die Wiedergabe.

S-K schaut auf den Laptop, greift dann eine Bildkarte und legt sie entsprechend der konventionellen Leserichtung auf die Vorlageseite.

00.49.01-00.49.08
H-D pausiert die Wiedergabe auf dem Laptop, sodass das Video als Standbild zu sehen ist.
H-D: So, wo haben wir das?

S-K schaut auf den Laptop, greift dann eine Bildkarte.

H-D: Schau mal, welches von beiden ist das?

S-K (schaut auf den Laptop, greift eine andere Bildkarte): Diese.

H-D: Genau.

S-K legt die Bildkarte entsprechend der konventionellen Leserichtung auf die Vorlageseite.

00.49.24-00.49.32
H-D pausiert die Wiedergabe auf dem Laptop, sodass das Video als Standbild zu sehen ist.
H-D: So, guck mal, kannst du das hier erkennen?

S-K (schaut auf den Laptop): Ja.
S-K greift eine Bildkarte.

H-D: Genau, klasse.

S-K legt die Bildkarte entsprechend der konventionellen Leserichtung auf die Vorlageseite.

00.49.36-00.49.46
H-D pausiert die Wiedergabe auf dem Laptop, sodass das Video als Standbild zu sehen ist.
S-K schaut auf den Laptop, schaut dann auf den Tisch, verschiebt einzelne Bildkarten um wenige Zentimeter.
S-K (greift eine Bildkarte): Da.

H-D: Genau.

S-K legt die Bildkarte entsprechend der konventionellen Leserichtung auf die Vorlageseite.

00.50.11-00.50.19
H-D pausiert die Wiedergabe auf dem Laptop, sodass das Video als Standbild zu sehen ist.
H-D: Haben wir das irgendwo?

S-K schaut auf den Laptop, schaut auf die Bildkarten auf dem Tisch.
S-K: Nö.

H-D schweigt.

S-K schaut weiter auf dem Tisch herum.
S-K (greift eine Bildkarte): Da.

H-D: Die, genau.

S-K legt die Bildkarte entsprechend der konventionellen Leserichtung auf die Vorlageseite.

00.50.33-00.50.38
H-D pausiert die Wiedergabe auf dem Laptop, sodass das Video als Standbild zu sehen ist.
S-K (schaut auf den Laptop): Die fallen um.

H-D: Genau, die fallen runter, wo haben wir das denn?

S-K schaut auf die Bildkarten auf dem Tisch.
S-K (greift eine Bildkarte): Da.

H-D: Genau.

S-K legt die Bildkarte entsprechend der konventionellen Leserichtung auf die Vorlageseite.

00.51.01-00.51.08
H-D pausiert die Wiedergabe auf dem Laptop, sodass das Video als Standbild zu sehen ist.
S-K schaut auf den Laptop, schaut auf die Bildkarten auf dem Tisch.
S-K (greift eine Bildkarte): Ah, das passiert da.

H-D: Genau.

S-K legt die Bildkarte entsprechend der konventionellen Leserichtung auf die Vorlageseite.

00.51.18-00.51.27
H-D pausiert die Wiedergabe auf dem Laptop, sodass das Video als Standbild zu sehen ist.
S-K (zeigt auf den Laptop): Der macht da.
S-K schaut auf die Bildkarten auf dem Tisch.
S-K greift eine Bildkarte und legt diese entsprechend der konventionellen Leserichtung auf die Vorlageseite.

00.51.33- 00.51.39
H-D pausiert die Wiedergabe auf dem Laptop, sodass das Video als Standbild zu sehen ist.
S-K schaut auf den Laptop, schaut auf die Bildkarten auf dem Tisch.

S-K (greift eine Bildkarte): Da.
S-K greift eine Bildkarte und legt diese entsprechend der konventionellen Leserichtung auf die Vorlageseite.

00.54.28-00.54.29
S-K (schaut ein Video auf dem Laptop, in welchem der Hulk zu sehen ist): Da der Hulk.

00.55.37-00.56.38
H-D fragt S-K nach Figuren, die er für seinen eigenen Hulk-Comic haben möchte, damit er diese zur nächsten Sitzung als Vorlage mitbringen kann.
H-D: Wen möchtest du noch haben?

S-K: Die Ninjas.

H-D: Welche Ninjas?

S-K: Diese Hulk.

H-D: Welchen Ninja meinst du?

S-K: Diese Hulk, der hat ah.

H-D: Du meinst Skaar?

S-K: Ja.

H-D: Die anderen Figuren von Hulk, aus der Serie?

S-K: Ja, die kämpft besser.

H-D: Alles klar, mal gucken ob ich Skaar noch kriege. Captain America oder so, Iron Man und sowas noch dabei?

S-K: Captain America.

H-D: Der soll auch dabei sein?

S-K: Ja.

H-D: Und noch wer?

S-K: Diese (bewegt die Hände als würde er etwas mit diesen drehen).

H-D: Die Frau die zaubern kann?

S-K: Ja.

H-D: Ok.

S-K: Diese Pfeile noch.

H-D: Den Falken?

S-K (bewegt die Hände und Arme als würde er einen Bogen spannen): Die Pfeile.

H-D: Ach, der Mann mit den Pfeilen, den willst du auch?

S-K: Ja.

H-D: Ok. So, reicht das?

S-K: Das reicht.

00.56.43-01.10.37
H-D: Möchtest du dir heute schon mal ein bisschen die Geschichte ausdenken?

S-K: Ja.

H-D: Was soll denn in der Geschichte alles passieren? Hast du schon ein paar Ideen?

S-K: Ja.

H-D: Dann schieß mal los.

S-K schweigt.

H-D: Es geht um den Hulk, ne?

S-K: Ja.

H-D: Und, was macht der Hulk?

S-K (tippt auf den Laptop, auf dem das Hulk-Video noch zu sehen ist): Der tötet den.

H-D (schließt das Video): Ne, darum geht es ja jetzt nicht, jetzt geht es um deine Geschichte. Also, was passiert mit dem Hulk?

S-K (fragend): Der ist böse?

H-D: Der Hulk ist böse?

S-K: Ja.

H-D: Auf wen?

S-K: Diese, diese Mann (dreht seine rechte Hand herum).

H-D: Auf die Frau die zaubern kann, oder wen meinst du?

S-K: Nein. Diese, die (schlägt mit der Faust auf den Tisch). Der Blaue. Den Blaue kenn ich doch.

H-D: Schau mal, du hast ja jetzt deine eigene Geschichte, und hast als Figuren Hulk, Skaar, Captain America, Scalet Witch und Hawk.

S-K: America.

H-D: Hulk ist böse auf Captain America?

S-K: Ja.

H-D: Ok.

S-K: Alle. Alle ist böse.

H-D: Alle sind böse auf Captain America?

S-K (langsam): Ja.

H-D: Oder Hulk ist böse auf alle?

S-K: Alle.

H-D: Hulk ist böse auf alle?

S-K: Ja. Der ist die Freunde.

H-D: Und warum ist der Hulk böse auf die?

S-K schiebt die Unterlippe vor und dreht die rechte Hand.

H-D: Was ist passiert? Was hast du für eine Idee, kannst dir ja selber ausdenken.

S-K: Der (macht mit den Händen eine beschwichtigende Bewegung) ruhig, ruhig. Ruhig Hulk.

H-D: Ah, ok, die versuchen den zu beruhigen.

S-K: Ja.

H-D: Ok. Und was passiert dann?

S-K: Der wird klein.

H-D: Der wird wieder zurück zum Bruce Banner?

S-K: Ja.

H-D: Ok.

S-K: Der wird noch größer.

H-D: Wird der zu Bruce Banner oder wird der Hulk noch größer?

S-K: Ja.

H-D: Was jetzt, zu Bruce Banner oder größer?

S-K: Ja. Größer.

H-D: Was denn jetzt, entscheide dich mal bitte.

S-K: Größer.

H-D: Der Hulk wird noch größer, der wird gar nicht zu Bruce Banner?

S-K: Ne.

H-D: Ok, Hulk wird noch größer sagst du.

S-K: Ja.

H-D: Und was passiert dann?

S-K: Danach, danach, der schlägt den?

H-D: Wer schlägt wen?

S-K schiebt die Unterlippe vor.
S-K: Dieser Feuer

H-D: Öh, wir haben doch gar keinen mit Feuer. Wir haben Captain America, Scarlet Witch, Skaar und Hawkeye.

S-K: Hm, der springt doch diese Hulk.

H-D (fragend): Hm?

S-K: Hulk.

H-D: Was mit Hulk?

S-K: Springt.

H-D: Der Hulk springt.

S-K: Ja.

H-D: Wohin?

S-K (zeigt mit dem rechten Zeigefinger nach oben): Da oben.

H-D: Er springt nach oben, ok. Und was machen dann die anderen?

S-K: Andern, Hulk, retten.

H-D: Wovor retten die den?

S-K: Diese Roten.

H-D: Vor dem roten Hulk?

S-K: Ja, diese Rote kenn ich doch.

H-D: Der rote Hulk kommt auch noch?

S-K: Ja.

H-D: Und was macht der rote Hulk?

S-K: Der rettet alle.

H-D: Wen will der retten?

S-K: Diese Baby.

H-D: Wo kommt den jetzt auf einmal ein Baby her? Du musst nicht erzählen was du gesehen hast, du überlegst dir deine eigene Geschichte, was passiert da jetzt noch?

S-K (hält seine rechte Hand an sein linkes Ohr): Der das denn, der das in Ohr (verzerrt das Gesicht als hätte er Schmerzen), ah.

H-D: Wer, der Hulk?

S-K: Ja, (zeigt mit der linken Hand in seine rechte Handfläche) das denn, (verzerrt das Gesicht wieder), ts ts ts.

H-D: Hat der so einen Knopf im Ohr, der ihm wehtut?

S-K: Ja. Der hat [???] diese Roten. Diese rote Hulk.

H-D: Der rote Hulk hat den Knopf im Ohr.

S-K: Ja.

H-D: Jetzt erzählst du aber wieder die Geschichte die du schon gesehen hast, ne?

S-K: Ja.

H-D: Überleg mal, du musst dir jetzt mal überlegen, deine eigene Geschichte, die du selber machen willst. Also, du hast jetzt gesagt der Hulk ist böse auf alle, ne? Und die Avengers versuchen den zu beruhigen.

S-K: Beruhigen.

H-D: Und dann springt der Hulk, wird noch größer, und spring hoch.

S-K: Ja.

H-D: Genau, und was passiert dann?

S-K: Hm, ich kenn nicht alle.

H-D: Ja, du musst dir überlegen, du machst deine eigene Geschichte, S-K. Du machst deine ganz eigene Geschichte, du kannst selber bestimmen was passiert. Hulk springt nach oben, und wo landet der?

S-K: Mond.

H-D: Auf dem Mond?

S-K: Ja.

H-D: Das ist doch eine super Story. Das ist doch klasse. So, und was passiert dann?

S-K: Danach, wieder, so und macht (deutet mit dem rechten Arm einen Schlag auf den Boden an) so, bumm.

H-D: Der schlägt auf den Mond der Hulk?

S-K: Der hüpft (macht mit den Armen rudernde Bewegungen), aaaaah, buff.

H-D: Und dann ist der auf dem Mond?

S-K: Ja.

H-D: Dann schlägt der auf den Mond oder was hast du gesagt? Was macht der dann, was passiert da?

S-K: Der fallt.

H-D: Der fällt auf den Mond drauf?

S-K: Ja der [???].

H-D: Der landet auf dem Mond, und dann?

S-K: Danach, der wird der Hulk.

H-D: Der ist doch schon der Hulk.

S-K: Ja.

H-D: Der Hulk landet auf dem Mond, und wird dann zu Hulk? Der ist doch schon Hulk, das ist doch Quatsch jetzt.

S-K (grinsend): Ja.

H-D: Was passiert denn auf dem Mond? Ist da noch irgendwer anders oder ist da nur der Hulk?

S-K: Andere Hulk.

H-D: Der rote Hulk ist auf dem Mond auch?

S-K: Ja. Alle beiden schlagen sich.

H-D: Beide sind auf dem Mond und kämpfen da gegeneinander?

S-K: Ja.

H-D: Oha.

S-K: Und fertig.

H-D: Ja, so schnell bist du noch nicht fertig, so, die sind auf dem Mond, die kämpfen, was passiert, wer gewinnt?

S-K: Diese, diese Grüne.

H-D: Der grüne Hulk gewinnt, ok. Und was passiert dann? Der hat jetzt gewonnen, was macht der dann?

S-K: Spiderman.

H-D: Was ist mit Spiderman?

S-K: Der rettet alle.

H-D: Aber, ach so, ist das was du gesehen hast grade, ne?

S-K: Ja.

H-D: Aber du musst über deine eigene Geschichte jetzt weiter nachdenken.

S-K (grinsend): Ja.

H-D: Der grüne Hulk hat gewonnen, was macht der grüne Hulk dann?

S-K: Diese Rote.

H-D: Der rote Hulk hat schon verloren, ne?

S-K: Ja.

H-D: Was macht der grüne Hulk jetzt, jetzt ist der immer noch auf dem Mond. Was macht der jetzt auf dem Mond?

S-K: Der stoppt ihn, diese Mond.

H-D: Der stoppt den Mond?

S-K: Ja.

H-D: Uh, und was passiert dann auf der Erde wenn der Mond stoppt?

S-K schiebt die Unterlippe vor, dreht die Hände nach außen.
S-K: Die [???] die Mond?

H-D: Wie bitte?

S-K: Der schlägt diese Mond.

H-D: Der schlägt den Mond?

S-K: Ja.

H-D: Macht der den kaputt oder was?

S-K: Ja.

H-D: Ach du Schande. Hulk schlägt den ganzen Mond kaputt?

S-K: Ja.

H-D: Und was ist dann mit den ganzen Mondteilen? Was passiert mit denen?

S-K schweigt.

H-D: Der kaputte Mond, wo fliegt der hin, was passiert mit dem?

S-K reibt schweigend sein Kinn.
S-K: Ah.
S-K reibt weiter schweigend sein Kinn.
S-K: Ich weiß.

H-D: Ja?

S-K: Diese Mond, schlägt ihn.

H-D: Der hat den Mond geschlagen, und dann?

S-K: Danach, bumm.

H-D: Der Mond geht kaputt, ne?

S-K: Ja.

H-D: Und was passiert dann? Der Mond ist kaputt, was macht der Hulk jetzt? Wo steht der jetzt? Schwebt der jetzt im Weltall?

S-K: Der geht weg.

H-D: Wohin geht der?

S-K: Andere.

H-D: Zu einem anderen Planeten oder zur Erde wieder?

S-K: Andere.

H-D: Anderer Planet?

S-K: Ja. Das ist gute Geschichte.

H-D: Hm, ist gut die Geschichte?

S-K: Ja.

H-D: Ja, find ich auch. Und, auf dem anderen Planeten, was passiert da?

S-K: Danach, ähm, der [???] Hulk, ist Hulk.

H-D: Erzählst du gerade die Geschichte von Planet Hulk, hast du das gesehen den Film?

S-K: Ja, diese [???] blutet hier.

H-D: Aber warum der Hulk denn?

S-K (zeigt auf seinen linken Ellenbogen): Das denn.

H-D: Warum?

S-K schiebt die Unterlippe vor.

H-D: Deine Geschichte, du musst doch wissen warum der blutet. Ist da noch irgendwer anders auf dem Planeten oder ist der Hulk da ganz alleine auf dem neuen Planeten?

S-K: Der blutet.

H-D: Aber auf dem neuen Planeten, S-K, sind da noch andere Menschen oder ist da nur der Hulk?

S-K: Nur Hulk.

H-D: Nur der Hulk, ganz alleine auf dem Planeten?

S-K: Menschen auch.

H-D: Menschen auch, also Außerirdische.

S-K: Ja.

H-D: Ok, der Hulk trifft die dann, ne?

S-K: Ja. Nö.

H-D: Der trifft die nicht?

S-K: Nö. Schlagen.

H-D: Der schlägt einfach alle?

S-K: Ja.

H-D: Der kann nicht einfach so alle schlagen der Hulk, oder?

S-K: Nein, der rettet alle.

H-D: Der rettet den Planeten.

S-K: Nein, der retten Menschen.

H-D: Der rettet die Menschen auf dem Planeten, auf dem anderen.

S-K: Ja.

H-D: Und wovor rettet der die?

S-K schiebt die Unterlippe vor.
S-K: Diese Aliens.

H-D: Ach, der rettet die Menschen auf dem anderen Planeten vor den Aliens?

S-K: Ja. Kleine.

H-D: Ganz allein macht der das?

S-K: Ja.

H-D: Und was sind das für Aliens?

S-K: Idische.

H-D: Außerirdische meinst du?

S-K: Ja.

H-D: Und wie sehen die aus?

S-K: Grün, Kopf, und da, wie (schaut auf seine linke Hand, streicht über seinen linken Arm).

H-D: Ganz lange Arme?

S-K: Ja, lange Arme.

H-D: Ok. Vor denen rettet der Hulk die, ne? Was passiert dann?

S-K: Danach, äh, der kämpft.

H-D: Der kämpft gegen die Aliens, ne?

S-K: Ja.

H-D: Um die Menschen zu retten, ne?

S-K: Ja.

H-D: Und dann gewinnt der, oder gewinnen die Aliens?

S-K: Ja.

H-D: Hulk gewinnt?

S-K (bejahend): Mhm.

H-D: Ok. Und was machen die Aliens dann, die Menschen dann mit dem Hulk? Freuen die sich oder sind die traurig?

S-K: Freuen sich.

H-D: Die Menschen freuen sich, ok.

S-K: Der hat Angst.

H-D: Der Hulk hat Angst?

S-K: Nein, diese, diese Männer.

H-D: Die Menschen haben Angst vorm Hulk?

S-K: Ja, alle.

H-D: Und die freuen sich trotzdem?

S-K (schüttelt den Kopf, verneinend): Mm.

H-D: Du hast doch gesagt die andern freuen sich dass der die Außerirdischen bekämpft hat, oder?

S-K: Ja.

H-D: Also die freuen sich haben aber trotzdem Angst.

S-K: Ja.

H-D: Ok. Haben Angst vorm Hulk, Mensch, das ist ja eine richtige komplizierte Geschichte bei dir.

S-K: Ja.

H-D: Und was macht der Hulk dann wenn die Angst vor dem haben, was machen die Menschen?

S-K schiebt die Unterlippe vor.
S-K: Hulk, der hat, der hat, Hulk, äh, auch Angst.

H-D: Hulk hat Angst vor den Menschen auch?

S-K: Jä, äh, nein.

H-D: Oder, was meinst du?

S-K reibt sein Kinn.

H-D: Die Menschen haben Angst vorm Hulk, ne?

S-K: Ja.

H-D: Und der Hulk, was macht der?

S-K: Hulk kämpfen den.

H-D: Gegen die Menschen kämpft der?

S-K: Nein.

H-D: Ne, gegen die Außerirdischen, ne?

S-K: Ja.

H-D: Genau, die hat der schon besiegt hast du gesagt, ne?

S-K: Ja.

H-D: Und jetzt freuen sich die Menschen?

S-K: Ja.

H-D: Und was machen die Menschen wenn die sich freuen mit dem Hulk?

S-K: Hm, der hat ein Freundin.

H-D: Der findet eine Freundin dann bei den Menschen?

S-K: Ja.

H-D: Ok.

S-K: Hat der Hulk ein Freundin.

H-D: Der findet eine Freundin, und dann?

S-K: Danach, bumm.

H-D: Was bumm?

S-K: Diese, wie heißt diese, diese Captain.

H-D: Welcher Captain, Captain America?

S-K: Ja.

H-D: Was macht Captain America?

S-K: Der rettet auch alle.

H-D: Ach so, in einem anderen Film meinst du, ne?

S-K: Ja.

H-D: Aber jetzt bei unserer Geschichte, schau mal, der Hulk findet eine Freundin, und dann, ist alles gut oder, was passiert dann?

S-K: Der wird klein.

H-D: Der Hulk, ach, der wird wieder zu Bruce Banner?

S-K: Ja.

H-D: Ah, und mag die Frau den auch, den Bruce Banner?

S-K: Ja.

H-D: Ok.

S-K: [???] größer.

H-D: Wer wird dann größer, der Mann, Bruce Banner oder die Freundin?

S-K: Der Freundin, ja, diese kenn ich, diese Freundin.

H-D: Beide werden wieder zu Hulks?

S-K: Nein, die werdet nicht Hulk.

H-D: Also der Hulk wird wieder klein, zu einem normalen Mann, zu Bruce Banner, und das war es oder?

S-K (streichelt mit der rechten Hand über seine rechte Wange): Der macht so.

H-D: Die streicheln sich in den Gesichtern?

S-K: Ja.

H-D: Der und sein Freundin.

S-K: Ja.

H-D: Also ein gutes.

S-K (streicht über seine Stirn): Der hat hier Blut.

H-D: Der hat Blut im Gesicht vom Kampf gegen die Außerirdischen?

S-K: Nö.

H-D: Wo kommt das Blut her?

S-K (streicht mit der rechten Hand über die linke Wange): Diese Freundin.

H-D: Die Freundin hat Blut im Gesicht?

S-K: Ja. Der mag die.

H-D: Du meinst die weint?

S-K: Nein, die mag ihn.

H-D: Die mag ihn, und wo kommt das Blut her?

S-K schiebt die Unterlippe vor.

H-D: War das von dem Außerirdischenkampf.

S-K: Ja.

H-D: Ok. Und das war es?

S-K: Ja.

H-D: Der findet seine Freundin und dann ist alles gut?

S-K: Ja.

H-D: Ich würd sagen, das ist eine super Geschichte.

01.11.06-01.11.25
S-K: Ich gucke diese Hulk, Internet.

H-D: Im Internet guckst du immer die Hulk-Videos?

S-K: Ja. Der kämpft. Der kämpft die Superman.

H-D: Hulk kämpft gegen Superman?

S-K: Ja.

H-D: Wo, wann das denn?

S-K schiebt die Unterlippe vor, zuckt mit den Schultern.

5. Sitzung S-K

00.01.35-00.01.38
S-K (tippt auf eine Bildervorlage, auf der der Hulk zu sehen ist): Was ist das denn?

H-D: Wer ist das?

S-K: Hulk.

00.03.42-00.03.50
S-K (tippt auf eine Bildervorlage, auf der der Hulk zu sehen ist): Ich male.

H-D (tippt auf die Vorlage): Diesen Hulk?

S-K: Ja.

H-D: Willst du den erst mal ausschneiden?

S-K: Malen!

H-D: Du willst den erst anmalen?

S-K: Ja. Der ist grün.

00.04.20-00.06.10
S-K malt ohne Unterbrechung eine Hulk-Vorlage grün aus.

00.09.35-00.09.41
H-D: Dann such dir mal einen Captain America aus.

S-K (schaut und tippt dann auf eine Vorlage): Diese Captain America, so.

H-D: Den da?

S-K: Ja.

00.10.26-00.10.29
S-K (hält die rechte Hand zu Faust geballt hoch): America hat so, tam tam.

H-D: Das Schild, ne?

S-K: Ja, der schlagt.

00.12.59-00.13.03
H-D (reicht S-K eine Vorlage): So, dann such dir mal noch Scarlet Witch und Hawkeye aus.

S-K (tippt auf die Vorlage): Diese Hawkeye.

H-D: Dann mal den mal an.

00.15.39-00.15.49
H-D (reicht S-K eine Vorlage, tippt auf drei der abgebildeten Figuren): So, jetzt kannst du dir von denen noch eine aussuchen.

S-K (schaut und tippt dann auf eine Vorlage): Diese da.

H-D: Ok, dann mal die mal an.

S-K greift von sich aus einen roten Stift und beginnt die Figur auf der Vorlage auszumalen.

00.20.01-00.20.10
S-K (verteilt Kleber auf der Rückseite der Figur Scarlet Witch): Diese Flash kenn ich doch.

H-D: Der Flash, ja, der ist aber in der Geschichte gar nicht drin.

S-K: Der ist diese Frau ein Freund.

H-D: Quicksilver meinst du, oder?

S-K: Ja.

00.23.50-00.24.04
H-D (reicht S-K eine Vorlage): Dann such mal einen Hulk noch aus, eine Figur, einen Hulk.

S-K schaut auf die Vorlage, tippt mit seinen Fingern auf seinen Mund.
S-K (zeigt auf die Vorlage): Diese.

H-D: Diesen Hulk?

S-K: Ja.

00.29.50-00.30.03
S-K hat gerade eine Hulk-Figur in seinen Comic geklebt.
S-K (tippt auf die Hulk-Figur): Schreibenblase.

H-D: Was sagt denn der Hulk?

S-K (nimmt die Arme vor den Körper in die sog. Most-Muscular-Pose, verstellt die Stimme): Ich werde.

H-D: Der wird größer meinst du?

S-K: Ja.

00.38.28-00.38.33
H-D (reicht S-K eine Vorlage): So, jetzt musst du dir noch einen Hulk aussuchen der zum Mond springt.

S-K (tippt auf die Vorlage): Nein diese Hulk.

H-D: Diesen Hulk?

S-K: Ja.

00.44.18-00.44.25
H-D: Welcher Hulk soll denn auf dem Mond stehen?

S-K zeigt auf eine Vorlage.

H-D: Der Hulk soll auf dem Mond stehen?

S-K: Ja.

00.49.29-00.49.47
H-D (reicht S-K eine Vorlage): Schau mal, welche Hulks möchtest du?

S-K (tippt auf die Vorlage): Diese.

H-D: Schau, am besten welche, die schon so aussehen, als wenn die gegenander kämpfen würde.

S-K tippt auf eine andere Vorlage.

H-D: Der hier, und welcher noch?

S-K (tippt auf eine andere Vorlage): Der hier.

H-D: Die beiden?

S-K (tippt auf eine andere Vorlage): Nein, der. Und der.

H-D: Und der, ok.

00.57.40-01.13.53
S-K und H-D haben das Comic-Material weggeräumt, da er nicht mehr an diesem arbeiten, sondern sich stattdessen eine Captain America-Geschichte ausdenken möchte.

H-D: Eine Captain America-Geschichte möchtest du dir ausdenken?

S-K: Ja.

H-D: Soll ich die aufschreiben?

S-K: Ja.

H-D: Ok, dann schieß mal los.

S-K: America.

H-D: Was passiert in der Geschichte?

S-K: Hm, America kämpft.

H-D: Captain America kämpft. Gegen wen?

S-K: Kämpft, Spiderman.

H-D: Der kämpft gegen Spiderman?

S-K: Ja.

H-D: Und was passiert da?

S-K: Danach, Spiderman verliert.

H-D: Spiderman verliert?

S-K: Ja, Spiderman hat Kräfte.

H-D: Spiderman verliert gegen Captain America?

S-K: Ja.

H-D: Und danach?

S-K: Hat keine Kräfte.

H-D: Er hat keine Kräfte mehr Spiderman?

S-K (schüttelt verneinend den Kopf): Äh äh.

H-D: Spiderman verliert seine Kräfte. Und warum kämpfen die gegenander, Spiderman und Captain America?

S-K: Ist Freunde.

H-D: Die sind Freunde, warum kämpfen die dann?

S-K (haut beide Fäuste aufeinander): Die kämpfen weil Freunde, tack

H-D: Die kämpfen gegenander?

S-K: Und Ende.

H-D: Ja warte mal, ich würde jetzt gerne wissen warum die gegenander kämpfen.

S-K: Hm, warum?

H-D: Ja.

S-K kratzt sein Kinn.

H-D: Was hast du dir dabei gedacht, warum kämpfen die gegeneinander, Captain America und Spiderman, was ist passiert, warum kämpfen die?

S-K: Die kämpfen Spiderman und, Hulk.

H-D: Ne, erst hast du gesagt Captain America kämpft gegen Spiderman, ne?

S-K: Ja.

H-D: Warum kämpfen die gegenander?

S-K schiebt die Unterlippe vor.

H-D: Du musst doch eine Idee haben.

S-K: Der hat Freunde, Spiderman.

H-D: Der Spiderman hat Freunde?

S-K: Ja.

H-D: Ja, und was machen die Freunde?

S-K: Die kämpfen auch America.

H-D: Ach, alle kämpfen gegen Captain America?

S-K: Ja.

H-D: Was hat der denn gemacht, warum sind alle so sauer auf Captain America?

S-K schiebt die Unterlippe vor.

H-D: Da muss ja irgendwas passiert sein, oder?

S-K: Ja.

H-D: Was ist denn da passiert?

S-K (gereift an seine Stirn): Der hat hier was.

H-D (greift an seine Stirn): Captain America hat hier was?

S-K: Ja.

H-D: Was denn, ist der, wurde der, wurde der mit einem Chip gedankengesteuert oder was ist da? Ist der verzaubert?

S-K: Ja.

H-D: Was denn?

S-K: Der wird, (winkelt die Arme an und wackelt mit diesen auf und ab) quack quack quack.

H-D: Der wird zur Ente?

S-K: Ja. Zur Ente.

H-D: Ja, jetzt erzählst du ja Quatch. (fasst an seine Stirn) Das hat hier oben was, hast du gesagt, ne?

S-K (greift an seine Stirn): So.

H-D: Was ist da oben?

S-K tippt an seine Stirn.
S-K: Die denken.

H-D: Ah, das steuert sein denken?

S-K: Ja, die kämpfen beide.

H-D: Ah, ok. Also Captain America wird im Denken gesteuert von einem Ding auf seiner, was ist das für ein Ding?

S-K (tippt auf seine Stirn): Wie, Knopf.

H-D: Wie ein Knopf, ah. Und warum, wo kommt der Knopf her? Wer hat den dahin gemacht?

S-K: Diese, der (tippt an seine Schläfe), der, heißen der noch? Ich weiß Name nicht.

H-D: Dann denk dir einen aus, wer das gemacht hat. Ist doch deine Geschichte.

S-K: Ah, ich weiß doch.

H-D: Wer denn?

S-K (reibt sein Kinn): Das ist schwierig.

H-D: Schwierig, ne? Aber du schaffst das schon.

S-K schweigt.
S-K (tippt auf seine Stirn): Da ist hier ein Knopf, wer hat das denn?

H-D: Wer den Knopf da drauf gemacht hat? Das kannst du dir selber ausdenken, wer soll das gemacht haben, das ist deine Geschichte. Du kannst dir das einfach ausdenken, wer den Knopf dahin gemacht hat

S-K schweigt.
S-K: Das ist schwierig.

H-D: Das ist nicht schwierig für dich, du musst dir einfach nur eine Figur ausdenken, aussuchen die das gemacht hat. Das kann, der Mandarin sein wenn du willst.

S-K (zeigt mit dem Finger auf H-D): Mandarin!

H-D: Ach, du meinst den aus dem Comic? Den wir gelesen haben?

S-K: Ja.

H-D: Ok, Mandarin hat den da drauf gemacht, ne?

S-K: Ja. Mandarin tut (greift an seine Stirn), der hat hier denken.

H-D: Der kontrolliert das Denken von Captain America?

S-K: Ja.

H-D: Und warum macht der Mandarin das, was will der erreichen?

S-K: Der kämpft.

H-D: Der will das die gegenander kämpfen?

S-K (tippt an seine Stirn): Ja.

H-D: Ok, Mandarin will das Captain America gegen die anderen Superhelden kämpft?

S-K (nickt): Ja.

H-D: Ok.

S-K: Ich hab drei Geschichten.

H-D: Das wird deine zweite Geschichte grade, ne?

S-K: Ja.

H-D: So, und so, dann sind wir wieder bei dem was du zuerst gesagt hast. Spiderman verliert seine Kräfte. Und warum, ok, was passiert dann?

S-K (tippt auf seine Stirn): Der, der.

H-D: Captain Ameria?

S-K: Ja.

H-D: Der denkt weiter, und was macht der dann mit Captain America?

S-K: Der kämpft Spiderman.

H-D: Der hat gegen Spiderman gekämpft, dann hat der keine Kräfte, gegen wen kämpft der dann?

S-K: America.

H-D: Captain America kämpft gegen Captain America?

S-K: Ja.

H-D: Der kämpft gegen sich selber?

S-K: Ja.

H-D: Wie macht der das denn?

S-K: Der hat Freunde.

H-D: Ja, aber schau mal S-K, du hast mir gerade gesagt, ne, die Geschichte, Captain America kämpft gegen Spiderman, Spiderman verliert, Spiderman verliert seine Kräfte, was passiert dann?

S-K: Mandarin steuert den (greift an seine Stirn).

H-D: Das passiert ja schon vorher, ne?

S-K: Ja.

H-D: So, guck mal, wir machen nochmal alles. Captain America bekommt vom Mandarin (tippt an seine Stirn) hier einen Knopf angebracht.

S-K: Ja.

H-D: Der Mandarin will das Captain America gegen die anderen Superhelden kämpft.

S-K: Ja.

H-D: Captain America kämpft deswegen gegen Spiderman. Spiderman verliert, und verliert dabei auch seine Kräfte. Was passiert jetzt?

S-K: Danach passiert, das ist schwierig.

H-D: Das, dein, du musst es selber ausdenken. Spiderman verliert seine Kräfte, und Captain America? Wird immer noch vom Mandarin ferngesteuert, was macht der jetzt?

S-K: Der ist stärker.

H-D: Captain America ist stärker?

S-K: Ja, der hat (greift an seine Stirn) da diesen Knopf.

H-D: Der Mandarin hat den Knopf drauf gemacht, genau, und was passiert mit Captain America jetzt, was macht der dann?

S-K: Der geht weg.

H-D: Wohin geht der?

S-K: Andere [???]:

H-D: Zu wem, zu welchen anderen? Anderen Superhelden?

S-K: Ja.

H-D: Und welche? Such dir einen aus, welche Superhelden willst du als nächstes haben?

S-K schweigt.

H-D: Das ist deine eigene Geschichte, denk dir eine Figur aus, welche Figur soll das sein? Zu der Captain America geht.

S-K: Superman.

H-D: Gegen Superman.

S-K: Ja, der hat Freund.

H-D: Wer hat einen Freund, Superman?

S-K: Ja.

H-D: In der Geschichte die wir letztens gelesen haben meinst du? Die wir am PC geguckt haben?

S-K: Ja.

H-D: Aber jetzt sind wir noch bei Captain America, Captain America soll zu Superman gehen?

S-K: Ja.

H-D: Ok, und was machen die dann?

S-K (hält seine rechte Hand hoch): Die macht so. Hand, geben.

H-D: Die geben sich die Hand.

S-K: Ja. Danach, kannst du Spiderman kämpfen.
H-D: Spiderman hat doch schon verloren.

S-K: Ja, verloren.

H-D: Genau, Captain America geht jetzt zu Superman. Superman weiß aber nicht (zeigt auf seine Stirn) dass der hier den Chip hat, ne?

S-K: Nein. (zeigt auf seine Augen) Der guckt, der guckt die Auge.

H-D: Superman, mit den Laseraugen meinst du?

S-K: Ja.

H-D: Was macht der mit dem Laserauge?

S-K: Die beschützt Captain America.

H-D: Der beschützt Captain America?

S-K: Ja.

H-D: Vor wem? Wer greift denn an?

S-K schweigt.

H-D: Schau nochmal, Captain America geht zu Superman, die geben sich die Hand.

S-K: Noch ein Superman.

H-D: Was passiert dann? Wenn die sich die Hand geben?

S-K schweigt.
S-K: Das ist schwierig.

H-D: Also, der verliert seine Kräfte Spiderman, Captain America wird von einem Knopf gesteuert, Mandarin hat den da hin gemacht, so, Captain America geht zu Superman, die geben sich die Hand. Aber, der Captain America soll ja gegen Superhelden kämpfe, ne?

S-K: Ja.

H-D: Der Mandarin macht ja extra den Knopf auf die Stirn. Und jetzt ist der bei Superman, kämpfen die denn gegenander, oder?

S-K: Nein.

H-D: Die kämpfen nicht gegenander?
S-K (verneinend): Äh äh.

H-D: Warum nicht?

S-K: Freunde.

H-D: Aber der Mandarin hat doch den extra gedankenferngesteuert, den Captain America.

S-K: Ja.

H-D: Also müssten die eigentlich gegenander kämpfen, oder?

S-K: Ja.

H-D: Aber? Kämpfen die doch?

S-K nickt.

H-D: Kämpfen gegenander?

S-K: Ja. Der hat ein Chip der macht böse.

H-D: Weil der Chip noch an ist, der ist noch aktiv, der Chip, ne?

S-K: Ja.

H-D: Also, die geben sich erst die Hand, dann kämpfen die gegenander?

S-K: Ja.

H-D: Weil der Chip einfach wieder angegangen ist?

S-K: Ja. Der befehlt der Chip.

H-D: Der gibt den Befehl dass der kämpfen soll, ne?

S-K: Zwei [???] und drei. Zwei.

H-D: Captain America kämpft gegen Superman.

S-K: Spiderman hat keine Kräfte.

H-D: Spiderman hat keine mehr genau. So, jetzt kämpft der gegen Superman, Captain America. Du hast gerade gesagt, der kann aus seinen Augen Laserstrahlen schießen, oder?

S-K: Ja.

H-D: Macht Superman das oder was passiert in dem Kampf?

S-K: Superman macht so.

H-D: Der macht mit seinen Augen was?

S-K: Ne.

H-D: Ok, was passiert denn dann in der Geschichte? Also die kämpfen gegenander, Captain America kämpft gegen Superman, und dann, wer gewinnt?

S-K: America.

H-D: Captain America gewinnt wieder?

S-K: Ja.

H-D: Der gewinnt wieder, oha. Was passiert mit Superman?

S-K: Der hat keine Kräfte.

H-D: Der hat auch keine Kräfte mehr?

S-K (schüttelt den Kopf, verneinend): Äh äh.

H-D: Alle verlieren ihre Kräfte wenn die gegen den kämpfen?

S-K: Ja, der hat (zeigt auf seine Stirn) hier ein Knopf.

H-D: Ach, über den Knopf saugt der auch die Kräfte aus?

S-K: Ja.

H-D: Oha.

S-K: Der nimmt alle.

H-D: Der nimmt die Kräfte von den ganzen Superhelden dann in sich auf?

S-K: Ja, dieses große [???].

H-D: Der Chip bringt also die, Kräfte auf.

S-K: Ja.

H-D: Der besitzt neue Kräfte und Captain America wird größer?

S-K: Ja. Danach der geht der andere.

H-D: Captain America geht zu anderen Leuten?

S-K: Der geht anderen.

H-D: Jetzt ist der Captain America ganz groß geworden hast du gesagt, ne?

S-K: Ja.

H-D: Und was macht der dann?

S-K: Der geht andere, töten.

H-D: Der tötet alle?

S-K: Ja.

H-D: Weil der so böse geworden ist oder was?

S-K: Ja.

H-D: Ok, alle Leute auf der Straße oder was?

S-K: Ne, die laufen alle.

H-D: Die laufen alle weg von dem?

S-K: Ja.

H-D: Ok, ich merk schon, Captain America läuft Amok in der Stadt. So, die Leute rennen alle weg, ne?

S-K: Ja.

H-D: Was passiert dann?

S-K: Danach, geht Aliens.

H-D: Aliens kommen?

S-K: Der Freund Aliens.

H-D: Wer hat Freunde Aliens?

S-K: America.

H-D: Captain America hat Freunde, bei den Aliens?
S-K: Ja.

H-D: Aber der ist doch noch böse, Captain America, oder?

S-K: Ja.

H-D: Merkt der überhaupt dass das seine Freunde sind?

S-K (nickt, bejahend): Mhm.

H-D: Der merkt das trotzdem?

S-K (nickt, bejahend): Mhm. Der (greift an seine Stirn) hier wie ein Knopf.

H-D: Der (zeigt auf seine Stirn) hat hier den Knopf, ne?

S-K: Ja, der hat [???]

H-D: Die Aliens kommen.

S-K: Ja.

H-D: Aber das sind nette Aliens.

S-K: Böse.

H-D: Aber böse Aliens sind doch nicht die Freunde von Captain America, oder?

S-K: Doch.

H-D: Captain America hat böse Aliens als Freunde?

S-K: Ja.

H-D: Seit wann das denn?

S-K: Ich hab geguckt.

H-D: Du hast das geguckt?

S-K: Ja der [???].

H-D: Also, die Aliens sind dann auf der Erde.

S-K: Ja, gleich fertig?

H-D: Und was, was passiert jetzt? Die Aliens landen auf der Erde, und Captain America, was macht der?

S-K: [???] der geht, (greift an seine Stirn, macht dann eine werfenden Bewegung mit dieser Hand) Chip, weg.

H-D: Die Aliens machen den Chip weg?

S-K: Ja, die kämpfen alleine.

H-D: Die Aliens kämpfen gegen Captain America und dabei geht der Chips kaputt?

S-K: Ja.

H-D: Ok.

S-K: Der hat Freunde. Der hat Kräfte.

H-D: Captain America?

S-K: Nein, Spiderman, Superman.

H-D: Die kriegen ihre Kräfte zurück?

S-K (nickt): Ja.

H-D: Ah, das ist eine super Idee. Der Chip geht kaputt, Spiderman und Superman kriegen ihre Kräfte zurück?

S-K: Ja.

H-D: Und was machen die dann, helfen die Captain America?

S-K: Ja.

H-D: Gegen die Aliens, ne?

S-K: Ja.

H-D: Und wer gewinnt, die Aliens oder die Superhelden?

S-K: Alle, den, Spiderman, die Große.

H-D: Spiderman, Superman, Captain America, die kämpfen gegen die Aliens, ne?

S-K: Ja, Kampf.

H-D: Genau, und wer gewinnt?

S-K: Spiderman, America.

H-D: Also die Superhelden gewinnen.

S-K: Ja.

H-D: Ok. Und was ist jetzt, ist jetzt zu Ende?

S-K: Ja.

H-D: Ok, die gewinnen. Und die Leute, die dachten dass Captain America böse ist, was denken die jetzt? Denken die jetzt der ist wieder ein Held, weil der gegen die Aliens gekämpft hat? Oder was ist da los? Oder haben die noch immer Angst?

S-K (schüttelt den Kopf, verneinend): Äh äh.

H-D: Keine Angst mehr?

S-K (bejahend): Mhm.

H-D: Also die haben keine Angst mehr vor Captain America.

S-K: Und fertig.

H-D: Ja, fertig, genau.

6. Sitzung S-K

00.01.46-00.01.48
H-D schlägt eine Seite aus S-Ks Hulk-Comic auf.

H-D: Und, was passiert hier?

S-K (guckt auf die Seite): Kämpfen beide.

H-D: Genau.

00.02.57-00.03.10
H-D reicht S-K eine Vorlage mit Figuren.
H-D: So, schau mal, welchen Hulk willst du denn nehmen?

S-K (tippt mit einem Stift auf eine der Figuren): Diese Hulk.

H-D: Das soll der Grüne, oder Rote sein?

S-K: Grüne.

00.03.30-00.05.38
S-K malt durchgehend und schweigend eine Hulk-Vorlage grün aus.

00.11.51-00.12.02
H-D (reicht S-K eine Vorlage): Dann schau mal, welchen willst du für den roten Hulk?

S-K (schaut und tippt dann auf die Vorlage): Diese Hulk.

H-D: Das soll der rote Hulk werden?

S-K: Ja.

00.16.32-00.16.39
H-D (reicht S-K verschiedene Vorlagen): Schau mal, wo findest du einen Hulk den man gut nehmen kann, um den Mond kaputt zu schlagen?

S-K (tippt auf eine Vorlage): Dieser.

H-D: Der ist super, ne?

S-K: Ja.

H-D: Das hab ich mir auch gerade gedacht.

00.18.31-00.18.48
H-D: Und, dann nimm dir mal noch einen Mond.

S-K (tippt auf eine Vorlage): Diesen.

H-D: Ok.

S-K: Rot.

H-D: Willst du den rot malen?

S-K (tippt auf einen Mond, den er grün gemalt hat): Da ist der grün.

H-D (tippt auf die beiden Monde): Da ist der Mons grün und da ist der Mond rot?

S-K: Ja.

00.28.55-00.29.11
S-K (tippt auf eine Hulk-Figur, die er zuvor in seinen Comic geklebt hat): Der ist Bruce.

H-D: Wie bitte?

S-K (tippt erneut auf die Figur): Der ist Bruce.

H-D: Der Sprus?

S-K (tippt erneut auf die Figur): Diese.

H-D: Was ist mit dem?

S-K: Heißt der?

H-D: Ach, der ist Bruce hast du gesagt?

S-K: Ja.

H-D: Bruce Banner.

S-K: Hab geguckt.

H-D: Hast du geguckt, wie Bruce Banner zum Hulk wird?

S-K: Ja

00.38.28-00.38.57
S-K (schneidet eine Alien-Figur aus der Vorlage aus): Der macht (tippt mit der linken Hand an die linke Schläfe) so.

H-D (ahmt die Bewegung nach): Wer macht so?

S-K: Diese, diese (tippt auf seine Stirn) Kopf.

H-D: Die Aliens?

S-K: Ja. Die machen [???].

H-D: Die kontrollieren die Menschen?

S-K: Ja. Alle.

H-D: Ganz schön böse Aliens, ne?

S-K: Ja, die kämpfen.

H-D: Ich merk das schon, mit denen ist nicht zu spaßen.

S-K: Hulk.

H-D: Der Hulk kämpft gegen die, ne?

S-K: Ja.

H-D: Der rettet die Mensch hast du gesagt, ne?

S-K: Ja.

00.44.02-00.44.17
H-D: So, ich hab mir aufgeschrieben, der Hulk kämpft gegen die Aliens. Dann such dir mal einen Hulk der so aussieht als wenn er kämpft, schau mal.

S-K steht auf und geht um den Tisch herum zu einer Vorlage.
S-K (schaut auf diese Vorlage): Keine.

H-D (schiebt mehrere Vorlagen zu S-K): Was hältst du von denen hier?

S-K (greift eine Vorlage): Den.

H-D: Der ist nicht schlecht, oder?

00.48.16-00.48.26
S-K hat den Hulk und einen Alien auf eine Seite geklebt.

H-D: So, Hulk kämpft gegen den Alien, ne?

S-K: Ja.

H-D: Macht der Alien irgendwas? Schießt der irgendwelche Strahlen oder so?

S-K (winkelt die Arme an und dreht sie leicht nach hinten): So (wedelt mit den Armen) schnell.

H-D: Der fliegt so, ok. Und wie greift der an?

S-K (wackelt mit den Armen vorm Körper): Diese.

H-D: Mit den Armen, ok.

00.56.39-00.56.47
S-K malt eine Figur auf einer Vorlage aus.
S-K (zeigt auf die Vorlage): Diese.

H-D: Das ist die Freundin von dem, die kommt später.

S-K (hält die Arme vor den Körper, so als würde er jemanden umarmen): Die machen so, ich hab geguckt.

01.08.38-01.08.41
S-K (schaut sich die Karten des Superheldenquartetts an): Der Hulk ist Bruce Banner.

01.09.07-01.09.15
S-K (schaut sich die Karten des Superheldenquartetts an): Batman, Superman. (tippt auf eine Wonder Woman-Karte) Wie heißt die?

H-D: Wonder Woman.

S-K: Diese drei.

H-D: Die drei kommen zusammen in Film vor?

S-K: Ja.

H-D: Ja, die kommen oft zusammen vor, klasse dass du sowas schon weißt.

S-K: Ich weiß das.

7. Sitzung S-K

01.01.10-01.11.40
H-D: Hast du noch eine Idee für eine neue Geschichte?

S-K (langgezogen): Ja.

H-D: Mit welcher Figur denn?

S-K: Diese blaue Figur, diese Freund Hulk.

H-D: Da willst du eine Geschichte mit machen?

S-K: Ja.

H-D: Ok. Von Rick Jones meinst du?

S-K: Ja.

H-D: Ok.

S-K: Sind Freunde.

H-D: Und der Hulk, Rick Jones und der Hulk sind Freunde, ne?

S-K: Ja.

H-D: Und was passiert in der Geschichte?

S-K: Danach.
S-K hält seine Hand ans Kinn und schweigt einige Sekunden.
S-K: Wie heißt der noch? Andere.

H-D: Welchen anderen meinst du?

S-K: Diese andere, der hat groß, der (fährt mit den Händen über sein Gesicht) hat hier, so die Nase.

H-D: Hm, ich weiß nicht wen du meinst.

S-K (verneinend): Äh äh.

H-D: Eine komische Nase?

S-K (kreist mit der linken Hand über sein Gesicht): Und hier rote.

H-D: Der rote Hulk?

S-K: Ja.

H-D: Du meinst der dem die Nase fehlt?

S-K: Nein, der hat roten Nase, Hand auch rot, alles.

H-D: Und einen roten Kopf?

S-K: Ja.

H-D: Der aussieht wie ein Totenschädel?

S-K (zupft an seinen Haaren): Der hat hier, Haare.

H-D: Hat Haare?

S-K: Ja.

H-D: Der rote Hulk?

S-K: Ja.

H-D: Ah, der rote Hulk, was ist mit dem roten Hulk?

S-K: Wie heißt der noch?

H-D: Wie der heißt?

S-K: Ja.

H-D: Thunderbolt.

S-K: Ah, diese Captain kenn ich doch. Der Captain (wedelt mit dem rechten Zeigefinger) verwandelt sich.

H-D: Der General der sich in den roten Hulk verwandelt, ne?

S-K: Ja.

H-D: Ja, das stimmt. Der kommt auch in der Geschichte vor?

S-K: Ja.

H-D: Ok, was passiert da, Rick Jones und der Hulk sind Freunde, und was passiert dann?

S-K: Der hat eine Roboter-Hulk.

H-D: Wer hat einen Roboter-Hulk?

S-K: America.

H-D: Captain America hat einen Roboter-Hulk?

S-K: Nein.

H-D: Ist deine Geschichte, du kannst dir das ja ausdenken.

S-K: Ah, ich hab Idee, die kämpfen beide.

H-D: Wer kämpft?

S-K: Der rote Hulk.

H-D: Der rote Hulk gegen den grünen Hulk?

S-K: Ja.

H-D: Und warum kämpfen die?

S-K: Der blaue Hulk, der geht diese [???].

H-D: Rick Jones?

S-K: Ja.

H-D: Was ist mit dem blauen Hulk?

S-K: America kämpfen beide. Der rote kämpft Hulk, da kämpfen beide (schlägt die Fäuste gegeneinander), buff.

H-D: Der blaue und der grüne Hulk kämpfen gegen den roten Hulk?

S-K: Ja.

H-D: Rick Jones und der Hulk gegen den roten Hulk?

S-K: Ja.

H-D: Und warum kämpfen die gegen den?

S-K: Hm, der hat ein Roboter Captain.

H-D: Wer hat einen Roboter, der rote Hulk?

S-K: Diese Captain.

H-D: Der rote Hulk?

S-K (bewegt die Arme in ruckartigen Bewegungen vor dem Körper): Ja, der hat ein Roboter-Hulk.

H-D: Der hat noch einen Roboter-Hulk der mit dem zusammen kämpft?

S-K: Ja.

H-D: Ok, und warum kämpfen die gegeneinander, was ist da passiert?

S-K hält die Hand vor den Mund und schweigt einige Sekunden.

H-D: Hast du das im Fernsehen gesehen?

S-K: Ja, in (macht mit beiden Händen tippende Bewegungen auf dem Tisch).

H-D: Ach, am Computer hast du das gesehen?

S-K: Ja.

H-D: Das was du da erzählt hast, hast du am Computer gesehen?

S-K: Ja.

H-D: Ah, ok. Und wenn du dir jetzt selber mal überlegst, deine eigene Idee, ne, warum könnte das denn sein dass die gegenander kämpfen?

S-K: Wegen. Wegen. Diese [???] Spiel.

H-D: Wenn du dir selber jetzt eine Geschichte ausdenken sollst, dann ist gar nicht so wichtig was in dem Spiel passiert ist, sondern was du dir jetzt überlegt. Das ist

ja schon ein ziemlich cooler Anfang, dass die gegenander kämpfen, aber jetzt frag ich mich natürlich, warum kämpfen die gegenander?

S-K: Wegen.

H-D: Was ist da passiert?

S-K: Bumm.

H-D: Haben die Streit?

S-K: Ja.

H-D: Worüber streiten die denn?

S-K: Die kämpfen beide.

H-D: Und warum haben die Streit?

S-K: Der guckt diese Wasser.

H-D: In dem Video meinst du das du geguckt hast?

S-K: Ja.

H-D: Aber jetzt geht es ja gar nicht darum was in dem Video war, sondern darum dir eine Geschichte selber auszudenken.

S-K: Ja.

H-D: Schau mal, du hast hier ja schon super angefangen, Rick Jones und der Hulk, beide sind Freunde, kämpfen gegen den Red Hulk und den Robo-Hulk. So, was passiert dann?

S-K: Hm. mach kämpfen.

H-D: Die kämpfen gegenander, und wer gewinnt?

S-K: Blaue Hulk, grüne Hulk.

H-D: Ok, also Rick Jones und der Hulk gewinnen.

S-K: Freunde.

H-D: Und wo kämpfen die, im Weltall, Unterwasser, auf der Erde?

S-K: Wasser auf der Erde.

H-D: Ok, einmal im Wasser kämpfen die?
S-K: Ja.

H-D: Am Meer?

S-K: Ja.

H-D: Ok.

S-K: Die [???] diese blaue Hulk.

H-D: Der freut sich der blaue Hulk? Oder ist der ein Freund?

S-K: Ja.

H-D: Der ist ein Freund?

S-K: Ja.

H-D: Vom grünen Hulk?

S-K: Ja.

H-D: Genau, wann kämpfen die, kämpfen die tagsüber, kämpfen die nachts?

S-K: Nacht.

H-D: Nachts.

S-K: Ja, [???] grüne Hulk.

H-D: Also es ist schon dunkel draußen?

S-K: Ja.

H-D: Und der Rick Jones und der grüne Hulk gewinnen.

S-K: Ja.

H-D: Und was machen die dann mit dem roten Hulk, was macht der?

S-K: Der, der wird auch Hulk.

H-D: Der hat doch verloren, ne?

S-K: Ja.

H-D: Und was ist mit dem Roboter, der Roboter ist kaputt oder ist der noch ganz?

S-K: Ist kaputt.

H-D: Der Roboter ist kaputt?

S-K: Ja.

H-D: Ok, Hulk-Roboter ist kaputt, ne?

S-K: Ja, diese Captain, Roboter.

H-D: Der rote Hulk, ne, hat den Roboter?

S-K: Ja. Wie heißt der denn?

H-D: Der rote Hulk?

S-K: Nein, diese (macht Bewegung als würde er salutieren) Chef.

H-D: Der General?

S-K: Ja.

H-D: General Ross?

S-K: Ja, der hat ein Roboter.

H-D: Genau, das ist ja der rote Hulk, ne, General Ross.

S-K: Ja.

H-D: Der Hulk-Roboter ist kaputt, und was ist mit dem roten Hulk? Der hat verloren, ne?

S-K: Ja.

H-D: Und was passiert mit dem jetzt? Bleibt der der rote Hulk oder wird der wieder zurück zum Captain?

S-K: Nein Roboter.

H-D: Der Roboter ist kaputt, ne? Ach, das war nur ein Roboter?

S-K: Ja!

H-D: Ach, der Captain war in dem Roboter drin?

S-K: Ja!

H-D: Es gab gar keinen roten Hulk?

S-K: Nein!

H-D: Ach so, das heißt die kämpfen gegen einen Roboter, und in dem Roboter ist der General drin?

S-K: Ja!

H-D: Ah, ok, und dann, der Roboter ist kaputt und der General, der fällt dann da raus oder was?

S-K: Ja.

H-D: Ok, und was passiert dann mit dem, lassen die den einfach liegen oder?

S-K: Ne, Hulk [???] ihn.

H-D (fragend): Hm?

S-K (holt mit der linken Faust aus und schwinge den Arm durch die Luft): Bumm.

H-D: Hulk wirft den?

S-K: Ja.

H-D: Oha, wie fliegt der dann hin?

S-K: In Weltall.

H-D: Ins Weltall?

S-K: Ja.

H-D: Und was passiert dann mit dem?

S-K: Danach, danach der blaue Hulk geht weg.

H-D: Wohin geht der blaue Hulk? Geht der nachhause?

S-K: Ja.

H-D: Ok.

S-K: Der diese kleine.

H-D: Der wird wieder zurück zu Rick Jones, zurück zum normalen Menschen?

S-K: Ja.

H-D: Alles klar.

S-K: Zieht diese Hose an.

H-D lacht.

S-K: Doch, [???]:
H-D: Ja, glaub ich, glaub ich.

S-K (zeigt auf seine Augen): Der hat diese Augen, der Rote.

H-D: Der rote Hulk hat gelbe Augen, ne?

S-K: Ja.

H-D: Ach, du meinst am Roboter?

S-K (zeigt auf seine Augen): Nein, diese roten.

H-D: Die Augen waren rot von dem Roboter?

S-K: Ja, Captain da, der guckt, ist Hulk, die [???].

H-D: Der hat den Hulk gesucht in seinem Roboter?

S-K: Ja.

H-D: Das heißt die Geschichte fängt eigentlich damit an, dass der General sich einen Roboter sucht oder baut und dann den Hulk sucht?

S-K: Ja, der guckt den. Das ist coole Geschichte.

H-D: Eine coole Geschichte, das stimmt. Und was macht der grüne Hulk? Der ist ja noch da, was macht der?

S-K: Andere. Andere [???] klein.

H-D: Der wird auch, dann zu Bruce Banner.

S-K: Ja. Wie heißt der noch diese Blaue?

H-D: Rick Jones?

S-K: Ja, Rick Jones.

H-D: Genau, die sind ja Freunde, und dann gehen die zusammen weg oder was?

S-K: Ja, der gibt (hebt seinen rechten Arm, öffnet die Handfläche), der macht so, der klatsch zack.

H-D: Die geben sich High-Five?

S-K: Ja.

H-D: Ok. Fertig?

S-K: Ja.

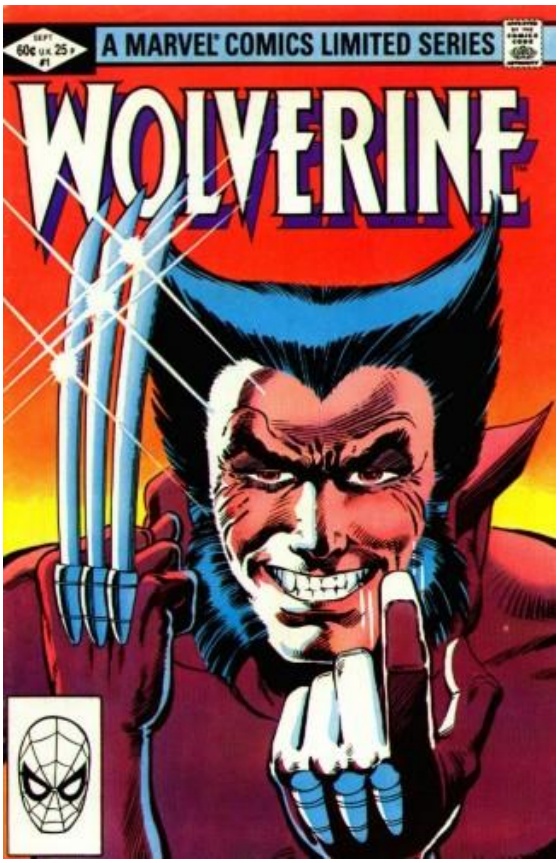
Anhang 6: S-S Dreieck-Man

Anhang 7: S-S Star Wars-Comic

Anhang 8: S-S Ultron Red Hulk-Comic und Vorlage

CHICAGO
Hiya
POLICE
AGH!
SHABOOM

Anhang 9: S-K Wolverine-Pose



Bildquelle: https://i.stack.imgur.com/62GiG.jpg

Anhang 10: S-K Spiderman-Pose

Bildquelle: http://www.craiglotter.co.za/wp-content/uploads/2012/01/joe-madureira-avenging-spider-man-1-cover-art.jpg

Anhang 11: S-K Iron Man Figur

Bildquelle: https://vignette.wikia.nocookie.net/marvel-comics/images/8/85/IronMan2.jpg/revision/latest/scale-to-width-down/250?cb=20180905175841&path-prefix=de