

Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule

Bilder-Bücher

Herausgegeben von Werner Wintersteiner

Heft 2/02 26. Jahrgang

StudienVerlag Innsbruck-Wien-München-Bozen

INHALT -

EDITORIAL
Werner Wintersteiner "Visible World" 4
Magazin
Termine 8 Aktuell 9 Das aktuelle Zitat 11 Wortwörtlich 12 IDE empfiehlt 13 Neu im Regal 17 IDE-Vorschau 24 MODELLE FÜR DEN UNTERRICHT
Unterrichtspraxis: Eine Unterrichtseinheit zum Thema: "Lyrik"
Bilderbücher in der Medienwelt
GUNDEL MATTENKLOTT Das Bilderbuch als Grundschule der Künste Ein Abecedarius

Der veränderte Ort des Bilderbuchs 44



SIL	KE	R/	۱B	US

Das vielseitige Spiel mit der Assoziation... .. oder die Gleichzeitigkeit der ganzen Welt Das Bilderbuch in der Medienwelt 52

CLAUDIA BLEI-HOCH

"Komm, lass uns doch ein Bilderbuch anschauen..." Einblick in den Forschungsstand zur

Rezeption von Bilderbüchern 65

BILDER-BÜCHER IM UNTERRICHT

Jlf Abraham Feuer, Wasser, Erde, Luft	
Silderbücher als fächerübergreifende Herausforderung auf der Primarstufe	76
KLAUS SCHENK Bilddiskurse im Literaturunterricht Ein kurzer Lehrgang	90
Sonja Vucsina Alle Sinne entwickeln Lernen mit und aus Bilderbüchern	10

BIBLIOGRAPHIE

FRIEDRICH JANSHOFF

Nachdenken über Bilder(-Bücher)

Bibliographische Notizen für den Deutschunterricht

... das Bilderbuch als Bilderbuch wahrnehmen, als Lerngegenstand, der ein intensives, umfassendes Lernen ermöglich...



EDITORIAL

"Visible World"

Das Problem ist, dass man nicht über Ästhetik sprechen kann, ohne über das Prinzip Hoffnung und die Existenz des Bösen zu reden. John Berger

Ein Babylon der Bilder

"Visible World": Nichts könnte die Vorherrschaft des Gesehenen über das Gesprochene und Gehörte deutlicher ausdrücken als ein Musikstück, das in den Kategorien des Visuellen formuliert wird, mehr noch, das als Inbegriff des Gesehenen, des Sichtbaren bezeichnet wird: "Visible World", wie Jan Garbarek eines seiner Alben nennt, in dem die meisten Stücke Landschaftsnamen tragen und eines, das in einer "hellen" und in einer "dunklen" Version interpretiert wird, eben "sichtbare Welt" heißt.

Wir leben aber nicht bloß in einer Welt, in der das Bild bzw. die bewegten Bilder die Hegemonie der Schrift abgelöst haben, sondern in einer fragmentisierten und hochbeschleunigten Bildkultur. Beobachter sprechen von einem "Bilderfluss" (Raymond Williams), von einem "medialen Kaleidoskop" (Jens Thiele): Traditionelle und moderne, künstlerische und triviale Elemente werden als Versatzstücke in der heutigen Medienkultur ständig wiederverwertet und neu verarbeitet.

Damit tut sich ein eklatanter Widerspruch auf zwischen der steigenden Bilder-Flut und der sinkenden Fähigkeit, Bilder zu "lesen" und adäquat zu verstehen. Der Schriftsteller Alberto Manguel spricht diesbezüglich sogar von einer babylonischen Sprachverwirrung:

Paradoxerweise ist der Jetztzeit, die wiederum das Bild über das geschriebene Wort stellt, das gemeinsame visuelle Vokabular verlorengegangen. Wir lassen es zu, dass Werbung und elektronische Medien das Bild in erster Linie benutzen, um Informationen möglichst direkt an möglichst viele Menschen zu übermitteln; wir vergessen, dass Bil-

der auf diese Weise zu idealen Propagandainstrumenten werden, da die von den Medien manipulierte Bilderflut keine Zeit mehr für Reflexion oder bedachte Kritik lässt. Wir "verehren Bilder", aber wir lernen nicht, etwas mit Hilfe von Bildern "in seiner Tiefe zu erfahren". Es gibt gewisse Grundmuster, die zumindest an ihrer Oberfläche allgemeinverständlich sind — Bilder, die Effizienz und Profit verheißen, sexuelle Potenz oder Erfüllung, und alle haben sie ihre gemeinsame Heimat in der vordergründig banalen Werbung für Raph Lauren, Volvo oder den mit Lungenkrebs geschlagenen Malboro-Mann. Ein Auto suggeriert gemeinhin Erfolg, eine Zigarette Selbstbestätigung, Strände wecken die Sehnsucht nach dem verlorenen Paradies, Designerkleidung formuliert eine überindividuelle Identität. Aber eine gemeinsame Sprache, mit deren Hilfe wir den Reichtum und die Tiefe von Bildern kommunizieren könnten, ist uns abhanden gekommen. Wir leben wieder einmal im unfertigen Turm von Babel (Manguel 2001, 125-126).

Somit kommt der Medienerziehung die Aufgabe zu, Bilder wieder "lesen" zu lehren, und das nicht als isoliertes Programm, sondern in produktiver Auseinandersetzung mit den Massenmedien, ganz im Sinne des französischen Comic-Autors Pierre Christin, der dazu aufruft, der "Nacktheit der Fernsehbilder, die tagtäglich eine Welt bloßlegen, die selbst bis auf die Knochen nackt ist" etwas entgegenzusetzen:

Eine Zeichnung, ob nun Illustration oder Comic, ist stets das Gegenteil eines Kameraobjektivs. Sie ist notwendigerweise subjektiv. In jeder einzelnen wird dies sichtbar durch Zeichenstil, Komposition und Farbgebung ebenso wie durch das dargestellte Motiv oder die Botschaft, die sie vermittelt.

Dieses neue mediale Umfeld verändert die Medien der Schrift selbst. Der Bildanteil in Zeitungen und Zeitschriften ist gewaltig gestiegen und oft der wesentliche Teil der Botschaft. Das Bild hat, wie etwa Gunther Kress gezeigt hat, auch einen tragende Rolle in Sach- und Schulbüchern übernommen, während der Schrift nur mehr erläuternde Funktionen zukommen.

All diese Veränderungen beeinflussen auch die herkömmlichen Bilderbücher. Sie nehmen zunehmend Einflüsse aus Film, Werbung und allen anderen Medien auf, sei es zitierend, parodistisch oder bloß, um an die Sehgewohnheiten ihres Publikums anzuschließen.

Verwandte Themen in bisherigen ide-Heften

- Bild + Sprache Bildsprache (ide 4/1990)
- Comics (ide 3/1994)
- Werbung (ide 3/1998)
- Bernhard Rathmayr. Die Wahrheit der Bilder. In: ide 2/1997 (Mythen und Medien)
- Christian Schacherreiter. Wie die Huber Mitzi zur Marie Huppert ... In: ide 2/1997 (Mythen und Medien)

Andererseits grenzt sich das Bilder-Buch mit seinen statischen Einzelbildern von den audiovisuellen Medien aber auch ab — durch die Langsamkeit seiner Rezeption, durch die Einbeziehung von Sprache und Schrift und die große Rolle, die die Imagination der Rezipienten spielt. Somit kann es zu einem notwendigen Korrektiv und zu einem Lernmedium werden, das ein Zurechtfinden in der beschleunigten Medienwelt erleichtert. Eine

"Bild-Alphabetisierung" durch Bilderbücher wird in Zeiten der Vorherrschaft der audiovisuellen Medien immer wichtiger. In diesem Sinne könnten Bilderbücher "ein Anker im Strom der Bilder" (Jens Thiele) und eine "Grundschule der Künste" (Gundel Mattenklott) sein. Dies ist der Ausgangspunkt des vorliegenden "ide"-Hefts, wie er im ersten, orientierenden Abschnitt breit erläutert wird.

Bild-Alphabetisierung

GUNDEL MATTENKLOTT bietet einen originellen und vielschichten Überblick über das Bilderbuch als "Grundschule der Künste": Sie hat die Form eines Abecedarius gewählt, eine Gestaltungsweise, die für das Bilderbuch selbst häufig Verwendung findet. In 23 Stationen, von Alphabet bis Zoom, wirft sie Streiflichter auf die vielfältigen Möglichkeiten der Bildgestaltung. Jens Thiehle geht den Einflüssen der Medienwelt auf Erzählformen durch Bild und Text nach. "Das Bilderbuch", so Thiele, "steht im Spannungsfeld von alten und neuen Medien; als Buch verweist es auf überlieferte literarische Traditionen, aber es reagiert zugleich in seiner literarischen und bildnerischen Erzählweisen auf die neuen Medien: es fragmentiert den Fluss der Erzählung, es lässt sich auf die Bild- und Wortsprache der Medien ein und erprobt neue Technologien." SILKE RABUS vertieft diesen Ansatz durch Beispiele neuester Bilderbücher, die mit Techniken des Sampelns, der Collage, des Zappens durch die Bilderwelt arbeiten. Im Bilderbuch von heute gehe es um ein vielseitiges Spiel von Assoziationen, um die "Gleichzeitigkeit der ganzen Welt." -Wie werden diese (neuen) Bilderbücher von den Kindern aufgefasst, wie können sie dazu beitragen, Bilderfahrungen zu ordnen und zu orientieren? Das ist noch weitgehend unbekannt, meint Claudia Blei-Hoch, die einen Einblick in den Forschungsstand zur Rezeption von Bilderbüchern gibt. Sie unterscheidet den wirkungsbezogenen und den interaktions-bezogenen Ansatz und plädiert dafür, beide zu kombinieren.

Im zweiten Abschnitt geht es um die Arbeit mit Bilder-Büchern im Unterricht. ULF AB-RAHAM entwickelt ein Repertoire an didaktischen Einsatzmöglichkeiten von Bilderbüchern in der Primarstufe. Er legt besonderen Wert auf fächerübergreifendes Arbeiten. Wie das zu machen ist, zeigt er ganz konkret anhand des Buches »Unten am Fluss« für den 4. Jahrgang. – Klaus Schenk bietet einen kleinen Lehrgang für das "Lernen mit Bildern im Literaturunterricht". Der "Kurs" beginnt im Barock und führt über die Klassik zu Theodor Storm und weiter bis zu Comic-Versionen von Kafkas Erzählungen.

Sonja Vucsina führt uns den ganzheitlichen Einsatz von Bilderbüchern anhand von vielen Beispielen vor. Für sie ersetzt das Bilderbuch die Fibel, das Sprachbuch, die Einführung in die Literatur. Ihre "Didaktik des Staunens" geht immer wieder von Bildimpulsen aus. Auf mögliche Einwände gegen ihre Methode erwidert sie klar: "Zwei Wochen intensives Lesen – "nur" mit einem Bilderbuch? Anders herum: Ich habe doch keine Zeit, "dazwischen" ein Bilderbuch zu machen!"

FRIEDRICH JANSHOFFS Bibliographie rundet den Themenschwerpunkt ab. Sie stellt die Arbeit mit dem Bilderbuch in den größeren Kontext der literarischen Medienerziehung.

Wie wichtig diese Aufgabe ist, dürfte aus den Beiträgen dieses Bandes hervorgehen. Hier soll abschließend nochmals die gesellschaftliche Dimension dieser Schulung der Wahrnehmungsfähigkeit (griechisch: Ästhetik) unterstrichen werden. In Zeiten, in denen uns Bilder von Kriegen und Terrorakten in "Echtzeit" ins Haus geliefert werden, in denen Werbung und Propaganda sich wie noch nie des Bildes bemächtigt haben, ist ästhetische Bildung eine Grundvoraussetzung politischer Bildung geworden, ganz im Sinne des Schriftstellers und Kunstkritikers John Berger, der ein Kunstwerk danach beurteilt, "ob es Menschen in der modernen Welt helfen könnte, ihre sozialen Rechte einzufordern." Denn "Kunst ahmt die Natur nicht nach, sie ahmt eine Schöpfung nach – manchmal, um eine andere Welt vorzuführen, manchmal nur, um die kurze Hoffnung, welche die Natur bietet, zu erweitern, zu bestärken, gesellschaftlich zu machen."

Werner Wintersteiner

Literatur:

Berger, John. Das Kunstwerk. Berlin: Wagenbach, 1992.

Christin, Pierre/Andreas C. Knigge (Hg.) Durchbruch. Hamburg: Edition Comic Art im Carlsen Verlag 1990.

Garbarek, Jan. Visible World. ECM Records, 1996.

Kress, Gunther. Internationalisierung und Globalisierung: Ein Curriculum der Kommunikation neu überlegt. In: Neue Medien Edutainment Medienkompetenz. Deutschunterricht im Wandel. Hans Dieter Erlinger (Hrsg.). München: KoPäd Verlag, 1997. S. 13-38.

Manguel, Alberto: Bilder lesen. Berlin: Volk & Welt, 2001.

Hinweis:

Für die AbonnentInnen der "ide" gibt es zu diesem Heft eine Gratisbeilage: Hubert Flattingers "Herr Bert. Das Bilderbuch zum Bilderbuch". Der Tiroler Künstler zeichnet auf lustige und Kinder ansprechende Weise die Produktionsschritte eines Bilderbuches nach.

Das Büchlein eignet sich sehr gut zum Einsatz im Unterricht. Es ist um 4 Euro erhältlich. Rabatte bei der Bestellung als Klassensatz ab 20 Stück. Bestellungen an den StudienVerlag: Telefon: 0043/0512/395045; Fax: 0043/0512/395045/15, Email: order@studienverlag.at

MAGAZIN



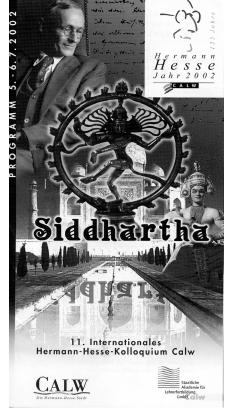
11. Internationales Hermann-Hesse-Kolloquium Calw 5.-6. Juli 2002

SYMPOSIUM FÜR LEHRKRÄFTE "HERMANN HESSE IN DER SCHULE" 10.-12. Juli 2002

HERMANN-HESSE FESTIVAL 29. JUNI-31. AUGUST 2002

Anmeldungen: Frau Heike Sander-Gudath Schillerstraße 8 D-75365 Calw Tel. ++ 0049/7051/9229-0

Fax. ++0049/7051/9229-10 email: Heike.Sander@sal-cw.kv.bwl.de



Ein neunwöchiges Festival in Calw steht im Zentrum des Hermann-Hesses-Jahres 2002. Über 200 Veranstaltungen laden ein zur Begegnung und Auseinandersetzung mit dem Leben und Werk des Dichters.

Kaum ein Schriftsteller des 20. Jahrhunderts hat so sehr die Zerrissenheit von Menschen und Kulturen beschrieben wie Hermann Hesse. Kaum jemand hat so intensiv die Identitätskrisen und Abgründe der menschlichen Natur dargestellt und die Gespaltenheit der Weltkulturen empfunden.

(Aus dem Programmheft)



MEDIEN IM SDD

Bericht zur 10. Tagung der AG 18.-19. JANUAR 2002 IN OSNABRÜCK

Literatur-Unterricht und Medien

Seit 1997 treffen sich einmal im Semester DeutschdidaktikerInnen aus Deutschland, um sich mit Fragen der Medienintegration im Deutschunterricht und in der Lehrerbildung auseinanderzusetzen. Das Programm der 10. Tagung der AG Medien umfasste sowohl medienwissenschaftliche Themen als auch Praxisberichte.

Aus ihren Forschungsprojekten berichteten Josting, Lehmann und Köhnen. Die "Rezeption einer hypermedialen Detektivgeschichte" war Gegenstand des Vortrags von Petra Josting (Bielefeld). Im Mittelpunkt einer empirischen Untersuchung, die mit 120 Schülerinnen und Schülern durchgeführt wurde, standen Fragen danach, welche Beziehungen die Rezipienten bzw. Spieler zu den Figuren in diesen Geschichten aufbauen, in welcher Rolle sie sich selbst sehen und wie sie sich in den virtuellen Räumen bewegen. Aufgrund der Mediennutzung der Kinder konnten Gruppen mit spezifischen Medien-Orientierungen gebildet werden, die ebenso wie die Variable Geschlecht bei der weiteren Auswertung der erhobenen Daten besonders beachtet wurden. - Ralph Köhnen (Bochum) konzentrierte sich in seinem Beitrag "Die Prosa der Gestelle. Zur mediologischen Grundierung des Erzählens im 19. Jahrhundert" auf die Veränderung der Wahrnehmung durch eine Reihe von Erfindungen – u. a. den Warmluftballon, den optischen Telegrafen, das Panoptikum und deren Niederschlag in veränderten Erzählstrategien. Die "Mediologie des Erzählens" erläuterte er an Beispielen von Jean Paul, E.T.A. Hoffmann, Adalbert Stifter bis zu Wilhelm Raabe.

Curricula und Neue Medien

Gabriele Lehmann (Schwerin) berichtete über den Modellversuch "Curricula und Neue Medien", ein Projekt im BLK-Rahmenprogramm SEMIK (Systematische Einbeziehung von Medien, Informations- und Kommunikationstechnologie in Lehr- und Lernprozessen). Im Mittelpunkt standen eine Abiturientenbefragung von 1999 und die Analyse ausgewählter Lehrpläne zum Einsatz neuer Medien im Deutschunterricht unter den beiden Aspekten: anders lernen und Anderes lernen.

Aus der Praxis des Deutschunterrichts

Aus der Praxis des Deutschunterrichts bzw. der Lehrerausbildung berichteten Börder, Lessing, Marci-Boehnke und Wermke. Gudrun Marci-Boehnke (Ludwigsburg) stellte ein Theorie-Praxis-Projekt des Bildungswerkes Wetzlar und der PH-Ludwigsburg vor. "Positiv sein. Vernetztes Lernen mit literarischem Kern" zielt auf Leseförderung bei Hauptschülern der 10. Klasse. Eines der Hauptprobleme ist die fehlende Motivation. Sie soll sowohl durch die Textauswahl (zum Thema soziale Probleme von Randgruppen) als auch durch die Textarbeit (vielfältige Umsetzung in Gruppen) erreicht werden.

Während dieses Projekt noch am Anfang steht, kann Ines Lessing (Hamburg) bereits Ergebnisse des SEMIK-Projekts "Notebook im Literaturunterricht" vorführen. Schüler und Schülerinnen der 8. Klasse einer Hamburger Gesamtschule haben multimediale Präsentationen erarbeitet zu Kurt Tucholskys »Augen in der Großstadt«, zu »Damals war es Friedrich« fächerübergreifend mit dem Geschichtsunterricht, zu konkreter Poesie mit einem animierten Wortfeld "Wörterfliegen" und zur Ozeanüberquerung von Charles Lindbergh nach dem gleichnamigen Gedicht von Brecht.

Damit aber Lehrerinnen und Lehrer solchen Unterricht durchführen können, müssen sie in der Ausbildung darauf vorbereitet werden. Mette Börder (Osnabrück) demonstrierte, wie sie in einem Seminar mit Grund-, Haupt- und Realschulstudierenden Möglichkeiten erarbeitet, Schülerinnen und Schüler "Vom Bilderbuch zum multimedialen Hypertext" zu führen bzw. mit den Kindern einen Hypertext zu erstellen. Dabei sollen sich das Interesse am Medium Computer und die Freude am Lesen und Schreiben gegenseitig stärken. - Jutta Wermke (Osnabrück) erläutert ihre Vorgehensweise in einem fachdidaktischen Seminar "Neue Medien im Spiegel fiktionaler Literatur" für Studierende des Lehramts an Gymnasien. Die Verarbeitung von Erfahrungen mit Neuen Medien, die Antizipation von Veränderungen der Lebensbedingungen durch Computertechnologie in mehr realistischen oder mehr phantatischen Szenarios fiktionaler Literatur, auch der Kinder- und Jugendliteratur wird als Ansatzpunkt für Medienerziehung genutzt. Ziel ist es, Reflexion, kritische Distanz und ein differenziertes, in die Zukunft gerichtetes Urteil als Teil von Medienkompetenz zu stärken.

Den Abschluss bildeten kultursemiotische Reflexionen über das multimediale Lernen von Günther Thomé (Oldenburg) unter dem Titel "Märchenhafte Zeiten durch neue Medien?"

Die nächste Tagung der AG Medien im SDD findet am 28./29.6.2002 in Schwäbisch-Gmünd statt, unter dem Thema "Förderung von Mündlichkeit und Schriftlichkeit durch Medien".

Kontaktadresse:

Dr. Martin Plieninger, Pädagogische Hochschule Schwäbisch-Gmünd, Oberbettringerstr. 200, martin.plieninger@ph-gmuend.de

Informationen:

http://www.lili.uni-osnabrueck.de/agm-home.htm

∠ Jutta Wermke, Universität Osnabrück. Neuer Graben 40, D-49069 Osnabrück.

E-Mail: jwermke@uos.at



"Erziehung zum freien Menschen" Von Maria Montessori Zum 50. Todestag am 6. Mai 2002



Das Kind, das nie gelernt hat, allein etwas zu tun, seine eigenen Handlung zu lenken und seinen eigenen Willen zu beherrschen, erkennt man im Erwachsenen wieder, der sich lenken läßt und der Anlehnung an andere benötigt.

Im Schulkind, das stets entmutigt und getadelt wird, entsteht der Zustand des Mißtrauens in sich selbst und der Panik, der als Schüchternheit bezeichnet wird. Diese finden wir beim Erwachsenen wieder im Form der Verzagtheit, der Nachgiebigkeit und in der Unfähigkeit zu moralischem Widerstand. Der Gehorsam, der dem Kind in der Familie und in der Schule aufgezwungen wird, ein Gehorsam, der Vernunft und Gerechtigkeit nicht gelten läßt, bereitet den Menschen darauf vor, sich der Schicksalhaftigkeit der Dinge zu unterwerfen. Die in den Schulen so verbreitete Strafe, das unfähige Kind dem öffentlichen Tadel auszusetzen, was fast der Strafe des Prangers gleichkommt, flößt der Seele eine wahnsinnige und unvernünftige Angst vor der öffentlichen Meinung ein, auch wenn diese ungerecht und evident falsch ist. Und unter diesen und vielen anderen Anpassungen, die zu einem Gefühl der Unterlegenheit führen, öffnet sich der Weg zur Ergebenheit den Führern gegenüber, ja fast zu ihrer Vergötterung, da dies für den verkümmerten Menschen Vater und Lehrer darstellen, die dem Kind zwangsläufig als vollkommene und unfehlbare Gestalten erschienen. So wird die Disziplin fast ein Synonym für Sklaverei.

(...)

Das Kind, das eine starke Liebe der Umwelt und den Lebewesen gegenüber empfunden hat, das Freude und Begeisterung in der Arbeit gefunden hat, läßt uns hoffen, daß sich die Menschheit in eine neue Richtung hin entwickeln kann.

Unsere Hoffnung auf den zukünftigen Frieden liegt nicht in den Belehrung, die der Erwachsene dem Kind erteilen kann, sondern in der normalen Entwicklung des neuen Menschen.

Ouelle

Paul Oswald / Günter Schulz-Benesch (Hrsg.): Maria Montessori. Die Macht der Schwachen.

Freiburg im Breisgau: Verlag Herder, 3. Aufl., 2001. ISBN 3-451-21234-X. 192 Seiten, S. 36 und 79.



Verpackungskünstler

"Integrationsvertrag" ist ein stolzes Wort, und es klingt nach Fair Play, Gerechtigkeit und Chancengleichheit. Es bezeichnet ein Gesetz, das den Zuzug von AusländerInnen nach Österreich stärker kontrollieren und limitieren soll. Das Verdienst für diese sprachliche Verpackungs-Leistung kommt wohl der deutschen Sprache zu, die in geduldigster Weise alle Formen des nomen compositum in ihre Mitte aufzunehmen pflegt. Und Komposita, die selbst wieder aus zwei Nomina bestehen und ordnungsgemäß mit einem Genitiv-s verbunden werden, hat sie besonders gerne. Zwischen den beiden Hauptwörtern besteht absolute Gleichheit, was das Gewicht betrifft, das sie in den gemeinsamen Haushalt einbringen, wobei fairerweise das zweite zwar die Natur des neuen Gebildes definieren darf (Vertrag), die Charakterisierung und genauere Bestimmung dieses Vertrags aber dem ersten Nomen vorbehalten bleibt (Integration).

Um zu verstehen, was ein Integrationsvertrag ist, müssen wir demnach die beiden Einzelteile zunächst getrennt analysieren:

INTEGRATION bezeichnet die Eingliederung, wobei die Idee eines Zusammenschlusses von Gleichen — etwa im Gegensatz zu ASSIMILATION — viel stärker mitschwingt. Ist es also der Zweck des Gesetzes, Ausländer, die bei uns arbeiten, stärker zu integrieren? Nein, meint der Innenminister, ein "offenes Scheunentor" habe keinen Sinn, die Zuwanderung müsse beschränkt werden auf hochbezahlte "Schlüsselkräfte". Im übrigen will man das "Saisonnier"-

Modell verstärkt anwenden, das heißt, man holt billige Arbeitskräfte aus dem Ausland, vermeidet es aber durch Befristung ihres Aufenthalts, dass ihre Steuern und Sozialversicherungsbeiträge auch wieder als staatliche Leistungen an sie zurückfließen können. Man will sie also keineswegs eingliedern in die österreichische Gesellschaft. Ist das Integration?

Vertrag ist ein mindestens ebenso positives Wort wie Integration. Es bedeutet eine frei-willige Vereinbarung zweier gleichberechtigter Partner. Dass auch dieser Aspekt auf den neuen "Integrationsvertrag" nicht zutrifft, ist offensichtlich. Bekanntlich ist eine der Hürden ein verpflichtender Deutschkurs: "Wird die Teilnahme verweigert oder der Kurs nicht erfolgreich abgeschlossen, beginnen Sanktionen." (Kleine Zeitung, 5.3. 2002). Es handelt sich also um eine Bedingung, die der eine, der stärkere "Partner", dem schwächeren diktiert und die dieser, bei Strafe des Landesverweises, zu erfüllen hat.

Von manchen wurde der "Integrationsvertrag" als "Ausländerpaket" bezeichnet. Das ist in zweifacher Hinsicht eine treffende Formulierung. Zunächst bezeichnet dieses nomen compositum unbarmherzig eindeutig die Zielgruppe — die Ausländer. Und dann drückt es aus, was diese zu erwarten haben: ein Paket, das auf sie zukommt. Assoziationen zum steuerlichen und sozialen "Belastungspaket" vor einigen Jahren sind ausdrücklich erwünscht!

Bei diesem Paket kommt es ja offenbar hauptsächlich auf die Verpackung an. Wenn es ansprechend verpackt ist, also den richtigen Namen trägt, kann es politisch leichter durchgesetzt werden. Doch dieses so genannte "Integrationspaket" erweist sich sehr schnell als Mogelpackung! AN IHREN WORTEN SOLLT IHR SIE ERKENNEN!

Werner Wintersteiner



Wolfgang Steinig, Hans-Werner Huneke: Sprachdidaktik Deutsch



Auf 264 Seiten diskutieren Steinig und Huneke in zehn Kapiteln (Grundlagen und Geschichte der Sprachdidaktik, Miteinander sprechen, Schriftsprache erwerben, Schreiben für sich und andere, Rechtschreibunterricht, Über Sprache reflektieren, Texte lesen und mit Medien umgehen, Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht, Deutschunterricht planen und vorbereiten) zentrale sprachdidaktische Fragestellungen des Faches Deutsch und bieten damit Studierenden wie bereits praktizierenden LehrerInnen ein informatives Einführungs- und wertvolles Orientierungsbuch, das bereits im Vorwort der Autoren die gelungene Symbiose

von Theorie und lebendiger Praxis erkennen lässt: Die Sprachdidaktik Deutsch sei zwar Theorie, beziehe sich aber auf eine höchst lebendige Praxis der Aneignung, auf den Austausch von Menschen im sprachlichen Medium und auf ihr Denken, das in komplexer Weise mit Sprache verknüpft sei. So frage gerade die neuere Sprachdidaktik nach eigenen Lernwegen, die Kinder und Jugendliche beim Erwerb der gesprochenen und geschriebenen Sprache und beim handelnden und reflektierenden Umgang mit ihr gehen (S. 7).

Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit

In den "Sprachdidaktischen Grundlagen" (S. 8-40) definieren Steinig und Huneke das Aufgabenfeld der Sprachdidaktik Deutsch insofern neu, als sie in der theoretischen und empirischen Erforschung sprachlicher Gegenstände und Prozesse im Kontext von Lernen und Lehren und der Entwicklung didaktischer Modelle für den Umgang mit Sprache im Unterricht besonders die Berücksichtigung sprachlicher Vielfalt im Rahmen der deutschsprachigen Mehrheitsgesellschaft einfordern. Dass sich Sprachdidaktik angesichts einer multilingualen Schülerschaft nicht länger ausschließlich als eigen- bzw. muttersprachliche Didaktik verstehen könne, sondern Grenzüberschreitungen hinsichtlich einer Didaktik des Deutschen als Zweit- und Fremdsprache zu begehen habe, zieht sich als roter Faden und schon dieser Gedanke allein macht diese Publikation so bedeutsam - durch die weiteren Kapitel dieser Einführung und wird im Abschnitt "Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht" (S. 184-209) ausführlich besprochen.

Grenzüberschreitungen bestimmen auch Steinigs und Hunekes Blick auf Arbeitsfelder des Schulfaches Deutsch. Selten seien Aktivitäten in den Bereichen "Mündliche Kommunikation, Umgang mit Texten, Reflexion über Sprache, Texte schreiben" eindeutig der Sprach- oder Literaturdidaktik zuzuordnen. Mit Recht argumentieren die Autoren, dass die universitäre Aufgliederung von Linguistik und Literaturwissenschaft mit ihren entsprechenden didaktischen Ableitungen Sprachdidaktik und Literaturdidaktik dem Unterrichtsfach Deutsch nicht gerecht werde (S. 11). Grenzen sowohl zwischen den einzelnen Teildisziplinen eines Faches als auch interdisziplinär aufzubrechen, um so Eigenes kritisch zu überprüfen und Fremdes als wichtige Lernchance zu erkennen, ein Stimulus für universitäres wie schulisches Lehren und Lernen! Wenn Steinig und Huneke hierbei im Speziellen den Stellenwert der Sprachdidaktik im Kontext ihrer Bezugswissenschaften (Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik, Linguistik, Psychologie, Pädagogik) diskutieren, so steuert diese Vernetzung auch den Selbstfindungsprozess einer eigenständigen Disziplin Sprachdidaktik mit eigenen Fragestellungen, Methoden und Zielen (S. 17ff.) mit Blick auf die Anforderungen an Sprachunterricht im 21. Jahrhundert. In diesem Zusammenhang sprechen die Autoren so wichtige Fragen an, wie jene der Rolle des Deutschen und der Fremdsprachen im europäischen und internationalen Kontext, der Bedeutung mündlicher und schriftlicher Fähigkeiten im Rahmen gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit, die sprachlichen Veränderungen durch neue Medien (S. 30 ff.).

Die Veränderbarkeit historischer Positionen und Argumente thematisiert das Autorenteam in Kapitel 2 seiner Publikation (S. 41-57) und zeigt so der gegenwärtigen Sprachdidaktik, dass Entscheidungen auch heute immer wieder neu begründet und erforscht werden müssen. Interessant daran ist, dass sich – damals wie heute – wiederkehrende Argumentationsstränge in der Bestimmung der Aufgaben muttersprachlichen Unterrichts finden: Verwertbarkeit sprachlichen Wissens und Könnes versus rein frontaler Bildung, Einheitlichkeit versus Vielperspektivität sprachlicher Bildung; gesellschaftliches Leitbild versus Entfaltung des Individuums (S. 55f.). Ein überauslohnender Blick in die Vergangenheit der Sprachdidaktik mit aktuellen Bezügen zur Gegenwart!

Kommunikation im Unterricht

Dem mit der kommunikativen Wende in den 1970er Jahren formulierten Ziel, wonach es Aufgabe des Deutschunterrichts und hier insbesondere der Sprachdidaktik sei, Schülerlnnen zu angemessener Kommunikation zu befähigen, gehen die Autoren in Kapitel 3 ihrer Einführung nach (S. 58-77) und werfen einen kritischen Blick auf die herkömmliche - sprich gesteuerte und fragende -Kommunikation im Unterricht (S. 61 ff.). Welch wertvolle Hilfe und Anregungen die Sprachdidaktik hinsichtlich einer Verbesserung der kommunikativen Fähigkeiten der Lernenden aus der Gesprächsforschung und Gesprächsdidaktik erhält, thematisieren Steinig und Huneke an zahlreichen Beispielen (S. 65ff.). Lohnende Einblicke für Interessierte, die zu einer neuen Oualität ihres Miteinander-Sprechens finden wollen!

Von der Oralität zur Literalität: Nach den Zugängen der Kinder zu geschriebener Sprache fragen die Autoren im 4. Kapitel ihrer Publikation (S. 78-103) und diskutieren dabei Übergänge vom logographischen zum phonographischen, silbischen, morphematischen und letztlich wortübergreifenden Schreiben. Die Autoren plädieren dabei stets für die Berücksichtigung der individuellen

Lernprozesse mono- wie bilingualer Kinder, für Fehlertoleranz auf dem Weg zur Leseund Schreibfähigkeit und für Unterrichtssituationen, in denen Lesen und Schreiben als kommunikativ funktionale und authentische Tätigkeit erfahren werden können (S. 98), ein Gedanke, der im folgenden Kapitel "Schreiben für sich und andere" (S. 104-123) konkretisiert wird. Das Ziel, in einer enger zusammenwachsenden, vielsprachigen Welt auch im Unterricht authentische und adressatenorientierte Schreibsituationen zu schaffen, fordere aber - so Steinig und Huneke – entsprechende didaktische Konzepte und eine noch stärkere Kooperation zwischen Deutsch- und Fremdsprachenunterricht ein, wobei Schreibprozess und Schreibentwicklung im Fokus des Interesses der neueren Sprachdidaktik stünden (S. 109 ff.). Eine wichtige Erkenntnis, mit der sich die Autoren deutlich vom normativen Stufenplan traditioneller Aufsatzdidaktik distanzieren. Vor ähnlichem Hintergrund wie beim Schriftspracherwerb diskutieren Steinig und Huneke den Rechtschreibunterricht, indem sie für ein positives Klima von Schriftlichkeit, eine Funktionalität von Schreiben, für individuelles Lernen und Fehlertoleranz eintreten (Kap. 6, S. 124-136).

Sprachreflexion

Wie lohnend und spannend es sein kann, über Sprache(n) ausgehend von kommunikativen Handlungen nachzudenken, diskutiert das Autorenteam in Kapitel 7 (S. 137-159). Besonders interessant erscheint in diesem Kontext die Differenzierung zwischen externer und interner Grammatik, wobei es die traditionellen Bildungsinhalte ersterer neu zu hinterfragen und für letztere die sprachlichen Prinzipien, die jeder Mensch für sich aufbaue, didaktisch zu modellieren gelte (S. 138 ff.). Wenn Steinig und Huneke hier einer ex-

perimentell-entdeckenden Haltung das Wort reden, um zu Sprachaufmerksamkeit und Sprachbewusstheit zu gelangen, setzen sie dennoch eine Verankerung der analytischen Verfahren mit ihrer Terminologie in einem systematischen Grammatikmodell voraus. Ihr Vorschlag, beim Reflektieren über Sprache von eigenem Sprachmaterial auszugehen und dieses in einem Sprachbeobachtungsbuch zu sammeln, empfiehlt sich jedenfalls zur Nachahmung im Unterricht! Nachdenken über Sprache wird damit alles andere als trocken und langweilig und bietet mono- wie bilingualen Kindern – vor allem über Sprachvergleiche – die Chance, Eigenes mit dem Blick auf Fremdes neu zu sehen.

Neue Medien

Die enge Verbindung zwischen den Kulturtechniken Lesen und Schreiben im Kontext neuer Medien diskutieren Steinig/Huneke in Kapitel 8 ihrer Publikation (S. 160-183). Im Fokus ihres Interesses steht dabei die Frage, inwieweit sich Beobachtungen des eigentlichen Leseprozesses auf das Medium Hypertext übertragen und welche didaktischen Entscheidungen sich aus der Zielkategorie "Medienkompetenz" ableiten lassen.

Der Thematisierung von "Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht" widmen Steinig/Huneke ein eigenständiges Kapitel (9, S. 184-209) ihrer sprachdidaktischen Einführungund antworten damit auf die allzu häufige Vernachlässigung wenn nicht gar Ausklammerung fremdkultureller und anderssprachiger Perspektiven seitens der Deutschdidaktik. Im Zeiten von Globalisierung und Internet, offener Grenzen und Migration müsse sich Deutschunterricht — so das Autorenteam — stärker denn je seiner polyglotten Wurzeln besinnen und zu ihnen zurückfinden. Erziehung zur Mehrsprachigkeit als Bil-

dungsziel für alle könne aber nur dann verwirklicht werden, wenn der Weg dorthin von der Sprachenpolitik des jeweiligen Staates geebnet und entsprechende Bildungsangebote für alle Menschen verfügbar würden (S. 184 ff.). Steinig und Huneke plädieren dafür, mehrsprachige Klassen als Chance zu begreifen und die vielfältigen Lebensentwürfe und Sprachen in einem erfahrungsoffenen, schülerzentrierten Unterricht zu nutzen, um so bi- wie monolinguale Schüler auf eine vielsprachige deutsche Lebenswelt vorzubereiten und ihnen interkulturelle Kompetenz zu vermitteln. Ein wunderbarer Gedanke, der hoffentlich in möglichst vielen Unterrichtsstunden zur gelebten Realität wird!

Wenn Steinig und Huneke in einem abschließenden Kapitel das Planen und Vorbereiten von Deutschunterricht (Kap. 10, S. 210-224) thematisieren und damit vor allem zukünftigen Lehrenden wertvolle Hinweise liefern, so plädieren sie für eine veränderte Lehrerhaltung: Nicht der allwissende Faktenvermittler, sondern der neugierige, forschende Lehrende wecke Entdeckerfreude auf Seite der Lernenden! Kann Schule und Unterricht noch mehr wollen, als sich immer wieder neu auf möglichst viele Themen lustvoll einzulassen?

Entdeckendes, erforschendes Lernen sollte auch die Lektüre dieser Publikation bestimmen. Steinig und Huneke legen dem an Sprachdidaktik Interessierten kein Hand-, sondern ein Orientierungsbuch vor, das mittels zentraler Fragestellungen zu eigener, weiterer Auseinandersetzung und Vertiefung mit dem jeweiligen Thema führen soll. Dementsprechend reihen sich Leseempfehlungen zur umfassenden fachdidaktischen Information im Anschluss an die jeweiligen Kapitel. Unterteilt in 22 Rubriken findet sich

im Schlussteil der Publikation eine Auflistung von Arbeitsmitteln zur Sprachdidaktik und zum Sprachunterricht (S. 225-236). Mit Freude vermerkt die "ide"-Redaktion, dass sich unter den Bibliografien Friedrich Janshoffs literarische Recherchen zu "Nachdenken über Sprache" (ide 1994) und "Varietäten im Deutschunterricht" (ide 1997) ebenso finden, wie unter den Fachzeitschriften die "informationen zur deutschdidaktik". Bemerkenswert auch das die Publikation beschließende Glossar, das 21 Begriffe der Sprachdidaktik (z. B. Sprachbewusstheit, Grundwortschatz, Argumentieren etc.) knapp aber durchaus informativ erklärt (S. 260-263).

Mit Steinigs/Hunekes Einführung in die Sprachdidaktik Deutsch liegt eine aktuelle Veröffentlichung vor, die aufgrund ihrer Einbeziehung bisher von der Deutschdidaktik nur am Rande thematisierter Bereiche (z. B. Mehrsprachigkeit), ihres flüssigen Stils und ihrer geschickten didaktischen Aufbereitung in keiner Bibliothek fehlen sollte. Studierenden und Lehrenden wie allen an Sprache Interessierten sei die Lektüre dieser Publikation besonders empfohlen!

W. Steinig/H.-W. Huneke: Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2002. (Grundlagen der Germanistik, Band 38.) 264 Seiten. ISBN 3-503-06114-2. Eur 17,80.

Eva Maria Rastner ist Vertragsassistentin für Deutsche Sprache und Sprachdidaktik am Germanistischen Institut der Universität Klagenfurt und Mitherausgeberin der "informationen zur deutschdidaktik."



LITERATUR

Philipp Hafner: Von Narren, Megären und Friseuren

ERSTE SZENE. Die Bühne ist ein verödeter finsterer Raum. Vor einem verlassenen Orchester schläft ein Mann, wacht auf, bricht in Gerede, Geschluchze und Gelächter aus, beginnt zu geigen, springt herum. Vor-LETZTE SZENE. Vier Männer und eine Frau in hitzigem Wortwechsel. Der eine "sieht alle mit starren Augen an, er springt auf einmal auf", wirft zwei andre "auf die Erde", "tanzt", "singt rasend herum" und fällt "in eine Ohnmacht". Unversehens liegen alle besinnungslos herum, denn auch sein Verwalter "fällt in eine Ohnmacht", sein Friseur "fällt in eine Ohnmacht", die arbeitsuchende Dienerin fällt ohnmächtig "auf einen Sessel". Letzte Szene: Ein prächtiger Saal. Rundum gefesselt, baumeln drei Männer vom Bühnenplafond, als "Hangleuchter, wo sie an jedem Arm, und an jedem Fuß,

auch auf dem Kopf ein Licht haben". Wir befinden uns nicht, wie es den Anschein haben mag, im komischen Tollhaus des zeitgenössischen Regietheaters, sondern im tatsächlichen komischen Theater des 18. Jahrhunderts, genauer: in drei Possen von Philipp Hafner (»Etwas zu Lachen im Fasching«, »Der beschäftigte Hausregent«, »Die förchterliche Hexe Mägera«). Bis auf derlei optischakustische Einfälle unterscheiden sich Hafners Lustspiele, Zauberspiele, Burlesken indessen ganz entschieden von den dramaturgischen Anfällen heutiger Theatermacher: Statt auf den künstlerisch verbrämten Skandal waren Ausstattungsbrimborium und Esprit nämlich auf die schlüssige Konstruktion eines PLOTS hin berechnet, und dieser wiederum auf das Pläsier des Publikums eine Spielart des Pläsiers freilich, das dem damals üblichen lauthalsen, sich an Zoten, Klamauk und Radau weidenden Gelächter im Unterhaltungstheater ebenso fernstand wie dem erbaulichen Geschmunzel. wie es das bürgerliche Lustspiel und Rührstück einforderten.

Über die Biographie von Philipp Hafner ist wenig bekannt. Über Hafners Stellung im sogenannten "Hanswurst-Streit", der im mariatheresianisch-josephinischen Wien zwischen 1747 und 1769 nicht nur unter Journalisten und Poetologen, sondern auch von wirkmächtigen Staatsdienern wie Joseph von Sonnenfels ausgetragen wurde, weiß man schon mehr: daß er die von den Gottschedianern, Sonnenfels, aber auch Maria Theresia und Josef II. persönlich vorangetriebene didaktische Funktionalisierung des Theaters im Sinne einer Tugendschule strikt ablehnte, zugleich aber auch das exzessive alogische Spiel des extemporierten Lachtheaters, wie es die zeitgleich im Kärntnertortheater gespielten Bernardoniaden des Joseph Felix von Kurz repräsentierten. Mit seinen Lustspielen, Zauberpossen und dramatischen Kapricen machte Hafner sozusagen die Probe aufs Exempel: wie nämlich bescheiden psychologisierte Figuren (etwa aus dem Fundus der Commedia dell'arte) im Rahmen wiedererkennbarer sozialer Milieus (etwa jenen von bürgerlichen Parvenüs oder adeligen Habenichtsen) mit situations-, typen- und wortkomischen Situationen zu 'regelmäßigen', i.e. logisch schlüssigen Stücken zusammenzufügen seien. Sieben davon legt der Wiener Germanist Johann Sonnleitner nun als Nummer eins der Reihe "Texte und Studien zur österreichischen Literatur- und Theatergeschichte" und zugleich als ersten Teil einer auf zwei Bände angelegten Hafner-Ausgabe vor.

Die in einem Anhang versammelten Dokumente der Rezeption (u. a. von Joseph von Sonnenfels und Johann Wolfgang Goethe) sowie vor allem Johann Sonnleitners Ausführungen über "Die Wiener Komödie am Scheideweg. Zu Philipp Hafners Possen" stellen Hafners Dramatik und Komik in die zeitgenössischen politik-, theater- und mentalitätsgeschichtlichen Kontexte - und widerlegen quasi nebenbei das für das 18. Jahrhundert gängige Epochenschema "Aufklärung - Empfindsamkeit - Sturm und Drang."

Spätestens seit den frühen 1950er Jahren, als Otto Rommel seine monumentale Studie zur »Alt-Wiener Volkskomödie« abschloß und darin Hafner als "Vater des Wiener Volksstücks" ti-

tulierte, versuchen österreichische Gymnasiallehrer ihren Schülern und österreichische Literatur- und Theaterhistoriker ihren p. t. deutschen Kollegen auseinanderzusetzen, worin das im Vergleich mit den norddeutsch-sächsisch-protestantischen Komiktraditionen Andere, das Eigene, das Besondere der Lustigen Figuren HANSWURST, BERNAR-DON, KASPERL und ihrer 'Autoren' Stranitzky, Kurz, Hafner u. a. bestehe. Der Erfolg fiel wohl auch deshalb nur recht bescheiden aus, weil man auf keinerlei aktuelle Ausgaben oder Wiederabdrucke zurückgreifen konnte. Der wienerisch-österreichische 'Sonderweg des theatralischen Lachens' und mit ihm des Theaters und der Komik überhaupt blieb folglich bloße Kathederbehauptung, von den einen mit Argwohn registriert, von den andern als kollektiver Mythos diffamiert, von den meisten nicht einmal ignoriert. Durch die Edition von Philipp Hafners Komödien wie auch Johann Sonnleitners ebenso eloquentes wie präzises Nachwort ist diesem Manko zumindest in einem ersten Schritt abgeholfen. Vorbei also die Zeiten, als halbinformierte Lehrer ihren Schülern von der kauzigen, aber eben leider unzugänglichen Komik

des Alt-Wiener Lachtheaters erzählten? Vorbei auch die Zeiten, in denen ein deutscher Universitätsprofessor einen Vortrag über hanswurstische Komik und deren mentalitätsgeschichtliche Relevanz mit dem Diktum bedachte: "Die Österreicher haben immer den Komplex beweisen zu müssen, daß sie was Eigenständiges haben oder sind"? Wie ich hoffe, ja - vorausgesetzt, daß der Band unter Theaterbegeisterten und Theaterinteressierten jene Resonanz findet, die ihm zusteht. In allen Universitätsbibliotheken, Landesbibliotheken, germanistischen Fachbibliotheken sollte er ohnehin auf jeden Fall vorhanden sein.

Beatrix Müller-Kampel, Universität Graz, Institut Germanistik, Mozartgasse 8/I, A-8010 Graz. E-Mail: beatrix.muellerkampl@kfunigraz.ac.at

Philipp Hafner: Komödien. Herausgegeben und mit einem Nachwort von Johann Sonnleitner. Wien: Lehner 2001. (= Texte und Studien zur österreichischen Literaturund Theatergeschichte. 1), geb. mit Schutzumschlag, ISBN 3-901749-16-0. 446 Seiten. EUR 25,30.

Gudrun Schulz / Martin Kagel (Hrsg.): Rolf Dieter Brinkmann: Blicke ostwärts – westwärts



25 Jahre nach seinem frühen Tod ist Rolf Dieter Brinkmann immer noch ein Autor, der provoziert, der Auseinandersetzung reizt: ein politisch "unkorrekter" Einzelgänger, einer, der schon früh Popkultur. Musik und Medien in sein literarisches Schaffen einbezogen hat, einer, der alle Traditionen ablehnt, doch von ihnen wieder eingeholt wird. Dass die Auseinandersetzung mit ihm nach wie vor aktuell ist, zeigt auch »Blicke ostwärts – westwärts«.

Dieses umfangreiche Buch versammelt die Beiträge des 1. internationalen Brinkmann-Symposions in dessen Geburtsstadt Vechta 2000. Dem Symposion voraus gingen zwei Seminare an der Hochschule Vechta bzw. der University of Georgia, eine transatlantische Kooperation, die auch in diesem Band ihre Spuren hinterlassen hat. Zu Wort kommen nicht nur Wissenschaftlerlnnen aus verschiedenen Ländern, sondern auch Schriftstellerlnnen und eben Studierende aus Deutschland und den USA, und zwar in Form eines transatlantischen Chat-Protokolls.

Die Vielzahl der Perspektiven ist zu fünf (verschieden gewichteten) Schwerpunkten gebündelt: "Die grüne Zwangsjacke" (Brinckmanns Heimatort Vechta), "Das Fenster nach Süden" (Fremderfahrungen, v. a. sein USAund sein Italienaufenthalt), "Die Körperteile einzeln. Frauenbilder und Sexualität", "Transatlantische Vermittlungen" (Pop-Kultur) sowie "Schriftzeichen - Bilderschrift" (Sprachkritik und Literaturbegriff).

Besonders empfohlen für "Einsteiger" seien Mattenklotts ebenso einfühlsames wie kritisches Porträt des Autors, Dorothea Dieckmanns "Collage", die Brinkmann mit Kleist, Pasolini und sich selbst in Beziehung bringt; schließlich vielleicht die Beiträge über seine Beziehung zur Popliteratur

und Musik. In all diesen Aufsätzen kommt ein Lebensgefühl zum Ausdruck, das vielleicht gerade GermanistInnen und DeutschdidaktikerInnen nachdenklich machen wird:

"Wörtern sind wir aufgesessen statt Leben, Begriffen statt Lebendigkeit, sollte es wundern, wenn wir erstickt werden von Wörtern und Begriffen?"

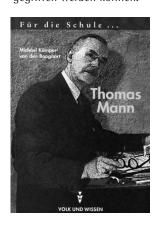
ww

Gudrun Schulz / Martin Kagel (Hrsg.): Rolf Dieter Brinkmann: Blicke ostwärts – westwärts. Beiträge des 1. Internationalen Symposions zu Leben und Werk Rolf Dieter Brinkmanns Vechta 2000. Vechta: Eiswasser Verlag, 2001. ISBN 3-924143-31-5. 354 Seiten. Euro 27.60

*

Michael Kämper van den Boogaart: Thomas Mann für die Schule

Der Band gilt dem Spannungsreichtum im Werk des Autors und dessen zentralen Themen – nicht aber Klischees wie dem vom Bürgerkünstler oder der "einen" Interpretation. Gegenstände textnaher Lektüre sind »Buddenbrooks«, »Tonio Kröger«, »Der Tod in Venedig« und »Mario und der Zauberer«. Analysen der Werke werden jeweils ergänzt durch methodische Anregungen für Unterrichtsprojekte und kommentierte Materialien, die Zugänge eröffnen und Gesprächsanlässe bieten. Aus dem aktuellen Stand der Forschung sind dazu Fragen abgeleitet, die im Unterricht mit Gewinn aufgegriffen werden können.



Michael Kämper van den Boogaart: Thomas Mann für die Schule. Berlin: Volk und Wissen Verlag, 2001. ISBN 3-06-102831-5. 160 Seiten. Eur 15,24.

Konstantin Kaiser: Das unsichtbare Kind

Der freischaffende Literaturwissenschaftler, Schriftsteller und Kulturkritiker Konstantin Kaiser legt mit diesem Band Kurzessays und Kritiken aus rund zwei Jahrzehnten vor. Das Gemeinsame dieser Aufsätze, die sehr unterschiedliche

Themen und AutorInnen behandeln, beschreibt er selbst als das Anliegen, "dem Nicht-Wahrgenommenen Platz zu schaffen". Einleitend stellt er fest: "Im großen und ganzen habe ich mit meinen Texten immer gegen dieses Unglück der Unsichtbarkeit, Lautlosigkeit, Ortlosigkeit angeschrieben, das vertriebenen Menschen und unterdrückten Gedanken gemeinsam ist."

Die vier Kapitel des Buches beschäftigen sich zu einem guten Teil, aber nicht ausschließlich mit der kulturellen Landschaft Österreich und ihren AutorInnen. Daneben finden sich etwa Überlegungen zu dem progressiven chinesischen Dichter Lu Xun, zu Gramscis »Gefängnisheften« oder zur Autobiographie des slowenischen Dichters Jože Javoršek. Es finden sich Betrachtungen zur "untergegangen" (oder vielmehr beseitigten) sozialdemokratischen Arbeiterkultur, kurze Werkporträts von Autoren wie Erich Hackl, Vladimir Vertlib und vor allem Robert Schindel (die Gedichte und der Roman »Gebürtig«). Besonders wichtig scheint mir der Abschnitt zu sein, in dem Exil-Literatlnnen wie Theodor Kramer oder Alfredo Bauer vorge-

stellt werden. In ihnen kommt eine Literatur zu Wort, die inzwischen zwar erforscht wird, aber in der Öffentlichkeit immer noch wenig bekannt ist und kaum Eingang in den Deutschunterricht gefunden hat. Als Mitbegründer der Theodor Kramer Gesellschaft und Mitherausgeber der Zeitschrift "Zwischenwelt" ist Kaiser auf diesem Gebiet besonders kompetent. Auch darüber hinaus hat er zu vielen Autorlnnen, die er beschreibt, persönliche Beziehungen aufgebaut und schöpft aus einer genauen Kenntnis ihrer Werke.



Hinter all seinen pointiert formulierten Betrachtungen steht die Frage nach der Veränderbarkeit der Verhältnisse, die unerschütterliche Überzeugung, dass es Alternativen zu dem gibt, was uns als einzig mögliche Lebens- und Gesellschafts-

form angepriesen wird. In diesem Sinne sind Kaisers Essays wohltuend unmodern und ausgesprochen zeitgemäß.

ww

Konstantin Kaiser: Das unsichtbare Kind. Essays und Kritiken. Wien: Sonderzahl Verlagsgesellschaft, 2001. ISBN 3-85449-185-9. 208 Seiten. Eur 18,–.

MEDIEN

Jutta Wermke (Hrsg.): HÖREN und SEHEN



Der Titel des Bandes ist Programm. Hören und Sehen im Unterricht gleichermaßen zu beachten und zusammen zu führen, ist eine selten verwirklichte Maxime. Hören gilt meist als Domäne des Musikunterrichts, während Medienerziehung auf "Bildmedien" fixiert zu sein scheint. Erklärtes Ziel dieses Bandes ist jedoch die Verbindung

von Medienerziehung und Deutschdidaktik sowie die Annäherung von Medienund Ästhetischer Erziehung mit dem Schwerpunkt Deutschunterricht. Wie das geschehen kann, wird in den zwei Kapiteln "HÖREN und Sehen" bzw. "Hören und SEHEN" vorgeführt. Dabei geht es nicht darum, an die Stelle der Konzentration auf das Bild in einer neuen Einseitigkeit das Hören zu setzen, sondern dem "Ensemble der Sinne" unserer Wahrnehmung gerecht zu werden. Die Beiträge dieses Bandes zeigen Möglichkeiten eines fächerübergreifenden Unterrichts mit Schwerpunkt beim Fach Deutsch und machen praktische Vorschläge für die Primarstufe, die Sekundarstufe und für

Angesprochen werden Themen die Hören und Sehen in übergeordnete Zusammenhänge stellen. Zum Beispiel: Klang, Rhythmus und menschliche Entwicklung; Soundscapes, Klanglandschaften und Hör-Bewegungen; Zuhören und Gewaltprävention, Kinderhörkassetten und Hörerziehung; Akustische Dimensionen von Literatur; Deutschunterricht und Musik; Symbolverstehen von Videoclips; »Homo faber« als Roman und als Film; Familienund Science-fiction-Serien

im DaF-Unterricht; Recherchen im Internet als Beitrag zu einem zeitgemäßen Literaturunterricht; Texte in digitalen Erfahrungsräumen und ein internationales Kooperationsseminar.

Jutta Wermke (Hrsg.): Hören und Sehen. Beiträge zu Medien- und Ästhetischer Erziehung. München: koPäd-Verl., 2001. ISBN 3-936686-13-7. 217 Seiten. Eur 18,50.

DEUTSCHDIDAKTIK

Winfried Ulrich: Didaktik der deutschen Sprache: Ein Arbeits- und Studienbuch in drei Bänden. Texte – Materialien – Beflexionen

Dieses umfangreiche Studienbuch in drei Bänden richtet sich an Studierende wie an Lehrkräfte gleichermaßen und möchte als "Arbeits- und Lehrbuch" einen Überblick über die Hauptaufgaben und wichtigsten Fragestellungen der Sprachdidaktik bieten. Nach einer kurzen Einführung in das jeweilige Thema bringt der Autor daher kurze Texte mit teilweise kontroversen Positionen, an die sich Arbeitsfragen anschließen. Um das Buch zum Selbststudium geeignet zu machen, finden sich im Anhang immer "Lö-

sungshinweise" - bei offenen Fragen zweifellos ein heikles Unterfangen. Der erste Band beschäftigt sich mit den Themen "Fachdidaktik", "Schriftspracherwerb" und "Mündlicher Sprachgebrauch". Der zweite Band ist dem "Schriftlichen Sprachgebrauch" sowie der Rechtschreibung und Zeichensetzung gewidmet. Der letzte Band führt schließlich in "Grammatikunterricht", "Wortschatzarbeit" und "Unterrichtsmittel" ein.

Die größte Stärke dieses Studienbuches ist es wohl, dass sonst verstreute Positionen zur Sprachdidaktik in prägnanten Ausschnitten gesammelt und, z.B. für Studierende, zugänglich gemacht werden. Dies hilft vor allem, die Entwicklung von Diskussionen zu verfolgen. Bedauerlicherweise klammert der Autor aber wichtige Bereiche aus seinem Blickfeld aus: So wird "Sprachreflexion" ausschließlich als Bestandteil des Grammatikunterrichts konziniert. was ein sehr enges Verständnis des Begriffs bedeutet (wie es leider auch im Lehrplan '99 in Österreich zum Ausdruck kommt). Der heutigen Diskussion nicht angemessen ist es auch, dass Ulrich der Problematik der Mehrsprachigkeit, der Sprachkontakte, des integrativen Sprachunterrichts usw. keinerlei Aufmerksamkeit schenkt. Dies macht den Einsatz seines Arbeitsbuches im Studium nur bedingt sinnvoll.

ww

Winfried Ulrich: Didaktik der deutschen Sprache: Ein Arbeits- und Studienbuch in drei Bänden, Texte - Materialien - Reflexionen Band 1: Fachdidaktik, Schriftspracherwerb, Mündlicher Sprachgebrauch. Stuttgart: Ernst Klett Verlag GmbH, 2001. ISBN 3-12-924412-3. 214 Seiten. Eur 16,90. Band 2: Schriftlicher Sprachgebrauch, Rechtschreiben und Zeichensetzung. Stuttgart: Ernst Klett Verlag GmbH. 2001. ISBN 3-12-924413-1. 268 Seiten. Eur 16,90. Band 3: Grammatikunterricht, Wortschatzarbeit, Unterrichtsmittel. Stuttgart: Ernst Klett Verlag GmbH, 2001. ISBN 3-12-924414-X. 277 Seiten. Eur 16,90.

FRIEDEN & INTERNATIONALE PÄDAGOGIK

Osnabrücker Jahrbuch Frieden und Wissenschaft 8 / 2001

Die neueste Ausgabe des Jahrbuchs ist davon geprägt, dass Osnabrück zum Sitz der neu gegründeten "Deutschen Stiftung Friedensforschung" bestimmt wurde. Eine ganze Reihe von Aufsätzen ist den Zielen und Aufgaben dieser Stiftung gewidmet. Darüber hinaus sind Beiträge zu aktuellen Themen aus Deutschland, Japan, Dänemark und der Türkei aufgenommen. Besonders hingewiesen werden soll auf drei Aufsätze: Der deutsche Theologe HANS KÜNG hat unter dem Titel "Weltreligionen - Weltfrieden - Weltethos" eine Vision für das 21. Jahrhundert entwickelt. Sein Grundgedanke ist, dass in Zeiten der Globalisierung an einem "Weltethos" zu arbeiten sei, eine Aufgabe, die vor allem den großen Religionsgemeinschaften zukomme. - Johan Galtung, der international wohl bekannteste Friedensforscher, stellt sein neues Konzept (und seine Organisation) "Transcend" vor: ein Netzwerk von FriedensforscherInnen, denen es um den konstruktiven Umgang mit Konflikten im weltpolitischen Maßstab geht. "Transcend" versucht, das bisherige Wissen über Konflikte zu bündeln und zu operationalisieren. - Schließlich sei Dieter Kinkelburs Konzept von "Friedensbildung" erwähnt, ein systematischer Ansatz globalen Lernens, der die vier Koordinaten "Geschlechterbildung",

"Friedensbildung" im enge-

ren Sinne, "Umweltbildung" und "Interkulturelle Bildung" vereinigt. Kinkelbur entwickelt daraus konkrete Konzepte für eine akademische Ausbildung. Ein Projekt, das gerade für die Lehrerlnnen-Bildung von höchster Bedeutung ist.

ww

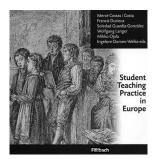


Osnabrücker Jahrbuch Frieden und Wissenschaft 8 / 2001. Friedenspolitik und Friedensforschung. Osnabrück: Universitätsverlag, 2001. ISBN 3-935326-49-1, 272 Seiten. Eur 22.

Mercè Costas i Costa u. a.: Student Teaching Practice in Europe

Dieser Band vergleicht die LehrerInnen-Ausbildung in Europa in einem entscheidenden Punkt: der schulpraktischen Ausbildung. In diesem viersprachigen Band (Beiträge in englischer,

französischer, spanischer und deutscher Sprache) werden Fallstudien aus 30 europäischen Ländern, von Russland bis Spanien, von Zypern bis Finnland, präsentiert. Dies allein macht die Publikation repräsentativ und lesenswert. Dass damit dennoch nur ein Teil der Realität abgebildet wird, ist anzunehmen, wenn man sich das Beispiel Österreich vor Augen hält. Dort wird ausschließlich die Praxis der Pädagogischen Akademien dargestellt, ohne die Tatsache überhaupt zu erwähnen, dass es auch eine universitäre Ausbildung (mit einem anderen Konzept schulpraktischer Ausbildung) gibt.



Ziel des internationalen Netzwerkes, das diesen Band herausgibt, ist es, den Austausch der Studierenden in Europa zu fördern und bereits in der Ausbildung den Gedanken der internationalen Verständigung zu verankern. Aus diesem Grund sei das Buch auch der (universitären) Deutschdidaktik wärmstens empfohlen.

Mercè Costas i Costa u. a.: Student Teaching Practice in Europe = Schulpraxis in Europa. Freiburg im Breisgau: Fillibach-Verlag, 2001. ISBN 3-931240-12-6. 315 Seiten. ca. Eur 19,43.

SCHREIBEN

Swantje Weinhold: Text als Herausforderung



Das Interesse dieser Arbeit richtet sich auf eine frühe und sensible Phase des schulisch organisierten Erwerbs von Sprache im Medium der Schrift. Es geht um das Schreibenlernen, um jene Zeit also, in der Erstschreiber Basiskenntnisse in der graphematischen Umsetzung von Sprachlauten und visuomotorischen Fixierung von Buchstaben gegen Ende des ersten Schuljahres erwerben und in schriftlichen Texten erproben. Das Augenmerk richtet sich damit auf einen Ausschnitt innerhalb eines langen kulturellen Lernprozesses, der mit dem Spracherwerb beginnt und über das schrittweise Hineinwachsen in die Phänomene von Schrift und Schriftlichkeit schließlich den Erwerb des Schreibens und Lesens erfordert.

In diesem Buch werden 296 Texte aus der Perspektive von Schreibanfänger untersucht und eigenaktive Umgangsformen mit Schriftlichkeit und Schreiben aufgedeckt.

Diese Texte von Kindern der ersten Klasse Grundschule bieten überraschende Einblicke in die Vorgänge der Textherstellung. Es zeigen sich vielfältige Formen der Auseinandersetzung mit den medialen und kommunikativen Widerspenstigkeiten des Schreibens. Gleichzeitig auch die Chance und Hilfestellungen einer anspruchsvollen Schreibaufgabe.

Swantje Weinhold: Text als Herausforderung. Zur Textkompetenz am Schulanfang. Freiburg im Breisgau: Fillibach-Verlag, 2001. ISBN 3-931240-11-8. 304 Seiten. Eur 23,52.

ide - Vorschau

3/2002 Language Awareness / Sprachaufmerksamkeit 4/2002 Deutsch in der Oberstufe

1/2003 Literarische Neuerscheinungen

2/2003 Präsentation!

3/2003 Wege aus der Sprachlosigkeit

4/2003 Film im Deutschunterricht

Wer einen Beitrag (für die Hefte 2003) verfassen möchte, möge sich umgehend an die Redaktion werden.

ide-Redaktion: Werner Wintersteiner und Eva Maria Rastner, Universitätsstraße 65-67, A-9020 Klagenfurt. Telefon: 0463/2700-2724 und -2721, Fax: 0463/2700-2799.

E-Mail: werner.wintersteiner@uni-klu.ac.at

E-Mail: eva.rastner@uni-klu.ac.at

Homepage http://www.uni-klu.ac.at/ide

Ein Angebot für Lehreraus- und -fortbildung:

Wenn Sie ide-Hefte für Ihre Fortbildungsveranstaltungen bestellen, können Sie diese ab 20 Stück mit einem 10-prozentigen, ab 50 Stück mit einem 20-prozentigen Rabatt beziehen. Die günstigsten Preise erzielen Sie, wenn Sie noch vor der Drucklegung bestellen.

THEMA

Modelle für den Unterricht



Eine Unterrichtseinheit zum Thema: "Lyrik"

Der Text

Ein einfaches zeitgenössisches Gedicht, ohne inhaltliche Schwierigkeiten, in Judeo-Espanyol, der Sprache der Sefarden, der 1492 aus Spanien vertriebenen Juden.

Der Hintergrund

Die Sefarden wurden in ganz Europa verstreut (z. B. die Familie von Elias Canetti nach Bulgarien), sehr viele fanden im osmanischen Reich Zuflucht. Ihre auf dem alten Spanisch beruhende Sprache nahm viele hebräische, türkische, griechische … Elemente auf. Da seit den Reformen Atatürks auch dass Judeo-Espanyol in lateinischer Schrift transkribiert wird, ist es uns relativ leicht zugänglich.

Das Gedicht stammt aus der wunderbaren und sehr empfehlenswerten Sammlung sefardischer Dichtung »Sandverwehte Wege«, herausgegeben von Armin Eidherr im rührigen EYE Verlag Gerald Nitsches.



AM HERZEN EUROPAS 5

Los kaminos s'incheron de arena

Sandverwehte Wege

Kumların Örttüğü Yollar

Das Unterrichtsziel

In dieser kurzen Unterrichtseinheit soll gezeigt werden, dass Mehrsprachigkeit gerade für das Verständnis von Lyrik ein besonders wichtiger Aspekt ist. Man konzentriert sich stärker auf das, worauf es bei lyrischen Texten ankommt – auf die einzelnen Wörter und ihre Anordnung. Durch den Sprachvergleich ist es leichter, bestimmte Besonderheiten eines Gedichts herauszuarbeiten.

LA KAZA

Mi Dyo, dame una kaza yena de livros i una guerta yena de flores. (Confucius)

Kuanto es triste La kaza sin flores, La kaza sin livros, La kaza sin rizas de ninyos.

Una kaza onde no ay Estudyo o orasyon

Una kaza onde los pyezes De los ke moran

No korren verso el dezventurado.

Una kaza kayada Sin dingun bruido, Komo si la vida Ayego a su fin.

Kuando ahuera la luvya Aharva las ventanas I la tempesta Menea las puertas -

El saksi de flores Sovre la meza, El livro avyerto Basho la luz de la lampa Son mis mijores amigos.

Eyos me salvan de la soledad I me dan koraje Para bivir.

Kuanto es triste La kaza sin flores, Sin livros,

Sin rizas de ninyos.

Das Haus

Mein Gott, gib mir ein Haus voller Bücher und einen Garten voll Blumen. (Konfuzius)

Wie traurig ist Ein Haus ohne Blumen, Ein Haus ohne Bücher, Ein Haus ohne Kinderlachen,

Ein Haus ohne Kultur Und ohne Gebet,

Ein Haus, in dem die Füße Seiner Bewohner Unglücklichen nicht entgegeneilen,

Ein stummes Haus Ohne Leben, Wie wenn alles Zu Ende wäre.

Wenn draußen der Regen An die Fenster trommelt Und der Sturm an Den Türen rüttelt -

Dann der Blumentopf Auf dem Tisch Das offene Buch Im Licht der Lampe Sind meine besten Freunde.

Sie lassen mich nicht einsam sein Und geben mir Mut

Zu leben.

Wie traurig Ein Haus ohne Blumen, Ohne Bücher,

Ohne Bucher, Ohne Kinderlachen.

[©] Armin Eidherr (Hrsg.): Los kaminos s'incheron de arena. Sandverwehte Wege. Kumların Örttügü Yollar.

Die Zielgruppe

Sprachlich und literarisch interessierte Jugendliche ab etwa 12 Jahren, Unterstufe wie Oberstufe mit kleinen Varianten (s.u.).

Vorgangsweise, Arbeitsmöglichkeiten

1. Präsentation:

- Das Gedicht im Original laut vorlesen, vielleicht mehrmals, zuerst ohne dass die Schülerlnnen den Text vor sich haben. Sie sollen zunächst nur auf den Klang achten. In Kürze
 soll dazu auch eine CD vorliegen, bei der die Autorlnnen ihre Texte selbst sprechen. (Informationen über den Verlag.)
- Den Originaltext (nur linke Spalte) austeilen und nochmals laut vorlesen.
- Erraten lassen, was der Text bedeuten könnte: viele Wörter sind Jugendlichen, die Latein oder Italienisch können, sehr vertraut (denen, die Spanisch lernen, natürlich erst recht).
- Nun auch den deutschen Text austeilen und den Sinn der Sätze genauer erfassen.

2. Arbeit am Text:

Vergleich des sefardischen Gedichts mit der bewusst schlichten deutschen Wiedergabe:
 Was fällt auf in Bezug auf den Klang und damit die Wirkung des Gedichts? (Siehe Kasten)

3. Arbeit mit dem Text:

- Anstelle einer Interpretation: Versucht die Stimmung des Gedichts in einem anderen Medium wiederzugeben:
 - * Collage zum Gedicht, neben dem Text oder unter Einbeziehung des Textes
 - * Zeichnungen zu dem Text
 - ^{*} Typographische (PC) oder handschriftliche Niederschrift, wobei die Schrift die
 - * Stimmung ausdrücken soll
- Anschließend Diskussion der Produkte, und damit indirekt eine inhaltliche Erschließung des Textes
- Jetzt erst Hintergrundinformationen über die sefardische Sprache und Dichtung sowie den in der Türkei lebenden Autor (siehe Armin Eidherrs Einführung in dieser Anthologie).
- Spezielle Aufgabe für Leistungsgruppen: eine literarische Übersetzung des Textes oder zumindest einzelner Strophen verfertigen, die ruhig auch ein bisschen vom Original abweichen darf. Wichtig ist es, dem Klang und der Stimmung nahe zu kommen.

4. Anschluss- und Ausbaumöglichkeiten:

- Inhaltlich: Sefardische Literatur im Gesamtkontext der j\u00fcdischen Literatur: vgl. ide Heft
 2/2001 (J\u00fcdische Literatur).
- Methodisch: Kreativer Umgang mit dem Text: vgl. ide Heft 4/1998 (Kreativ Schreiben).

Poetik = Grammatik = Phonetik

Ein kurzer poetischer Vergleich des sefardischen Originals mit der deutschen Übertragung ergibt folgende Punkte:

- Im Original wie im Deutschen wird das Prinzip der Reihung sehr stark eingesetzt, z. B.
 dreimal "la kaza" zu Beginn der Verszeile in der ersten Strophe.
- Im Sefardischen entsteht darüber hinaus beinahe der Eindruck eines Endreims, einfach durch die Homophonie oder den ähnlichen Klang der Endungen der Nomen. Wieder die erste Strophe: "La kaza sin flores, sin livros, sin rizas de ninyos".
- Die sefardische Wortstellung verlangt, dass das Objekt auch in Gliedsätzen an den Schluss des Satzes gestellt wird. Das Deutsche hingegen erfordert in den Gliedsätzen die Schlussstellung des Verbs. Damit wird ein effektvoller Ausklang der Zeile oft verhindert. Vergleiche etwa in der dritten Strophe:

"No korren verso el dezeventurado" mit "Unglücklichen nicht entgegeneilen".

-Oft unterscheiden sich Original und Übersetzung (aus semantischen Gründen) in der Zahl der Silben pro Verszeile, was ebenfalls den Effekt stark verändert. Etwa die letzte Strophe:

La kasa sin flores, Ein Haus ohne Blumen,

Sin livros, Ohne Bücher,
Sin rizas de ninyos. Ohne Kinderlachen.

Ouelle

Armin Eidherr (Hrsg.). Los kaminos s'incheron de arena. Sandverwehte Wege. Kumların Örttügü Yollar. Landeck: EYE 2002. (= Am Herzen Europas, Lyrik der Wenigerheiten, Bd. 5). 180 Seiten, Eur 18,10. Bezugsquelle: direkt beim EYE Verlag, A-6500 Landeck, Graf 135, email: nitsche.g@tirol.com

Werner Wintersteiner



Weiblicher Widerstand: Parvanas Geschichte

Die Geschichte

Parvana ist zwölf, und sie hat nie etwas anderes gekannt als Krieg oder Bürgerkrieg. Aber seit die Taliban die Macht übernommen haben, geht es ihr und ihrer Familie noch viel schlechter. Die relativ wohlhabende Familie hat all ihr Hab und Gut verloren, dem Vater hat eine Bombe ein Bein abgerissen, der ältere Bruder ist von einer Mine getötet worden. Die Mutter darf ihren Beruf als Journalistin nicht mehr ausüben und Parvana wie ihrer Schwester Nooria wurde der Schulbesuch untersagt. Als der Vater, der mit Mühe für den Unterhalt der Familie sorgt, verhaftet wird, wird alles noch einmal schlimmer. Nun ist es an Parvana, als Bub verkleidet, ihre Mutter und Geschwister durchzubringen ...



Altersgruppe und Gesamteindruck

Das Jugendbuch »Die Sonne im Gesicht« ist für etwa 12- bis 14-Jährige ein eindrucksvoller, spannender und informativer Lesestoff. Verfasst wurde es von der kanadischen Jugendschriftstellerin und Psychotherapeutin Deborah Ellis, die eine Zeit lang in russischen und afghanischen Flüchtlingslagern gearbeitet hat. Die Tatsache, dass die deutsche Version bereits im Jahr des Erscheinens vier Auflagen erlebte, lässt auf die Beliebtheit des Themas (wohl besonders nach dem 11. September) schließen. Sie ist aber auch ein Zeichen, dass hier ein gut geschriebene Geschichte mit plastischen Charakteren vorliegt, die nichts beschönigt, aber dennoch Hoffnung lässt!

Schwerpunkt Mädchen und Frauen

Ein Mädchen, das erwartungsvoll aus einem durchsichtigen Schleier blickt, zwei junge Frauen, die lesen und studieren — schon das Cover bringt das Hauptmotiv des Buches zum Ausdruck: Es ist die Situation der Mädchen und Frauen unter den Bedingungen der politischen und religiösen Unterdrückung. Das Buch schildert die Demütigungen und Behinderungen, aber auch die listigen Widerstandsformen, die die Frauen und Familien entwickeln. Und es hütet sich, bei aller Vereinfachung, vor Schwarz-Weiß-Malerei. Parvana erlebt in ihrem Vater eine männliche Bezugsperson, die sie in ihrer Weiblichkeit stärkt. Er erzählt ihr von dem Mädchen Malali, das im 19. Jahrhundert den Widerstand gegen die englische Kolonialherrschaft anführte, und benennt schmunzelnd einen Berg nach seiner Tochter. All dies verleiht Parvana so viel Selbstbewusstsein, dass sie auch zu differenzierter Beobachtung fähig ist und

sogar unter den Taliban einzelne entdeckt , die sich menschlich verhalten. Da sie andrerseits in ihrer Mutter und in Frau Weera positive weibliche Bezugspersonen hat, kann sie sich selbst entwickeln — freilich in ständiger Rivalität mit ihrer älteren Schwester Nooria. Diese innere Kraft, die der äußeren Repression trotzt, ist die positive, hoffnungsvolle Botschaft dieses Buches.

Einsatz im Unterricht

1) Information und Unterhaltung

Man kann das Buch einfach als "guten Tipp" weiter empfehlen: als Privatlektüre für Leseratten, als Referatsthema, als fakultative Einzellektüre, als Klassenlesestoff … Landkarte, Nachwort und Glossar erschließen die Hintergründe von "Die Sonne im Gesicht" auch ohne Diskussion in der Klasse.

2) Vertiefung des Themas mit (sozialpolitischem) Zusatzmaterial

Da gegenwärtig Afghanistan in allen Medien ist, ist es sehr einfach, zusätzliches aktuelles Material zu finden, das man je nach Altersgruppe und Interesse wählen kann. Besonders empfehlen sich Texte zur Situation der Mädchen und Frauen. (Natürlich können auch passende Sachbücher gewählt werden, etwa die Neuerscheinung »Politik ist ein wildes Tier. Afghanische Frauen kämpfen um ihre Zukunft« von Edit Schlaffer, Cheryl Benard. München: Droemer Knaur, 2002.)

Je jünger die SchülerInnen sind, desto mehr wird die Tendenz vorherrschen, dieses Buch als "authentische Information" zu lesen. Dem gegenüber sollte man behutsam zeigen, dass auch dieses Buch einen Standpunkt hat: Es ist von einer westlichen, feministisch orientierten Frau verfasst worden. Und seine Perspektive ist, obwohl in der dritten Person geschrieben, ganz die der zwölfjährigen Parvana, die in ständigem Konflikt mit ihrer siebzehnjährigen Schwester liegt.

3) Vergleich mit anderen Jugendbüchern

- BÜRGERKRIEG IN LIBANON: Ghada Samman. Alptraum in Beirut. München: dtv Taschenbuch 1992.
- Krieg zwischen Iran und Irak: Thierry Jonquet. Ein Kind im Krieg. Kevelaer: Anrich 1991.
- KRIEG IN BOSNIEN: Margaret Klare. Liebe Tante Vesna. Marta schreibt aus Sarajevo. Weinheim/Basel: Beltz u. Gelberg 1994.

Ein Vergleich mit den hier vorgeschlagenen Jugendbüchern, die ebenfalls das Schicksal von Kindern in Krisensituationen behandeln, kann zweierlei zu Tage fördern:

- a) eine genauere Einsicht in die spezifische Situation Afghanistans, im Vergleich zum Libanon, Bosnien oder dem Iran.
- b) eine besseres Erfassen des spezifischen Standpunkts und der Schreibweise der jeweiligen AutorInnen.

Dabei ist natürlich der Umstand zu beachten, dass es sich in einem Fall (Beirut) um einen authentischen Bericht einer inländischen Schriftstellerin handelt, in einem anderen (Saraje-

vo) um die Bearbeitung von authentischem Material, während der Iran-Irak-Krieg und die Herrschaft der Taliban von ausländischen Jugendschriftstellern behandelt werden.

Natürlich ist dieser Vergleich bereits eine ziemlich anspruchsvolle Aufgabe und könnte durchaus in der Oberstufe durchgeführt werden.

4) Die Familienkonstellation

Besonders interessant scheint es zu sein, sich Parvanas Familienkonstellation vor Augen zu führen. Es handelt sich keineswegs darum, einfach "die autoritären Verhältnisse einer islamisch geprägten Familie" zu studieren. Die Situation stellt sich, bei genauem Hinsehen als viel komplexer und differenzierter dar.

4.1. Die Dynamik der Machtverhältnisse

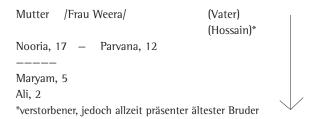
Man kann sich die Situation am besten graphisch vor Augen führen und die SchülerInnen auffordern, die die Familienkonstellation zu zeichnen, wobei die Hierarchie zum Beispiel als Linie oder als Kreis dargestellt werden kann:

a) Die Ausgangssituation (der Pfeil symbolisiert die absteigende Hierarchie)



*verstorbener, jedoch allzeit präsenter ältester Bruder

b) Die Veränderung durch die Herrschaft der Taliban und die Verhaftung des Vaters



Diese beiden Schaubilder sind subjektive Interpretationen und haben nur Vorschlagscharakter. Sie sollten am besten von den SchülerInnen selbst entwickelt werden. Man sieht an ihnen jedenfalls, welch entscheidende Rolle den Frauen zukommt, und wie sehr Parvana gerade durch die Notsituation innerhalb ihrer Familie aufgewertet wird: Sie zieht mit der wesentlich älteren Schwester gleich.

4.2. Nooria und Parvana - Chronologie eines Konflikts

Man muss sich immer vor Augen halten, dass die Geschichte einseitig, aus der Perspektive der Identifikationsfigur Parvana, erzählt wird. Wir sind also in ihrem Dauerkonflikt mit der älteren Schwester — als Leserlnnen — nicht unparteiisch. Andrerseits spielen oft unsere eigenen Lebenserfahrungen (als älteres oder jüngeres Geschwister) in unsere Lektüre hinein …

Vielleicht lassen sich anhand der folgenden Passagen einige typischen Muster von Geschwisterbeziehungen herauskristallisieren:

2. Kapitel (18/19): Die Grundkonstellation.

6. Kapitel (50/51): Nooria will den Umstand, dass Parvanas Haare abgeschnitten

werden, nutzen um zu punkten. Die Mutter vereitelt dies.

6. Kapitel (55/56): Mutters Schwächeanfall: erste Anzeichen einer Solidarität der

Schwestern.

8. Kapitel (67/68): Der erste Ausgang der weiblichen Familienmitglieder, unter

dem Schutz des "Buben" Kaseem/Parvana.

- 11. Kapitel (86): Nooria ist erstmals auf der Seite Parvanas, gegen die Mutter.

– 13. Kapitel (98ff.): Nooria wird heiraten, Parvana will nicht zur Hochzeit.

Quelle

Deborah Ellis. Die Sonne im Gesicht. Wien: Jungbrunnen 2001. ISBN 3-7026-5735-5. 126 Seiten. Eur 13.40.

Werner Wintersteiner

THEMA

Bilderbücher in der Medienwelt

GUNDEL MATTENKLOTT

Das Bilderbuch als Grundschule der Künste

Ein Abecedarius

Iphabet

Im Anfang war das Alphabet. Während die Fibel im ersten Schuljahr an Bedeutung eingebüßt hat, erlebt das alte Genre im Bilderbuch eine unerwartete Renaissance. Nirgends verschmelzen Bild und Schrift so innig miteinander wie in den Abecedarien und belebten Alphabeten. Das geht auf Kosten des Sinnes. Die Buchstaben in der alphabetischen Reihenfolge bilden kein vernünftiges Wort, viel weniger einen Satz. Sie treten

mit einem Eigensinn auf, der ihnen im Sachtext und der Erzählung versagt ist. Sie spielen und jonglieren, verkleiden und maskieren sich, sie verwandeln sich in tausend Dinge und bleiben sich doch gleich. Daher können sie beides sein, Akrobaten der Schrift und Garanten lexikalischer Ordnung. Als beides lernt das Kind sie im Prozess des Schriftspracherwerbs kennen. Ehe es "sinnentnehmend" le-



Karl Philipp Moritz: Neues A.B.C. Buch. Berlin1790.

sen kann, hantiert es mit den Buchstaben wie mit Bausteinen und mit Klängen. Sie sind nichts als sie selbst, opak wie andere Spielgegenstände, nicht transparent als Fenster zu Bedeutungen und Geschichten. Das Kind muss sie unter all ihren Masken sicher wiedererkennen lernen und darf sie daher selbst verlebendigen und verwandeln. Schließlich lernt es ih-

re Reihenfolge im Alphabet und erfährt, dass sie zur Ordnung der Bezeichnungen für die unterschiedlichsten Dinge dienen, dass sie helfen, jedes beliebige Wort im Wörterbuch und Lexikon zu finden.

ewegung

Neben traditionelle Verfahren der Bewegungsdarstellung und Verzeitlichung im Bild, wie die Asymmetrie, Exzentrik, Schrägstellung, die Überschneidungen und be-



© Samuel Marschak/Marc Rosenthal (III.). Der Mann vom unterm Dache. Hamburg: Calsen Verlag, 1999.

wegten Linien, treten in der Bilderbuchkunst des späten 20. Jahrhunderts die durch Film und Comic angeregten Phasenbilder, die abrupten Schnitte und Perspektivwechsel, die Zeichensprache der speed lines. In der Produktion der neunziger Jahre fällt Marc Rosenthal durch seine ungewöhnlich dynamischen Bilderbücher auf.² Seine Figuren durchmessen die Bilder in weit ausholenden Schritten und mit raumgreifenden Gesten. Fußstapfen, gestrichelte Linien und Pfeile geben Richtungen an, aus dem Comic entlehnte Wölkchen und sich vergrößernde Buchstaben beschleunigen das Geschehen. Der Raum ist instabil. Schräge Linien dominieren. Mauern und Straßenzüge kippen, Figuren bewegen sich kopfunter, Lampen schaukeln. Aus diesen Bildern lassen sich die Prinzipi-

en der Dynamisierung so gut ablesen, dass Kinder sie in ihre eigenen Zeichnungen übertragen können.

ollage

Mit Wolf Erlbruch hat die Collage als eines der wichtigsten ästhetischen Prinzipien des 20. Jahrhunderts ins Bilderbuch gefunden. Papiergründe fast vergesse-

ner Wissenschaftskulturen, Rechenkaros und Zahlentafeln, Stern- und Strömungskarten, Schul-Alphabete und Schreibvorlagen bilden Landschaften und Körperteile, stoßen mit einfarbigen und ornamentierten "papiers découpés" zusammen, werden mit Buntstiften überzeichnet, mit Stempeln bedruckt und stehen neben sorgfältig gemalten Gegenständen und Figuren, die an Glanzbildchen erinnern. Die Fragmente aus unterschiedlichen Bildund Schriftwelten sind zu Rätsel- und Denkbildern arrangiert. Bedeutungen überlagern sich, der Sinn vervielfältigt sich, indem er sich zu verflüchtigen scheint. Manche Bilder ähneln den Kalligrammen: Zwischen dem zahlenbesetzten Papier und der



© Katy Couprie/Antonin Louchard. Die ganze Welt. Hildesheim: Gerstenberg Verlag, 2001.

Krone, zu der es geschnitten ist, wechselt der Blick hin und her, bis beide im einen Symbol des Reichtums zur Deckung kommen.³ Andere Bilder, wie der Fisch, der eine Karre mit einer Erdbeere durch die nachtleeren Straßen schiebt,⁴ haben die Suggestivkraft von Träumen. In der Betrachtung von Erlbruchs Collagen verschmelzen Denken und Träumen zu einer Geistesbewegung.

unkelheit

Aufgabe der Schule ist es, Kindern neue Erfahrungs- und Wissenshorizonte zu öffnen, nicht sie in ihren Vorlieben zu bestätigen. Daher ist das Argument gegen dunkle, trübe Farben im Bilderbuch: Kinder mögen helle, leuchtende Farben, nicht überzeugend. Dunkle Töne können traurige Gefühle spiegeln und artikulierbar machen. Sie gehören aber auch zur Ausstattung einer friedlichen Innerlichkeit in Haus und Höhle und zum lustvollen Spiel mit dem Grusligen. Jacky Gleich wählt nicht nur für ihre Bücher mit traurigen Inhalten erdig braune Farben sondern auch eine eklig grüngraue Schmuddelfarbe für die Inszenierung eines grotesken »Monsterbesuchs«. Schließlich geben Bilderbücher in dunklen Farbtönen Kindern einen malpraktischen Hinweis: Klare, leuchtende Farben beziehen ihre Intensität aus dem Kontrast zum dunklen Grund. Yvan Pommaux arbeitet in den Nachtbildern seiner Rotkäppchen-Version effektvoll mit den kleinen roten Gegenständen, die Detektiv John Chatterton auf die Spur des Entführers bringen.

ntwerfen

»Die Werkstatt der Schmetterlinge«³ erzählt von der Erschaffung der Welt als dem Werk von Künstlern, eine Variation über Mythen, in denen der künstlerische Schaffensprozess und das göttliche Schöpfungswerk ineinander gleiten. Das Buch macht die Kinder vertraut mit den emotionalen und intellektuellen, handwerklichen und sozialen Aspekten des Entwerfens. Eine bedeutende Rolle spielen dabei die Einschränkungen oder Regeln, die der entwerfenden Phantasie den Widerstand bieten, an dem sie sich abarbeiten und erst ihre Energien entfalten kann. Daher ist das Buch ein Glücksfall für eine Grundschule der Künste: Es gibt Hinweise für die Lehrperson, wie ästhetische Produktionsprozesse anzubahnen sind, regt die Schüler zur Realisierung einer eigener Schöpfungswerkstatt an und belehrt sie en passant über Phasen und Krisen des Entwerfens.

arben

Farben sind im Alltag allgegenwärtig. Die Gewohnheit macht sie unsichtbar. Grégoire Solotareff lässt sie wieder sichtbar und fühlbar werden. Nicht dass er im Sinn einer "Schule des Sehens" über Farben belehren würde; vielmehr lässt er uns Farben erleben als Bildräume des Gefühls. Seinen gelben und blauen Land- und Himmelsflächen, seinen roten Intérieurs und Wäldern sind die Farben nicht als bedeutende, allegorische oder konventionell-symbolische Zeichen beigefügt, sondern diese Hand-

lungsräume ent- und bestehen aus den Farben und aus den sie voneinander abgrenzenden schwarzen Linien, die die Raumillusion schaffen. Rot verweist nicht auf ein von der Farbe unterschiedenes Gefühl "Liebe" oder "Geborgenheit", sondern es erzeugt den Raum dieser Gefühle, wie die reinen blauen Flächen im Bilderbuch »Rollstiefelchen«¹⁰ den schwindelerregenden leeren Raum eines Himmels erzeugen, durch den man nur fliegen oder stürzen kann.

esamtkunstwerk

Die enge Verflechtung von Text und Bild, die Grenzüberschreitungen zur Objektkunst, zum Spielzeug, zum Miniaturtheater, schließlich zum Multimedia-Paket (wenn CD's oder andere Tonträger beigelegt werden) und zur interaktiven Digitalfassung machen das Bilderbuch zum Gesamtkunstwerk en miniature. Es bietet Gelegenheit, die in vielen Rahmenplänen verankerten Transformationsprozesse zwischen den Künsten zu realisieren. Auch ohne ästhetische Aktionen wie die Vertonung eines Bilderbuchs oder seine Umsetzung ins Theaterstück fördert das Wechselspiel zwischen Text und Bild die Flexibilität der Übersetzungsleistungen zwischen den symbolischen Medien.

Kann man Bilder hören? Jacky Gleich zeichnet in ihrem Bilderbuch zu Hanna Johansens Gedicht »Sei doch mal still« das ganz Leise." Sie wählt dafür das Fenster, die durchsichtige und durchlässige Grenze zwischen Innen und Außen, als phantastischen Raum der Bildinszenierung. Mit dem Wassertropfen, aus dem heraus das lauschende Kind seinem Freund zuwinkt, transponiert Jacky Gleich das Fenstermotiv in die Miniatur. Die fast unsichtbaren Materien Glas und Wasser sind für den Blick, was für das Gehör der Resonanzraum zwischen dem Innen des Ohrs und dem Außen der Klänge und Geräusche ist. In ihm verbirgt sich das Leise an der Grenze zum Unhörbaren.

Ilustration

ören

Das Bilderbuch und der Comic haben sich in den letzten Jahrzehnten aus der Festlegung auf ein altersspezifisches Publikum emanzipiert und sind zu Ausdrucksformen künstlerischer und literarischer Avantgarden geworden. Die Faszination komplexer Bild-Text-Bezüge und der Synästhesie als künstlerisches Verfahren haben an ihren Karrieren ebenso Anteil wie die Dynamisierung der Medien und alltäglichen Bilderwelten. Ein Triumph des Bildes über die Schrift lässt sich aus der Entwicklung der beiden Gen-

Ein Bilderbuch für alle Altersgruppen

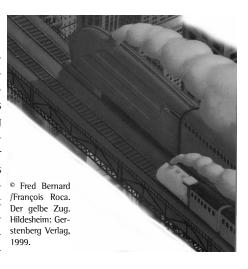


Michael Sowa. Das Huhn und die Tänzerin. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 1997.

res nicht ableiten, stehen sie doch gerade für die Integration beider Zeichensysteme. Sie bestätigen die Bemerkung, mit der Michel Melot 1984 sein Buch über die Illustration beendete: "La langue n'a nullement cédé sa place privilégiée: le rôle que lui assigne toute la philosophie moderne le confirme. L'image ne l'a pas remplacée, mais on peut dire, dans tous les sens du terme, qu'elle l'a doublée. Non, nous ne sommes pas dans la civilisation de l'image, mais à coup sûr nous sommes dans celle de l'illustration." [Die Sprache hat in keiner Weise ihre Vorrangstellung aufgegeben. Die Rolle, die ihr die moderne Philosophie zuschreibt, bestätigt das. Das Bild hat sie nicht ersetzt, sondern man kann sagen, dass es sie verdoppelt und überholt hat. Nein, wir sind nicht in der Kultur des Bildes, aber mit Sicherheit sind wir in der Kultur der Illustration.] [13]

omik Das komische Bilderbuch fördert das Vermögen, Komisches im Alltagsleben wahrzunehmen, selbst zu produzieren und in Kunstwerken zu rezipieren und zu reflektieren, erhöht die Beweglichkeit des Denkens und der Imagination. Der komische Funke springt aus verschiedenen Vorstellungs-, Gedanken- oder Handlungsreihen, die sich überlagern, einander rasch ablösen oder plötzlich überschneiden, dabei aber immer zugleich als verschiedene gegenwärtig gehalten werden. Dadurch wird die bereits im Spiel spontan praktizierte Fähigkeit zur ästhetischen Geisteshaltung entfaltet, die das Widersprüchliche und Differente wahrnimmt, sich veranschaulicht und denkt. Die Selbstverständigung und die Verständigung mit anderen wird subtiler und differenzierter. Die Distanz, die das Komische fordert, ermöglicht Distanz zu sich selbst wie zu Normen und vorgefassten Urteilen. Toleranz als Begleittugend des Humors, Fähigkeit zur Selbstreflexion und -kritik sowie zum autonomen Denken, Urteilen und Handeln werden gefördert. Das komische Bilderbuch befriedigt also nicht nur die Lachlust der Kinder - was für sich schon ein unschätzbarer Gewinn ist - es trägt direkt zur Verwirklichung der allgemeinen Bildungsziele der Schule bei.

Das Licht spielt in der zeitgenössischen Bilderbuchkunst eine geringe Rolle, daher sind seine Effekte rar: etwa das Atmosphärische, die Dynamik des Hell-Dunkel und die Dramatisierung durch scheinwerferähnliche Beleuchtungen. Zu den Ausnahmen gehören Bücher von Chris van Allsburg¹⁴ und von François Roca. Der junge französische Künstler inszeniert groß dimensionierte Räume mit dramatischen Lichteinfällen – eine Bahnhofshalle, das Hochhausviertel einer amerikanischen Stadt, eine verschneite Gipfel-



landschaft, Dschungel und Wüsten. Sie alle durchquert der »Gelbe Zug«, den Theos Großvater ein letztes phantastisches Mal durch die Welt seiner Jugend steuert.¹⁵ Magische Beleuchtung macht die gelbe Lok und ihre weißgoldene Dampffahne zur Lichtquelle, die ihren geheimnisvollen lockenden Schein noch in Theos Schlaf wirft. In »Jesus Betz«¹⁶ spielen Wolken und Zirkusscheinwerfer eine ähnliche Rolle. Licht wird als immaterielle Schöpfungsenergie von Bildwelten erfahrbar.

useum

Im selben Zeitraum, indem das Museum aus einem stillen Weiheort zu einer Freizeitinstitution geworden ist, hat es sich den Kindern geöffnet. Der Museumskatalog für sie gehört inzwischen zur Ausstattung jedes anspruchsvollen Museums. Er tritt mal als Spielobjekt auf, das zum Malen, Schneiden, Falten und Kleben einlädt (besonders beliebt in den respektlosen siebziger Jahren), mal als Unterrichtsmedium mit Fragen und Aufgaben (didaktisch seriös, ein Genre der achtziger Jahre), mal als Kunstbuch, das einige Werke mit kurzen Kommentaren vorstellt (die ästhetisch anspruchsvolle Variante der Neunziger). Die schönsten Exemplare des Genres sind meiner Einschätzung nach die Bände der Reihe »L'Art en jeu«, herausgegeben vom "Atelier des enfants" im Centre Georges Pompidou. Sie sind jeweils einem Künstler und einem Werk gewidmet.

Sophie Curtil¹⁷ erzählt von Giacomettis Skulpturen, spricht eine von ihnen an, verbirgt sie hinter einem Papiertürchen in großer Ferne, lässt sie langsam näher kommen, befragt sie: "Still! Von woher kommst du, Statue? Warum bist du so mager? Was hast du für große Füße! Und wie leise du sprichst … leh höre dich kaum!"¹⁸

Sie lässt die Statue antworten: "Weil ich so weit weg bin! Ich komme aus einer sehr weit zurückliegenden Zeit. Ich muss einen so großen Raum durchqueren, um bis zu dir zu gelangen."

19

Während die Statue sich nähert, erfährt der Betrachter das, was Walter Benjamin in seiner berühmten Definition die "Aura" nannte, die "einmalige Erscheinung einer Ferne, so nah sie sein mag"20. "Na gut... Aber warum zwingst du mich zurückweichen, wenn ich mich dir nähere?"21 Groß fällt der Schatten der schmalen Figur aufs Papier. Eine zweimal gefaltete Doppelseite zeigt die ins Unendliche sich dehnende Statue; dann nähert sich eine unsichtbare Kamera im Zoom dem Werk und ertastet die schrundige, atmende Oberfläche der Bronze, bis die geheimnisvolle Gestalt sich dem indiskreten Zugriff wieder in eine unvordenkbare Ferne entzieht. Kaum je sonst wird das Kind mit so schlichten Worten und Mitteln in den Dialog mit dem großen, auratischen Werk hineingezogen.

iedlich

Kein Adjektiv wird wohl im Gespräch über Bilderbücher so oft gebraucht wie dieses N-Wort. Das Niedliche als ästhetische Kategorie feiert hier seine großartigsten Triumphe. Der Brechreiz, den es infolge von Übersättigung auslöst, fordert, dass das Niedliche für Jahre aus dem Wortschatz von Lehramtsstudierenden verbannt wird.

hne Worte

Guy Billouts Buch ohne Text, »Bus Linie 24«²², stellt eine Alltagssituation dar, das einsame Warten auf einen Bus in menschenleerer Straße, in einer auf geometrische Formen reduzierten, fast abstrakten Stadtkulisse aus zartesten graublauen, rosa und hellgelbgrünen Tönen. Bis endlich der vertraute gelbe Bus 24 den Wartenden mitnimmt, kommen allerlei andere unwahrscheinliche Fahrzeuge, eine Lokomotive, ein Panzer mit einem Gefolge von Rittern, ein Flugzeug... Sie werden jeweils in drei Phasen der Annäherung gezeigt: Weit hinten am Horizont als nicht identifizierbare Zeichen, beim Näherkommen in der Flächigkeit reiner Frontalansicht noch immer rätselhaft, dann erkennbar, wenn sie in ihrer überwältigender Größe vorbei donnern. Die Bildsequenz, die mit der Ergebenheit des Wartenden und der Gelassenheit des Großstädters spielt, der grundsätzlich alles für möglich hält, setzt mit subtilem Witz kleine Chocs in Szene. Sie fördert die Erkenntnis, dass die Dinge je nach Betrachterstandpunkt, nach Entfernung und Blickwinkel anders aussehen, und unterstützt damit die Entwicklung des Perspektivwechselvermögens, dessen entscheidende Fortschritte entwicklungspsychologischen Untersuchungen zufolge ins Grundschulalter fallen.²³

hilosophie

uadrate

Bilderbücher bieten vielfach Gelegenheit zum philosophischen Gespräch. Grégoire Solotareff entfaltet eine eigene Spielart philosophischen Fragens, dicht an kindlichen Vorstellungen und Erfahrungen: Wie ist es, wenn man zaubern kann? Wie verändern sich Macht und Liebe zwischen Eltern und Kindern im Lauf des Lebens? Wann ist man ganz allein? Welche Bedeutung hat der Name für uns? Seine Texte und Bilder geben Antworten als Vorschläge zu eigenem Weiterdenken.²⁴

Die prächtigsten Metamorphosen des Quadrats und seiner Kumpane hat Kveta Pacovská in Szene gesetzt.²⁵ Den Kreis verwandelt sie in eine Baumkrone, in den Mond, den Löwenkopf, das Rad, in einen Knopf. Das Quadrat wird zum Fenster, zur Stadt, zum Tierkörper, das Dreieck zum Schnabel, zur Nase, zum Ohr und zur Spitze des Zeichenstifts, der es hervorbringt. Zwischen allem schwebt der Bogen eines Sonatenklangs – eine Erinnerung an Kandinskys Synästhesien von Farbe, geometrischer Form und Klang.²⁶

EM - rapid eye mouvement

REM ist die Abkürzung für die Schlafphase, in der lebhafte Augenbewegungen auf intensive Traumtätigkeit hinweisen. In Istvan Banyais Bilderbuch²⁷ »REM« verwandeln die träumenden Augen Wasserspiegelungen in Figuren, lassen sie allerlei Abenteuer erleben, entwerfen geometrische Muster, die sich optisch verzerren. Die Augenbewegungen des Traums arbeiten wie das Daumenkino und der Trickfilm,

sie produzieren aus schnellen Bildüberlagerungen und Verzerrungen flüchtige Metamorphosen. Der Traum ist ein Leben, das unsere Augen während des Schlafs erschaffen.

elbstsymbole

"Durch sie versucht das Kind, auf implizite Weise etwas über sich selbst zu erfahren, sich über sich <klarzuwerden>."28 Bilderbücher enthalten ein reiches Repertoire an potentiellen Selbstsymbolen, die umso leichter angeeignet werden können, als sie sich dem Kind in beiderlei Gestalt, im Bild wie im Text anbieten. Manche vermitteln zwischen den Generationen, wie »Der gelbe Zug«, der ein geheimes zärtliches Band zwischen Großvater und Enkel darstellt, - für den Großvater ein Symbol seiner Generativität, für den Enkel eine Erbschaft. Ein ganz anderes Selbstsymbol bietet Robert Gernhardts »Bertolt Biber«, vor dem die Polizei warnt, weil er droht die ganze Welt aufzufressen. Auch in diesem grotesken Steckbrief kann das Kind sich lustvoll spiegeln.29



© Fred Bernard /François Roca. Der Gelbe Zug. Hildesheim: Gerstenberg Verlag, 1999.

iere

Seit in der Antike die Fabel ihren Siegeszug durch Europa antrat, sind die vermenschlichten Tiere aus der Literatur und später aus der Kinderliteratur nicht wegzudenken. Bestimmt sind die überwältigende Mehrzahl aller Bilderbuchhelden der Gegenwart Tiere. Eine eigene Phänomenologie der Tiere im Bilderbuch steht noch aus. Offen bleibt derzeit auch die Frage, welches Kindheitsbild aus dieser Dominanz des Tierischen herauszulesen ist.

nendlichkeit

In den frühen Jahren des 20. Jahrhunderts vermittelten Reklameplakate und Verpackungen, auf denen diese selbst wieder abgebildet waren, Kindern den ersten Begriff von Unendlichkeit. Bei Jörg Müller ist es ein Buch im Buch im Buch...³⁰ Der Schutzumschlag täuscht das Geschenkpapier vor, aus dem jemand sehr Neugieriges bereits eine Ecke herausgerissen hat. Das erste Blatt zeigt ein Kind, wie es gerade diese Ecke wegreißt und einen Umschlag sieht, auf dem es selbst abgebildet ist, wie es das Buch aufschlägt. Das Kind vernimmt einen Hilferuf, dessen Urheber erst in der Mitte des Buchs sichtbar wird: es ist der Bilderbuchmaler selbst, der verflucht scheint, bis ans Ende aller Tage zu malen, wie ein Kind ein Bilderbuch aufgeschlagen hat, das genauso aussieht wie das, was wir in den Händen haben. Aber das Kind im Buch ist neugierig. Es

erkundet die Unendlichkeit mit experimentellem Sachverstand, mit Spiegel, Lupe, 3D-Zauberbrille, verschließt sie schließlich pragmatisch mit einem X und erlöst dadurch den Maler. – Das spielerisch inszenierte Motiv gehört seit der Romantik zur Grundausstattung der Moderne. Im Rückgriff auf ein Verfahren aus der Heraldik hat André Gide es als "mise en abîme" bezeichnet, ein Begriff, der sich für die selbstreflexiven Momente in Bild, Film und Literatur eingebürgert hat.

orlesen



[©] Jörg Müller. Das Buch im Buch im Buch. Frankfurt am Main: Verlag Sauerländer, 2001.

Die seit einigen Jahren zu beobachtende Aufwertung des Vorlesens als Verfahren der Leseförderung weckt Hoffnung auf eine Didaktik des Bilderbuchs, die nicht einzig und allein auf handlungs- und produktionsorientierte Methoden setzt. So sinnvoll sie in vielen Unterrichtskontexten sind, so wenig berücksichtigen sie doch die kontemplative Haltung, die viele literarische Werke und in besonderem Maße auch das Bilderbuch verlangen.

Das Bilderbuch vermittelt ein breites Spektrum von Weltwissen³¹, selbst wenn man, wie ich hier, das Sachbuch ausklammert. Geschichte und Geographie z. B. sind Interessengebiete so unterschiedlicher Künstler wie Jörg Müller und Peter Sís. Während der erste den historischen Wandel in minutiös recherchierten Bilderbögen dokumentiert, faszinieren Sís die Erinnerung mit ihren palimpsestartigen Überlagerungen von Gegenwart und Vergangenheiten³² und die von Orts- und Ländernamen ausgelösten Phantasien³³. Subjektive, phantastische Landkarten bilden Schwerpunkte seines Schaffens. Solche Karten sind wichtige Verfahren zur Weltaneignung, knüpfen sie doch an die kognitiven Karten an, mit denen bereits Kleinkinder sich Raum und Welt erschließen. Von ihnen schlagen sie den Bogen zu den Atlanten und Stadtplänen, die zwischen Wissenschaften und Künsten ihren Platz haben – das heißt in zukunftsoffenen Zwischenräumen, in denen beide Bereiche menschlicher Weltaneignung aufeinander zu streben.

In Istvan Banyais Bilderbüchern »Zoom« und »Re-Zoom«³⁴ wird von Bild zu Bild der Abstand vom dargestellten Gegenstand vergrößert. Eine abstrakte, bedeutungslose Form entpuppt sich als Teil des Kamms eines Hahns auf einem Gartenzaun.







© Istvan Banyai. Zoom. Frankfurt/Main: Verlag Sauerländer, 1995.

Dann wird deutlich, dass der Bauernhof mit Hahn und Kindern Bestandteil eines Bauspiels "Dorf" ist, das ein Kind auf einer grünen Tischplatte aufstellt, eine Szene, die sich im nächsten Bild als Titelbild eines Buchs herausstellt und so fort. Banyais Zoom-Bücher laden zu einer Reflexion über filmisch oder fotografisch hergestellte Bilder ein. Sie spielen darüber hinaus mit der Frage nach der Wirklichkeit. Wenn die Kamera den Abstand zum Bauernhof vergrößert, erscheinen zwei große Hände im Bild, die ein Haus umfassen, dann das Gesicht des spielenden Mädchens. Das Mädchen selbst wiederum ist nur Bild in den Händen eines Größeren. Ein altes literarisches Thema, das Spiel von Sein und Schein, und die Metapher des Welttheaters, in dem wir Menschen Spielzeuge göttlicher Mächte sind, werden hier in der konsequenten zeichnerischen Umsetzung eines fotografischen Verfahrens aktualisiert. Wirklichkeit, so Banyais kleine Philosophie in Bildern, ist eine Frage der Optik.







© Istvan Banyai. Zoom. Frankfurt/Main: Verlag Sauerländer, 1995.

Anmerkungen:

- Beispiele: Rotraut Susanne Berner: ABC, die Katze lief im Schnee. München, Wien 1996. Nadia Budde: Trauriger Tiger toastet Tomaten. Wuppertal 2000. – Nikolaus Heidelbach: Was machen die Mädchen? Weinheim 1993. Ders.: Was machen die Jungen? Weinheim 1999. – Katharina Lausche: T wie Tukan. ABC mit großen und kleinen Tieren. Berlin 2000. – Karl Philipp Moritz: Neues ABC -Buch (1790). Illustrationen von Wolf Erlbruch. München 2000. – Kveta Pacovská: Alphabet. Ravensburg 1996. – Esther Spinner, Anna Luchs: Die Amsel heißt Selma. Zürich 2000.
- Daniil Charms (Text) und Marc Rosenthal (Bilder): Erstens, Zweitens. 1996. Samuel Marschak (Text) und Marc Rosenthal (Zeichnungen): Der Mann von unterm Dache. 1999. Beide Hamburg.
- 3) Johann Wolfgang von Goethe und Wolf Erlbruch: Das Hexen-Einmal-Eins. München, Wien 1998.

- 4) Wolf Erlbruch: Nachts. Wuppertal 1999.
- 5) Manchmal richtet sich der Widerstand gegen dunkle Farben gegen die Dunkelheit eines Buchs im übertragenen Sinn. Als hermetische Bilder wurden etwa die von Stasys Eidrigevicius aufgenommen (vgl. z. B. Der gestiefelte Kater. Gossau, Zürich und Hamburg 1990.)
- 6) Amelie Fried: Hat Opa einen Anzug an? 1997. Der unsichtbare Vater. 1999. Beide illustriert von Jacky Gleich. Beide München, Wien.
- 7) Brigitte Schär (Text), Jacky Gleich (Bilder): Monsterbesuch! München, Wien 1996.
- 8) Yvan Pommaux: Detektiv John Chatterton, Frankfurt 1994.
- 9) Gioconda Belli (Text), Wolf Erlbruch (Bilder): Die Werkstatt der Schmetterlinge. Wuppertal 1994.
- 10) Grégoire Solotareff: Rollstiefelchen. Dt. Frankfurt 2000.
- 11) Hanna Johansen (Text), Jacky Gleich (Bilder): Sei doch mal still. München, Wien 2001.
- 12) Michel Melot: L'Illustration. Histoire d'un Art. Genève 1984. S. 244.
- 13) Übersetzung aus dem Französischen durch die ide-Redaktion.
- 14) Beispiele: Chris van Allsburg: Polarexpress. Dt. 1987. Das Wrack der Zephyr. 1989. Beide Ravensburg.
- 15) Fred Bernard (Text) und François Roca (Bilder): Der gelbe Zug. Dt. Hildesheim 1999.
- 16) Fred Bernard und François Roca: Jesus Betz. Dt. Hildesheim 2002.
- 17) Sophie Curtil: Grande femme, Il. Alberto Giacometti. Paris 1989.
- 18) Übersetzung aus dem Französischen durch die ide-Redaktion.
- 19) Übersetzung aus dem Französischen durch die ide-Redaktion.
- 20) Walter Benjamin: Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit. Frankfurt 1963, S. 18.
- 21) Übersetzung aus dem Französischen durch die ide-Redaktion.
- 22) Guy Billout: Bus Linie 24. Hamburg 1999.
- 23) Seine Bedeutung für die soziale Entwicklung untersucht u. a. Robert L. Selman: Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen. Frankfurt/M. 1984.
- 24) Grégoire Solotareff: Maximilian. Dt. 1995. Du groß, und ich klein. Dt. 1996. Ganz allein. Dt. 1999. Schneewolf (mit Bildern von Olga Lecaye) 2001. Alle Frankfurt.
- 25) Kveta Pacovská: rund und eckig. Ein Formenspielbuch. Ravensburg 1994.
- 26) Wassily Kandinsky: Über das Geistige in der Kunst. (1910). Bern 1952.
- 27) Istvan Banyai: REM. Aarau, Frankfurt, Salzburg 1998.
- 28) Jürgen Seewald: Leib und Symbol. Ein sinnverstehender Zugang zur kindlichen Entwicklung. München 1992. S. 487.
- 29) Robert Gernhardt (Text), Sarah Robin-Zimmermann (Bilder): Bertolt Biber. Wuppertal 1998.
- 30) Jörg Müller: Das Buch im Buch im Buch. Aarau, Frankfurt 2001.
- 31) Vgl. den Begriff bei Donata Elschenbroich: Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können. München 2001.
- 32) Peter Sís: Die drei goldenen Schlüssel. Dt. München, Wien 1995.
- 33) Peter Sís: Tibet. Das Geheimnis der roten Schachtel. Dt. München, Wien 1998.
- 34) Beide Aarau, Frankfurt a.M., Salzburg: Sauerländer 1995 und 1996.

43 · 2/02__ide

JENS THIELE

Zwischen Lackbild und Laptop

Der veränderte Ort des Bilderbuchs

Wer im Jahre 2002 nach Rolle und Position des Bilderbuchs im gesamtmedialen Erfahrungsfeld von Kindern und Jugendlichen fragt, hätte einerseits die sich verändernden ästhetischen Bild-Text-Strukturen in der Medienkultur und andererseits die kulturell erworbenen Prozesse des "Lesens" von Bildern und Texten in der Alltagskultur der Heranwachsenden genauer wahrzunehmen. Beide Beobachtungen könnten verdeutlichen, dass die Reflexion des Bilderbuchs und seines didaktischen Potenzials nur im Kontext solcher medialen Veränderungsprozesse Erfolg verspricht. Denn das Bilderbuch ist Teil der verzweigten, komplexen Medienkultur, sowohl auf der Produktions- als auch auf der Rezeptionsseite, und es vermag seine besondere Weise des Erzählens durch Bild und Text erst vor dem Hintergrund solcher dynamischen medialen Entwicklungen zu entfalten.

I. Das Bilderbuch ist Teil der Medienkultur

Obwohl sich noch immer die Vorstellung hält, das Bilderbuch sei ein Gegenpol zur Massenkommunikation und deren Produkten, quasi eine pädagogische 'Geheimwaffe' gegen Medienkonsum über Fernsehen und Computer, unterliegt es de facto doch allen Merkmalen eines Massenproduktes und ist im Medienmarkt auch fest verortet. Zudem zeichnet sich die Ästhetik des Bilderbuchs zunehmend durch mediale Erzählformen aus. Auch die alte Vorstellung, dass ein Bilderbuch lediglich aus zwei Buchdeckeln bestehe, zwischen denen ein Text mit einigen kolorierten Federzeichnungen stecke, muss revidiert werden. Gerade die letzten fünfzehn Jahre haben das Bilderbuch in neue ästhetische Kontexte gesetzt und es hinaus geführt aus seiner engen Tradition als klassisches

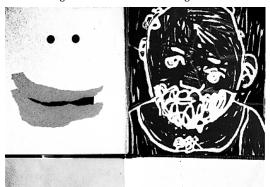


Abb. 1: © Katy Couprie / Antonin Louchard: "Die ganze Welt". Hildesheim: Gerstenberg Verlag, 2001.

Buchmedium. Postmoderne Phänomene wie Entgrenzung und Durchmischung vormals sauber von einander getrennter Stile und Genres haben auch das Bilderbuch erreicht und es geöffnet für vielfältige Experimente. Damit hat sich auch das Verhältnis zwischen Bild und Text grundlegend verändert: Illustrationen haben nicht mehr primär dienende Funktion gegenüber einem Text, sondern können sich auch als eigenständige Erzählform

1de___2/02 · 44

behaupten. Ein kleines Bilderbuch wie der von Katy Couprie und Antonin Louchard gestaltete textlose Bilderkosmos »Die ganze Welt« (Gerstenberg 2001) vermag dies zu verdeutlichen (Abb. 1). Wer "Die ganze Welt" durchblättert, erlebt ein postmodernes Cross-Over, mit dem die Autoren die ästhetische Vielfalt der Welt sichtbar machen: modellierte Figuren aus Pappmaché wechseln sich ab mit Zeichnung, Malerei und Druckgrafik; dazwischen tauchen digitale Collagen, Fotografien, Notenblätter oder Katalogbilder auf – alle Stile, alle Techniken und alle Bildstimmungen fügen sich zu einem faszinierenden Orbis pictus der Postmoderne zusammen. Auch der von Bild zu Bild wechselnde Abstraktionsgrad gehört zu dieser komplexen Sicht auf die Welt; die Gegenstände sind mal hyperrealistisch fotografiert, mal plastisch gemalt, mal zeichnerisch vereinfacht, dann stilisiert, verfremdet oder rätselhaft aufgelöst. Hier, in einem kleinen Bilderbuch, wird exemplarisch vor Augen geführt, wie die Prozesse ästhetischen Lernens heute verlaufen können: nicht notwendigerweise linear vom Einfachen zum Schwierigen, vom Gegenständlichen zum Abstrakten, sondern durchaus in dialogischen Prozessen, in Assoziationsketten, aber auch in Brüchen – und stets zwischen allen Bildstilen. (Zur didaktischen Verwendung dieses Buches vgl. den Beitrag von Sonja Vucsina in diesem Heft.) Das Bilderbuch der Gegenwart hat sich (in seinen ernst zu nehmenden Erscheinungsformen) zu einer ästhetischen und thematischen Vielfalt ausdifferenziert und sich zu einem weiten Erfahrungsfeld entwickelt, in dem sowohl Kinder als auch Jugendliche wichtige Lernimpulse erhalten können.

II. Medienkultur als Kaleidoskop

Wenn das Bilderbuch Teil der gegenwärtigen Medienkultur ist, so ist nach den medialen Strukturen zu fragen, die diese Kultur charakterisieren und nach den Erfahrungen, die in ihr gewonnen werden. Kinder und Jugendliche finden heute eine fragmentierte und hochbeschleunigte Bild- und Textkultur vor (vgl. Thiele 2000b). Medienkultur ist nicht länger ein geordnetes, überschaubares Erfahrungsfeld eines bestimmten Bildungsniveaus oder einer bestimmten ästhetischen Qualität; Medienkultur ist ein funkelndes Kaleidoskop aus tradierten und modernen, aus banalen und faszinierenden, aus trivialen und spannenden Bruchstücken, ein heterogenes Gebilde, widersprüchlich und zersplittert. Auf dieser audiovisuellen Spielwiese werden Bildsplitter von Liebesfilmen, Abenteuerfilmen, von Dokumentarbildern und fiktionalen Bildern montiert, wechseln Real- und Trickfilm sowie digitale Bildentwürfe und traditionelle Filmaufnahmen. Es tauchen Bilder der Komik und der Ernsthaftigkeit auf, der Spannung und Entspannung, farbige und schwarz-weiße Bilder, narrative und nicht-narrative Ansätze. Auch die Erfahrungen der Jugendlichen am Computer bestehen eher aus fragmentarischen denn aus linearen, zusammenhängenden Informationen.

Heutige Medienbilder werden durch digitale Schnitt- und Mischmachinen zu einem hochbeschleunigten Bilderstrom komprimiert, der die Länge der einzelnen Einstellungen unter eine Sekunde rutschen lässt und Unterscheidungen zwischen den Bildern kaum mehr möglich macht. Dieser hochbeschleunigte Bildstrom, so innovativ er ästhetisch auch sein mag, entgrenzt zugleich ehemals für sich existierende mediale Gattungen und vormals greifbare bildnerische, literarische und mediale Formen. Medienkultur ist ein Bild-Ton-Kaleidoskop, das vor unserem Auge in hoher Geschwindigkeit geschüttelt wird.

Bilder ohne Orte

Mit der Erfindung der computergenerierten Bildspeicherung, Bildproduktion und Bildmischung sind die Medien zu einer Spielwiese der Kultur- und Bildgeschichte geworden, auf der sie ihre Bezugsorte verlassen haben. Was Erwachsene aufgrund ihrer Lebenszeit

Vermittlung von Bildverstehen und Bildkompetenz wird zu einer vordringlichen Aufgabe nicht nur in der Schule, sondern im gesamten Kulturvermittlungsbereich. und ihres Wissens historisch und räumlich zuordnen und einordnen können, wird an Kinder und Jugendliche heute quasi entwurzelt herangetragen: als beliebiges Mosaiksteinchen in einem zeit- und raumlosen virtuellen Bilderarchiv. Mit dem Verlassen des Ortes verlieren die Bilder auch ihre Authentizität. Jedes Bild ist prinzipiell über die com-

putergenerierte Bildmontage reproduzierbar und manipulierbar geworden. Die Bilder haben keinen Ort, keine Zeit und keine Materialität mehr.

Indem sich die Probleme der Authentizität sowie der Ein- und Zuordnung von Bildern und Bildgeschichte verschärfen, wird die Vermittlung von Bildverstehen und Bildkompetenz zu einer vordringlichen Aufgabe nicht nur in der Schule, sondern im gesamten Kulturvermittlungsbereich.

Wenn Bilder zerfallen

Die medialen Bilder verdichten und beschleunigen sich zu einem dahinfließenden Bildstrom, der keine Zäsuren mehr erkennen lässt. Raymond Williams sprach bereits 1975 in seinem Buch »Television, Technology and Cultural Form« vom "flow"¹ des Fernsehens im Gegensatz zum "programming". Williams verglich das Erlebnis im flow mit dem, "das jemand habe, der am gleichen Tag zwei Theaterstücke, drei Zeitungen, drei oder vier Zeitschriften gelesen sowie eine Variété-Vorstellung, eine Vorlesung und ein Fußballspiel besucht habe" (Williams in Wulff 1995, S. 29). Ich sehe in der Beschleunigung des flow, des Bilderflusses, heute auch die Angst der Medienmacher vor der Leerstelle, der Besinnungspause, vor dem ungefüllten Bild. Sie wissen um die bildnerische Ungeduld ihrer Nutzer, in deren rechter Hand die Fernbedienung in latenter Umschaltlaune liegt. Die Verzögerung des Sendebeginns um eine Sekunde gilt heute als technische Panne. Zwischen Sendeformen und den Bildern darf sich kein Leerraum zeigen. Das Bild ist mit seinem Zwischenbild identisch geworden.

III. Lese- und Bilderfahrungen zwischen allen Medien

Bilderbücher setzen sich bekanntlich in der Regel aus Bildern und Texten zusammen. Wer nach der Bedeutung solcher Bild-Text-Angebote für Kinder fragt, muss somit unumgänglich beide ästhetischen Ebenen im Blick haben, denn beide werden zusammen erlebt, wenn auch auf sehr vielschichtige und subtile Weise. In der Rezeptionssituation verknüpfen sich bildnerische und textliche Anteile zu einer ästhetischen Gesamterfahrung. So wie es eine literarische Sozialisation gibt, gibt es eine visuelle, bildnerische Sozialisation, die sich aus vielfältigen Einflüssen, Anregungen und Erfahrungen herausbildet. Bildersehen ist ein vielschichtiger ästhetischer, kultureller und sozialer Prozess. Al-

lein der Erziehungsstil kann dazu führen, dass ein Kind bestimmte Bilder mit negativen Gefühlen, etwa mit Angst oder Scham betrachtet, während ein anderes die gleichen Bilder unbelastet erlebt.

Eine Untersuchung des Bilderlebens (auch im Bilderbuch) wäre somit notwendigerweise auf das ästhetisch-mediale Gesamtfeld zu erweitern, in dem Kinder und Jugendliche heute wahrnehmen lernen (vgl. Ferchhoff 1999). Bildproduktion und -rezeption für Jugendliche befinden sich in sichtbaren Veränderungs- und Auflösungsprozessen, die die Bilder und ihre Wahrnehmung in neue, empirisch nur schwer zu fassende Erfahrungszusammenhänge bringen (vgl. Schnell 2000, S. 94 ff.). Flüchtigkeit, Auflösung und Entgrenzung der Bildeindrücke führen, wie angedeutet, zu Bilderfahrungen jenseits einer intensiven, aufmerksamen, bewussten Wahrnehmung. Das ,Lesen' von Bildern und Texten ist von solchen veränderten kulturellen Erfahrungen nicht abzutrennen,

denn Bild und Text sind ja selbst eingebunden in diese medialen Veränderungsprozesse. Die Formen Das Bilderbuch steht im Spander Kommunikation unter Kindern und Jugendlichen unterliegen vor allem durch die Entwicklung der digitalen Bild-, Text- und Tonmedien wie Computer, Internet und Handy ständigen Veränderungen. Neue technologische Erfindungen der Massenkommunikation wirken sich sichtbar und hörbar auf den Alltag der Heranwachsenden aus. Sie haben in

nungsfeld von alten und neuen Medien; als Buch verweist es auf überlieferte literarische Traditionen, aber es reagiert zugleich in seinen literarischen und bildnerischen Erzählweisen auf die neuen

die Strukturen des Lesens und Schreibens, des Bildbetrachtens und Bildproduzierens eingegriffen und nicht nur zu veränderten, sondern auch zu durchmischten Formen des Gebrauchs von Bild, Wort und Text geführt, wie sich an Handy-Botschaften, Email-Briefen und Kinderzeichnungen beobachten lässt.

Das Bilderbuch befindet sich inmitten dieser komplexen Veränderungs- und Entgrenzungsprozesse. Es steht im Spannungsfeld von alten und neuen Medien; als Buch verweist es auf überlieferte literarische Traditionen, aber es reagiert zugleich in seinen literarischen und bildnerischen Erzählweisen auf die neuen Medien: es fragmentiert den Fluss der Erzählung, etwa durch interaktive Strukturen, es lässt sich auf die Bild- und Wortsprache der Medien ein (so z. B. durch eine Übernahme medialer Perspektiven) und es erprobt neue Technologien (wie das computergestützte Bild). Man könnte es als Gelenkstelle zwischen Alt und Neu, zwischen Tradition und Moderne bezeichnen.

Für das Bilderbuch, seine Rezeption und Akzeptanz bringt die veränderte und sich verändernde Medienkultur eine Reihe von Problemen, aber auch Chancen mit sich. Seine traditionellen Wurzeln als Printmedium lassen es scheinbar zum einen "anti-medialen" Produkt werden: unbewegt, "langsam", zeitaufwendig, still, zudem ausgestattet mit "bildlosen" Anteilen. Andererseits liegen aber in dieser vermeintlichen Schwäche zugleich seine neuen Stärken, wenn man sich wieder auf das unbewegliche Bild und den stehenden Text einlassen würde.

IV. Wiedergewinnung von Bild- und Texterfahrungen

Es scheint, dass sich didaktische Fantasie beim Umgang mit Bilderbüchern noch stärker entwickeln muss als dies bei der Durchsicht vorliegender Unterrichtsprojekte sichtbar wird (vgl. Thiele 2000a, S. 176 ff.). Sie könnte sich aus der besonderen Rolle dieses Me-

Zu fordern wäre, das Bilderbuch als Bilderbuch wahrzunehmen, als einen potenziellen Lerngegenstand, der ein intensives, umfassendes Lernen ermöglicht.

diums im Kontext des medialen Gesamtverbundes ergeben. Überblickt man die Vielzahl didaktischer Begründungen des Bilderbuchs, so erkennt man, dass sich die Blicke auf das Bilderbuch noch zu sehr auf eine unterrichtliche Pragmatik konzentrieren. Bezeichnend ist es, dass das Bilderbuch im Rahmen von Unterrichtsplanung oft nicht anders eingeord-

net wird als alle Lernmedien: als Motivation und Anschub für Unterricht. Es fungiert wie ein Dia, ein Filmausschnitt oder ein Plakat, nicht zuletzt auch deswegen, weil es eine stark ausgeprägte visuell-bildnerische Ebene besitzt, von der sich der Unterrichtende eine höhere Motivation verspricht als von einem Text.

Zu fordern wäre aber, das Bilderbuch als Bilderbuch wahrzunehmen, als einen potenziellen Lerngegenstand, der ein intensives, umfassendes Lernen ermöglicht. Das Bilderbuch bietet Kindern und Jugendlichen gleichermaßen eine Reihe zentraler ästhetischer Erfahrungen: Bilder und Texte in Ruhe wahrzunehmen (im Gegensatz zu den vorbeieilenden Bildern), sie zum Gegenstand von Neugier, Genuss und Kritik zu machen, Wege der Annäherung an Bilder und Texte zu entwickeln, sich auf den fiktionalen Charakter des Buches einzulassen, einzusteigen in die erzählte Geschichte. So könnten elementare ästhetische Erfahrungen an bzw. mit Bilderbüchern gewonnen werden.

Wenn die bildnerisch-mediale Wahrnehmung der Kinder durch Erfahrungen von Fragmentierung, Beschleunigung, Authentizitätsverlust und vom Verschwinden der Bilder geprägt oder zumindest bedroht ist, dürfte der Wiederentdeckung des Einzelbildes (und man wird ergänzen müssen: des einzelnen Buches) eine besondere, auch pädagogische Rolle, zukommen. Wer sich wieder auf Bilder und Bücher bewusst einlassen will, muss sie sich zurückerobern, der muss im Strom der Bilder und Worte einen Anker werfen. Das Bilderbuch (im weitesten Sinne) scheint prinzipiell solche neuen, alten Erfahrungen zu ermöglichen.

lch gehe von der These aus, dass angesichts der hier skizzierten Entwicklungen in der Medienkultur eine verloren gegangene Erfahrung neu erarbeitet werden muss. Es gilt zu lernen, sich wieder bewusst dem Einzelbild, einer einzelnen Bildfolge oder einem einzelnen Buch als begrenzt erfahrbarer ästhetischer Form zuzuwenden, sich bewusst und mit allen

Sinnen auf ein ästhetisches Produkt einzulassen, um zu erfahren, was ein sinnliches Wahrnehmungsereignis sein kann. Ich unterstelle, dass es Sinn macht, sich dabei wieder bewusst der Erfahrung der Intensität, der Langsamkeit und der Verlangsamung in der Bildwahrnehmung auszusetzen, um sich als Subjekt in eine

Sich wieder bewusst der Erfahrung

selbst erfahrbare und selbstbestimmte Beziehung zum Bild zu setzen. Gemeint ist "die Langsamkeit ästhetischer Blicköffnungen", für die Gert Selle in seinem Buch "Kunstpädagogik und ihr Subjekt" plädiert (Selle 1998, S.166). Ein Bilderbuch, das diesem Weg beharrlich folgt, ist Willy Puchners »Tagebuch der Natur« (Abb. 2), dessen Adressaten Jugendliche und Erwachsene sind.

Das Tagebuch der Natur

Die Natur wird bei Puchner zum ästhetischen Projekt erklärt, das es mit allen Sinnen zu bearbeiten gilt. Über Jahre hat sich der Künstler der Natur ausgesetzt durch Befragung, Beobachtung, Reflexion, durch Schreiben und Zeichnen. Er war dabei Sammler, Forscher und

Künstler in einem. Die Arbeitsweise ist so vielfältig wie der Gegenstand, dem er sich aussetzt. Wie ein Alchimist der Postmoderne setzt er Bruchstücke zusammen, die sein Bild von Natur differenzieren, erweitern und es in andere Zusammenhänge führen. Puchner bedient sich dazu bewusst unterschiedlicher Quellen. Der Duden, die Werke der Philosophen, die Naturdichtung Thoreaus, Studien im Naturhistorischen Museum Wien, Rilkes »Frühling«, das eigene Schulheft aus dem Jahre 1960 alle Materialien helfen ihm, mit der Natur in einen sehr persönlichen Dialog zu treten. Auch das Papier, auf dem er arbeitet, gehört zu seinem Material. Jede Seite des Tagebuchs besteht aus bemalten oder besprühten Farbpapieren, auf die gezeichnet, geschrieben oder auch collagiert wird. Die Seiten, ihre Farben und Themen wechseln je nach Jahreszeiten und Thema. (Vergleiche auch den Beitrag von Silke Rabus in diesem Heft.)



Abb. 2: © Willy Puchner "Tagebuch der Natur", NP Buchverlag 2001.

An diesem Bilder-Sach-Kunst-Buch bildet sich eine übergeordnete Zielsetzung ab: sich im postmodernen Kulturkaleidoskop zurechtzufinden, seinen Platz zu finden, Bilder und Texte wahrzunehmen, zu erkennen, einzuordnen und bewerten zu können. Dies scheint ein immer schwierigerer Erfahrungs- und Lernprozess zu werden, der vermutlich neu erlernt werden muss. Dabei versteht sich ein solcher Weg als einer unter mehreren denkbaren, um den eigenen Standort in der Medienkultur zu finden.

V. Eine neue Bild-Text-Kompetenz

Zeit, Muße und das ruhige Verweilen wären wiederzuentdeckende Tugenden, weil sie zu einer neuen Bild-Text-Kompetenz führen könnten, die die dahineilenden Bilder, Worte und Töne gerade verhindern. Es geht um eine neue Aufmerksamkeit gegenüber dem einzelnen ästhetischen Objekt. Das Bilderbuch als statisches, stilles Medium scheint hier besondere Chancen zu bieten, zumal es seine Bilder in narrative Kontexte einbindet und so Fantasie um sie herumwebt. Beim Vorlesen eines Bilderbuchs passiert sehr viel mehr, als "nur" einer Geschichte lauschen. Sinnliche Impulse durch Worte, Farben oder Papier, Tagträume durch Bilder oder Sätze, Fragen, Neugier, positive und negative Gefühle begleiten und ergänzen den

Prozess. Ein Bilderbuch lesen und anschauen – das ist eine umfassende ästhetische Erfahrung, die durch eine eigene Zeit, einen eigenen Rhythmus, einen eigenen selbstbe-

Es geht um eine neue Aufmerksamkeit gegenüber dem einzelnen ästhetischen Obiekt. stimmten Verlauf geprägt ist, in dem das Unterbrechen, das Nachfragen, das Zeigen mit dem Finger auf eine rätselhafte Bildstelle oder auch nur das verträumte Hineinsehen ins Bild möglich sind. Ein Werbeclip erzählt in 15 Sekunden eine komplette Ge-

schichte in etwa 25 Bildern. Ein Bilderbuch anschauen und lesen umfasst dagegen 10 oder 15 Minuten bei etwa gleicher Bildanzahl – also eine 60 mal solange Zeit. Man könnte sich ein solches empirisches Experiment gut vorstellen: während ein Kind ein einziges Bilderbuch vorgelesen bekommt, sieht ein anderes 60 Werbespots hintereinander. Ohne diesen Vorgang medienpessimistisch bewerten zu müssen, veranschaulicht der Vergleich, welches prinzipielle Potential an Zeit, Fantasie und eigener Erfahrungslenkung im Prozess des Bücherlesens und -anschauens liegen kann – natürlich nur dann, wenn die Bilder in Büchern das Sehen zum Erlebnis machen, wenn Geschichten erzählt werden, die das Kind berühren. Denn das ist ja die Voraussetzung für entdeckendes Wahrnehmen. Der Kinderund Jugendbuchmarkt hat diese Chance aus meiner Sicht nur sehr zögerlich erkannt, ja, eher scheint mir in der sichtbaren Tendenz, sich auf ästhetisch Bewährtes und sattsam Bekanntes zurückzuziehen, dieser Anspruch gar nicht im Blickfeld zu sein.

Dabei könnten doch das Buch und seine Bilder so etwas wie den Einstieg in die Welt sinnlich-ästhetischer Grunderfahrungen bieten. So elementare bildnerische Qualitäten wie die Sinnlichkeit des ästhetischen Objekts, das man in der Hand hält, dessen Form, Materialität und Geruch ich spüre, dessen Farbigkeit und Layout ich wahrnehme, machen das Buch zu einem potenziellen Gegenstand der Neugier, wenn die Erwachsenen diese Haltung an Kinder herantragen. Ein Pop-up-Buch, das sich in der Hand des Kindes zu einer Papierplastik verwandelt, das die Grenzen zwischen Buch, Objekt und Spielzeug verwischt, belegt, welches experimentell-ästhetische Potential prinzipiell im Buch steckt.



Abb. 3: © Kveta Pacovská: "Rotrothorn". Ravensburger Buchverlag, 1999.

Nimmt man z. B. das labile Buch von Kveta Pacovská »Rotrothorn« aus dem Schuber und öffnet es, beginnt ein Spiel, das, wie es im Text heißt, "in der Mitte der Papierwelt" angesiedelt ist (Abb. 3). Die Mitte der Papierwelt – das ist der eigene Zeichentisch der Prager Künstlerin, an dem sie mit Linie, Farbe und Form spielen kann. Beim Blättern, Fühlen und Aufklappen der Seiten wird immer deutlicher, dass es Kveta Pacovská eigentlich nicht um das Spiel mit Figuren in einer direkten Erzähl-

handlung geht, sondern um das freie Experiment mit den Buchseiten, um sinnliche Farbund Formspiele, um plastische Erfahrungen im Medium Buch. Kveta Pacovskás Buch zeigt Spielräume des Erzählbegriffs auf und weitet die Grenzbereiche zwischen Erzählen, Beschreiben und sinnlichem Erleben. Zu solchen übergreifenden Erfahrungen in der Kinderund Jugendliteratur liegen kaum Definitionsversuche vor.

Aber auch das konventionelle Erzählen über Bild und Text besitzt eine fast unbegrenzte Kraft. Über die Bildentwürfe im Kontext der erzählten Geschichten können Kinder und Jugendliche etwas über die Vielschichtigkeit bildnerisch-literarischen Erzählens erfahren, können entdecken, was Bild und Text alles miteinander zu tun haben, wenn sie nicht einfach wie zwei Hälften eines Sandwichs aufeinandergeklappt werden.

Es scheint an der Zeit, sich der veränderten Rolle und des veränderten Ortes des Bilderbuchs bewusst zu werden und dabei die neuen Chancen, die es inmitten der vorbeieilenden und virtuellen Bilder und Texte besitzt, wahrzunehmen und didaktisch zu nutzen. Schule wäre durchaus ein Ort, an dem solche neuen, alten ästhetischen Lernprozesse zu erproben wären.

Literatur:

Ferchhoff, Wilfried: Aufwachsen von Kindern in mediatisierten Lebenswelten. Kindheit an der Wende zum 21. Jahrhundert. In: Norbert Neuß (Hrsg.): Ästhetik der Kindheit. Interdisziplinäre Beiträge zu ästhetischen Erfahrung von Kindern, Frankfurt am Main: Gemeinschaft der Ev. Publizistik 1999, S. 33-45.

Schnell, Ralf: Medienästhetik. Zur Geschichte und Theorie audiovisueller Wahrnehmungsformen, Stuttgart: Metzler J. B. 2000.

Selle, Gert: Kunstpädagogik und ihr Subjekt, Entwurf einer Praxistheorie, Oldenburg: Isensee 1998. Thiele, Jens: Das Bilderbuch. Ästhetik, Theorie, Analyse, Didaktik, Rezeption, Oldenburg: Isensee 2000a.

Thiele, Jens: Ein Anker im Strom der Bilder. Das Bilderbuch als Einstieg in die Welt sinnlich-ästhetischer Erfahrungen. In: 1000 und 1 Buch. Heft 4/ Dezember 2000b. S.15-16.

Williams, Raymond: Television, Technology and Cultural Form, 1975, zitiert aus: Wulff, Hans J.: Flow. Kaleidoskopische Formationen des Fern-Sehens. In: montage/av. Zeitschrift für Theorie & Geschichte audiovisueller Kommunikation, Heft 4/2/ 1995.

✓ Prof. Dr. Jens Thiele, Direktor der Forschungsstelle Kinder- und Jugendliteratur an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (www.uni-oldenburg.de/olfoki); Forschungsschwerpunkte: Theorie, Geschichte und Ästhetik der visuellen Medien. Postfach 25 03. D-2611 Oldenburg. E-Mail: jens.thiele@uni-oldenburg.de

Publikationen zum Thema:

- Die schönen und die schrecklichen Bilder. Kinder zwischen Bilderbuch und Medienrealität. In: Gert Selle/ Jens Thiele (Hrsg.): Zwischenräume 1994, Jahrbuch für kunstund kulturpädagogische Innovation, Oldenburg 1994, 62-72.
- Experiment Bilderbuch. Impulse zur künstlerischen Neubestimmung der Kinderbuchillustration, unter Mitarbeit von Mareile Oetken, Oldenburg 1997.
- Das Bilderbuch. Oldenburg: Isensee 2000.

SILKE RABUS

Das vielseitige Spiel mit der Assoziation ... oder die Gleichzeitigkeit der ganzen Welt

Das Bilderbuch in der Medienwelt

I. Bilderbuchwelt = Medienwelt?

"Das Bilderbuch in der Medienwelt": Das mag schlagkräftig, hochmodern und innovativ klingen. Was aber heißt "Medienwelt" – oder pointierter gesagt – "Mediengesellschaft" überhaupt? Walter van Rossum gibt dazu in der Ost-West-Wochenzeitung "Freitag" eine etwas polemische Diagnose ab:

Jede Gesellschaft ist eine Mediengesellschaft. Denn Gesellschaften bestehen nur aus ihren Kommunikationen. Und Kommunikationen brauchen Medien, brauchen Sprache, Stimme, Schrift, Grabsteine, Bücher, Bilder, Zeichensysteme, Radios, Zeitungen, kurz: Datenspeicher und Datenüberträger. Insofern nichts Neues im Abend- und Morgenland. Allein, das Abendland nennt seine neueste Verfassung gerne Mediengesellschaft. Und Mediengesellschaft bedeutet wahrscheinlich nur: Jeder hat seine elementare und existentielle Angewiesenheit auf Medien kapiert. Uns dämmert, es gibt kein Leben jenseits der Medienwirklichkeit. Doch was heißt das schon?

Wenn man, wie der Autor, davon ausgeht, dass "Gesellschaften aus ihren Kommunikationen bestehen" und diese in ihrer jeweiligen Ausprägung von den ihnen zur Verfügung stehenden Medien bestimmt werden, dann heißt das eine ganze Menge. "Die dominierenden Medien einer Kultur", so erläutert der Medientheoretiker Vogelsang ganz im Sinne Marshall McLuhans, "formen den kommunikativen Austausch und üben einen prägenden Einfluss auf die Wahrnehmungsweisen, Erkenntnisformen und die Inhalte der betreffenden Kultur aus."

Dass auch das Medium "Bilderbuch" seine Position im Gefüge der "Mediengesellschaft" einnimmt und trotz traditioneller Verankerung in scheinbar EINEM Medium in permanenter Wechselbeziehung zu den UNTERSCHIEDLICHSTEN Medien dieser Gesellschaft steht, ist evident.

Um sich aber ein Bild von den Medien zu machen, die den Standort unserer Gesellschaft im allgemeinen und den des Bilderbuchs darin im besonderen bestimmen, möchte ich zunächst kurz den Begriff "Medium" erläutern.

Medien sind Vermittlungssysteme für Informationen aller Art. Mittlerweile schon traditionelle (Massen-) Medien im auditiven³, audiovisuellen⁴ und Printbereich⁵ haben durch die neuen Medien⁶ – die oft mit traditionellen Medien vernetzt und teilweise in

neuen Organisationsformen betrieben werden – zusätzlich eine starke Erweiterung erfahren. Eines der wesentlichen Stichworte heißt Multimedia: Digitalisierte Texte, Bilder und Töne werden im vernetzten On- oder lokalen Offlinebereich kombiniert, oft auch im interaktiven Dialog genutzt. Was dabei entsteht, ist ein neuer Medienkomplex, der "pulsiert wie eine aus Medienschaum neugeborene "Galaxis". Seine Eigenschaften: beweglich, vielseitig, pluralistisch, multifunktional..."

Themen wie Vernetzung, Multiperspektivität oder Multimedialität durchziehen dabei auch die Diskussionen um das Bilderbuch. Die wachsende Bedeutung visueller Darstellungsformen im gesamten Medienverbund tut zudem das ihre, das Bilderbuch näher ins Zentrum der Aufmerksamkeit zu rücken. Vor allem mit diesen durch die Mediengesellschaft geprägten Veränderungen der Wahrnehmung beschäftigt sich der vorliegende Artikel.

II. Zappen durch die vielfältige Bilderwelt

lm Herbst 2001 erschien im Frankfurter Gerstenberg Verlag ein kleinformatiges Bilderbuch mit dem viel sagenden Titel »Die ganze Welt«8. Auf 256 quadratischen Farbseiten führt das beeindruckende Kompendium moderne Wahrnehmungsformen unserer Mediengesellschaft vor. Völlig kommentarlos reihen sich in losen Assoziationsketten Fotos, Malereien, Collagen, digitalisierte Bilder aneinander. Farben, Formen, Inhalte, Illustrationsund Gestaltungstechniken wechseln sich als









© Katy Couprie, Antonin Louchard. Die ganze Welt. Gerstenberg, 2001.

dezente Schnittstellen zwischen den Bildern ab, um das konventionelle Konstruktionsprinzip der linearen Erzählung aufzubrechen. Manchmal auf einer Seite, manchmal auf zwei Seiten, manchmal in übereinander gestellten Bildfeldern angeordnet, entsteht so in kreativem Durch- und Nebeneinander und stetig wechselndem Rhythmus ein mögliches Kaleidoskop der ganzen Welt.

Dieses Konzept hat auch Auswirkungen auf die individuelle Lesart: Ohne Zweifel kann es Sinn machen, das Buch von hinten nach vorne durchzublättern und so der vorgegebenen Assoziationskette der KünstlerInnen zu folgen. Unweigerlich aber wird jede/r





einzelne Leserln auch eigene, davon abweichende Wege des Wahrnehmens gehen und sich beim Zappen durch die vielgestaltige Bilderwelt in einer Art Hypertextprinzip durch einen neuen, persönlichen Kontext bewegen.

Ein unserer "Mediengesellschaft" gerecht werdender Blick auf "Die ganze Welt" verlangt nämlich permanent neue und vor allem bewegliche Standpunkte, um die faktische Vielzahl ständig wechselnder Blickwinkel zu verarbeiten. Künstlerische Vielfalt, die Wahl ungewohnter Perspektiven, die Ausschnitthaftigkeit bei der Figurendarstellung oder der Aufbruch linearer Erzählweisen sind folglich nur einige der vielen Möglichkeiten, wie man der Zersplitterung, "der Individualisierung der Gesellschaft Rechnung" tragen kann. Mit ihrem ungemeinen Reichtum an künstlerischen und "trivialen" Stilen in ein und demselben Buch steht "Die ganze Welt« hiermit prototypisch für eine ganze Entwicklungsschiene.

© Katy Couprie, Antonin Louchard. Die ganze Welt. Gerstenberg, 2001.

III. Das Bilderbuch als Kaleidoskop

Vielleicht offenbart sich gerade in diesem Ansatz das Prinzip, nach dem der Einfluss gängiger Medien auf das Bilderbuch am ehesten in formale Begriffe zu fassen ist: Die über das Bilderbuch erfahrbare Welt ist ein glitzerndes Kaleidoskop scheinbar zufällig zusammengefügter Bildund Handlungssplitter; ein buntes Patchwork, zusammengenäht aus unterschiedlichsten Erzählstoffen; eine moderne Collage, in der aus spielerischer Distanz das durch den persönlichen Filter geprägte Abbild einer aus dem ursprünglichen Kontext gerissenen und in einen neuen Kontext montierten Welt entsteht. Ein In- und Nebeneinander von Erfahrungsfeldern und Formen also, was Jens Thiele, Direktor der Forschungsstelle Kinder- und Jugendliteratur an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, auch allgemein für die Medienkultur feststellt:

Kinder finden heute eine fragmentarisierte und hochbeschleunigte Bildkultur vor. Medienkultur ist nicht länger ein geordnetes, überschaubares Erfahrungsfeld eines bestimmten Bildungsniveaus oder einer bestimmten ästhetischen Qualität; Medienkultur ist ein funkelndes Kaleidoskop aus tradierten und modernen, aus trivialen und spannenden Bruchstücken, ein heterogenes Gebilde, widersprüchlich und zersplittert. ¹⁰

IV. Sampeln und Spielen

Im stetig an Geschwindigkeit gewinnenden Fluss der Bilder und Texte ist erhöhte Aufmerksamkeit gefordert, um die unzähligen Fragmente von Informationen, die über die Medien als rasch wechselnde Oberflächenreize an uns herangetragen werden, als solche zu erkennen und kompetent selektiv zu verarbeiten. Die IllustratorInnen und AutorInnen gliedern sich – medienerprobt und experimentierfreudig – in diesen Prozess ein, indem sie sich einer Praxis bedienen, die in der Musik als "Sampling" zum stehenden Begriff geworden ist.

Das Reine ist out, ein kunterbunter Mix ist in, eben "Sampling", die schöne, neue Welt des "Sowohl/als auch".

Sampling ist eine eigenwillige Kombi-Philosophie, die auf einem radikalen Prinzip des Cross Over basiert, das alle bislang gültigen ästhetischen Verbindlichkeiten demontiert. Im Grunde ist Sampling die logische Konsequenz daraus, dass es zunehmend schwieriger geworden ist, etwas ganz und gar Neues zu schaffen. Und natürlich ist Sampling auch eine adäquate Praxis, um sich in der multioptionalen Welt zu bewegen. Stilelemente werden aus ihren ursprünglichen Bedeutungskontexten herausgenommen und neue implantiert. Und plötzlich hat man etwas Neues, das für sich alleine steht. Jugendkultur von heute ist Sampling. Man holt sich raus, was einem gefällt, vermischt es und kombiniert es völlig neu.¹¹

Dieses Statement trifft natürlich nicht nur auf Jugendkultur zu. Zunehmend fügen AutorInnen und IllustratorInnen auch im Bilderbuch bekannte Bild- und Text-Zitate, Versatzstücke aller Art spielerisch in neue Zusammenhänge ein, verfremden sie und fordern gezielt konnotative Lesarten, ohne dass das Nichterkennen von Zitaten das Text- und Bildverständnis behindern würde. Zitiert wird alles und jedes: Aus Literatur, Bildender Kunst und Geschichte, vor allem aber aus den visuellen und audiovisuellen Medien einschließlich der Werbung holt sich das Bilderbuch seine in der Regel sehr populären Stilanleihen. Die postmodern anmutende Bilderbuchwelt von Jörg Müller/Jörg Steiner in »Der Aufstand der Tiere oder die Neuen Bremer Stadtmusikanten« oder Yvan Pommauxs »Detektiv John Chatterton« (vgl. den Beitrag von Sonja Vucsina in diesem Heft) sind selbst Jahre nach ihrem Erscheinen noch hochintelligente und prototypische Beispiele für das in der Medienkultur gängige spielerische Zusammenfügen von scheinbar beliebigen "Mosaiksteinchen in einem zeit- und raumlosen virtuellen Bilderarchiv"12. Dass in diesen Text- und Bildkompositionen so manchesmal die Frage nach dem Alter der Zielgruppe neu gestellt werden muss, versteht sich von selbst.

V. Collagen aus allem und nichts

Eines der neueren Beispiele für eine solche spielerische Oberflächencollage ist das von Chiara Carrer gestaltete und 2001 mit dem Österreichischen Illustrationspreis ausgezeichnete Bilderbuch »Otto Karotto«. ¹³

Der Hase Otto hat eine sonderbare Eigenheit: Er isst die ganze Zeit nur Karotten – solange, bis er sich selbst in eine Karotte verwandelt. Die vor allem auch textlich mit Wiederholungen spielende Geschichte einer Manie findet in komplexen Collagen aus Fotographien, Zeichnungen und Papieren ihr Pendant. Und diese zeichnen sich durch einen wahren Fundus an formalen Techniken der modernen Mediengesellschaft aus: Schräge Perspektiven, dramatisch verzerrte Größenverhältnisse und angeschnittene Figuren bestimmen die abwechslungsreich angelegten Illustrationen ebenso wie die spielerische Verwendung von Bildfeldern, von Schriftgrößen, –farben und –typographien, von Zi-





taten aus Kunst und Literatur. Und es wird ganz bewusst mit Wahrnehmungsformen der Fotographie oder des Films experimentiert: Beispielsweise werden manche Figuren durch motivisch unveränderte, aber graduell vergrößerte Bilder langsam herangezoomt, Geschwindigkeit durch die rasante Abfolge von Bildfeldern oder Simultanabbildungen dargestellt. Dazu kommen eingefügte Kinderzeichnungen oder das Zitat medienbekannter Figuren wie Batman, Popeye oder Superman.

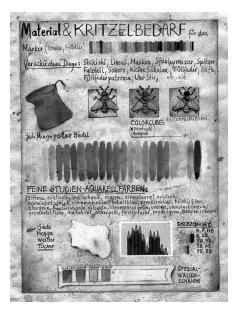
Bezeichnend sind schließlich auch die Bilder auf der letzten Doppelseite: Dort sieht man den mittlerweile einer Spinatmanie verfallenen Otto Karotto auf der Suche nach seinem Lieblings-

gemüse. Die Regale sind mit wild zusammengestückelten Bildern von fotografierten, ausgeschnittenen und in Collagen neu zusammengestellten Nahrungsmitteln gefüllt. Man sieht dort, dezent übertitelt mit dem Wort "mondo", eine mittelalterliche Darstellung des Abendmahls, alte Werbeaufkleber von Corned Beef, Baking Powder oder Pesto alla Genovese, Produkte also aus verschiedenen Ländern und Zeiten und damit ein wunderbares Sinnbild für die bereits erwähnte postmoderne Idee, Versatzstücke aus den ursprünglichen Kontexten zu lösen, um sie in neuem Kontext mit neuer Bedeutung wieder aufzuladen.



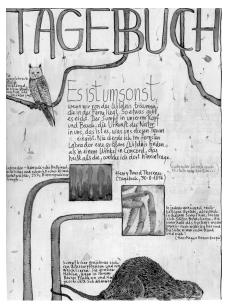
[©] Chiara Carrer: Otto Karotto. Wien: Picus, 2000.

VI. Die Sache aus der Sicht des Individuums



Auch Willy Puchner bedient sich im »Tagebuch der Natur«14 komplexer erzählerischer Formen. (Vgl. auch den Beitrag von Jens Thiele in diesem Heft.) Auf je einer Doppelseite präsentiert das Bilderbuch aus dem Blickwinkel unterschiedlichster Disziplinen das Thema "Natur" und bricht so lineare Erzählstrukturen konsequent auf. Ohne sich an eine bestimmte Altersgruppe zu wenden oder auf die Gattung Sachbuch einengen zu lassen, arbeitet das »Tagebuch der Natur« dabei mit den verschiedensten Techniken. Aus Buntstiftzeichnungen, Materialcollagen oder Fotos bestehende Fragmente und Versatzstücke werden scheinbar assoziativ in den Bildraum eingefügt und durch Texte in schwer leserlicher Handschrift kommentiert. Die Schriftblöcke bestehen dabei entweder aus Zitaten der Literatur-, Kultur- oder Na-

turgeschichte oder sind persönlicher Natur. Genau in diesem Gegensatz aus scheinbar verbürgter Objektivität und individuellem Zugang besteht auch die Spannung dieses Bildwerkes. Die zugleich multiperspektivische wie auch persönliche Herangehensweise bestätigt Willy Puchner auch in einem Interview in »1000 und 1 Buch«:





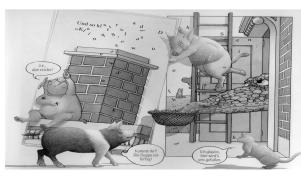
© Willy Puchner: Tagebuch der Natur. Niederösterreichisches Pressehaus, 2001.

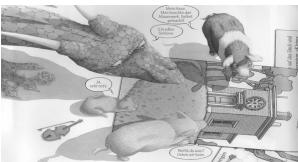
Bei meinem Tagebuch fließt auch viel "Privates" ein: Fragen, die mein kindliches Staunen befriedigen und Fragen, die von allgemeinem Interesse sind.¹⁵

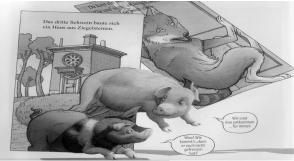
VII. The space behind the story

In demselben Interview spricht Willy Puchner auch noch eine andere Begleiterscheinung der Mediengesellschaft an:

Immer wieder versuche ich, mich spielerisch der "Welt" oder (…) den Objekten zu nähern. Im Spielerischen liegt ein außergewöhnliches Maß an Zeit und Freiraum, ein Spielraum zur Selbstverwirklichung.¹⁶





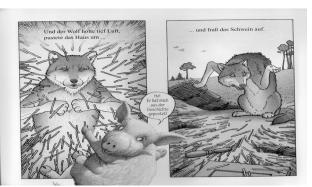


© David Wiesner. Die drei Schweine. Carlsen, 2002.

Eine lustvolle Maxime, die auch auf David Wiesners im Frühjahr 2002 erschienenes ausgezeichnetes Bilderbuch »Die drei Schweine«17 zuzutreffen scheint. Kern und zugleich Ausgangspunkt der Geschichte ist das Märchen von den »Drei kleinen Schweinchen«. Als der Wolf das aus Stroh gebaute Haus des ersten Schweinchens umpusten will, bläst er das Tier aus seiner eigenen Geschichte hinaus. Ebenso passiert es beiden anderen Schweinchen, und plötzlich lösen sich die Seiten des Märchens aus der Zweidimensionalität, flattern durch den Bildraum, verlieren ihren erzählerischen Halt. Ausgerechnet das Blatt mit dem Abbild des Wolfes wird zu einem Papierflugzeug gefaltet, die unbekümmert plaudernden Schweinchen fliegen damit durch atemberaubend leere Bilderbuchseiten und landen in der nächsten, in Illustrations- und Erzählstil ganz anders gearteten Geschichte.

Verspielt und klug zugleich findet Wiesner Bilder für den offensichtlich beliebigen Wechsel zwischen scheinbar gefestigten Medienrealitäten:

> I've had for years this idea of characters leaving a story and moving into the space behind the story. You know, having the enti-



© David Wiesner. Die drei Schweine. Carlsen, 2002.

re format of the book collapse and leave them standing in this sort of nether world. And when I began to seriously try to put a story to that concept, I had to figure out, well, if the reader is going to start in one story and leave it, I have to start off with something that they're going to recognize. And the most recognizable stories I could think of were Goldilocks or The Three Pigs.¹⁸



© David Wiesner. Die drei Schweine. Carlsen, 2002.

In jeder Geschichte, die die quirligen Schweinchen neu betreten, passen sie ihre äußere Gestalt an, werden mal bunt kitschig im Trickfilmstil, mal mit brauner Tusche in der Sage vom Drachen dargestellt. Und noch raffinierter: Aus jeder besuchten Story folgt den Schweinchen eine Figur, die ihrerseits verblüffte, dem Text der eigenen Geschichte ausgelieferte Mitspieler zurücklässt. Sprachliche Kommunikation der verschiedenen Figuren untereinander findet nur im Leerraum zwischen den einzelnen Büchern statt, sozusagen an den Schnittstellen der verschiedenen Medien. Konsequent verharren die in Comicsprechblasen gesetzten Dialoge dabei in dem durch die persönliche Geschichte geprägten Erfahrungshorizont und Sprachstil und liefern damit eine Idee davon, wie das Prinzip "Multimedia" im Bilderbuch eine mögliche Erscheinungsform finden könnte.

Auch in diesem Buch fällt die spielerische Verwendung von Schriftgröße, -typ, -farbe und -stärke auf – eine Ästhetik, die man aus dem Bereich der Werbung, der Video-clips und Flyer der Jugendkultur bereits seit den 1980er Jahren kennt und die in eine Unzahl von Bilderbüchern der 1990er Jahre Eingang gefunden hat. Je nach Kontext variiert also die Typographie und am Ende wird selbst der Text des Ursprungsmärchens, in das die drei Schweinchen schließlich gemeinsam mit ihren neu gefundenen Gefährten zurückkehren, kräftig durcheinander gepustet. Gar nicht so leicht ist es dann, die Buchstaben wieder in der richtigen Reihenfolge zusammen zu basteln – kein Wunder, denn letztendlich hat sich der Inhalt des Märchens durch die zusätzlich eingefügten Figuren gravierend verändert.



© David Wiesner. Die drei Schweine. Carlsen, 2002.

VIII. Expedition Robinson im Bilderbuch





© Yvan Pommaux: Achtung, Ungeheuer! Moritz Verlag, 2001.



[©] Yvan Pommaux: Achtung, Ungeheuer! Moritz Verlag, 2001.

"Diese Kinder heutzutage – lauter linke Hände haben sie!", sagt Graufell, der Wasserratz. "Ach, Sie sind einfach ein alter Sauertopf!", entgegnet ihm sein Freund Rotpelz.

Wegweisend für medial geprägte Wahrnehmung ist auch Yvan Pommauxs Bilderbuch »Achtung, Ungeheuer!«19. Zwei Stimmen aus dem Off des Erzähltextes die Wasserratten Graufell und Rotpelz - kommentieren die nicht ganz freiwillige, ausschließlich in großformatigen Comicfeldern dargestellte Abenteuerfahrt der Kinder Leon und Sylvie. Um zu testen, ob mit der heutigen Jugend noch etwas anzufangen ist, beißt Graufell unbeobachtet das Anlegeseil eines Bootes durch, in dem die beiden Kinder spielen. Der Kahn treibt außer Kontrolle auf eine "ungeheuerliche" und unbewohnte Insel zu und bringt Leon und Sylvie damit in eine lebensgefährliche Situation. Scheinbar zumindest, denn Graufell und Rotpelz wachen als unbemerkte Beobachter über ihre Schützlinge: Sie schieben ihnen ein Buch über



© Yvan Pommaux: Achtung, Ungeheuer! Moritz Verlag, 2001.

das Feuermachen zu, lassen sie einen Angelhaken und eine Schnur finden oder fangen für sie Fische. "Mediator" zwischen den Kindern und den Wasserratten ist Sylvies Stoffleopard "Schätzelchen", der zwar mit Graufell und Rotpelz kommunizieren kann, in den Augen der kleinen Protagonisten aber leblos ist.



© Yvan Pommaux: Achtung, Ungeheuer! Moritz Verlag, 2001.

Was hier passiert, ist die gelungene Inszenierung eines Abenteuers, von Caroline Roeder in »1000 und 1 Buch« treffend mit dem Schlagwort "Kindheit an der langen Leine" bezeichnet:

Alle diese Texte erzählen spannende, teils kriminalistische Abenteuer und lassen sich der Unterhaltungsliteratur zurechnen (...). Entscheidend ist allerdings: Die Abenteuer erweisen sich von den Eltern – oder anderen Erwachsenen – als initiiert und inszeniert; diese lenken sogar regelrecht das Geschehen. Die kindlichen Protagonisten folgen also innerhalb der literarischen Handlung einer spannenden Inszenierung, einem Fake, wie die Mediensprache dies bezeichnen würde.²⁰

An (horrorfilmischen) "Fake" gemahnt auch die Ästhetik der Bilder. Pommaux arbeitet mit stetig wechselnden Perspektiven, lässt den Betrachter durch undurchdringliches Gestrüpp oder aus bedrohlicher Froschperspektive das Geschehen aufzeichnen, verwendet lautmalerische und "Action" vermittelnde Comicworte. In der dramatischsten Situation der Handlung – die Wasserratten entdecken ein Ungeheuer auf der Insel – ist es dunkel und regnet. Wen wundert dann noch, dass das in die Erlebnisrealität der Kinder transportierte Monster gleichermaßen an Jurassic-Park und Gozilla erinnert?

Konsequent bedauern die in der "Erlebnisgesellschaft" groß gewordenen Kinder schließlich das frühzeitige Ende ihres Abenteuers, dass ja erwartetermaßen gut ausge-

gangen ist: An der Schnittstelle zwischen Gefahr bringender Natur und rettender Zivilisation sagt Silvie: "Da stehen schon die Eltern". Und Leon kann darauf nur lakonisch antworten: "Na, dann … adieu, ihr Abenteuer."

IX. Eine mögliche Perspektive

Wie also verändert sich das Bilderbuch in der Mediengesellschaft? Einige Thesen hierzu mögen die Grundlage für weitere Diskussionen bilden:

- Bilderbücher werden hörbar. Nicht nur weil manchen Büchern CDs beigelegt werden, sondern weil computergestützte Schriften durch unterschiedliche Größen, Dicken oder Kompositionslinien Lautstärke suggerieren.
- Bilderbücher werden haptisch erfahrbar. Gestanzte Papiere, Löcher und Hologramme, Pop-Up-Bücher und beigefügte Spiele machen das Bilderbuch zu einem Erlebnisprojekt.
- Bilderbücher sind Teil eines Multimediaverbunds: Zum Buch gibt es die CD, das Stofftier und das passende Schreibtisch-Set.
- Bilderbücher werden visueller, auch wenn das zunächst seltsam klingen mag. Textstücke und vor allem Dialoge, abgebildet in abwechslungsreicher Typographie, reicher Farbenpracht oder amüsanten Buchstabencollagen, werden zunehmend als Bild begriffen. Die formalen Grenzen zwischen Text und Bild verschwimmen immer mehr.
- Bilderbücher machen sich "bildbuchfremde" Techniken wie Computer- und Werbegrafik, Fotografie, Trick- und Animationsfilm zu Eigen. Vor allem die Darstellung von Zeit mittels Schnitttechniken, Simultandarstellungen und Bildrasterung ist dabei bedeutsam.
- Bilderbücher überschreiten die Gattungsgrenzen. Erzählstrukturen des Märchens und Krimis, der Abenteuergeschichte, des Comics usw. werden lustvoll durchmischt und parodiert.
- Bilderbücher spielen mit Versatzstücken und setzen sie neu zusammen. Zitate aus Kunst, Märchen, Werbung, Literatur, Alltagsleben werden im lustvollen Spiel neu vernetzt. Die Collage ist das adäquate Stilmittel dafür.
- Bilderbücher sprengen Alters- und Bildungsgrenzen. Sie richten sich, oftmals im selben Buch, auf unterschiedlichen Verständnisebenen an unterschiedliche Zielgruppen.
- Bilderbücher brechen zumindest manchmal lineare Erzählmuster auf und begeben sich auf die Ebene des Hypertextes.
- Bilderbücher bieten mehrere Perspektiven. Die LeserInnen müssen ihren Guckkastenbühnenblickwinkel aufgeben und sich flexibel und neugierig auf Multiperspektivität einlassen
- Bilderbücher haben trotz ihrer Tradition, trotz zahlreicher retrospektiver Elemente
 ihren Platz in der Mediengesellschaft gefunden. Zumindest ein kleines wackeres
 Häufchen davon.

Anmerkungen:

- 1) Walter van Rossum: Freitag. Die Ost-West-Wochenzeitung (10.8.2001). (http://www.freitag.de/2001/33/01331301.php)
- 2) http://www.darmstadt.gmd.de/schulen/AKG/Kurspl12.html
- 3) z. B. Hörfunk, CD,...
- 4) z. B. Film, Fernsehen, Video, ...
- 5) z. B. Buch, Zeitung, Zeitschrift, ...
- 6) z. B. Videotext, Videorekorder, Telefax, Bildtelefon, Kabel- und Satellitenrundfunk, CD-ROM, ...
- 7) Melanie Kerth, Ludwig Coenen (http://www.online-journalismus-darmstadt.de/kursbuch/medientheorie/mcluhan/mcluhan_seite_fertig.htm)
- 8) Katy Couprie, Antonin Louchard: Die ganze Welt. Gerstenberg 2001.
- 9) Elisabeth Hohmeister: "Wie im Bilderbuch…?" In: Kinder- und Jugendliteratur. Hrsg. v. Renate Raecke. Arbeitskreis für Jugendliteratur e.V. 1999, S. 175.
- 10) Jens Thiele: Ein Anker im Strom der Bilder. Das Bilderbuch als Einstieg in die Welt sinnlichästhetischer Grunderfahrungen. In: 1000 und 1 Buch 4/2000, S. 15f.
- 11) In: Vision-Rundschau. Nr. 40/Oktober 1999. (http://www.ams.or.at/wien/biz/vision/archiv/rund40.htm)
- 12) Jens Thiele: Ein Anker im Strom der Bilder. Das Bilderbuch als Einstieg in die Welt sinnlichästhetischer Grunderfahrungen. In: 1000 und 1 Buch 4/2000, S. 15f.
- 13) Chiara Carrer: Otto Karotto. Wien: Picus 2000.
- 14) Willy Puchner: Tagebuch der Natur. Niederösterreichisches Pressehaus 2001.
- Spielerische Annäherung an die Welt. Willy Puchner im Gespräch. In: 1000 und 1 Buch 4/2001,
 S. 29.
- Spielerische Annäherung an die Welt. Willy Puchner im Gespräch. In: 1000 und 1 Buch 4/2001,
 S. 30.
- 17) David Wiesner: Die drei Schweine. Carlsen 2002.
- 18) David Wiesner on Creativity. An interview with Tom Bodett, host of Loose Leaf Book Company. (http://www.houghtonmifflinbooks.com/authors/wiesner/interviews/inter.shtml)
- 19) Yvan Pommaux: Achtung, Ungeheuer! Moritz Verlag 2001.
- 20) Caroline Roeder: Na, dann ... adieu, ihr Abenteuer. Kindheit an der langen Leine. In: 1000 und 1 Buch 4/2001, S. 15.
- ✓ Silke Rabus, Büchereiverband Österreichs, Lange Gasse 37, A- 1080 Wien. Tel.: 406 97 22-16, Fax: 406 35 94-22. E-Mail: rabus@bvoe.at

CLAUDIA BLEI-HOCH

"Komm, lass uns doch ein Bilderbuch anschauen..."

Einblicke in den Forschungsstand zur Rezeption von Bilderbüchern

I. Zur Begründung des Themas

Bevor ein Bilderbuch in die Hände eines Kindes gelangt, das mit Vorfreude und Neugierde ausgestattet, eine Person sucht, die mit ihm in einer gemütlichen Sofaecke auf eine Lese-Bilder-Reise geht, hat das Bilderbuch bereits seine eigene Geschichte aufzuweisen: Sie beginnt im Kopf eines Autors', der sie aufschreibt oder / und auf dem Papier eines Illustrators, der sie skizziert. Ihr (oft steiniger) Weg setzt sich fort in einem Verlag, in dem Lektoren Text und Bild zu einer fertigen Druckvorlage verarbeiten. Den Verlagsvertretern ans Herz gelegt, den Buchhändlern empfohlen, wandert sie schließlich als eine von jährlich -zig Tausend Neuerscheinungen in die Regale der Buchhandlungen und von dort, nach Sichtung und Auswahl durch Eltern, Großeltern oder Vorschulpädagogen zum Kind. Finden sich dann Vermittler zwischen Buch und Kind, steht einer gemeinsamen Lese-Bilder-Reise nichts mehr im Wege.

Dieser "lange Weg" macht aber auch deutlich, dass die Rezeption von Bilderbüchern mit der Wahrnehmung von Kompetenzen Erwachsener für die frühkindliche literar- und bildästhetische Sozialisation verbunden ist. Die Erwachsenen produzieren für die Kinder, sie wählen die Bilderbücher aus und interpretieren sie für die bzw. den noch nicht al-

kenntnis über die Wirkung von Bilderbüchern.

phabetisierten ca. 2- bis 6-Jährigen (vgl. Ulich et Es besteht noch weitgehend Un- al., 1993⁴, 309). Damit stellt sich die Frage: Welchen Einfluss üben Erwachsene auf den gemeinsamen Rezeptionsprozess aus und was bewirkt er beim kindlichen Bilderbuchrezipienten? Auf der Su-

che nach möglichen Antworten offenbart sich der defizitäre Stand bisheriger Erkenntnisse über die Interaktionen zwischen Erwachsenen und Kindern bei der Bilderbuchrezeption: "Während in Geschichte und Gegenwart des Bilderbuchs eine anhaltende Diskussion über Form, Inhalt und Qualität stattfindet", beschreibt Jens Thiele die aktuelle Situation, "besteht eine weitgehende Unkenntnis über die Wirkung dieser Produkte beim Adressaten" (Thiele, 2000, 14). Und er fährt mit Blick auf die kindlichen Rezipienten fort: "Wie Kinder Bilderbücher erleben und verarbeiten, ist trotz der Flut von Mutmaßungen und Setzungen eine bis heute unbeantwortete Frage" (ebenda, 14). Heinz Bonfadelli und Daniel Süß fordern deshalb nachhaltig wissenschaftliche Untersuchungen zum Rezeptionsverhalten von Erwachsenen, insbesondere von Vorschulpädagogen, ein, da über deren Perzeption der verschiedenen Funktionen von Bilderbüchern, z. B. über das Verhältnis zwischen Unterhaltungs- und Orientierungsfunktion, kaum etwas bekannt sei (Bonfadelli / Süß, 1997, 76). Folgt man der Einschätzung Thieles, so sei derzeit davon auszugehen, dass es eine klar umrissene Rezeptionsforschung zum Bilderbuch bislang nicht gibt (Thiele, 2000, 196). Mögen diese Feststellungen auch stark verallgemeinert sein, so spiegeln sie doch klar und deutlich bestehende Forschungsdesiderate wider.

Mein Beitrag versteht sich daher als ein konzeptioneller Baustein zur Bilderbuchrezeptionsforschung, indem ich versuche, Aufgaben- und Forschungsfelder einer wissenschaftstheoretisch-fundierten Rezeptionsforschung zur literar- und bildästhetischen Sozialisation von Vorschulkindern anhand von zwei Forschungsperspektiven zu thematisieren.

II. Die wirkungsbezogene Perspektive

Ein Rückblick in die 1980er Jahre bestätigt ein allgemein gestiegenes Interesse verschiedener Einzelwissenschaften am Bilderbuch und seiner Wirkung auf die kindlichen

"otto horcht"



© Ernst Jandl/Norman Junge. ottos mops. Weinheim: Beltz Verlag, 2001.

Rezipienten. Neben der Auseinandersetzung mit medialen Eigenschaften von Bilderbüchern rückt zunehmend die Frage in den Mittelpunkt, wie das Bilderbuch auf Kinder wirkt. Das Forschungsinteresse liegt beim Gewinnen von Erkenntnissen über den Einfluss des Bilderbuchlesens und -betrachtens auf die kognitive², sprachliche³ und visuelle Entwicklung⁴ des Kindes. Das Bilderbuch wird als Auslöser für kognitive, affektive oder kommunikative Prozesse beim Rezipienten beobachtet und eingeschätzt. Theoretisch stützt sich dieser Forschungsansatz auf den Wirkungsansatz, der u. a. den Rezipienten als reagierendes Subjekt auffasst (vgl. Schneider, 1994, S.159). Den Wirkungsanalysen fällt die Funktion zu, Einblicke in die inhaltlichen und formalen Eigenschaften

Wie wirkt die illustrierte Fassung des klassischen

des Mediums zu gewähren, von denen ausgehend die Reaktionen der Rezipienten beschrieben werden. Auch in der literatursoziologischen Forschung findet sich in Gestalt des werkbezogenen Ansatzes eine inhaltliche Entsprechung (vgl. Eggert / Garbe, 1995, S.101). Doch im Unterschied zur Medienrezeptionsforschung oder zur Literatursoziologie werden in der Bilderbuchrezeptionsforschung einzelne kognitive, kommunikative und ästhetische Forschungsansätze nicht zu einem komplexen Untersuchungskonzept zusammengeführt. Die Eingrenzung auf eine wirkungsbezogene Perspektive erbringt lediglich Beobachtungen über das "Bilderbuch-Lesen" in unterschiedlichen Ergebnisformen: teils sprachlichen Kinderkommentaren, teils visualisierten Kinderzeichnungen. Oftmals dienen den Forschenden die "Psychologie des Kindes" von Jean Piaget und Bärbel Inhelder als Grundlage, um Rückschlüsse auf das Wirkungs- und Bedeutungspotential von Bilderbüchern zu ziehen. Die wirkungsbezogenen Untersuchungen können belegen, dass Bilderbücher zunächst überwiegend haptisch-taktil oder oral im Spiel erkundet werden. Erst später treten sprachlich-kommunikative Tätigkeiten in den Vordergrund der Rezeption von Bilderbüchern. Sie beginnen mit dem Benennen von Bildobjekten und entwickeln sich bis hin zu komplexen kommunikativen Handlungen, wie dem (Nach-) Erzählen von Geschichten⁵. Die Beachtung bildnerischer Gestaltungselemente reduziert sich auf deren dienende Funktion bei der Texterschließung (vgl. Kritik bei: Blei, 1998, S.139ff.).

Die Ergebnisse all dieser Untersuchungen flossen im Wesentlichen in pädagogisch-erzieherische sowie didaktisch-methodische Handlungskonzepte für Pädagogen zum Einsatz von Bilderbüchern im Vorschul- und Grundschulbereich ein⁶. Die Folgen einseitiger Konzentration auf die wirkungsbezogene Forschungsperspektive waren allerdings, dass

das Medium frühkindlicher Sozialisation in seiner inhaltlich-thematischen sowie bild- und sprachästhetischen Gestaltung auf die Wechselwirkung von medialer Dynamik und pädagogischen Reglements reduziert wurde⁷. Als positiver Effekt ergab

Das Bilderbuch öffnet sich zunehmend den medientechnischen Neuerungen.

sich: Einerseits öffneten sich Bilderbuchproduzenten/-verlage zunehmend den modernen medientechnischen Neuerungen. Andererseits bestand bei einzelnen Fachexperten das Bedürfnis nach Reglementierung der literar-und bildästhetischen Gestaltung. "Überspitzt lässt sich feststellen", resümiert Thiele die Folgen dieser Entwicklung, "dass das Bilderbuch aufgrund seiner Funktionalisierung als Spezialkunst im Verlauf dieses Jahrhunderts stets zu einer ästhetischen, inhaltlichen und / oder pädagogischen Verengung neigte" (Thiele, 2000, S.16). Signifikant für diese vereinseitigende Perspektive ist die Forderung des Kunstwissenschaftlers und Kunstpädagogen Konrad Lange. Sie geht auf die Anfänge des Bilderbuchs vor gut 100 Jahren zurück und spiegelt jene Perspektive wider, die für die Beurteilung von Bilderbüchern für lange Zeit wegweisend war. Er verlangte, dass Kindern "in der Buchkunst nur das Einfache und Wirksame" zu bieten sei, da "nicht eine völlig realistische Nachahmung der Natur, sondern vereinfachte stilisierte Formen" seiner Vorstellung von Kunst für Kinder entsprächen (in Samuleit: 1928, S.67). Mit dieser Sicht "auf mutmaßliche psychologische und ästhetische Entwicklungen des Kindes", wird jedoch, wie Thiele kritisch bemerkt, "nicht nur auf dem einfachen, anspruchslosen

Abgründiges in scheinbarer Idylle



© Lisbeth Zwerger. Christian Morgenstern. Salzburg/München: Verlag Neugebauer Press, 1992.

Bild für Kinder (beharrt), sondern auch auf Lebensferne, Weltentrückung und Naturbeseelung" (Thiele, 1992, S. 34). Die Bilderbuchrezeptionsforschung sei für diesen Zeitraum, so die Einschätzung Thieles als "pädagogisch legitimierter" Forschungsbereich zu beschreiben (Thiele, 1987, S. 19), der, so der Autor, vor allem durch die "Forderung nach einem einfachen Bildstil (damit das Kind die Bilder physiologisch versteht)" sowie die "Forderung nach entlastenden Bildern (damit das Kind psychisch nicht überfordert wird)" gekennzeichnet ist (Thiele, 2000, S. 185). Was Thiele zur bildnerischen Gestaltung bemerkt, lässt sich gleichermaßen bei der sprachlichen Gestaltung von Bil-

derbüchern beobachten. Zwar fehlt bis heute eine systematische Aufarbeitung sprachästhetischer Spezifika von Bilderbuchtexten, während hingegen Sprache und Stilmittel der Kinderlyrik relativ umfassend erforscht sind (vgl. Franz, 1979; Waldmann, 1994³). Doch weisen Publikationen und Rezensionen immer wieder auf die in aller Regel einfach strukturierten Sprachmittel in Bilderbüchern hin (vgl. Bosse, 1983).

Mit anderen Worten: Die wirkungsbezogene Forschung zur Bilderbuchrezeption erbrachte erste grundsätzliche Erkenntnisse zur Bedeutung von Bilderbüchern bei der Entwicklung der kommunikativen und visuellen Kompetenz Heranwachsender.

Mit einer überwiegend pädagogisch-erzieherischen und entwicklungspsychlogisch unterlegten Interpretation der Untersuchungsergebnisse ging allerdings eine Vereinseitigung einher, die sich sowohl auf die inhaltlich-thematische und ästhetische Gestaltung von Bilderbüchern als auch auf den kreativen Umgang mit ihnen hemmend auswirkte. Erst als sich Mitte der 80er Jahre die Einsicht durchzusetzen begann, "dass in der Mediennutzung nicht nur kognitive und affektive Aspekte, sondern auch soziale Prozesse eine Rolle spielen" (Bonfadelli/Süß, 1997, S. 77), verstärkte sich auch in der Bilderbuchrezeptionsforschung die Suche nach neuen Paradigmen. Entscheidende Impulse hierfür gingen von der Medienrezeptionsforschung aus. Mit der veränderten Perspektive auf den Rezipienten als agierendes Subjekt wurde nun die Rezeption von Medien als ein dynamischer und interaktionaler Prozess wahrgenommen, der eine Form sozialen Handelns darstellt. In der Bilderbuchrezeption richtete sich das Forschungsinteresse jetzt verstärkt auf die Untersuchung von Interaktionsprozessen, was sowohl eine Hinwendung zu den Teilhandlungen als auch zur Struktur des gesamten Handlungsprozesses des Bilderbuch-Lesens zur Folge hatte und die Grundlage der interaktionsbezogenen Perspektive bildete.

III. Die interaktionsbezogene Perspektive

Der zentrale Anstoß, der den Perspektivwechsel in der Bilderbuchrezeptionsforschung einleitete, ging von den Medien- und Sozialwissenschaften aus. Zwar bildete sich in der Literatur- und Kunstwissenschaft mit dem hermeneutischen Forschungsansatz ebenfalls ein innovatives Konzept heraus, das der Klärung von Text-Bild-Verstehensprozessen neue Impulse gab, doch blieben diese weitgehend beschränkt auf die traditionellen Untersuchungsgegenstände der Disziplinen: auf den literarischen Text und das Kunstbild. Die mediensoziologische Perspektive erforschte hingegen das Bilderbuch als frühe Form der kindlichen Sozialisation, um Fragen frühen Medienhandelns und dessen Einfluss auf die Entwicklung Heranwachsender beantworten zu können. Die kultursoziologischen Studien wiesen die Bedeutung von Bilderbüchern bei der Entwicklung der Kulturtechniken: Lesen und Schreiben bei Vorschulkindern nach (vgl. Saada-Robert, 1997). Vor allem war es aber die Perspektive auf das interaktive Handeln der Rezipienten, die für ei-

ne komplexe Erforschung der Bilderbuchrezeption eine inhaltlich-funktionale Erweiterung bisheriger Forschungsdimensionen darstellte. Vor diesem Hintergrund kam dem strukturanalytischen Ansatz eine äußerst produktive Funktion zu⁸.

Der strukturanalytische Ansatz wurde von den Medienwissenschaftlern Michael Charlton und Klaus Neumann (1986) als ein Modell konzipiert, um die vielfältigen Wirkungsfaktoren im Medienrezeptionsprozess zwischen Vermittlern und kindlichem Rezipienten unter dem Gesichtspunkten der kommunikativen Kompetenz, der sozialen Situation sowie der daraus resultierenden Bedürfnislage des Kindes untersuchen zu können (vgl. Schneider, 1994, S.162). Um der Komplexität der Medienrezeption Rechnung zu tragen, greift der strukturanalytische Ansatz auf unterschiedliche

Eine neue Illustration von »Alice«, die Eltern und Kinder gleichermaßen anspricht.



© Lewis Carroll/Anthony Browne (III.). Alice im Wunderland. Oldenburg: Lappan Verlag, 1989.

theoretische Konzepte, wie den Symbolischen Interaktionismus (Mead), den Kontextualis-MUS (Georgandi; Rosnow) und den STRUKTURGENETISCHEN ANSATZ (Piaget) zurück und integriert diese in ein Mehrtheorienmodell. Die Methoden der QUALITATIVEN SOZIALFORSCHUNG stützen das Modell insofern, als deren Offenheit gegenüber den Untersuchungspersonen, der Untersuchungssituation sowie hinsichtlich der angewandten Methoden eine die adäquate Rekonstruktion von Handlungen ermöglichen (vgl. Lamnek 1995³, S. 22). Inzwischen haben Charlton / Neumann in zahlreichen Aufsätzen und Büchern den strukturanalytischen Ansatz weiterentwickelt und dabei ihren Forschungsschwerpunkt auf das Verhältnis von Medienrezeption und Identitätsbildung verlagert (vgl. Charlton / Neumann 1990). Trotzdem die Autoren an verschiedenen Stellen auf die Potenzen des Bilderbuch-Lesens verweisen, bleibt ihr Augenmerk auf die elektronischen Medien, vor allem auf das Fernsehen gerichtet. Dem Printmedium Bilderbuch widmen sich solche lese- und mediensoziologische Untersuchungen, für die der strukturanalytische Forschungsansatz als Ausgangspunkt der Untersuchungen zwar herangezogen, aber je nach Zielstellung durch andere theoretische Ansätze ergänzt wird (z. B. die SOZIALE KONSTITU-TIONSTHEORIE oder die ETHNOGRAPHISCHE FORSCHUNG). Ein kurzer Überblick über die recht heterogenen Forschungsinteressen möge diese Feststellung untersetzen:

Eltern und Kinder

Beispielsweise stellt sich Silvia Schneider (1995) das Ziel, Formen der Interaktionsstrukturierung beim gemeinsamen Bilderbuch-Lesen von Eltern und Kindern zu erfassen.

" – Wie ist das hier langweilig! Nie passiert etwas Aufregendes."



© Fulvio Testa. Ein ganz gewöhnlicher Tag. Mönchaltorf/Hamburg: Norsd-Süd Verlag, 1982.

Anhand von umfangreichen Untersuchungsreihen zur Bilderbuchrezeption von Müttern und ihren Kinder belegt die Autorin u. a., dass sich die Struktur der Interaktion aus den Handlungen der Erwachsenen ableite. Auch Barbara Braun (1995) arbeitet in ihrer entwicklungspsychologischen Fallstudie u. a. die Bedeutung mütterlicher Interpretationsprozesse für das Heranführen des Kindes an konventionelle Nutzungsmuster heraus. Mit zunehmender Differenzierung des Bedingungsgefüges der literarischen Sozialisation rückt Petra Wieler (1997) den Akt des Vorlesens von Bilderbüchern in den Mittelpunkt ihrer Forschungen. Von besonderem Interesse ist dabei der Einfluss des sozialen Milieus, in dem die Vorleseprozesse ablaufen. Neben der dialogischen Struktur des Vorlesens für jüngere Kinder untersucht Wieler auch die Perspektive der Erwachsenen auf die familiäre Vorlesepraxis sowie die Beziehung zwischen Vorlesedialog und Verstehensfähigkeiten der Kinder. Wie Schneider stellt auch Wieler fest, dass der Vorlesetypus stark an das Strukturprinzip der Erwachsenen gebunden ist. Ferner kommt die Autorin zu dem Schluss, dass sich kindliche Orientierungsschwierigkeiten beim Verstehen des Textes weit weniger aus den Verstehensanforderungen der Bilderbuchgeschichte herleiten, sondern vielmehr aus der Handlungsorganisation des Vorlesegesprächs zwischen Kind und Erwachsenem.

Kindergarten

Während sich die bisherigen Untersuchungen zur Rezeption von Bilderbüchern dem familiären Kontext zugewandt haben, bildet für Susanne Keuneke (2000) die Institution Kindergarten den Hintergrund für ihre Untersuchung zur Rolle von Bilderbüchern im Prozess der frühen Geschlechtersozialisation und zum Einfluss von Medieninhalten auf die Identitätsentwicklung Heranwachsender. Keuneke gelangt u. a. zu dem Ergebnis, dass nicht die Art und Weise der Darstellung der Geschlechtsproblematik in den Büchern entscheidend sei, sondern die vom Kind in der Familie und im Kindergarten gewonnenen sozialisatorischen Erfahrungen. Sie spiegeln sich bereits in der vom Kind entwickelten Geschlechtsidentität wider. Auch für Heinz Bonfadelli / Daniel Süß (1997) stellt der institutionelle Kontext die empirische Basis einer Studie zur Bilderbuchrezeption im Kindergarten dar. Von den bisherigen Untersuchungen unterscheidet sich diese Arbeit vor allem durch die Methodik der empirischen Untersuchung. Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung zu Fragen des Medienzugangs und der Medienpräferenzen von Kindern und Erwachsenen lassen Rückschlüsse auf die zentrale Stellung von Bilderbüchern im heutigen Medienalltag des Kindergartens zu. Über das Wesen und die Struktur der Bilderbuchrezeption vermögen sie allerdings nur bedingt Aussagen zu treffen, was offensichtlich auf die Grenzen quantitativer Forschungsmethoden zurückverweist.

So unterschiedlich das konzeptionelle Vorgehen in den jeweiligen Untersuchungen auch war, so gestatten sie Rückschlüsse auf die Bilderbuchrezeptionsforschung aus interaktionsbezogener Perspektive und zwar:

- (1) Die Komplexität von Wesen und Struktur der Bilderbuchrezeption erfordert ein adäquates Mehrtheorienmodell, wie es ein strukturanalytischer Ansatz beispielsweise möglich macht.
- (2) Es bedarf jedoch eines erweiterten Methodenapparates, in dem vor allem qualitative Methoden (wie das narrative Interview, die teilnehmende Beobachtung des Forschers, Tagebuchaufzeichnungen etc.) Anwendung finden.
- (3) Das Forschungsdesign zur Bilderbuchrezeption verlangt eine inhaltliche Erweiterung, denn das Bilderbuch in seiner inhaltlich-thematischen und bild- und sprachästhetischen Gestaltung und Wirkung auf den Rezipienten ist bisher kaum erforscht worden. Doch gerade das Potential der Bild(er)-Text-Interdependenzen beeinflusst maß-

- geblich die Bilderbuchrezeption und darf nicht ausgeklammert werden. Denn, wie die Kunstpädagogin Jane Doonan belegt, umfasst die Bilderbuchrezeption wesentlich mehr als Titel, Inhaltsbeschreibungen und Bildgegenstände. "The value in this case", hebt Doonan hervor, "lies in the aesthetic experience and the contribution the picture book can make to our aesthetic development" (Donaan, 1993, S.7).
- (4) Da die Mehrzahl bisheriger Forschungsarbeiten zur Bilderbuchrezeption ihr Augenmerk auf Handlungen kindlicher Rezipienten gerichtet hat und sich hinsichtlich der Erwachsenen lediglich auf kommentierende Randbemerkungen beschränkt, ist den Interaktionen zwischen den Vermittlern und dem Kind verstärkt Aufmerksamkeit zu schenken.

Neue Ansätze

Neuere Forschungsarbeiten bemühen sich bereits um Lösungsansätze zu den Schlussfolgerungen (3) und (4). Zum Beispiel wird in einigen kultursoziologischen Studien das Bemühen deutlich, das Bilderbuch als literar- und bildästhetischen Gegenstand wahrzunehmen, was allein auf die intensive Arbeit am und mit dem Text im Prozess des Lesenund Schreiben-Lernens zurückgeführt werden kann (vgl. El Atrachi / Jimenez, 2000). Es konnte auch schon nachgewiesen werden, dass dabei inhaltlich-thematische und zum Teil bildnerische Gestaltungsfragen eine ganz andere Bedeutung erhalten. Dennoch fehlt bis heute ein abgesichertes wissenschaftstheoretisches Konzept, in dem sowohl die Interaktionen der Akteure als auch die intermedialen Besonderheiten von Bilderbüchern Berücksichtigung finden. Dass man sich in Bilderbuchrezeptionsforschung durchaus über die ästhetischen Eigenschaften bewusst ist, belegt eine Studie zur Arbeit mit Bilderbucherzählungen im Kindergarten und ihre Bedeutung für die ästhetische Erziehung von Vorschulkindern (vgl. Mewes, 1975). Allerdings bezieht sich der Autor darin ausschließlich auf die literarästhetischen Potenzen von Bilderbuchgeschichten und bewertet diese vornehmlich aus literaturpädagogischer Perspektive. Zudem erweisen sich die Ergebnisse seiner quantitativen Analyse als wenig geeignet, der Polyvalenz der Bild-Text-Interdependenzen von Bilderbüchern Rechnung zu tragen. Auch die Studie von Mewes weist die empirische Beobachtung nach, dass Erwachsene im Prozess der ästhetischen Vermittlung nahezu völlig ausgeblendet werden. Ein Beispiel aus jüngerer Zeit versucht die Frage nach der ästhetischen Qualität von Bilderbüchern mit der Frage nach deren Wirkung auf die Rezipienten Kind und Erwachsener zu verbinden (vgl. Süß, 2000). Doch zeigt sich auch hier, dass der Rückgriff auf die Theorie zur Entwicklung des ästhetischen Urteils von Michael Parsons (1987) allein nicht ausreicht, um jene komplexen Prozesse erklären und beurteilen zu können, die beim Kind und Erwachsenen in den unterschiedlichen Phasen der Bilderbuchrezeption ablaufen. Der Autor selbst verweist in seinen methodischen Reflexionen auf zahlreiche offene Fragen, die einer grundsätzlichen theoretischen Aufarbeitung bedürfen.

IV. Vorläufiger Ausblick

Fasst man die gegenwärtige Situation der Bilderbuchrezeption mit Blick auf die eingangs getroffenen Feststellungen zur gegenwärtigen Forschungslage an dieser Stelle zusammen, so ist zu sagen:

- (1) Sowohl die wirkungs- als auch die interaktionsbezogene Perspektive tragen dem komplexen Prozess des Bilderbuch-Lesens nur bedingt Rechnung. Als Ursache muss vor allem eine derzeit noch fehlende Grundlagenforschung zur Bilderbuchrezeption genannt werden. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt befindet sich die Bilderbuchrezeptionsforschung noch in den Grenzen fachdisziplin-interner Forschungsinteressen. Es wird die Aufgabe zukünftiger Forschungen sein, nach einer interdisziplinären Ausrichtung ihres Forschungsdesigns zu suchen, die Erklärungsansätze für das Zusammenwirken eines multifaktoriellen Handlungkontextes bietet bzw. die Bild-Text-Verstehensprozesse von Kindern und Erwachsenen bei der komplexen literar- und bildästhetischen Bilderbuchrezeption objektivierbar machen.
- (2) Die Vielzahl theoretischer und empirischer Untersuchungen zur Rezeption von Bilderbüchern lässt sich in Richtung auf zwei aktuelle Forschungsperspektiven verdichten: die wirkungs- und die interaktionsbezogene Perspektive. Diese Forschungsperspektiven bestehen gegenwärtig nebeneinander. Sie sind bisher noch nicht in einem komplexen Forschungsansatz zusammengeführt worden. Da sich gezeigt hat, dass die Bezugnahme auf die wirkungsbezogene und interaktionsbezogene Perspektive allein nicht ausreicht, ist ein interdisziplinäres und integratives Theoriemodell zu entwickeln, das die intermedialen Eigenschaften des Bilderbuchs ebenso wie deren interaktive Wirkungen bei den Rezipienten in seiner Gesamtheit berücksichtigt. Diese komplexe Aufgabe ist nur dann zu leisten, wenn es gelingt, das Bilderbuch als interdisziplinären Forschungsgegenstand zu etablieren, dem sich Literatur- und Kunstwissenschaft ebenso wie Erziehungs-, Sozial- und Medienwissenschaften gleichermaßen zuwenden. Im Augenblick steht noch aus, dass diese Wissenschaftsdisziplinen das Bilderbuch als inspirierende Form facettenreicher Bild-Text-Interdependenzen und als interaktive Form spannungsvollen Miteinanders von Kindern und Erwachsenen entdecken. Erst wenn es dazu kommt, wird es möglich sein, die Rezeption von Bilderbüchern als einen ästhetischen Prozess wahrzunehmen, der kreatives Handeln zwischen unterschiedlichen Generationen zu initiieren vermag.

Literaturverzeichnis:

Arndt, Marga. Das Bilderbuch als Mittel der sozialistischen Erziehung. Berlin: Volk und Wissen, 1963.

Baumgärtner, Alfred Clemens (Hrsg.). Aspekte der gemalten Welt. Weinheim: Beltz, 1968.

Blei, Claudia. Zur bild-und sprachästhetischen Darstellung des Eigenen und Fremden im deutschsprachigen Bilderbuch. Unveröffentlichte Dissertation. Technische Universität Dresden. 1998.

Bosse, Hannes. Anmerkungen zur Sprache in Bilderbuchgeschichten. In: Beiträge zur Kinder- und Jugendliteratur. (1983) 67, S. 37-44.

Bonfadelli, Heinz / Süß, Daniel: Bilderbuchrezeption als Forschungsfeld der Medienwissenschaften. In: Schweizerisches Jugendbuch-Institut (Hrsg.). Siehst du das? Die Wahrnehmung von Bildern in Kinderbüchern – Visual Literacy. Zürich: Chronos, 1997. S. 73–94.

Braun, Barbara. Vorläufer der literarischen Sozialisation in der frühen Kindheit – eine entwicklungspsychologische Fallstudie. Frankfurt u.a.: Lang, 1995.

Bruner, Jerome. Wie das Kind sprechen lernt. Bern u.a.: Verlag Hans Huber, 1987.

Charlton, Michael / Neumann, Klaus. Medienkonsum und Lebensbewältigung in der Familie. Methode und Ergebnisse der strukturanalytischen Rezeptionsforschung — mit fünf Falldarstellungen. München u. a.: Psychologie VerlagsUnion, 1986.

Charlton, Michael / Neumann, Klaus. Medienrezeption und Identitätsbildung. Kulturpsychologische und kultursoziologische Befunde zum Gebrauch von Massenmedien im Vorschulalter. Tübingen: Narr, 1990.

Doonan, Jane. Looking at Pictures in Picture Books. Exeter: 1993.

Eggert, Hartmut / Garbe, Christine. Literarische Sozialisation. Stuttgart. Weimar: Metzler, 1995.

El Atrachi, Meryem / Jimenez, Antonieta. La lecture des images dans le livre d'enfants. D'après l'enfant, l'enseignant et le semiologue, à partir du livre "Le Pays des coins". Unveröffentlichte Examensarbeit. Universität Genf. 2000.

Franz, Kurt. Kinderlyrik. München: Wilhelm Fink, 1979.

Grünewald, Dietrich. Bilderbücher im Unterricht. In: Die Grundschulzeitschrift. (1991)46. S.4-13.

Hoffmann, Ludwig. Bilderbuch und Kinderzeichnung. Zur Frage der Kindertümlichkeit von Bilderbüchern. In: Baumgärtner, A.C. (Hrsg.). 1968. S.56-64.

Holesovesky, Frantisek. Bild und Bildverständnis im Vorschulalter. Zur Arbeit mit dem Bilderbuch im Kindergarten. In: Baumgärtner, A.C. 1968. S.88-95.

Keuneke, Susanne. Geschlechtserwerb und Medienrezeption. Zur Rolle von Bilderbüchern im Prozeß der frühen Geschlechtersozialisation. Opladen: Leske + Budrich, 2000.

Lamnek, Siegfried. Qualitative Sozialforschung. Bd.1. Methodologie. Weinheim: Beltz, 19953.

Latsch, Annegret. Das Bilderbuch als Kommunikationsmedium im Vorschulalter. Ein Beitrag zur Theorie des Bilderbuchs. Kölnu.a.: Böhlau, 1978.

Mewes, Gerhard. Die Arbeit mit Bilderbucherzählungen im Kindergarten und ihre Bedeutung für die ästhetische Erziehung älterer Vorschulkinder. Berlin: 1975.

Parsons, Michael. How we understand art. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

Piaget, Jean / Inhelder, Bärbel. Die Psychologie des Kindes. München: dtv, 2000°.

Saada-Robert, Madelon. The Child's Cognitive Representation of Picture-Text-Literature. A Constructivist Approach. In: Schweizerisches Jugendbuch-Institut. 1997. S. 107-124.

Samuleit, Paul. Das deutsche Bilderbuch. In: Literarische Vereinigung des Berliner Lehrervereins (Hrsg.): Kind und Kunst. Braunschweig u.a.: 1928. S. 61-113.

Schneider, Silvia. Wie Kinder Medien gebrauchen. Theoretische Erklärungsansätze zur Auseinandersetzung von Kindern mit Medienangeboten. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.). Handbuch Medienerziehung im Kindergarten. Teil 1: Pädagogische Grundlagen. Opladen: Leske+Budrich, 1994. S. 157-170.

Schneider, Silvia. Entwicklungsbedingungen sozialer Handlungsfähigkeit: Formen der Interaktionsstrukturierung beim gemeinsamen Bilderbuchlesen von Eltern und Kind. Frankfurt u. a.: Lang, 1995

Süß, Daniel. Bilderbuchpräferenzen: Methoden zum Vergleich der Qualitätsansprüche von Kindern und Erwachsenen. In: Paus-Haase, Ingrid / Schorb, Bernd (Hrsg.). Qualitative Kinder- und Jugendmedienforschung: Theorie und Methoden: ein Arbeitsbuch. München: KoPäd, 2000, S. 101-114.

Thiele, Jens. Das Bilderbuch im Medienalltag von Kindern und Erwachsenen. Ein Plädoyer für eine differenzierte Bilderwelt. In: Informationen des Arbeitskreises für Jugendliteratur. 13 (1987) 4, S. 16-23.

- Thiele, Jens. Das Bilderbuch in der Medienwelt der Kinder. In: Paetzold, Bettina / Erler, Louis (Hrsg.). Bilderbücher im Blickpunkt verschiedener Wissenschaften. Bamberg: Nostheide, 1990. S. 68-91
- Thiele, Jens. Augenschmaus. Zwölf Bausteine zur Definition des Trivialen im Bilderbuch. In: JuLit. Informationen des Arbeitskreises für Jugendliteratur. 18 (1992) 3, S.31-46.
- Thiele, Jens. Das Bilderbuch. Ästhetik-Theorie-Analyse-Didaktik-Rezeption. Oldenburg: Isensee, 2000.
- Ulich, Michaela et al. (Hrsg.). Der Fuchs geht um ... auch anderswo. Ein multikulturelles Spiel- und Arbeitsbuch. Weinheim. Basel: Beltz, 19934.
- Waldmann, Günter. Produktiver Umgang mit Lyrik. Eine systematische Einführung in die Lyrik, ihre produktive Erfahrung und ihr Schreiben. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag, 1994³.
- Wieler, Petra. Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen. Weinheim. München: Juventa, 1997.

Anmerkungen:

- 1) Mit dieser Schreibweise ist die jeweilige Berufsbezeichnung gemeint, die sowohl weibliche als auch männliche Personen einschließt.
- 2) Vgl. Baumgärtner, 1968.
- 3) Vgl. Latsch, 1978.
- 4) Vgl. Hoffmann, 1968; Holesovesky 1968.
- 5) Vgl. Bruner, 1987.
- 6) Vgl. Arndt, 1963.
- 7) Vgl. Kritische Auseinandersetzung in Thiele, 1990; Grünewald, 1991.
- 8) Näheres dazu: Schneider, 1994, S.162ff.
- ∠ Claudia Bei-Hoch, Germanistin und Kunstpädagogin, Meußlitzer Straße 37 a, D-01259 Dresden.

E-Mail: blei-hoch@web.de

THEMA -

Bilder-Bücher im Unterricht

ULF ABRAHAM

Feuer, Wasser, Erde, Luft

Bilderbücher als fächerübergreifende Herausforderung auf der Primarstufe

I. Ziele eines Einsatzes von Bilderbüchern in mehr als einem "Fach"

Dass man Bilderbüchern eigentlich nur interdisziplinär gerecht wird, hat der einleitende Beitrag von Jens Thiele gezeigt. Daraus folgt nun nicht zwingend, diese Art von Literatur-Kunst (und darum handelt es sich¹) bereits auf der Primarstufe fächerübergreifend einzusetzen. Auch eignet sich nicht jedes anspruchsvolle Bilderbuch dazu. Vielen – die in diesem Beitrag deshalb nicht vorkommen – wird man eher gerecht, indem man sie im Deutschunterricht gemeinsam anschaut, vorliest, nachspielt, diskutiert. "Das Bilderbuch als Teil einer ganzheitlichen literarischen Erziehung" nennt Thiele (2000a, S. 241f.) diese Funktion.

"Das Bilderbuch als Vehikel für problemorientierten Unterricht" (ebd.) ist dann bereits fächerübergreifend; das Gleiche gilt für "Bilderbücher aus kunstpädagogischer Sicht" (ebd.). Nicht wenige Bilderbücher im Anhang dieses Beitrags also bieten sich geradezu an, die Perspektiven mehrerer Unterrichtsfächer darauf zu richten; und schließlich geht es ja überhaupt auf der Primarstufe nicht in erster Linie um Fächer, in die – als verkleinerte Abbilder wissenschaftlicher Disziplinen — einzuführen wäre, sondern um Reflexion mitgebrachten und Erwerb neuen Weltwissens, um "Bildung" im Sinn kreativer, eigenständig problemlösender und das Neue, auch Fremde annehmender Persönlichkeits-Bildung. Sprachliche Bildung schließt dies natürlich ein, aber nicht als isolierte. Gerade sie ist ja doch auf Themen, Texte, Bilder angewiesen — Herausforderungen, an denen sich Möglichkeiten und Grenzen des sprachlich von den Kindern schon Formulierbaren zeigen, und die auch als kognitive und affektive "Zumutungen" fungieren: Was kann ich verstehen, akzeptieren, in mein Weltbild integrieren, anderen mitteilen?

"Auch im elektronischen Zeitalter: Kinder brauchen Bilderbücher" (Grünewald 1998). In diesem - sowohl sprachdidaktischen als medienpädagogischen - Sinn sind Bilderbücher sehr wohl, aber "nicht nur ein Augenschmaus" (Beisbart 1990); sie sind nicht nur eine ästhetische, d.h. auf die Sinne bezogene Herausforderung. Vielmehr sind sie, wie das Leben selber ja auch, eine außerordentlich komplexe Herausforderung kindlicher Denk-, Sprach-, Empfindungs- und Wahrnehmungsfähigkeiten. An zwei Bilderbüchern der amerikanischen Autorin Janell Cannon hat Kepser (2002) gezeigt, dass solche Bücher tatsächlich zugleich Informatorien für den Sachunterricht, Denk-Modelle für das Verständnis der eigenen Sozialisation und Anregung für Gefühlsbildung sein können. "Weltwissen" (vgl. Abraham/Launer Hrsg. 2002) als sprachliches, soziales, technisches, emotionales und nicht zuletzt auch ästhetisches Wissen wird durch derartige Unterrichts-Gegenstände in besonderer Weise gefördert und erweitert. Im Unterschied zu Fibeltexten und Kinderromanen im Deutschunterricht erlauben sie eine Konzentration nicht nur auf "reading literacy" (deren Bedeutung uns nicht erst die PISA-Studie klar gemacht hat), sondern auch auf "visual literacy". Die Forderung danach (vgl. Doelker 1997) meint zwar nicht nur das Bilderbuch, sondern vom "Einzelbild" aus das "Sehenlernen im Fluss der Bilder" (Thiele 2000b) - Bilder aller Art in der Medienumgebung, besonders auch Bewegtbilder. Aber wenn im Film die MISE EN SCÈNE als interpretierbares Einzelbild sozusagen die kleinste ästhetische Einheit ist, so kann das Bilderbuch, das ja seinerseits seit Längerem die Ästhetik der AV-Medien in sich aufgenommen und reflektiert hat (vgl. Thiele 1996), auch hierfür als "Grundschule des Sehens" eine wichtige Funktion übernehmen.

II. Bilderbuchlektüre im fächerübergreifenden Unterricht

An vier Beispielen, die ich für eine fächerübergreifende "Grundschule der Bilderbuch-lektüre" (im Sinne Mattenklotts) vorschlage, will ich dies belegen, an einem – dem letzten – dann praktisch ausführen.

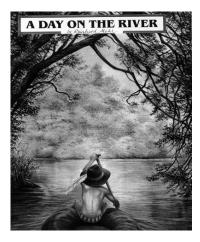
- Im Religions- oder Ethikunterricht sucht man nach Möglichkeiten, das eurozentrische Weltbild produktiv in Frage zu stellen und Achtung vor der "Fremdheit" anderer Völker und Kulturen zu entwickeln, ja allererst die Fähigkeit und Bereitschaft, Anderssein in einer multikulturellen Gesellschaft wirklich wahrzunehmen (statt abzuwehren): Deutsch-Lehrende könnten »Neben mir ist noch Platz« von Paul Maar und Verena Ballhaus empfehlen.
- Erste Ansätze eines historischen Bewusstseins sollen auf der Primarstufe geschaffen werden: Wie unterscheidet sich unsere Zeit von der unserer Eltern, Großeltern, als sie Kinder waren? Was sollten Grundschulkinder heute über das Jahrhundert wissen, an deren äußerstem Ende sie geboren sind? Was können sie doch schon verstehen? Deutsch-Lehrende kennen sicher Klaus Kordon, vielleicht auch das Bilderbuch »Die Lisa«.
- In allgemein erzieherischer Absicht und/oder aus konkretem Anlass die Problematik der Adoption anzusprechen, mag Unterrichtenden in mehreren Fächern zum Anliegen werden; man kann das rein sachkundlich, man kann es auf der anderen Seite auch "nur" im Sinn eines offenen Gesprächs über Gefühle und Ängste tun. Aber vie-

- le Deutsch-Lehrende kennen und schätzen Irina Korschunows »Findefuchs«, einen Klassiker der illustrierten Kindergeschichte (vgl. Abraham/Beisbart 1998).
- Im Heimat- und Sachunterricht³ sollen an regional naheliegenden, einfachen und begrenzten Beispielen ökologische Kreisläufe und das Mit- und Ineinander von "Natur" und "Zivilisation" erforscht werden: Deutsch-Lehrende sollten dazu Reinhard Michls »Unten am Fluss« kennen lernen das erste Bilderbuch des heute berühmten Künstlers⁴ (er hat auch den »Findefuchs« illustriert), das bisher einzige, das er auch selbst getextet hat, das deutlich autobiografische Züge trägt (es erzählt von seiner Kindheit an der Donau in Niederbayern) und das gerade in einer allerdings stark veränderten Form neu aufgelegt worden ist. Verfügbar ist aber seit Langem eine englische Ausgabe (»A Day on the River«²). Mit dieser wird im Folgenden gearbeitet, so dass eine Fächerverbindung Deutsch Heimat- und Sachunterricht Kunsterziehung- Englisch⁴ entsteht.

Fächerübergreifender Unterricht ist für mich keine dogmatische, sondern eine pragmatische Forderung. Er sollte dort versucht werden, wo Bedingungen und Vorgaben ihn begünstigen. In der bayerischen Grundschule ist das, thematisch bedingt, in der 4. Jahrgangsstufe der Fall (andere Lehrpläne und Schulsysteme werden eventuell andere Lösungen als günstig erscheinen lassen): Der neue bayerische Lehrplan, gültig ab dem Schuljahr 2001/02, versteht den Unterricht grundsätzlich als fächerübergreifendes Lehren und Lernen.⁷ Bezogen auf unser Beispiel, ergibt sich folgende Verknüpfung:

- Deutsch: "über alltägliche und besondere Erlebnisse und Erfahrungen zuhörerbezogen sprechen"; "Für sich und andere schreiben"
- Heimat- und Sachunterricht: "Leben in der Natur Wasser"
- Kunsterziehung: "Natur als Künstlerin: Feuer, Wasser, Erde, Luft"
- Fremdsprachen (Englisch): über "Gemeinsamkeiten und Unterschiede" landestypischer Freizeitgestaltung sprechen

III. »Unten am Fluss« / »A Day on the River« in der 4. Jahrgangsstufe



Um das Buch parallel in Englisch und Deutsch verwenden zu können, sollte neben der englischen Ausgabe die Erstausgabe eingesetzt werden.⁸ Das Bilderbuch besteht aus 15 Doppelseiten. Die erste – beginnend mit der Innenseite des Buchdeckels – ist eine gezeichnete Karte der Flusslandschaft, dann folgt die Titelseite, dann wird in zwölf oft die ganze Doppelseite füllenden Bildern (Stationen) erzählt, was die drei Buben Bernie (dt. Ausg. Bernd), Thomas und Paul einen Tag lang an der Donau tun und wie sie eine neue Spielkameradin (Eva) finden, dann folgt ein Schlussbild (die vier Kinder auf dem Heimweg). Bilder vom Donau-Altwasser nehmen schließlich die Innen- und Außenseite des hinteren

Buchumschlags ein. Die Farben sind gedeckte Grün- und Erdtöne; auch drei Badehosen, ein Reifenschlauch und eine Trompete (das einzige, was nicht "Natur" ist) stechen farblich nicht ab, bleiben gedeckt, fügen sich optisch ein. Die Umrisse sind als geschlossene gezeichnet, sowohl Menschen- als Tier- und Pflanzengestalten mit mimetischer Sorgfalt ausgeführt: Der Gesamteindruck ist "realistisch". Die Texte sind oft als "Boxen" an unterschiedlicher Position in die Bilder einmontiert.

Englischunterricht

Das Buch kann ohne Textlektüre betrachtet und besprochen werden. Weil ich davon ausgehe, dass jede/r Deutschlehrer/in diese Bild(er)betrachtung im Unterricht (per OHP oder, nach Einscannen, per Beamer) selbst gut organisieren kann, gebe ich im Folgenden lieber jeweils Anregungen für eine Erschließung im Englischunterricht mit möglichst einfachen sprachlichen Mitteln. (Den englischen Text vollständig zu erlesen, ist noch in der 4. Jahrgangsstufe kaum möglich, aber für das folgende Konzept auch nicht nötig.)

Die Stationen der Geschichte sind folgende:

 Die drei, einen aufgepumpten Traktor-Reifenschlauch senkrecht rollend und Schaufeln als Paddeln geschultert, einer von ihnen mit einem schwarzen Herrenhut, kommen von links ins doppelseitige Bild, das rechts Ufer und Wasser der Donau zeigt. Am rechten Bildrand, den Kopf nach links gewendet, steht auf einem Bein ein Reiher im Wasser.

What have they got? – A big tyre. Two spades. A fishing gear (a stick for angling). Where are they going? – They are going to the river.

Look, one of the boys has got a hat.

What else is there? – There is a big bird in the water. It is standing in the water.

2. Die drei Buben befinden sich jetzt auf der rechten Hälfte einer neuen Doppelseite, das eine (andere) Stelle des mäandrierenden Flusses zeigt. Sie sitzen, die Balance haltend und die Beine nach außen, zu dritt auf dem Reifen. Zwei hantieren mit Schaufel-Paddeln, der dritte hält eine Angel. In der linken Bildhälfte führt eine Gänsemutter ihre vier Jungen nach links aus dem Bild hinaus: Die Kinder verbreiten Unruhe in der Stille des Biotops.

What are they doing? — They are swimming on the river. The tyre is their raft. They are looking for an island.

What are they paddling with? - Spades!

What else can you see? — Six ducks, a mother and five children.

3. Wieder eine andere Stelle im Fluss. Links wölbt sich ein umgestürzter Baum, noch im Uferbereich wurzelnd, so ins Wasser, dass ein Torbogen entsteht, unter dem einer der Jungen gerade im Wasser steht oder hängt. Ein Zweiter – der Junge mit Hut – steht in der Pose des Eroberers auf dem Baumstamm, dessen Oberseite mit Grün bewachsen ist. Der Dritte sitzt im Bildmittelgrund links des Mittelfalzes der Doppelseite und angelt. Die Leine fällt rechts des Falzes ins Wasser, das die rechte Bildhälfte fast völlig und die linke (den Baum unterspülend) im Vordergrund einnimmt. Rechts vorne ragen die kahlen Äste des halb versunkenen Baumes aus dem Fluss. Ein Eisvogel sitzt darauf, eine Ente schwimmt daran vorbei.

Where are they now? - There is an old tree in den water. The boy with the hat is standing on the tree. The other by is under the tree.

Where is the third boy? – He is angling. He is behind them.

"The river is more fun than a swimming pool", they say.

4. Auch hier – auf einer Insel im Fluss – nehmen die drei Buben die linke Hälfte des doppelseitigen Bildes ein. Es wird links begrenzt von Stamm und Kronenansatz eines Baumes am Ufer, das den linken Vordergrund markiert; es geht nach rechts in Brackwasser über, in dem ein entwurzelter Baumstumpf "sitzt". Im Mittelgrund rechts ragt eine kiesbedeckte Landzunge ins Wasser, auf dem der Junge mit Hut kniet, eine Feder in der rechten Hand. Die beiden anderen stehen, der eine weiter vorne, der andere weiter hinten. An einer hinter diesem von links kommenden zweiten, grasbewachsenen Landzunge liegt der Reifen mit den "Paddeln". Das jenseitige Flussufer hat sich recht weit an die obere (hintere) Bildgrenze geschoben: Der Fluss wird jetzt formatfüllend. Im Vordergrund links steht ein alter Stiefel im seichten Uferwasser.

They are on the island now. What are they looking for? Birds' feathers, stones ... maybe shells.

What else can they find? - Look, an old shoe.

5. Die Wasserlandschaft ist nach wie vor recht bildfüllend: Links bildet hohes Schilf, rechts schlammiges Ufer mit schiefen Pfählen drin die Bildgrenze, das jenseitige Ufer ist im Hinterund zart durch blaugrünes Schilf angedeutet, das in den zartblauen Himmel übergeht. Das Bild wird dominiert von einer Handlungsachse quer zur Blickachse: Rechts steht der Junge mit Hut, den nun die weiße Feder aus dem vorigen Bild schmückt, und hält in der rechten Faust einen Schlammbatzen, den er im Begriff ist durch das ganze Bild auf die linke Seite hinüber zu werfen, wo die beiden andern stehen, bereits schlammbespritzt. Der eine bückt sich gerade und nimmt neue Munition auf.

This is the other side of the island. They call it "muddy marsh". You know what "mud" is? You can see it here. What are they doing with the mud? — They are having a fight. What are they fighting with? — Mud balls — like snow balls!

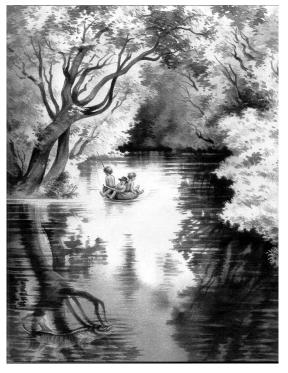
6. In diesem Bild ist das jenseitige Ufer des immer noch quer zur Blickachse fließenden Flusses weiter unten, der fast weiße Himmel bildet die Folie für eine Art Gegenlichtaufnahme: Auf einem vom linken Bildrand hereinragenden großen, knorrigen Baum steht ein Junge, fast schwarz vor dem hellen Hintergrund, aber auch vor Schlamm. Unter ihm im Wasser schwimmt ein zweiter. Der Dritte hat einen Hut abgelegt (er hängt im Baum links) und bläst in eine offenbar im Schlamm gefundene Trompete. Seine Pose ist wiederum siegerhaft, er scheint eine Fanfare zu blasen, und zwar mit Blick und Schall zum rechten Bildrand, also "weg" von den anderen, die ihm zusehen.

Look what the boy with the hat has got - a trumpet. It is very dirty. It comes from the river. But he is blowing it.

Where has he got his hat now? Can you find it?

7. Die Doppelseite ist geteilt. Das linke Bild zeigt ein von Büschen und Bäumen über niedrigem Ufer eingefasstes Altwasser. Genau in Bildmitte, wieder zu dritt mit den Beinen nach außen, sitzen die drei auf ihrem Reifen, die Angel wieder ausgeworfen. Das Bild ist in Grüntönen gehalten, um den Reifen herum zeigt gelbe Tönung der Wasseroberfläche Lichteinfall von oben an. Im Vordergrund durchbricht ein Hecht die ldylle, indem er nach einer Libelle schnappt.

> Die rechte Seite zeigt ein kleines, das Format nur in seiner oberen Hälfte füllendes Bild: Im jetzt mit der Blickachse fließenden Fluss stehen zwei massive Steinpfeiler, die zu



einem Wehr gehören. Man sieht die mechanischen Zugvorrichtungen über den Pfeilern. Ein Steg führt darüber. Das ist der erste Hinweis auf Zivilisation bzw. "Bändigung" der Natur, zugleich das erste Auftreten von Technik im ganzen Buch, abgesehen von dem Traktorreifen und der (primitiven) Angel.

What can you see in the picture on the left? — They are sitting on the "raft" again. One of them is angling. It is very quiet. It is their "jungle". Look, there is a fish. It's a big fish. It's called a pike. It is eating a dragon-fly.

And can you see the bridge on the other picture? And what is that? The boys call it "the iron monsters": They hold back the water! They have gates. You can open and close the gates.

9. Die Doppelseite führt das Motiv weiter aus: Wir blicken jetzt halbschräg auf den Steg zwischen den beiden Pfeilern, und zwar von flussauf. Zwei Buben stehen darauf, der eine erklärt dem andern (es ist der mit Hut) offenbar, nach rechts auf das große Zahnrad der Hebevorrichtung zeigend, den Mechanismus. Der dritte am linken Bildrand geht gerade eine Holztreppe hinauf, die zur Mechanik auf den anderen Pfeiler führt. Die Farbgebung nähert sich einer kontrastreichen Schwarz-Weiß-Ausführung mit Grau- und wenig Grüntönen; sie sticht stark ab von der farblichen Sattheit des Altwasserbildes von Station 7.

Now you can see how it works: You open the gates with the big black wheels and the water falls down ...

10. In der Draufsicht sehen wir nun die drei Buben von oben, wie sie auf der anderen Seite des Stegs übers Geländer gebeugt flussab hinunter schauen auf den das fallende Wasser, das die ganze rechte Hälfte der Doppelseite mit weißem Schaum ausfüllt. Die linke Bildseite bleibt weiß; nur ganz im Vordergrund sehen wir noch einmal, jetzt von schräg oben, den Hebemechanismus mit Zahnrad und über Walzen laufenden Ketten.

Can you see it falling down now? It is very powerful. You can drop a stick into the rushing water and see what happens!



11. Das linke Bild der geteilten Doppelseite führt eine neue Figur ein: Mit den Vorderpfoten im Wasser nach rechts schauend steht da ein brauner, offenbar noch junger Terrier. Im Bild auf der rechten Seite hockt die Besitzerin des Hundes, ein blondes Mädchen, auf einem fast waagrecht von links kommenden Ast. Der Hund steht nun auch darauf. Sie blickt auf

die drei mit ihren Schaufeln bzw. der Angel bewehrten Jungen (die wir von hinten sehen) und hält in der rechten einen Ast, mit dem sich sich, wenn nötig, verteidigen wird.

Where does the dog come from now? Is he barking at the boys? Maybe he wants to play with them.

Is the dog alone? Or is there somebody else?

Yes, there is a girl. She is afraid of the boys. But the boys want to play, too.

12. Die letzte Doppelseite zeigt eine nach rechts zum Wasser (kleine Bucht am rechten Bildrand) sich öffnende, von beinahe diagonal durchs Bild laufenden hohen Baumstämmen fast schraffierte Flussauenlandschaft. Mit der links hinten untergehenden Sonne und dem rechts vorn an der Bucht von den vier Kindern entzündeten Feuer, dessen Fahne ebenfalls leicht nach rechts geneigt die Bewegung der Bäume aufnimmt, erinnert das Bild an Gemälde von Caspar David Friedrich: Die Natur wirkt romantisch wild und belebt, aber auch von Menschen bewohnt. Das Feuer ist in diesem Schlusspunkt die Versöhnung von "unberührter" Natur und sie "bezwingender" Technik; es ist selbst Natur



und doch auch von der Zivilisation, sie überhaupt erst schaffend, in Dienst genommen.

— Der Hund sitzt links vom Mittelfalz und blickt nach rechts hinüber auf das Feuer und die Kinder, die es in Gang halten und an Stecken Essen darin zubereiten (vielleicht Fisch).

What can you see now? It is evening now, the sun is going down behind the trees. What are they doing now? The have got a fire. Why have they got a fire? They are making something to eat. Are they frying fish in the fire? No, they don't. It's bread.

Im Schlussbild auf der nächsten Seite rollen die drei Jungen den Reifen, in dem jetzt das Mädchen sitzt und kopfüber mitgerollt wird, "zurück" zum linken Bildrand. Der Hund rennt im Vordergrund mit.

Deutschunterricht

In einem zweiten Schritt kann nun im DEUTSCHUNTERRICHT das Buch gemeinsam erlesen und diskutiert werden. Dabei sollte man darauf achten, auch das "Mehr" an Sinnbildung, das oft in den Bildern gegenüber dem Text steckt, zu seinem Recht kommen zu lassen — etwa auf der 1. Doppelseite den im Wasser stehenden Graureiher, ein Sinnbild der Ruhe inmitten eines Biotops, auf den die drei unternehmungslustigen Jungen buchstäblich losgehen (Handlungsachse quer zur Blickrichtung). Jedes Bild präsentiert eine Fülle von Sprech- und Erzählanlässen weit über die unmittelbare Handlungsführung hinaus; wie z. B. kommt ein abgestorbener Baum mitten ins Flussbett (3. Doppelseite)?

Auch fordert das Bilderbuch dazu auf eigene Erfahrungs- und Spiel-Räume in der näheren Umgebung zu thematisieren:

- Gibt es bei uns auch naturnahe R\u00e4ume, in die der Mensch noch wenig eingegriffen hat oder nicht mehr eingreifen will?
- Warum muss oder will er oft doch eingreifen, z. B. durch Aufstauen des Wassers?
- Wie unterscheiden sich unsere Spiele von denen, die hier geschildert werden? Kann man heute noch so spielen?
- Würden es heutige Eltern überhaupt erlauben, ist es gefährlich? Das ist hier kein von Erwachsenen angelegter "Abenteuerspielplatz"! Wie findet ihr das? (Das war in den 1950er Jahren, als der Künstler in Eurem Alter war.⁹)
- Kennt ihr solche Plätze (nur) aus dem Urlaub? Woher?

Darüber hinaus bietet das Bilderbuch Schreibanlässe: Entstehen können

- narrative Texte wie "Auf Schatzsuche",
- beschreibende Texte wie "Ein Spielplatz, den wir für uns haben"
- schildernde Texte wie "Ich beobachte ein Tier"
- reflexive Texte wie "Wir Menschen brauchen das Wasser".

Kunsterziehung

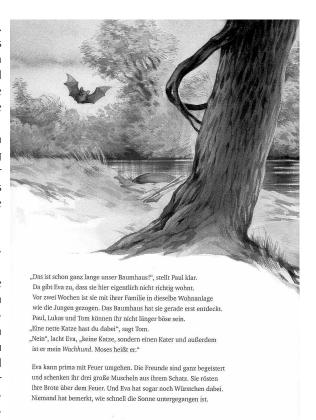
Ein drittes "Fach" findet hier den besten Anknüpfungspunkt: "Natur als Künstlerin: Feuer, Wasser, Erde, Luft" heißt ein Thema der Kunsterziehung.¹¹ Alle vier Elemente stellt Michl dar. Auch die Gestaltung von "Naturerscheinungen" wie "Lagerfeuer, Wasserfall, Strudel, Sand, Kies, Lehm" ist hier so gut studierbar, dass das Buch wie gemacht erscheint für diese Zielvorgabe. Hier ist auch der Ort, die beiden Fassungen des Buches (die deutsche/englische Originalausgabe und die Neufassung von 2002) miteinander zu vergleichen. Weniger die inhaltlichen Änderungen (z. B. die Einführung eines Baumhauses auf der vorletzten oder die Verlegung des Lagerfeuers vom Waldrand weg auf der letzten Doppelseite) sind hier von Belang als die gestalterischen:

- Die Kinderkörper wirken jetzt (2002) gedrungener und weniger spillerig, damit aber auch "jünger".
- Viele (Doppel-)Seiten wirken durch mehr Gelbtöne und durch das Zurücktreten des Waldes heller (z. B. Lagerfeuer 1985/2002).

- Das "Dschungelbild" (7.
 Doppelseite links 1985/2002) ist wesentlich kontrastreicher; es sind Spiegelungen der Bäume durch die Wasserfläche hinzugekommen.
- Der Künstler hat sich um eine bessere Darstellung des durch das Wehr schäumenden Wassers bemüht (10. Doppelseite 1985/2002).

Heimat- und Sachunterricht

Während nun der mündliche Sprachgebrauch beim offenem Erzählgespräch und Bildbeschreibung bleiben sollte, um ästhetische Wahrnehmung zu Wort kommen zu lassen, und damit eher Affinitäten zur Kunsterziehung aufweist, können und sollen in den schriftlichen Sprachgebrauch auch



Informationen aus einem vierten "Fach" einfließen: Im Heimat- und Sachunterricht der 4. Jahrgangsstufe ist "Wasser als Lebensraum für Tiere und Pflanzen" ein Thema. "Die Schüler lernen das Wasser als vielfältigen Lebensraum für Tiere und Pflanzen kennen. Am Beispiel eines Tieres untersuchen sie dessen Angepasstheit an diesen Lebensraum." Nicht nur erlaubt dieses Thema so gut wie überall die Wahl von Beispielen aus dem Nah("erholungs")raum, also dem unmittelbaren Erfahrungsbereich der Lernenden, sondern es bietet Anschlussmöglichkeiten für wichtige Aspekte der Umwelterziehung.¹² Dass der "Lebensraum" einheimischer Tierarten gleichzeitig auch oft Lebensraum der Menschen ist bzw. beide Räume einander durchdringen und gelegentlich auch stören, ist ein Ansatz, der im Heimat- und Sachunterricht das Bilderbuch weiter erschließen hilft: Baden und Floßfahren in geschützten Wasserzonen (heute weisen Schilder auf sie hin), Feuer machen, Lärmen, Mitnehmen von Hunden - all das sehen wir heute bewusster und kritischer als in den 1950er Jahren (Kindheit des Künstlers). Was wo warum erlaubt oder verboten ist und welche Tierarten man wodurch und mit welchen Folgen stört¹³ - das sind Fragen, die nicht mehr in den Deutschunterricht gehören, wohl aber in eine nachdenkliche Lektüre dieses Bilderbuchs. Es sind Fragen, die neben der ästhetischen Wahrnehmung und dem Erzählgespräch über eigene Erlebnisse und Sichtweisen nun auch Sachkundliches aufgreifen und mit ästhetischer Sensibilisierung sowie mit Gefühlsbildung verbinden.14

Damit (erst) wird eine fächerübergreifende Leseförderung alle Lernenden erreichen können — auch die Jungen, von denen sich viele gerade im Deutschunterricht einer bekanntlich eher weiblich geprägten Schulart oft nicht so recht wiederfinden. "Integrativ" wirkt ein solches Bilderbuch also nicht nur in einem von der Didaktik gemeinten, Fächer verbindenden (vgl. Fischer 1994), sondern auch in einem zweiten, Jungen und Mädchen verbindenden Sinn.

Anmerkungen:

- 1) Vgl. Beisbart 1990; Halbey 1997; Thiele 2000.
- 2) Ich gebrauche den Begriff im Sinn von Hartmut v. Hentigs bekanntem Essay »Bildung«. (Darmstadt: WB 1996).
- So heißt das Fach seit einiger Zeit in Bayern; ich gehe davon aus, dass LehrerInnen in anderen deutschen und österreichischen Bundesländern die ihnen geläufigen Bezeichnungen mitdenken.
- 4) Der 1948 geborene, nach Schriftsetzerlehre und Grafik-Studium als Illustrator und Bilderbuchautor bekannt gewordene Künstler erhielt zahlreiche Auszeichnungen, u. a. den Troisdorfer Bilderbuchpreis, den Gustav-Heinemann-Friedenspreis und die Auszeichnung "Die schönsten deutschen Bücher" der Stiftung Buchkunst.
- 5) Day on the River. Barrons Education Series. Derzeit bei Amazon 14,45 Euro. Neue dt. Ausgabe: München: Prestel 2002. 19,95 Euro.
- 6) "Englisch in der Grundschule" ist in Bayern (wie in Österreich) relativ neu, aber nach dem Willen der Bildungspolitik das zukunftsweisende Modell. Die Schwierigkeit, geeignetes Lehrmaterial dafür zu finden, das sprachlich nicht über- aber inhaltlich nicht unterfordert, hat mich auf den Gedanken gebracht. Michls Buch hier einzusetzen.
- 7) "Fächerübergreifendes Unterrichten und Erziehen stellt die Verbindung zur Lebenswirklichkeit der Kinder her und entspricht deren Komplexität. [...] Die Verknüpfung von Zielen, Inhalten und Methoden verschiedener Unterrichtsfächer fördert die Motivation der Schüler, das Denken in Zusammenhängen sowie das Behalten und Anwenden des Gelernten." (Lehrplan für die bayerische Grundschule, Juli 2000, Kap. IIA: Einleitung)
- 8) Ein Tag am Fluß. Stuttgart: Thienemann 1985. In der Neuausgabe von 2002, die zusätzlich in Kunsterziehung herangezogen werden soll, sind fast alle Bilder verändert und die Texte überarbeitet, womit sie nicht mehr zur englischen Ausgabe passen.
- 9) Auf der letzten Seite sowohl der Erst- als der Neuausgabe betont der Autor diese Authentizität: "Ein Tag am Fluss ist keine erfundene Geschichte". Geb. 1948 in einem Dorf bei Kelheim an der Donau (dort, wo die Altmühl mündet und mit ihr heute auch der Rhein-Main-Donau-Kanal), erlebte Michl als Kind den Fluss vor dem Ausbau zur "Wasserstraße" also so, wie er heute nur noch an ganz wenigen Stellen ist.
- 10) Lehrplan für Grundschulen in Bayern: Kunsterziehung, Lernziel 4.1 der 4. Jahrgangsstufe.
- 11) Lehrplan für Grundschulen in Bayern: Heimat- und Sachunterricht, Lernziel 4.5.2 der 4. Jahrgangsstufe.
- 12) Weitere Vorschläge zum Einsatz von Bilderbüchern in diesem Bereich macht Schau 1994.

- 13) Angeboten sind im Buch folgende: Wasserratte (Titelblatt u. 4. Doppelseite), Elster (Vorsatzblatt, Innenseite), Fischreiher (1. Doppelseite), Stockente (2. Doppelseite), Eisvogel (3. Doppelseite), Schafstelze (im Ggs. zur Bachstelze mit gelbem, nicht weißem Bauch: 4. Doppelseite), Wasserfrosch (5. Doppelseite), Hecht und Libelle (7. Doppelseite links), Waldohreule (hinterer Umschlag, innen).
- 14) Dass die Natur kein Rohstofflager ist, sondern die Grundlage unserer Gefühle, rufen uns Gernot und Hartmut Böhme in »Feuer, Wasser, Erde, Luft« in Erinnerung. Eine "Kultur der Gefühle und des Leibes" fordern sie und gehen bewusst von einem vorwissenschaftlichen Naturverständnis aus, d.h. von den vier Elementen der Antike.

Bücher und ihr Einsatz im Unterrricht:

HSU = Heimat- und Sachunterricht

R/Eth = Religionsunterricht / Ethik

MU = Musikunterricht

KE = Kunsterziehung

E = Englischunterricht

(HSU) Andresen, Ute / Erhard Dietl (Ill.): Mein Körper. Ravensburg: O. Maier 1989.

-: Die Ampel. Ravensburg: O. Maier 1987.

(KU) Bernbaum, Israel: Ich bin meines Bruders Hüter: der Holocaust mit den Augen eines Malers gesehen. München; Eichenau: Kovar 1989 (3. Aufl. 1995).

(HSU) Browne, Anthony: Der Tunnel. Oldenburg: Lappan 1988.

(HSU,KU) Cannon, Janell: Verdi. Reinbek: Carlsen 1998.

(R/Eth) Gemmel, Stefan / Ursula Verburg (Ill.): Der Rabe in der Arche. Düsseldorf: Butzon-Bercker 1993.

(KU) Heidelbach, Nikolaus: Ein Buch für Bruno. Weinheim: Beltz & Gelberg 1997.

(KE, HSU, R/Eth) Hughes, David: Macker. Frankfurt/M.: Alibaba 1993 (Orig. Bully, 1993).

(HSU, R/Eth) Kaldhol, Marit / Wenche Øyen (Ill.): Abschied von Rune. München: Ellermann 1987.

(HSU, R/Eth) Korschunow, Irina / Reinhard Michl (Ill.): Der Findefuchs. Wie der kleine Fuchs eine Mutter bekam. München: dtv 1982 (Lizensausg. Thienemann).

(HSU) Langen, Annette/Constanza Droop (Ill.): Briefe von Felix. Ein kleiner Hase auf Weltreise. Münster: Coppenrath 1994.

- -: Neue Briefe von Felix. Ebd. 1995.
- -: Abenteuerliche Briefe von Felix. Ebd. 1996.
- -: Zirkusbriefe von Felix. Ebd. 1999.

(HSU, KE) Lionni, Leo: Frederick. Dt. v. Günter Bruno Fuchs. Köln: Middelhauve 1968.

-: Swimmy. Dt. v. James Krüss. Köln: Middelhauve 1967.

(R/Eth) Lobe, Mira / S. Weigel (Ill.): Das kleine ich bin ich. Wien; München: Jungbrunnen 1972.

(HSU, R/Eth) Maar, Paul/ Verena Ballhaus (Ill.): Neben mir ist noch Platz. Lohr: modus vivendi 1993 (2. Aufl.).

(KE) Mayne, William / Nicola Bailey (Ill.): Mine und der Milchmann. Eine Katzengeschichte. Frankfurt/M.: Insel 1981 (engl. 1981).

- (R/Eth, EU) McBratney, Sam / Anita Jeram (III.): Weißt du eigentlich, wie lieb ich dich hab? Aarau: Sauerländer 1995 (engl. Guess how much 1 love you, 1994).
- (R/Eth, EU) McKee, David: Du hast angefangen! Nein, du! Aarau: Sauerländer 1986 (engl.: Two Monsters, 1985).
- (HSU, EU, KE) Michl, Reinhard: Unten am Fluss. Amerik. Ausg.: A Day on the River. Barron Education Series. München: Prestel, 2002.
- (HSU, KE) Nahum, Andrew / Dave King: Flugmaschinen. Hildesheim: Gerstenberg 1991.
- (HSU) Rettich, Margret: Die Reise mit der Jolle. Ravensburg: O. Maier 1980.
- (HSU, R/Eth) Reuter, Elisabeth: Judith und Lisa. München: Ellermann 1989.
- (HSU) Romanowa, Natalia / Gennadij Spirin (III.): Unser Baumstumpf. Stuttgart; Wien: Thienemann 1995 (russ. 1983).
- (R/Eth) Schindler, Regine / Sita Jucker (Ill.): Die Bärenhöhle. Zürich: bohem press 1988.
- (HSU) Schmid, Eleonore: Die Erde lebt. Alles kommt von der Erde und kehrt zu ihr zurück. Zürich; Hamburg: Nord-Süd 1994.
- (R/Eth) Schreiber-Wicke, Edith / Carola Holland: Der Rabe, der anders war. Stuttgart; Wien: Thienemann 1994.
- (R/Eth) Solotareff, Gregoire: Du groß, und ich klein. Frankfurt/M.: Moritz 1997.
- (KE) Steiner, Jörg / Jörg Müller (Ill.): Aufstand der Tiere oder die neuen Stadtmusikanten. Aarau: Sauerländer 1989.
- -: (HSU) Alle Jahre wieder saust der Preßlufthammer nieder oder Die Veränderung der Landschaft. Aarau: Sauerländer 1973 (18. Aufl. 1995).
- (R/Eth) Tidholm, Thomas / Anna-Clara Tidholm (Ill.): Die Reise nach Ugri-La-Brek. Weinheim: Beltz & Gelberg 1991 (schwed. 1987).
- (HSU, KE) Vainio, Pirkko: Die Schneegans. Zürich: Nord-Süd 1993.

Sekundärliteratur:

- Abraham, Ulf/ Ortwin Beisbart: Entgrenzte Fremdwahrnehmung? Kinder als "Leser" von Bilderbüchern zwischen Identifikation und Empathie. In: Bettina Hurrelmann/Karin Richter (Hrsg.): Das Fremde in der Kinder- und Jugendliteratur. Interkulturelle Perspektiven. München: Juventa 1998, S. 181-197.
- Abraham, Ulf/Christoph Launer (Hrsg.): Weltwissen erlesen. Literarisches Lernen im fächerverbindenden Unterricht. Battmannsweiler: Schneider Hohengehren 2002.
- Beisbart, Ortwin: Nicht nur ein Augenschmaus. Das Bilderbuch als Literatur. In: Bettina Paetzold/ Luis Erler (Hrsg.): Bilderbücher im Blickpunkt verschiedener Wissenschaften und Fächer. Bamberg: Nostheide 1990, S. 23-47.
- Böhme, Gernot und Hartmut: Feuer, Wasser, Erde, Luft. Eine Kulturgeschichte der Elemente. München: C.H. Beck 1996.
- Doelker, Christian: Ein Bild ist mehr als ein Bild. Visuelle Kompetenz in der Multimedien-Gesellschaft. Stuttgart: Klett-Cotta. 1997.
- Fischer, Erika: Das Bilderbuch in seiner integrativen Bedeutung für Erziehung und Unterricht. In: Jugendbuchmagazin (1994), H. 1, S. 18-24.
- Grünewald, Dietrich: Zur Bildwahrnehmung von Kindern. In: Peter Conrady (Hrsg.). Literatur-Erwerb. Kinder lesen Texte und Bilder. Frankfurt/M.: dipa 1989, S. 107-129.

- -: Auch im elektronischen Zeitalter: Kinder brauchen Bilderbücher im Unterricht 1.-4. Klasse. In: Carsten Gansel et al. (Hrsg.): Zwischen Märchen und modernen Welten. Kinder- und Jugendliteratur im Literaturunterricht. Frankfurt/M.. P. Lang 1998, S. 61-95.
- Halbey, Hans Adolf: Bilderbuch: Literatur. Neun Kapitel über eine unterschätzte Literaturgattung. Weinheim: Beltz Athenäum. 1997.
- Kepser, Matthis: Stellaluna und Verdi von Janell Cannon im Deutsch- und Sachunterricht der Primarstufe. In: Abraham/Launer (Hrsg.) 2002, S. 82-92.
- Schau, Albrecht: Ökologie in Hochglanz. Bilderbücher zum Thema Umweltzerstörung und Umweltschutz. In: Diskussion Deutsch 25 (1994), H. 135, S. 49-51.
- Schweizerisches Jugendbuchinstitut (Hrsg.): Siehst du das? Die Wahrnehmung von Bildern in Kinderbüchern Visual Literacy. Zürich: Chronos 1997.
- Thiele, Jens: Das Bilderbuch in der Medienwelt des Kindes. In: Grundschule 28 (1996), H. 9, S. 14-16.
- -: Das Bilderbuch. In: Günter Lange (Hrsg.): Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Batt-mannsweiler: Schneider Hohengehren 2000a, S. 228-245.
- -: 2000b: Das Bilderbuch. Ästhetik, Theorie, Analyse, Didaktik, Rezeption. Oldenburg: Isensee
- ✓ Prof. Dr. Ulf Abraham, Julius-Maximilians-Universität Würzburg. Institut für Deutsche Philologie. Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur. Am Hubland, D-97074 Würzburg. E-Mail: abraham@mail.uni-wuerzburg.de

KLAUS SCHENK

Bilddiskurse im Literaturunterricht

Ein kurzer Lehrgang

I. Vorbemerkung

Die Trennung von ihrem visuellen Beiwerk scheint die Literatur auf dem Weg zur Moderne zu begleiten. Zeichnet sich die Buchkunst des 19. Jahrhunderts noch durch eine ausgeprägte graphische Gestaltung mit Vignetten, Arabesken und Illustrationen aus, so werden graphische Elemente im Druckbild moderner Literatur zunehmend verdrängt, es sei denn, sie können einen eigenwertigen künstlerischen Beitrag leisten. Schon diese Äußerlichkeit ist aufschlußreich. Aber auch in einem weiteren Sinn hat sich in der Literaturgeschichte eine Trennung zwischen Bild und Text vollzogen. Von den theoretischen Positionen, die dazu führten, sei hier nur eine genannt: Lessings programmatische Unterscheidung zwischen Bildsemiotik und Dichtkunst. Die Trennung des Textes vom Bild

Die Schrift als Artikulation des Wesentlichen – das Bildwerk als Verführung der Sinne, so lautet das Vorurteil.

setzte sich bis auf die Ebene der Schriftzeichen fort.
So läßt sich nach der Entzifferung der Hieroglyphen Anfang des 19. Jahrhunderts ein neues
Schriftverständnis bemerken. Eine Bilderschrift diene nach Humboldt lediglich zur "Zerstreuung", die
Buchstabenschrift dagegen sei "einfaches, durch

keinen Nebenbegriff zerstreuendes Zeichen des Zeichens".¹ Die Schrift als Artikulation des Wesentlichen – das Bildwerk als Verführung der Sinne. Mit dieser Opposition ließe sich ein Vorurteil umreißen, das nicht nur die Geschichte literarischer Text-Bild-Relationen, sondern auch die Literaturdidaktik wesentlich geprägt hat. Was der Emblem-Literatur des Barock noch als zentrales Ausdrucksmedium diente, wurde ausgegrenzt in den Bereich des Illustrativen, von dem es sich zu befreien gelte. Daran ändert auch die Bilderflut nicht viel, die mit der drucktechnischen Reproduzierbarkeit von Lithographien im Medium der illustrierten Zeitschriften seit Mitte des 19. Jahrhunderts einsetzte. Die Schreibweise des Realismus verhält sich äußerst ambivalent zu dieser neu entstandenen Bilderwelt. Mit dem Anbruch der Moderne wird diese Ambivalenz fortgeführt in der spezifischen Negativität von Literatur, die sich ihrer visuellen Darstellbarkeit entzieht.

Bilderlose Literaturdidaktik?

Diesem modernen Vorbehalt gegenüber Text-Bild-Relationen scheint aber auch der literaturdidaktische Umgang mit Bildern verpflichtet zu sein. Deshalb muß unter diesem Gesichtspunkt die Auswahl sowie die didaktisch-methodische Umsetzung von Bildern im Literaturunterricht neu hinterfragt werden. Bilder haben in den Lesebüchern zumeist nur illustrativen Charakter. In folgendem Beitrag soll an verschiedenen literaturhistorischen Stichproben gezeigt werden, wie sich Bild und Text besser verschränken lassen. Ausgehend von einem Beispiel aus der barocken Emblematik soll zunächst vorgeführt

werden, wie sich ein Wechselspiel von Lesbarkeiten zwischen Bild und Text entfachen läßt. Innerhalb der Bilderwelt des 19. Jahrhunderts kann weiter das Bildverständnis realistischer Schreibweisen an Textauszügen verdeutlicht werden. Eine spezifisch moderne Problematik wird am Beispiel der Illustrationen zu Kafkas Erzählung »Die Verwandlung« angesprochen. Von hieraus soll auch die Frage gestellt werden, wie sich der Einsatz von Literatur-Comics im Unterricht rechtfertigen und gestalten läßt. Schließlich ist diese visuell spielerische Darstellung von Literatur bereits selbst ein Anzeichen für ein verändertes Bildverständnis, wie es sich unter dem Zeichen der Postmoderne ankündigt.

II. Lernen mit Bildern I: Barock

Das Lernen mit Bildern ist derart eng mit der Geschichte der Literatur verknüpft, daß ein Wechselspiel von Bilddidaktik und Literaturentwicklung aufgezeigt werden kann, wie es sich besonders in der didaktischen Literatur des Barock niederschlug. Schon das Erlernen des Alphabets z. B. war eng mit Bildern verbunden, die den Schülern schriftliche

Formen der Buchstaben mit visuellen Mitteln einzuprägen suchten. So etwa das ABC-Buch von Johannes Buno.² Diese Bildalphabete haben zum Teil bis in unsere Tage hinein überlebt. Für das 17. Jahrhundert war darüber hinaus die Bildlichkeit für das Weltverständnis von grundlegender Bedeutung. Dazu hat nicht nur die Erbauung durch Emblemsammlungen beigetragen, sondern auch die didaktische Nutzung dieser Bilderwelt.

So unterteilt z. B. der tschechische Theologe und frühe Didaktiker Johann Amos Comenius (1592–1670) seine Bilderfibel »Orbis sensualium pictus« (1658)³ in "Bildungen", "Benahmungen" und "Beschreibungen" (11), die gleichermaßen in den Lernprozeß einbezogen werden sollten. Seine Didaktik des Bildes fußt dabei auf der Erfahrung "daß die Knaben (straks von ihrer Jugend an) sich an Gemälden belüstigen / und die Augen gerne an solchen



Johann Amos Comenius: Orbis sensualium pictus. Nürnberg, Ausgabe 1678.

Schauwerken weiden". (12) Spiel und Scherz dienen dieser sinnenfrohen Didaktik als Mittel, um Zerstreuung in Aufmerksamkeit zu verwandeln. Gelehrt werden sollte nicht nur Sprachunterricht, sondern VERBA und RES gleichermaßen. Das Bildmaterial reicht dabei von Wissensgebieten über verschiedene Handwerke, über die Erdteile bis zu emblematischen

Kenntnissen über die Klugheit, Geduld, Gerechtigkeit und anderen allegorische Figuren. Der Text wurde in den verschiedenen Ausgaben zunächst zweisprachig lateinisch/deutsch und später sogar viersprachig lateinisch/deutsch/ungarisch/tschechisch angeboten. Nicht nur literaturgeschichtlich ist der »Orbis pictus« ein Kind des Barock – auch seine mediale Präsentation ist eng mit den drucktechnischen Errungenschaften seiner Zeit verknüpft. Auf dem Umweg über dieses Bilderbuch lassen sich daher Grundkenntnisse über das Barockzeitalter vermitteln, wie sie im historischen Turnus des Literaturunterrichts gefordert sind.

Zumeist bieten die entsprechenden Lehrwerke zu diesem Thema keine Hilfen, wie mit dem angebotenen Bildmaterial umgegangen werden soll. Die Abbildungen werden, wenn überhaupt vorhanden, den Texten lediglich beigeordnet. Dadurch wird die barocke Bildlichkeit auf eine illustrative Funktion verkürzt, was der Sachlage nicht entspricht. Wer folglich in einer Literaturstunde einführen möchte, wie barocke Bild-Text-Relationen funktionieren, kann sich eine Lektion aus dem Orbis pictus zu Hilfe nehmen. Die Gebrauchsanweisung, die Comenius zu seiner Lernmethode gibt, lautet wie folgt:

Die Bildungen / sind / aller sehbaren Dinge (zu welchen auch die Unsichtbaren etlicher massen gezogen werden) in der ganzen Welt / Vorstellungen"; "Die Benahmungen / sind die über eine jede Figur gesetzte Obschrifften oder Titel"; "Die Beschreibungen / sind die Auslegungen der unterschiedlichen Stücke des Gemähls / mit ihren eigenen Nahmen also ausgedruckt / daß beydes den Gemähl-Stücken / und dann auch deren Nahmen einerley Zahl beygesetzet ist / welche / wie eins auf das andre deute / darthuet und anzeiget. (11f.)

Der Lernende wandert folglich in dem mit Zahlen versehenen Bild, um die Verbindungen zwischen Bild und Text herzustellen. Bei diesem mnemotechnischen Verfahren verschränken sich Text und Bild zu einer Lektüre. So kann z. B. folgende Lektion mit dem deutschen Titel "Der Schiff=Bruch" (182f.) eine Unterrichtseinheit zum Thema Barocklyrik einleiten:

Arbeitsaufgabe 1

Die SchülerInnen werden aufgefordert, die im Bild numerierten Teile zu identifizieren. Mithilfe einer Zahlenliste versuchen sie die abgebildeten Elemente zu bestimmen. Dabei werden sehr unterschiedliche Deutungen auftreten, die gemeinsam diskutiert werden können.

Arbeitsaufgabe 2

Anschließend werden die SchülerInnen gebeten, die Bildelemente mit dem Text zu verbinden, indem sie die freigelassenen Bezifferungen in die Klammern eintragen. Dabei können Unterschiede zu den Lösungen in Arbeitsaufgabe 1 besprochen werden.

Der folgende Originaltext sollte zu schulischen Zwecken leicht vereinfacht werden:

Wenn ein Sturm () gehlings entstehet / ziehen sie zusammen die Segel: () damit nicht das Schiff an die Klippen () geworffen / oder auf die Syrten* lauffe (strande.). () Wenn sie es nicht können abwenden / leiden sie Schiffbruch. () Alsdann verderben jämmerlich / die Menschen / die Waaren / und alles. Und hilfft hier nichts der grosse Ancker /

() am Ancker=Seil außgeworfen. Etliche komen davon / entweder auf einem Brett ausschwimmend / () oder auf dem Nachen. () Theils Waaren samt den Todten werden von dem Meer () ans Ufer geworffen.

*Syrten: Sandbänke



Der Schiff=Bruch

An diesem Beispiel kann mit den SchülerInnen erarbeitet werden, daß sich die barocke Bildlichkeit nicht illustrativ, sondern integrierend zum Text verhält. In der modernen Computersprache ausgedrückt, enthalten Texte und Bilder gewissermaßen links, die beide Bereiche aufeinander beziehen. Dieses Verfahren der Entzifferung kann deshalb auch genutzt werden, um in die Funktionsweise von Emblemen einzuführen. Die Dreiteilung des barocken Emblems in INSCRIPTIO, PICTURA und SUBSCRIPTIO läßt sich z. B. mit Hilfe einer Auflistung seiner pikturalen Elemente erschließen. So kann eine emblematische Darstellung erläutert werden, indem man die Schüler zunächst die für den Text relevanten Bildelemente aufzählen läßt. Als Vorlage können dazu einige im Internet zugängliche allegorische Lektionen aus dem »Orbis Pictus« von Comenius oder auch das »Emblemata liber« von Alciatus dienen.4

Aber auch wenn Texte ohne das Bildwerk präsentiert werden, lassen sich in ihnen verstreute emblematische Versatzstücke ausmachen. Von hier aus ist es nur ein kleiner Schritt zur barocken Lyrik. Das für die Sekundarstufe II sehr geeignete Gedicht »Auf meinen bestuermeten Lebens-Lauff« von Catharina Regina von Greiffenberg (1633-1694)⁵ läßt sich z. B. mit diesem Verfahren in seine Bildlichkeit rückübersetzen.

Catharina Regina von Greiffenberg Auf meinen bestürmeten Lebenslauff

mich drähet um und um / so bistu doch mein Hort /
mein mittel punct / in dem mein Zirkel fort und fort
mein Geist halb hafften bleibt vom sturm unausgeschlagen.
Mein Zünglein stehet stät / von Wellen fort getragen /
auf meinen Stern gericht. Mein Herz und Aug' ist dort /
es wartet schon auf mich am Ruhe=vollen Port:
dieweil muß ich mich keck in weh und See hinwagen.
offt will der Muth / der Mast / zu tausend trümmern springen.
Bald thun die Ruder=Knecht / die sinnen / keinen Zug.
Bald kan ich keinen Wind in glaubens=Segel bringen.
jetzt hab ich / meine Uhr zu richten / keinen fug.
Dann wollen mich die Wind auf andre zufahrt dringen.
Bring' an den Hafen mich / mein GOtt / es ist genug!

Wie sehr der Wirbelstrom so vieler Angst und plagen

(1662)

Arbeitsaufgabe 3

Den Lernenden kann bei der ersten Lektüre die Aufgabe gestellt werden, zunächst den Bildbereich zu bestimmen, der den Text durchzieht. Dabei sollen sie einzelne Bildelemente numerieren und eine Liste dazu erstellen. Mit Hilfe der voraufgegangenen Analyse der Lektion "Schiff-Bruch" können Sie das Thema und einzelne Bildelemente wiedererkennen.

Bei einer Arbeit in kleinen Gruppen kann auch ein zeichnerisch talentierter Schüler ausgewählt werden, der die einzelnen Bildelemente auf einer overhead-Folie nach den Instruktionen seiner Mitschüler zu einer Graphik zusammenfaßt. Anhand der Liste können nun auch die allegorischen Deutungen des Bildbereichs, die Greiffenberg in ihrem Text vornimmt, zugeordnet werden:

- z. B. "Wirbelstrom Angst; Muth Mast; Ruder=Knecht die sinnen; glaubens=Segel".
- Offen bleiben dabei Fragen nach der Zuordnung weiterer Bildelemente wie "Hort; Hafen" sowie die Frage nach dem angesprochenen "Du".
 Von hieraus ergeben sich noch vor aller formalen Analyse der Sonettstruktur Zugänge zur allegorischen Bildlichkeit des Textes. Die Leitfrage dazu könnte lauten:
- Wie versucht die Dichterin einen "Schiff=Bruch" ihres Lebens zu vermeiden?

Über die interpretativen Zugänge zum Text hinaus wird dabei deutlich, daß die Bilder in den Text verwoben sind, auch wenn keine Abbildung beigefügt ist, wie in der Struktur des Emblems. Auf diese spielerische Weise, die die bilddidaktischen Methoden von Comenius zu nutzen suchte, kann ein Zugang zur Bildlichkeit des Barockzeitalters mit den SchülerInnen erarbeitet werden, der über das Nebeneinanderstellen von Text und Bild hinausgeht.

III. Lernen mit Bildern II: Klassik

Das Lernen mit Bildern zur Zeit des Barock hat die folgenden Epochen nachhaltig beerbt. So hat auch die Klassik eine Bilddidaktik hervorgebracht, wie es vor allem die Arbeit des philanthropisch orientierten Pädagogen Johann Bernhard Basedow (1724–1790) dokumentiert. Sein 1774 in vier Bänden vollständig publiziertes »Elementarwerk« enthielt zahlreiche Bildtafeln.⁶ Doch schon für Basedows jüngeren Zeitgenossen Johann Wolfgang Goethe war die Bildgestaltung des »Elementarwerks« ein Ärgernis:

Daß er allen Unterricht lebendig und naturgemäß verlangte, konnte mir wohl gefallen; daß die alten Sprachen an der Gegenwart geübt werden sollten, schien mir lobenswürdig, und gern erkannte ich an, was in seinem Vorhaben zu Beförderung der Tätigkeit und einer frischeren Weltanschauung lag: allein mir mißfiel, daß die Zeichnungen seines »Elementarwerks« noch mehr als die Gegenstände selbst zerstreuten, da in der wirklichen Welt doch immer nur das Mögliche beisammensteht und sie deshalb, ungeachtet aller Mannigfaltigkeit und scheinbarer Verwirrung, immer noch in allen ihren Teilen etwas Geregeltes hat. Jenes »Elementarwerk« hingegen zersplittert sie ganz und gar, indem das, was in der Weltanschauung keineswegs zusammentrifft, um der Verwandtschaft der Begriffe willen neben einander steht; weswegen es auch jener sinnlich-methodischen Vorzüge ermangelt, die wir ähnlichen Arbeiten des Amos Comenius zuerkennen müssen.⁷

Was Goethe an Basedows »Elementarwerk« tadelt ist, daß die Darstellung zu stark auf die Begrifflichkeit hin ausgerichtet ist, die VERBA gewinnen Oberhand über die RES, die darzustellenden Konzepte. Die zum Teil von Daniel Chodowiecki angefertigten Zeichnungen haben sicherlich einen hohen künstlerischen Wert, ihre Detailfülle allerdings überwuchert die didaktische Zielsetzung. Darüber hinaus deutet sich hier bereits eine literaturgeschichtliche Abwertung von solchen Bildern an, die zur Zerstreuung verführen. Die Ordnung der Schrift als ein geregeltes Nebeneinander wird der ungeregelten Gleichzeitigkeit des Bildes als Lernmedium vorgezogen. Die transitorischen Künste haben sich von der Vorherrschaft einer Bildsemiotik gelöst oder mit Lessing formuliert: "die Zeitfolge ist das Gebiete des Dichters, so wie der Raum das Gebiete des Malers."

IV. Erzählte Bilder

Mitte des 19. Jahrhunderts kommt es zu einer wahren Medienrevolution. Mit der Lithographie ist es möglich geworden, das Medium Zeitschrift vielfältig zu illustrieren. So bekennt sich z. B. die 1843 von J.J. Weber ins Leben gerufene »Illustrirte Zeitung« zu einer programmatischen Zusammenschau von Text und Bild, "um die Tagesgeschichte selbst mit bildlichen Erläuterungen zu begleiten und durch eine Verschmelzung von Bild und Wort eine Anschaulichkeit der Gegenwart hervorzurufen".

Die realistische Literatur verhielt sich äußerst ambivalent zu dieser zeitgenössischen Bilderwelt. Einerseits können einige Autoren als bilderfreundlich bezeichnet werden, dar-

unter Doppelbegabungen wie Mörike, Raabe, Meyer, Busch, die sich sowohl als Schriftsteller wie auch als Maler bzw. Zeichner betätigten. Anderen Autoren, wie Fontane etwa, verhalten sich äußerst kritisch zur Verführung durch diese Bilderwelt.

Zu den besonders beeindruckenden Bild-Text-Relationen gehört z.B. folgendes Tableau, womit Theodor Storm sein am 24. Dezember 1864 in der »Illustrirten Zeitung«¹⁰ veröffentlichtes Märchen »Bulemanns Haus«¹¹ illustrieren ließ.



Illustration zu Theodor Storms "Bulemanns Haus"

Diese von Theodor Hosemann angefertigte Graphik eignet sich besonders, um in das Verhältnis von Bild und Text in den illustrierten Zeitschriften einzuführen. Methodisch können dabei Text und Bild eng aufeinander bezogen werden. »Bulemanns Haus« gehört zu einer Gruppe von drei Märchen, die Theodor Storm gegen die Stimmen seiner Kritiker zu seinen besten Arbeiten rechnete. Nach Angaben Storms sei das Märchen selbst aus einem Bild hervorgegangen, das ein "altes Haus" zeigt, "wo die Mäuse zum Fenster herausschauen".¹² Dieser Bildcharakter läßt sich auch auf die Struktur der Er-

zählung beziehen. So folgt das Märchen nicht einem durchgeführten Handlungsverlauf Vielmehr reihen sich Episoden aneinander, die mit der Geschichte des Hauses verbunden sind. Deshalb erscheint es als konsequent, wenn auch der Illustrator versuchte, die einzelnen Episoden in einer Zusammenschau darzustellen.

Arbeitsaufgabe

Wer eine Ganzlektüre des Textes vermeiden möchte, kann daraus Abschnitte auswählen, die mit dem Bild korrelieren. Nach der Lektüre von Auszügen aus dem Märchen »Bulemanns Haus« sollen die SchülerInnen einzelne Textpassagen dem Bild zuordnen. Dabei gilt es eine Handlungsabfolge festzulegen, die im Bild als Gleichzeitigkeit erscheint.

Zu den bildkritischen Autoren in der Zeit des literarischen Realismus gehört vor allem Theodor Fontane, der lange Jahre in London als Kunstkritiker tätig war und Bilder immer wieder in Kontexten aufscheinen läßt, die für seine Hauptfiguren verhängnisvoll sind. Schon sein früher Roman »L'Adultera«¹³ wird mit der Erzählung über den Ankauf einer Kopie des gleichnamigen Gemäldes von Tintoretto¹⁴ eingeleitet. Bei einem ersten Blick auf das Bild äußert die Protagonistin Melanie:

Ah, l'Adultera ...! Jetzt erkenn ich's. Aber daß du gerade das wählen mußtest! Es ist eigentlich ein gefährliches Bild, fast so gefährlich wie der Spruch ... Wie heißt er doch?" — "»Wer unter euch ohne Sünde ist ... «" — "Richtig. Und ich kann mir nicht helfen, es liegt so was Ermutigendes darin. Und dieser Schelm von Tintoretto hat es auch ganz in diesem Sinne genommen. Sieh nur ...! Geweint hat sie ... Gewiß ... Aber warum? Weil man ihr immer wieder und wieder gesagt hat, wie schlecht sie sei. Und nun glaubt sie's auch oder will es wenigstens glauben. Aber ihr Herz wehrt sich dagegen und kann es nicht finden ... Und daß ich dir's gestehe, sie wirkt eigentlich rührend auf mich. Es ist soviel Unschuld in ihrer Schuld ... Und alles wie vorherbestimmt. (13)

Das erwähnte Bild nimmt mit diesem ersten Blick die Geschichte eines Ehebruchs vorweg. Im Verlauf des Romans treten weitere Bilder hinzu, die das Geschehen begleiten. Nach der glücklichen Vereinigung mit Rubehn erscheint im Schlußkapitel schließlich das Ausgangsbild nochmals EN MINIATURE, worauf die Heldin reagiert: "Ach, du weißt nicht, wieviel es mir bedeutet. Und es soll mich erinnern und mahnen ... jede Stunde ... (140). Diese offensichtliche Steuerung durch erzählte Bilder ist längst zu einem Thema der literaturwissenschaftlichen Forschung geworden. So konnte z. B. Winfried Jung¹⁵ zeigen, wie Fontane das ikonographische Material in einen Bilddiskurs transformiert, der die Erzählweise unterschwellig bestimmt. Dieses Verhältnis zwischen Bild und Text läßt sich nicht mehr mit der Vorstellung einer Illustration fassen. Vielmehr inszeniert Fontane erzählte Bildergalerien, die seine Figuren durchlaufen. Auch die Hauptfigur im Roman »Cécile«16 besinnt sich bei dem Besuch einer Bildergalerie auf ihre Vergangenheit und äußert: "Bilder immer wieder Bilder. Wozu? Wir hatten mehr als genug davon." (49) Dabei folgt sie in ihrem Leben selbst der Devise: "Denn die großen Fragen interessieren mich nicht, und ich nehme das Leben, auch jetzt noch, am liebsten als ein Bilderbuch, um darin zu blättern." (157) Keine Frage, Fontane bedient sich der erzählten Bilder, um

verborgene Schichten der Psyche einzublenden und nicht zuletzt, um auf sexuelle Motive hinzuweisen. Besonders bei der schulischen Lektüre des Romans »Effi Briest«¹¹ lohnt es sich, diese Bildthematik in die Unterrichtskonzeption einzubeziehen. Dazu sollen im folgenden drei didaktische Herangehensweisen vorgeschlagen werden.

Arbeitsschritt 1

Zunächst sollen die SchülerInnen mit der Bilderwelt in der Zeitschriftenliteratur des 19. Jahrhunderts bekannt gemacht werden. Die oben erwähnte Graphik zu »Bulemanns Haus« eignet sich z. B. dazu, die simultane Lesbarkeit des Bildes mit der Erzählabfolge der Geschichte zu vergleichen.

Arbeitsschritt 2

Die SchülerInnen sollen mit Hilfe von konkreten Bildvorlagen in die literarische Umsetzung von erzählten Bildern eingeführt werden. Dabei kann auf Kopierfolien präsentiertes Bildmaterial mit entsprechenden Textauszügen verglichen werden. ¹⁸

Arbeitsschritt 3

Auf einer weiteren Stufe gilt es, die Funktion der erzählten Bilder im Textzusammenhang zu erarbeiten. Zur Vorbereitung werden Zitate aus dem Roman zusammengestellt, die die Bildthematik aus verschiedenen Perspektiven aufgreifen. Dabei kann ein Bilddiskurs aufgedeckt werden, der für Fontanes Erzählweise charakteristisch ist.

Selbstverständlich stellt der dritte Arbeitsschritt eine nicht leicht realisierbare Abstraktionsstufe dar. Als Hilfe können aber auch hier wieder Ergebnisse der Forschung aufgegriffen werden. So konnte Peter-Klaus Schuster¹⁹ in der Erzählweise des Textes die latente Anwesenheit eines Bilddiskurses aufdecken, der auch in unterrichtspraktischen Zusammenhängen genutzt werden kann. Der versteckte Symbolismus ("disguised symbolism"), mit dem Fontane seinen Roman unterfüttert, läßt sich anhand von entsprechenden Bildmotiven entschlüsseln. Dazu eignet sich etwa das Gemälde "The awakening conscience" (1853) von William Holman Hunt, das Fontane in Manchester gesehen hat.²⁰

In diesem Zusammenhang lassen sich weitere Textstellen ausmachen, bei denen das Thema Bild im Mittelpunkt steht. Schon das Spuk-Motiv des Chinesen, dessen aufgeklebtes "Bildchen (…) aus einer Fibel herausgeschnitten" (61) wurde, kann in diese Bildthematik einführen. Das Leben in Bildern der Effi Briest läßt sich an folgender Textpassage verdeutlichen, wenn sie gegenüber Instetten ihr Hauswesen schildert:

Ich habe mal ein Bilderbuch gehabt, wo ein persischer oder indischer Fürst (denn er trug einen Turban) mit untergeschlagenen Beinen auf einem roten Seidenkissen saß, und in seinem Rücken war außerdem noch eine große rote Seidenrolle, die links und rechts ganz bauschig zum Vorschein kam, und die Wand hinter dem indischen Fürsten starrte von Schwertern und Dolchen und Parderfellen und Schilden und langen türkischen Flinten. Und sieh, ganz so sieht es hier bei dir aus, und wenn du noch die Beine unterschlägst, ist die Ähnlichkeit vollkommen. (56)

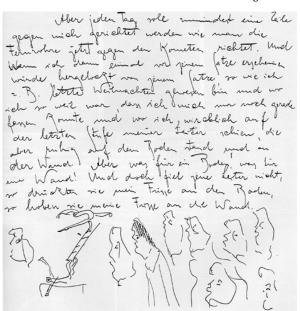
Auch die Erwähnung von Bilderschmuck bei Effis Bittgesuch bei der Ministerin gehört in die Reihe dieser Galerie von Bildern. (269) Schließlich darf nicht vergessen werden, daß Effi am Ende des Romans Malstunden nimmt und in ihrem Wunsch Malerin zu werden einen Ausweg sucht. (267) Weitere Stellen zur Bildthematik ließen sich leicht finden. Vor dem Hintergrund dieser Bilderwelt kann die Erzählweise des literarischen Realismus eine Anschaulichkeit gewinnen, die auch für SchülerInnen ansprechend wirkt.

Obwohl Fontane seine Erzählweise immer wieder mit einem Diskurs über Bilder verquickte, war der Autor dem Bildmedium selbst gegenüber äußerst kritisch eingestellt. Vehement wehrte er sich gegen die Illustrierung seiner Texte. Die materielle Sichtbarkeit läuft einer Literaturkonzeption zuwider, die sich um mehr bemüht, als lediglich abzubilden. Hier zeichnet sich bereits ein Übergang zur Moderne ab, indem sich die Literatur zunehmend einer visuellen Abbildbarkeit entzieht.

V. Moderne Sprach- und Anti-Bilder

Die Bilderfreudigkeit des Expressionismus darf nicht darüber hinwegtäuschen, daß sich die literarische Metaphorik weit hinter die Grenzen einer tatsächlichen bildkünstlerischen Darstellbarkeit zurückgezogen hat. Besonders in Kafkas Verhältnis zu den Möglichkei-

ten moderner Bilderwelten zeichnet sich ein Widerspruch ab, der für die moderne Literatur beispielhaft werden sollte. Einerseits war Kafka passionierter Kinogänger, regelmäßiger Leser von illustrierten Zeitschriften und somit dem Medium Bild gegenüber äußerst aufgeschlossen, seine eigenen zeichnerischen Versuche nicht zu vergessen - andererseits bewegt sich seine literarische Schreibweise an einer Grenze, die nicht mehr abgebildet werden kann. Schon bei der Veröffentlichung der Erzählung »Der Heizer«21 sieht sich Kafka völlig überrascht, als der



Aus Kafkas Tagebüchern (1910)

Rowohlt-Verlag ohne Wissen des Autors ein Bild zur Illustration beigefügt hatte. In seinem Brief an Kurt Wolff vom 25. V. 1913 versucht er sich mit der unabänderlichen Tatsache abzufinden:

Als ich das Bild in meinem Buche sah, bin ich zuerst erschrocken, denn erstens widerlegte es mich, der ich doch das allermodernste New York dargestellt hatte, zweitens war es gegenüber der Geschichte im Vorteil, da es vor ihr wirkte und als Bild konzentrierter als Prosa und drittens war es schön (...) Ich fühle mein Buch durchaus um das Bild bereichert und schon wird Kraft und Schwäche zwischen Bild und Buch ausgetauscht. Von wo stammt übrigens das Bild?²²

Es handelt sich bei der Illustration um einen Stahlstich von William Henry Bartlett mit dem Titel "The Ferry at Brooklyn, New York" aus dem Jahre 1840. Doch nicht nur die zeitlich frühere Herkunft des Bildes mußte dieses Text-Bild-Verhältnis stören. Hatte Kafka doch über die Freiheitsstatue in der Einleitungspassage geschrieben: "Ihr Arm mit dem Schwert ragt wie neuerdings empor" (32), was bekanntlich den ikonographischen Details nicht entspricht. Als vollends heikel erweist sich dieses gespannte Verhältnis zum Bildmedium, als Kafkas Verleger ein illustriertes Titelblatt zur Herausgabe der Erzählung »Die Verwandlung«²³ plante. Bestürzt reagiert Kafka in einem Brief vom 25. X. 1915 darauf:

Sie schrieben letzthin, daß Ottomar Starke ein Titelblatt zur Verwandlung zeichnen wird (...) Es ist mir nämlich, da Starke doch tatsächlich illustriert, eingefallen, er könnte etwa das In-

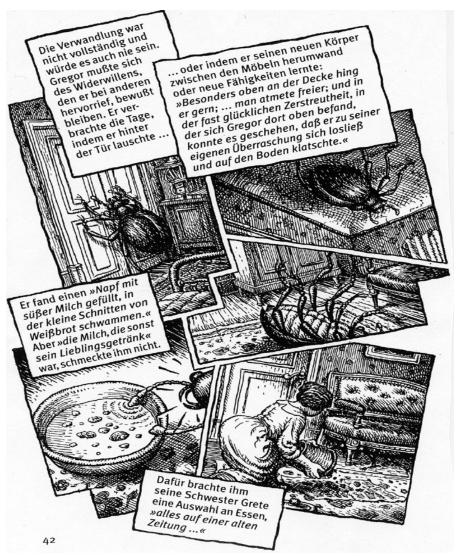


sekt selbst zeichnen wollen. Das nicht, bitte das nicht! Ich will seinen Machtkreis nicht einschränken, sondern nur aus meiner natürlicherweise bessern Kenntnis der Geschichte heraus bitten. Das Insekt selbst kann nicht gezeichnet werden. Es kann aber nicht einmal von der Ferne aus gezeigt werden.²⁴

Eine Illustration des Insekts konnte bei der Buchausgabe mit dem Einspruch des Autors verhindert werden. Was sich aber nicht vermeiden ließ ist, daß in der Rezeptionsgeschichte des Textes immer wieder Versuche unternommen wurden, auch die Verwandlung der Titelfigur ins graphische Medium zu übertragen. Gerade dieses Spannungsverhältnis zwischen Bild und Text kann zum Ausgangspunkt einer literaturdidaktischen Vermittlung gemacht werden. In seiner Arbeit »Kafka für die Schule« hat Karlheinz Fingerhut einige Bildvorlagen ausgewählt, darunter Künstler wie Rolf Escher, Alexander Camaro und Adam Hofmeister. Die entsprechende Arbeitsaufgabe lautet: "Kafka wollte nicht, daß man das Insekt zeichne. Künstler haben es dennoch getan. Nehmen Sie Stellung zu den nachstehenden "Lösungen" und zur Frage, ob diese Illustrationen zum Verständnis der Erzählung beitragen." Die Reihe der Versuche, das Insekt als Sprachbild zeichnerisch darzustellen könnte fortgesetzt werden. So hat z. B. auch Vladimir Nabo-

kov²⁶ in seinem Kommentar zur »Verwandlung« ausführlich über die zoologische Bestimmbarkeit des Insekts gerätselt und eigene Skizzen dazu angefertigt.

Erst vor diesem Hintergrund der problematischen Abbildbarkeit des Insekts aus Kafkas Text scheint es gerechtfertigt zu sein, auch ein Bildmedium heranzuziehen, das den Schülern mit Sicherheit vertraut ist. In ihrem Comic »Kafka kurz und knapp« haben David Zane Mairowitz und Robert Crumb²¹ den Versuch unternommen, die Welt der Texte Kafkas und ihrer Rezeption zeichnerisch umzusetzen. Fast entschuldigend weisen die Autoren in ihrem Kommentar zur Verwandlung auf den Wunsch Kafkas hin, daß das Insekt nicht ge-



© David Zane Mairowitz u. Robert Crumb: Kafka. Kurz und Knapp, übers. v. Ursula Grützmacher-Tabori. Frankfurt a. M. 1995.

zeichnet werden dürfe. Für unterrichtspraktische Zwecke bietet dieses Unternehmen allerdings eine Zugangsmöglichkeit zur Erzählung. So kann den SchülerInnen zur Aufgabe gestellt werden, in einer Planungsphase zu entscheiden, welche Szenen sie in einen Comic transformieren würden, um das Insekten-Dasein Gregors zu charakterisieren. Nach diesem ersten Durchlauf kann eine Sequenz aus dem Comic zur Analyse ausgewählt werden. Dazu eignet sich z. B. ein Ausschnitt aus der Darstellung der allmählichen Gewöhnung Gregors an seine Verwandlung.²⁸

Arbeitsschritt 1

Die auf overhead kopierte Comic-Sequenz wird zunächst ohne Text präsentiert. Dabei sollen die SchülerInnen erraten, auf welche Textstellen die Abbildungen im Comic anspielen und sie den freigelassenen Lücken zuordnen.

Arbeitsschritt 2

Anschließend kann der Text ausgeteilt bzw. in die freigelassenen Lücken auf der Folie eingeblendet werden. So lassen sich die Vermutungen der SchülerInnen mit der Darstellung des Comics vergleichen.

Bei diesem Vergleich zwischen Erzählung und Comic kann weiter herausgearbeitet werden, welche Passagen bei der Auswahl für den Comic weggelassen wurden. So lautet z. B. der dem Bild rechts oben entsprechende Textabschnitt in der Erzählung (78f.):

Während des Tages wollte Gregor schon aus Rücksicht auf seine Eltern sich nicht beim Fenster zeigen, kriechen konnte er aber auf den paar Quadratmetern des Fußbodens auch nicht viel, das ruhige Liegen ertrug er schon während der Nacht schwer, das Essen machte ihm bald nicht mehr das geringste Vergnügen, und so nahm er zur Zerstreuung die Gewohnheit an, kreuz und quer über Wände und Plafond zu kriechen. Besonders oben auf der Decke hing er gern; es war ganz anders, als das Liegen auf dem Fußboden; man atmete freier; ein leichtes Schwingen ging durch den Körper; und in der fast glücklichen Zerstreutheit, in der sich Gregor dort oben befand, konnte es geschehen, daß er zu seiner eigenen Überraschung sich losließ und auf den Boden klatschte. Aber nun hatte er natürlich seinen Körper ganz anders in der Gewalt als früher und beschädigte sich selbst bei einem so großen Falle nicht.

In der ausgewählten Comic-Sequenz ist Gregor zum ersten Mal vollständig als Insekt erkennbar. Daher kann die Gewöhnung an die Verwandlung hier nicht mehr eingeholt werden. Auch die damit zusammenhängende Vermittlung zwischen äußerer und innerer Befindlichkeit kann so nicht geleistet werden.

Was hier nur angedeutet werden konnte, läßt sich auch an weiteren Sequenzen des Comics verdeutlichen: die Bildlichkeit des Mediums entwickelt einen eigenen interpretativen Stellenwert. Die Vermischung von Trivialkultur und literarischem Text, die spielerische Text-Bild-Relation des Mediums trägt dabei deutlich postmoderne Züge. Wie immer man die Präsentation eines modernen Klassikers im Medium des Comics bewerten

mag, der digitalen Bilderflut, welcher die SchülerInnen ausgesetzt sind, kommt sie entgegen. Der Literaturdidaktik jedenfalls ist es zur Aufgabe gegeben, sich Bildbezüge ihrer Lektüreangebote zurückzuerobern.

Anmerkungen:

- 1) Wilhelm von Humboldt: "Über die Buchstabenschrift und ihren Zusammenhang mit dem Sprachbau". (1824) In: Wilhelm von Humboldts Werke, hrsg. v. Albert Leitzmann., Bd. V, 1823-1826. Berlin 1906. Repr. Berlin 1968, S. 107-133, hier: S. 111 u. S. 113.
- 2) Vgl. dazu Theodor Brüggemann: Handbuch zur Kinder- und Jugendliteratur. Von 1570 bis 1750, in Zusammenarbeit mit Otto Brunken. Stuttgart 1991, S. 410-419.
- 3) Zitiert wird hier nach der viersprachigen Ausgabe von 1685: Johann Amos Comenius: Orbis sensualium pictus. Repr. Prag 1958.
- 4) Auszüge aus Emblemata liber von Alciatus finden sich unter www.netnik.com/emblemata/; Auszüge aus dem »Orbis sensualium pictus« unter digilander.iol.it/Marziale/Grex/biblio/comenius/
- 5) So etwa in "Literatur. Ein Lese- und Arbeitsbuch zur Sekundarstufe II", hrsg. von Hermann Korte/Hannelore Prosche/Wolfgang Bauer/Hartmut Jonas: Berlin 1995, S. 101. Vgl. auch: Gedichte des Barock, hrsg. v. Ulrich Maché und Volker Meid. Stuttgart 1985, S. 245.
- 6) Vgl. dazu: Theodor Brüggemann: Handbuch zur Kinder- und Jugendliteratur. Von 1750 bis 1800, in Zusammenarbeit mit Hans-Heino Ewers. Stuttgart 1982, S. 962-991.
- Johann Wolfgang Goethe: Aus meinem Leben. Dichtung und Wahrheit. In: Goethes Werke. Hamburger Ausgabe, Bd. X.: Autobiographische Schriften II, hrsg. v. Erich Trunz. München 71981 S. 25.
- Gotthold Ephraim Lessing: Laokoon oder über die Grenzen der Malerei und Poesie. Stuttgart 1983, S. 129.
- 9) Illustrirte Zeitung, 1. Juli 1843, Nr. 1, S. 2.
- 10) Illustrirte Zeitung, 24. Dezember 1864, Nr. 1121, S. 453.
- 11) Theodor Storm: "Bulemanns Haus". In: Sämtliche Werke. Bd. IV: Märchen. Kleine Prosa, hrsg. v. Dieter Lohmeier. Frankfurt a. M. 1988, S. 109-131.
- 12) Ebd., S. 641.
- 13) Theodor Fontane: L'Adultera. München 1971, S. 13.
- 14) Fontane bezieht sich auf das frühe Adultera-Bild in der Dresdner Gemäldegalerie.
- 15) Winfried Jung: Bildergespräche. Zur Funktion von Kunst und Kultur in Theodor Fontanes "L'Adultera". Stuttgart 1991.
- 16) Theodor Fontane: Cécile. München 1995.
- 17) Theodor Fontane: Effi Briest. München 1977.
- 18) Auf eine Reproduktion der zumeist farbigen Gemälde muß an dieser Stelle leider verzichtet werden. Die Bilder lassen sich allerdings über den Kommentar der Hanser-Ausgabe erschließen.
- 19) Peter-Klaus Schuster: Theodor Fontane: Effi Briest Ein Leben nach christlichen Bildern. Tübingen 1978.
- 20) Vgl. ebd., S. 39 u. Abb. 16.
- 21) Franz Kafka: "Der Heizer". In: Sämtliche Erzählungen, hrsg. v. Paul Raabe. Frankfurt a. M. 1986, S. 32-56. (Für schulische Zwecke wird im folgenden auf die Zitation der kritischen Kafka-Ausgabe verzichtet.)

- 22) Franz Kafka: Briefe 1902-1924, hrsg. v. Max Brod. Frankfurt a. M. 1983, S. 135f.
- 23) Franz Kafka: "Die Verwandlung". In: Sämtliche Erzählungen, hrsg. v. Paul Raabe. Frankfurt a. M. 1986, S. 56-99.
- 24) Franz Kafka: Briefe 1902-1924, hrsg. v. Max Brod. Frankfurt a. M. 1983, S. 135.
- 25) Karlheinz Fingerhut: Kafka für die Schule. Berlin 1996, S. 73.
- 26) Vladimir Nabokov, in: Franz Kafka: Die Verwandlung. Mit einem Kommentar von Vladimir Nabokov. Frankfurt a. M. 1986, S. 61-109.
- 27) David Zane Mairowitz u. Robert Crumb: Kafka. Kurz und Knapp, übers. v. Ursula Grützmacher-Tabori. Frankfurt a. M. 1995.
- 28) Ebd. S. 42.

SONJA VUCSINA

Alle Sinne entwickeln

Lernen mit und aus Bilderbüchern

I. Gemischte Gesellschaft



© Yvan Pommaux. Der große Schlaf, 1998.

Es war gegen elf Uhr morgens, Mitte Oktober, ein Tag ohne Sonne und mit klarer Sicht auf die Vorberge, was klatschkalten Regen verhieß. Ich trug meinen kobaltblauen Anzug mit dunkelblauem Hemd, Schlips und Brusttaschentusch, schwarze Sportschuhe und schwarze Wollsocken mit dunkelblauem Muster. Ich war scharf rasiert, sauber und nüchtern – egal nun, ob's einer merkte. Ich war haargenau das Bild vom gutgekleideten Privatdetektiv. Ich wurde von vier Millionen Dollar erwartet.

Die Haupthalle des Sternwoodschen Hauses war zwei Stockwerke hoch. Über den Türflügeln..... (Raymond Chandler, Der große Schlaf. Diogenes)

Raymond Chandler, »Der große Schlaf« – Krimi und Film Noir mit Lauren Bacall und Humphrey Bogart als Philip Marlowe, der von General Sternwood angeworben wird, um seine Tochter zu schützen.

Ein Mittwochmorgen im April. 9 Uhr früh. Der Detektiv John Chatterton klingelt an der Tür von Frau und Herrn Rosendorn. (Yvan Pommaux: Der große Schlaf, 1998)

Ein Zitat aus der Krimiliteratur der Erwachsenen in einem Bilderbuch?

Doch es gibt ja noch einen dritten "großen Schlaf" — den mit der Spindel, der Dornenhecke und dem Prinzen — und dieses Zitat kennen die Kids.

Wir erinnern uns "vage an eine berühmte alte Geschichte". "Seien wir wachsam", denn in diesem Bilderbuch gibt es die Spindel im Trödlerladen, der Schlaf ist etwas kürzer, der Prinz, na ja – und die Dornenhecke umwuchert zeitgemäß ein Auto (Marke Columbo, nicht Jerry Cotton) und einen Antiquitätenladen.

Für wen ist das Buch? Für Krimifans, Film Noir Anhänger, Märchenparodie-Sammler oder Kids. Dann aber wie alt? Oder für wen noch?

Eine vielschichtige Bilderwelt tut sich auf — beim ersten, zweiten … Lesen: Yvan Pommaux mischt mit postmoderner Geisteshaltung unbekümmert und respektlos verschiedene Themen und Genres: Detektivgeschichte, Werbung, Film, Adoleszenzroman, Comic, Bilderbuch, Art Spiegelman, Parodie, Märchen… und wird der Individualität und Pluralität unserer Gesellschaft, ihrer Vielfalt in Sprache, Denken und Lebensweise gerecht — jeder kann sich aussuchen, was er am liebsten mag.

Die Zahl der Bilder, die uns umgibt, ist unübersehbar geworden – TV, Zeitschriften, Kino, Computer, Werbung, Video... bewirken neue Erzählweisen für unsere durch Medienkonsum und virtuelle Techniken veränderten Sehgewohnheiten.

Ein neuer Blick auf das Alte, Zitate aus der Kunst, Literatur (Wer kennt schon die Originale? Picasso nicht im Museum, sondern in der Autobahnraststätte...) spielerisch vermischt – diese Anleihen des Bilderbuchs erfordern ein Umdenken der Käufer und Leser, erfordern neue Lesetechniken, die über das reine Lesen hinausgehen. Es bedarf eines schrittweisen, langsamen Vorgehens, sich zur Sprachkompetenz auch eine Bildkompetenz zu erwerben – das Auflösen von Codierungen, ein Interpretieren und Assoziieren, das Schaffen neuer Zusammenhänge in einem bestimmten Bezugssystem.

Pommaux zitiert, verfremdet, parodiert locker und unkonventionell und schult, verändert so unsere schnelllebigen Sehgewohnheiten, sensibilisiert zum interpretatorischen, symbolhaften Lesen und Betrachten.

Das Buch erzählt in klaren, comicartigen monoszenischen Bildern eine Geschichte wie einen Film

Szene reiht sich an Szene, Pommaux verwendet wie ein Regisseur verschiedene Blickwinkel...





© Yvan Pommaux. Der große Schlaf, 1998.

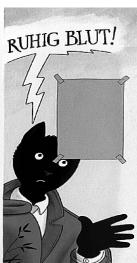
...und Bildausschnitte, die er nach Wichtigkeit, Tempo oder Zeitempfinden über die Doppelseiten verteilt – ganzseitig, längs- oder quergeteilt. Dadurch erreicht er die Bewegung eines Films, dynamisiert und macht die erzielte Situation, die Stimmung hörbar und erlebbar.

Grenzen zwischen Bild, Seite, Buch werden aufgehoben, der Leser befindet sich in einem Film. Bild und Text gehen ineinander über, sind eine Einheit.

Oft lenken die Perspektive, die Größe des Ausschnitts den Betrachter, ziehen ihn hinein in die Handlung, machen ihn zum Teil der Geschichte, spitzen diese dramatisch zu:







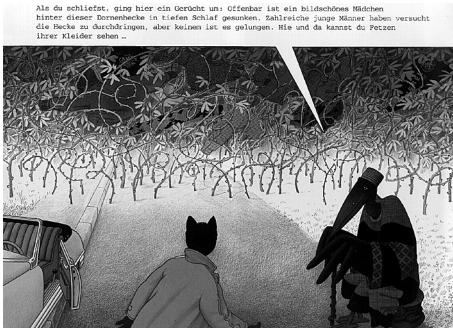
© Yvan Pommaux. Der große Schlaf, 1998.

Die Zimmer, Straßen sind klar komponiert, abstrakt leer und doch gefüllt mit Indizien. Scheinbar einfach stecken sie voller raffinierter Zitate und Versatzstücke aus dem Alltag der Leser: Lexika, Rollerskates, Cafehaus, Computer...

Elitäres (Eltern, die Pommaux aber mit Verständnis für ihre Lage porträtiert, sie ernstnimmt), Bürgerliches, Traditionelles verbindet er mit Populärem (Menschen und verschiedene Tiere bilden ein nahezu selbstverständliches Miteinander); Wahrscheinliches (erste Liebe, Schwindel Schwimmbad...) mit Wundersamem (Spindel, Hecke, Marabu).

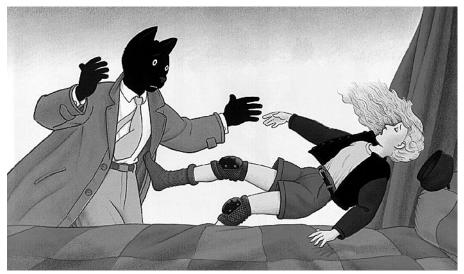
Die Komplexität findet sich auch in der engen Bild-Textbeziehung des Buches, die Handlung ergibt sich bis auf zwei Ausnahmen aus den Dialogen der Figuren.

Dialoge, die Gleichzeitigkeit vermitteln, andererseits erzählend oder als Gedanken Zusammenhänge herstellen:



© Yvan Pommaux. Der große Schlaf, 1998.

Der Höhepunkt der Geschichte spielt sich auf sechs ganzseitigen Bildern ab, in jeder Bewegung nachvollziehbar, in einem nahezu leeren Raum – zugeschnitten auf den einen dramatischen Augenblick:



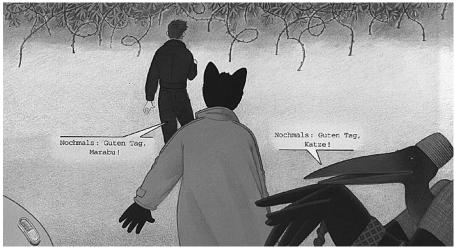
© Yvan Pommaux. Der große Schlaf, 1998.

Zeit ist in dieser Geschichte stets spürbar, die Bilder stehen einen Atemzug vor der Bewegung – ob es das Klingeln an der Tür ist, die Verfolgung der Tochter, das Wachsen der Hecke....

Einmal ersetzt ein Tachostand eine Uhr und symbolisiert einen Zeitablauf.

Die Eltern und der Detektiv haben einen Namen – Rosendorn und Chatterton, nicht aber die Hauptpersonen des "Märchens" ("Prinz" und Mädchen), sie ist das "Fräulein", er der "Herzallerliebste", womit Pommaux dem Leser die Identifikation erleichtert oder das Märchen (Personen ohne Namen) betonen möchte.

Komisch mutet auch die Anrede Chatterton – Marabu an:



[©] Yvan Pommaux. Der große Schlaf, 1998.

Ein Zitat, das ich nicht entschlüsseln kann – belanglos?!

Der Leser des Buches kann Dinge, Figuren, Texte, Bilder wiedererkennen, kann Codes entschlüsseln, Zusammenhänge schaffen, unterschiedliche Textebenen erforschen und entdecken, assoziieren ... in einem kunstvollen Spiel.

Er/ sie kann das Buch aber einfach nur lesen und feststellen, dass dies allein schon ein Genuss ist.

Fassen wir zusammen: Die Geschichte öffnet sich einer Fülle von Lesarten. Je nach Alter, Bildung, Erfahrung... können die Zitate in Bild und Text unterschiedlich entschlüsselt werden.

Dadurch wird das Buch für alle Altersgruppen lesbar – also Zielgruppenbefürworter aufgepasst!

Aber, keine Sorge, "alle, die im Umkreis von einem Kilometer rund um Fräulein Rosendorn eingeschlafen waren, wurden mit ihr wieder wach!"



[©] Yvan Pommaux. Der große Schlaf, 1998.

II. "Die ganze Welt"

oder: Konsequenzen für den Deutschunterricht in der Sekundarstufe

Als ich noch ein Kind war, das Männchen in seine Hefte malte, da gab es für mich einen feierlichen Augenblick. Das war, wenn ich meinen Männchen Augen machte. Und was für Augen! Ich fühlte, dass ich ihnen Leben verlieh, und ich fühlte das Leben, das ich ihnen verlieh. (Valéry, 1993, 19)

Assoziative Rezeptionsverfahren, ästhetische Erfahrungen mit allen Sinnen — diese Form von Unterricht kann nur als Ineinander von Ziel, Inhalt, Methode und Sichtweise gelingen, mit einer ganzheitlichen Auffassung von Schule:

Eine Umkehrung der Blickrichtung, die die Autonomie und Individualität der "Kids" fördert, sie beim Lesen und Hineinwachsen in die Welt der Bücher beobachtet, begleitet und unterstützen kann ohne didaktischen Übereifer.

Ein Aufbrechen kognitiv geprägter Verhaltensweisen heißt, offen zu sein für Denkund Handlungsformen der "Kids", für deren Staunen, Individualität — ein Hineindenken in ihre Empfindungen und Erfahrungen.

Diese Denkansätze finden sich in der Didaktik der bildenden Kunst, die eine Vielzahl von kreativen Verhaltensweisen aufzeigt, die sich jederzeit auf alle Fachinhalte beziehen lassen.

Die Verbindung von künstlerischem und sprachlichem Bereich ist ein Aspekt im fächerübergreifenden Unterricht und liegt auf der Hand – praktisches Arbeiten, künstlerisches Gestalten, Ganzheitliches – ein Konzept von Reflexion, Rezeption und Produktion – ästhetische Bildung.

Die Aktivierung des Einzelnen, die dieses Konzept leistet, ist für den Lehrer/die Lehrerin eine aufregende Eigenschaft, die wir im Unterricht ermöglichen können, dafür sorgen, dass die Kinder sie suchen und sich darauf einlassen. Wir können darüber nicht verfügen oder "Aktivierung" veranstalten — eine didaktische Beeinflussung von außen — wir können nur die Voraussetzungen schaffen für einen Entwicklungsprozess, für ein Stück Selbsterfahrung. Und dieses Zurücknehmen der eigenen (Lehr-) Person aus dem Lernprozess fällt vielen schwer.

Hartmut von Hentig fügt der Horazschen Zweiteilung von Kunst "delectare" (unterhalten) und "prodesse" (nützen) noch ein drittes Element hinzu: BEFREIEN. (Hentig, 1985, 30)

Wenn Kunst all das ist, was uns fragen macht, ob etwas möglich ist (und nicht nur, ob es notwendig ist), ob etwas so oder anders gewollt werden kann (und nicht nur, ob es von Natur so ist), ob es Genuss bringt (und nicht nur, ob es nützt); wenn Kunst das ist, was uns erlaubt, Alternativen zu der uns geläufigen Erfahrung wahrzunehmen; wenn sie das ist, was uns erlaubt, mit den Widersprüchen zu leben, die die Ratio einstweilen oder nie auflösen kann – dann scheint sie mir hinreichend praktisch definiert und wert, unter großen Anstrengungen erhalten zu werden. (Hentig, a.a.O., 103)

Der Arbeit mit Bilderbüchern in der Sekundarstufe kommt in diesem Gesamtprozess ästhetischer und literarischer Bildung eine zentrale Bedeutung zu — einerseits die Einführung in Kommunikationsweisen, literarische Verfahren und Gesetzmäßigkeiten, die ein Text bietet (z. B. das Spiel zwischen Autor und Leser, das Hineingehen in imaginäre Bilderwelten, das Gestalten und Herstellen von Bedeutungszusammenhängen...), andererseits die Entwicklung einer ästhetischen Wahrnehmung, der Herausbildung literarischer Urteilsfähigkeit und Sprachsensibilität — gekoppelt mit literarischem Grundwissen in der ersten Begegnung mit Literatur, mit Kinder- und Jugendliteratur.

Damit werden Voraussetzungen geschaffen für einen Umgang mit jedweder Literatur.

Bilderbücher sind ein langsames Hineinwachsen in literarische Kompetenzen und ein hinterfragendes Leseverhalten – Schlüsselqualifikationen, an denen man grundlegende Einsichten gewinnt, die Fähigkeit, persönliche Urteile zu artikulieren und zu begründen, Querverbindungen zu schaffen zu Erfahrung und Wissen.

Eine Didaktik des Staunens

Das erfordert eine Didaktik, die sich nicht formal, nicht thematisch, sondern inhaltlich begründet und einen Weg geht vom unreflektierten, neugierigen Schauen, Staunen anhand von Bildern, Bilderbüchern zu bewussten Leseerfahrungen mit fundierten, auf Wissen begründeten Einstellungen und zur Befähigung zur Literatur und Kunst, die Voraussetzung ist für ein kulturelles Handeln.

Dieser Unterricht braucht allerdings andere, offene Methoden der Vermittlung.

Bilderbücher zu einem Fenster in die innere und äußere Welt der Kinder zu machen, daraus lässt sich schwer eine Methode entwickeln. Es geht vielmehr um eine Haltung gegenüber den "Kids", die ernst nimmt, was sie selbst empfinden und denken, wenn sie Bilder anschauen, Geschichten hören, Bücher lesen, darüber sprechen.

Man könnte die Beherrschung einer technischen Fähigkeit wie das Entziffern von Wörtern mit der Fähigkeit, eine Tür zu öffnen, vergleichen: Ob man die Tür dann auch tatsächlich öffnet, hängt davon ab, was man dahinter vermutet. Wenn man den Eindruck gewonnen hat, dass hinter der Tür mehr oder weniger die gleichen unangenehmen Dinge sind, die man erlebt hat, als man lernte, sie zu öffnen, dann sieht man sich nicht veranlasst weiterzumachen. (Bettelheim/Zelan 1988, 20f)

Für mich als Lehrerin gilt es nun, diese Türen mit den "Kids" zu öffnen – auf vielfältige Weise. Ausgehend vom Denken in Bildern über das Denken und Verstehen von Wörtern geht mein Weg zum Beschreiben von Bildern und Empfindungen zum Wort zum Satz zum Text.

Kreativität heißt nicht nur neue Zugänge schaffen, neue Kombinationen zu finden, sondern die Wahrnehmungsfähigkeit und Beobachtungsgabe zu sensibilisieren – ein bewusstes Sehen gegen die Gewohnheit und Gleichgültigkeit.

Die Menschen lernen das Sehen, weil sie nichts sehen, nicht den gewohnten Anblick des Reichstages jedenfalls. Sie blicken auf die fremde Außenhaut, und diese Verfremdung schärft ihren Sinn für die historische Situation. (Christo, 1993, 128f.)

Bilder werden immer anders wahrgenommen, abhängig von vorangegangenen Erlebnissen, Erinnerungen... Texte werden immer neu gelesen.

Durch Reizüberflutung werden wir abgestumpft, reduziert sich unsere Wahrnehmung, verkümmert, wird automatisch, mechanisch.

Wir müssen alle Sinne entwickeln, nicht nur das Sehen, sondern auch das Hören, Tasten, Riechen, Fühlen, wir müssen nicht nur hinschauen, sondern auch wahrnehmen, nicht nur hören, sondern hinhören, zuhören. Wir müssen die Spaltung zwischen Wahrnehmen, Fühlen, Denken, Tun überwinden. Wir müssen unser "Sinnesgedächtnis" wiederentdecken, unsere Ausdruckskraft wiedererlangen. (Boal, 1988)

lch sehe Sprechen, Schreiben, Lesen als Einheit – das Spiel mit dem Wort, dem Bild, der Sprachbewusstheit, das jene Offenheit bewirkt, die in eine bleibende Lesebereitschaft mündet.

'Dieses Jahr werden wir über die Kraft der Sprache reden', sagte Frau Minifred. 'Die Kraft von Wörtern. Und wie Wörter uns verändern können.' (MacLachlan, 1994, 46)

lch gehe viele Wege, um das Phänomen Sprache zu erleben, es spielerisch aufzugreifen, bewusst zu machen ...

Es ist ein Lernen in kleinen Schritten – Bild, Wort, Satz, Text, Buch.

Es ist ein Raumgeben, ein Sich Zeit lassen, Verständnis zeigen — ein Lernen eben mit und aus Bilderbüchern.

Es ist keine neue Literaturdidaktik, denn damit ginge verloren, was diesen Unterricht auszeichnet — als Erwachsene mit besonderen Neigungen und Fähigkeiten auf Kids zuzugehen, um sie daran teilhaben zu lassen, um ihre Neigungen und Fähigkeiten kennen zu lernen.

Am Beginn des Weges steht das Bild, das einzelne Wort – gebunden an Empfindungen, Erinnerungen löst es in jedem unterschiedliche Assoziationen aus.

Bilder, Worte begreifen, Sprachbewusstheit entwickeln — damit beginnt mein Leseunterricht.

Der nächste Schritt ist der Umgang mit Bilderbüchern – ein genaues Beobachten, Aufspüren von Zusammenhängen in Bildern und Texten führen zu metaphorischem Denken und Wahrnehmen.

Kurze Texte, erste Geschichten, Bücher im Unterricht sind dann der Zusammenklang aller Komponenten.

Bilder

Mit Bildern lernen "Kids" zuerst durch Hinsehen, durch intensive Annäherung, dann merken sie, dass es da etwas gibt, was man nicht sehen kann, das was dahinter liegt, was durch das Bild symbolisiert wird.

Bewusstes Handeln mit Bildern – jeder kann sich einbringen, kann für sich etwas mitnehmen. Bilder wecken Erinnerungen, Vorstellungen, sprechen unsere Gefühle an, erfassen den ganzen Menschen. Otto nennt die subjektiven Vorstellungen PERCEPT-Bildung. Das ist das, was der Betrachter mit dem, was er sieht, auf Grund seiner bisherigen Erfahrungen, Erinnerungen verbindet. (Otto, 1987, 51)

Bilder machen uns aufmerksam, fordern uns auf, genauer hinzuschauen — ein langsames Sehen, um uns auseinander zu setzen mit dem Bild und seinen Geschichten. Was ist geschehen? Wie geht es weiter?

Bilder teilen uns etwas mit, werfen Fragen auf, brauchen Sprache. Sie lassen viele Deutungen zu, beziehen den Betrachter mit ein, aktivieren unserer persönliche Sprache.

Lesen beginnt beim Sehen, Beobachten, Wahrnehmen, Entdecken innerer und äußerer Bilder.

Nicht alle verstehen, interpretieren alles gleich – die Beobachtungsweise ist mehrschichtig, ein Prozess, der erst Sprachraum schafft.

Bilder gehen keine ausformulierten Wege, sondern sie knüpfen Netze — ein Lesen vor dem Lesen.

Bilderlesen, Wegbereiter für Geschichten, Bücher!

»Die ganze Welt«

Mehr als 200 Bilder, scheinbar unzusammenhängend – ein Bilderschatz in einem bemerkenswerten Buch, das Fotos und gemalte Bilder gegenüberstellt, den Blick schult, weil man erkennen kann, wie Realität als Zeichnung, als Malerei aussieht (vgl. den Beitrag von Jens Thiele in diesem Heft).

Tiere, Pflanzen, Menschen, Autos, Gefühle.... die Bilder lassen sich stets aufs Neue kombinieren, zusammenstellen – es entstehen immer neue Ge-



schichten, Zusammenhänge. Die Bilder erscheinen in immer neuen Bedeutungen – je nach Kombination mit anderen Bildern.

Ein Spiel mit der Fantasie, ein Abtauchen in Bilder, Geschichten, ein ständiges Entdecken neuer Inhalte.

Ich habe das Buch zerschnitten, die Bilder laminiert – unendliche Möglichkeiten und je mehr man verbindet, kombiniert...desto mehr stellt man fest, dass alle Bilder in seltsamer Weise zusammenhängen, sich ergänzen. Die ganze Welt!



- ter. Sätze....
- © Couprie, Kathy/Louchard, Antonin: Die ganze Aufschreiben, was dir einfällt – Wör-Welt. Gerstenberg 2001. Ein gemeinsames "Wörterbuch" gestalten, ein gemeinsames Bildwörterbuch, ein
- "Weltbilderbuch";
- Geschichten erzählen zu einem Bild: Welche finde ich, welche du?
- Das Bild weitermalen...
- Welche Bilder passen zusammen? Warum?
- Welche Geschichten entstehen? Mit 2, 3, 4 Bildern?
- Wir gestalten selbst ein visuelles Tagebuch...

Bild und Wort

Bilderbücher finden im Unterricht der Sekundarstufe wenig Beachtung, obwohl sie für das Lesen, das Literaturverständnis große Bedeutung haben. Sie sind ein Schritt zum Lesen, den ich nie weglassen würde.

Sie geben uns sowohl bildnerisch als auch sprachlich die Möglichkeit, Symbole zu erkennen, metaphorisch zu denken...

Bild und Text stehen in einem direkten Zusammenhang – das Bilderbuch führt vom Bild zum Text, vom Text zum Bild, verleitet zum intensiven Erleben und Schauen, lässt Zitate erkennen, verbindet Sehen mit Wissen, Erfahrung mit Erkennen - ein mehrperspektivisches Verstehen, vernetztes Denken.

Es ist Projektionsebene für Gefühle, Erinnerungen; Impuls zum Weiterdenken, Schauen, Suchen...

Das Bilderbuch vereint visuelle und sprachliche Mittel, ist ein komplexes Zusammenspiel, theatralische Repräsentation. Darüber hinaus mischt es Codes, Gattungen auf vielfältige Weise – Märchen, Detektivgeschichten, Film, Kunst, Comic...

Es ergeben sich viele Möglichkeiten für Kombinationen und Lesarten.

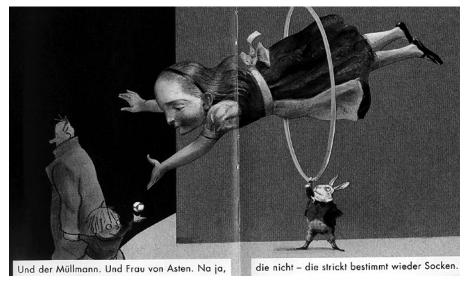
Es ist ein Einstieg in die Bilderwelt in einem Gleichgewicht zwischen bewusster, gezielter Anregung und dem Freiraum für Fantasie, eigene Vorstellung, Imagination.

»Der große Schlaf« als

- Impuls f
 ür M
 ärchen,
- Vergleich mit Comics,
- Märchen als Comic gestaltet analoge Beispiele zeichnen (siehe auch Rotraud Berner, »Märchenstunde«),
- Detektivgeschichten schreiben, spielen....,
- Film Noir und seine Bildsprache untersuchen (z. B. »Malteserfalke«),
- Raymond Chandler, »Der große Schlaf«: abschnittweise lesen....

Oder.....

Erlebniswelten mit »Nachts« von Wolf Erlbruch



© Erlbruch, Wolf: Nachts. Peter Hammer Verlag. Wuppertal 1999.

- Die Sprache des Vaters illustrieren, die Bilder des Kindes mit Text versehen, vergleichen; Zitate erkennen ist das nicht Alice? Wer kennt sie? Wir suchen das Buch, die Bilder, einige erzählen davon. Was macht Alice mit dem Ball?
- Der Ball eine Verbindung zwischen Realität und Fantasie... Märchen mit Bällen die Kids erinnern sich. War da nicht Eisenhans und der Froschkönig? Wir suchen in Märchenbüchern, entdecken dabei andere Geschichten....
- Jemand entdeckt Mickey Mouse, außerdem haben die Bäume Gesichter. Was? Wo?
 Das Kind kennt das aus Albträumen und erzählt uns davon.
- Wir schauen uns Bilder von Dali an die Giraffe mit den Laden..... Surrealismus, was ist das?
- Am Schluss eine Lesenacht für die Eltern. Die "Kids" haben Räume mit ihren Ängsten, Träumen, Bildern gestaltet, die die Eltern nur mit einer Taschenlampe in der Nacht durchwandern und dann bis weit über Mitternacht den Kindern Geschichten vorlesen.

Zwei Wochen intensives Lesen — "nur" mit einem Bilderbuch? Oder auch anders herum: Ich hab doch keine Zeit, "dazwischen" ein Bilderbuch zu machen! …. Ich habe keine Zeit für Deutschbücher!

Oder.....

»Die Steinsuppe« von Anais Vaugelade



© Vaugelade, Anais: Steinsuppe. Moritz: Frankfurt 2000.

- Präsente Gewalt, wie reagieren die Tiere darauf als Theaterspiel spürbar gemacht, das Anbiedern, der Galgenhumor "Ich dachte, es gibt Hühnersuppe!"; was könnte man machen, wie sich verhalten. Konzepte werden ausgearbeitet. Ist das Weggehen zum anderen Haus die Lösung? Für wen?
- Hochpolitische Überlegungen auf einer Ebene, die "Kids" vertraut ist.
- Wir sammeln Fabeln, Zeitungsausschnitte von Amerika und dem World Trade Center.
- Zusammenhänge werden klar der Stein, Bakterien, Angst...
- Der Stein als Symbol. Sprichwörter mit Steinen suchen.

Bei einer Gruppe fehlte irrtümlich das letzte Bild, sie haben die Geschichte plötzlich ganz anders gesehen — als Gemeinschaft, nicht als Gewalt, sondern als "Stein des Anstoßes", Gemeinschaft zu erleben, wenn jeder etwas dazu beträgt. Auch kann einer ruhig die Gruppe verlassen, wenn diese stark genug ist.

Welches Deutschbuch könnte mir je diese Fülle an Themen, Gedanken, Wegen... bieten? Es gäbe noch viele, viele Beispiele, um mit Bilderbüchern zu arbeiten, es sind zahlreiche Theaterstücke entstanden, Ausstellungen, Lesereisen, ...

Ein Stein, einmal in das Wasser geworfen, erzeugt konzentrische Wellen, die sich ausbreiten, sich mit anderen überschneiden, aufeinander reagieren, zueinander in Beziehung treten, sich fortpflanzen... zahllose Ereignisse, endlose Kettenreaktionen. Weiter und weiter und weiter...

Bilderbücher

Couprie, Kathy/Louchard, Antonin: Die ganze Welt. Hildesheim: Gerstenberg 2001.

Erlbruch, Wolf: Nachts. Wuppertal: Peter Hammer Verlag 1999. MacLachlan, Patricia: Schere, Stein, Papier. Hanser: München 1994.

Pommaux, Yvan: Lilly. Ein Fall für John Chatterton. Moritz: Frankfurt 1996.

Pommaux, Yvan: Der große Schlaf. Moritz: Frankfurt 1998.

Pommaux, Yvan: Detektiv John Chatterton. Moritz: Frankfurt 1994.

Vaugelade, Anais: Steinsuppe. Moritz: Frankfurt 2000.

Sekundärliteratur

Bettelheim, Bruno/Zelan, K.: Kinder brauchen Bücher. München: dtv 1988. Boal, Augusto: Theater der Unterdrückten. München: Suhrkamp 1994.

Christo: Das ist meine letzte Chance. In: Der Spiegel 1/1993.

Hentig, Hartmut von: Ergötzen, Belehren, Befreien. München: Hanser 1985.

Otto, Gunter/Otto, Maria: Auslegen. Seelze: Erhard Friedrich: 1987.

Valéry, Paul: Cahiers / Hefte 6. Frankfurt: S. Fischer 1993. Vucsina, Sonja: Vom Wort zum Text. Linz: Veritas 1996.

✓ Sonja Vucsina, Deutschlehrerin in Admont, Schulbuchautorin und Lehrerfortbildnerin, A-8786 Oppenberg 45.

E-Mail: sonja.vucsina@aon.at

THEMA

Bibliographie

FRIEDRICH JANSHOFF

Nachdenken über Bilder(-Bücher)

Bibliographische Notizen für den Deutschunterricht

Zeit, Muße und das ruhige Verweilen am Einzelbild wären wiederzuentdeckende Tugenden, weil sie zu einer neuen Bildkompetenz führen können, die die dahineilenden Bilder gerade verhindern. Es geht um eine neue Aufmerksamkeit gegenüber dem Einzelbild. Das Bilderbuch als statisches, stilles Medium scheint hier besondere Chancen zu bieten, zumal es seine Bilder in narrative Kontexte einbindet und so Fantasie um sie herumwebt. (Thiele, 2000/Anker, 16)

In die folgende Auswahlbibliographie wurden rund 70 in den Jahren 1994 bis 2002 erschienene Bücher und Aufsätze aufgenommen, die vielfältige Orientierungs- und Informationsmöglichkeiten über wichtige Aspekte der Erforschung und Vermittlung der Mediengattung Bilderbuch bieten, einschließlich einiger Veröffentlichungen zum Comic (vgl. Wintersteiner 1994 u. Füller 2000) und zu Bildern bzw. Text-Bild-Beziehungen allgemein (vgl. Janshoff 1990) sowie aktueller Überblicksdarstellungen zur Kinder- und Jugendliteraturwissenschaft und -didaktik. Als Schwerpunkte haben sich ergeben: Darstellung und Analyse von Bilderbuchthemen und -typen, Diskussion und Anwendung von Kriterien zur Auswahl und Beurteilung von Bilderbüchern, Gestaltungsmittel und -tendenzen von Bilderbüchern sowie Möglichkeiten des Umgangs mit Bilderbüchern in Unterricht und Erziehung im Spannungsfeld ästhetisch-literarischer und pädagogischdidaktischer Ansprüche und Anforderungen. Nicht berücksichtigt wurden die zahlreichen Veröffentlichungen zu einzelnen Bilderbüchern, die aber mit Hilfe der ebenfalls verzeichneten bibliographischen Hilfsmittel auf CD-ROM leicht ermittelt werden können. Innerhalb der einzelnen Gruppen sind die Einträge absteigend chronologisch geordnet.

Füller, Klaus: Abenteuer Lesen. Buchempfehlungen zum Thema: Comics. Lehren und lernen, 26.2000 H. 11, 30-41.

Wintersteiner, Werner: Die Welt des Comics. (Bibliographie). Informationen zur Deutschdidaktik, 18.1994, H. 3, 133-139.

Janshoff, Friedrich: Wörter, Bilder, Sachen. Bibliographische Notizen mit Hinweisen für den Deutschunterricht. Informationen zur Deutschdidaktik, 14.1990, H. 4, 123-131.

Beim Vorlesen eines Bilderbuchs passiert sehr viel mehr, als "nur" einer Geschichte lauschen. Sinnliche Impulse durch Worte, Farben oder Papier, Tagträume durch Bilder oder Sätze, Fragen, Neugier, positive und negative Gefühle begleiten und ergänzen den Prozess. (Thiele, 2000/Anker, 16)

Das Zusammenspiel von produkt-, anwendungs- und reflexionsbezogener Perspektive beim Umgang mit der Mediengattung Bilderbuch und mit einzelnen Medienangeboten soll am Beispiel von drei Veröffentlichungen angedeutet werden.

Einen produktbezogenen Zugang eröffnen die Auswahlkataloge des Arbeitskreises für Jugendliteratur ("Das Bilderbuch", zuletzt 1999), in denen, ergänzt durch Illustrationsbeispiele, jeweils rund 300 aktuelle Bilderbücher nach Themenschwerpunkten geordnet mit ausführlichen Empfehlungen und Hinweisen auf das Lesealter vorgestellt werden. Die in verschiedenen Auflagen verwendeten unterschiedlichen Prinzipien zur inhaltliche Gliederung des Angebots zeigen nicht nur verschiedene Möglichkeiten zur Orientierung in der "Bilderbuchwelt" und bringen Besonderheiten zum Vorschein, sie können auch als Anregung zur Entwicklung eigener Sichtweisen dienen.

Der anwendungsbezogene Zugang, den die umfangreiche "Werkstatt Bilderbuch" (Hollstein 1999) eröffnet, ist durch eine Fülle an Themen, Vorschlägen und Materialien gekennzeichnet. Untersucht oder diskutiert werden beispielsweise das Text-Bild-Verhältnis, die typographische Gestaltung und die Merkmale inhaltlicher, illustrationsbezogener, sprachlicher und erzählerischer Qualität von Bilderbüchern, aber auch die Angemessenheit und Zumutbarkeit von Themen (besonders im Unterricht) sowie das Rezeptionsvermögen und die Bildwahrnehmung von Kindern. Dargestellt werden sowohl ausgewählte Bilderbucharten, wie problemorientierte Bilderbücher und Sachbilderbücher, als auch didaktisch-methodische Überlegungen zum Einsatz von Bilderbüchern im Grundschulunterricht. Geboten werden ebenfalls konkrete Unterrichtsvorschläge und -materialien für zahlreiche Lernbereiche und zu vielen aktuellen Bilderbüchern, Anregungen zur Herstellung eigener Bilderbücher eingeschlossen.

Programmatisch für einen umfassenden reflexionsbezogenen Zugang ist der Untertitel des Handbuchs "Das Bilderbuch" (Thiele 2000) mit den Problemfeldern "Ästhetik, Theorie, Analyse, Didaktik, Rezeption", deren fundierte und differenzierte Behandlung geeignet ist, "ein Problembewußtsein für die komplexen ineinandergreifenden Bedin-

gungsfaktoren (zu) schaffen, an die das Bilderbuch historisch, künstlerisch, pädagogisch und kommerziell gebunden ist". In der Kombination von Darstellung, Analyse und Diskussion wird der "Kern des Bilderbuchs", die "spezifische (…) Art des wechselseitigen Erzählens über Bild und Text" herausgearbeitet, "um die prinzipielle künstlerisch-dramaturgische Potenz sichtbar zu machen, die sich durch die literarisch-bildnerische Narration ergibt." Hervorzuheben sind die "Bausteine zu einer Theorie des Bilderbuchs" und die ausführlichen exemplarischen Präsentationen verschiedener Ansätze der Bilderbuchanalyse (assoziativ, thematisch, erzähldramaturgisch, biographisch-genetisch und rezeptionsbezogen) sowie die aufschlußreichen "pädagogische(n) Blicke auf das Bilderbuch".

Der Vorschlag, "Kind, Kunst und Kommerz" als Bezugspunkte für die Beschäftigung mit Bilderbüchern und mit der Mediengattung Bilderbuch zu verwenden, unterstreicht den Zusammenhang zwischen produkt-, anwendungs- und reflexionsbezogener Betrachtung und damit auch zwischen den drei kurz vorgestellten Veröffentlichungen als Grundstock einer Handbibliothek.

Kinder- und Jugendliteratur(forschung) im Überblick

Carola Pohlmann: Bibliographien zur historischen deutschprachigen Kinder- und Jugendliteratur. Kinder- und Jugendliteraturforschung 2000/2001, (2001),135-150.

Seibert, Ernst (Hrsg.): Kinderbuchsammlungen. Das verborgene Kulturerbe. Wien: Edition Praesens, 2001. (Kinder- und Jugendliteraturforschung in Österreich. 1). ISBN 3-7069-0077-7

Ewers, Hans-Heino: Literatur für Kinder- und Jugendliche. Eine Einführung in grundlegende Aspekte des Handlungs- und Symbolssystems Kinder- und Jugendliteratur. Mit einer Auswahlbibliographie Kinder- und Jugendliteraturwissenschaft. München: Fink, 2000. (UTB. 2124). ISBN 3-7705-3483-2

Lange, Günter (Hrsg.): Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. 2., korr. Aufl. 2 Bde. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2000. ISBN 3-89676-344-X

Bildwahrnehmung - Bildverstehen - Bildbetrachtung

Straßer, Erich: Text-Bild-Kommunikation — Bilder-Text-Kommunikation. Tübingen: Niemeyer, 2002. (Grundlagen der Medienkommunikation. 11) ISBN 3-484-37113-7

Sprache in der Bilderflut. Deutschunterricht, 55. 2002, H. 2.

Bertscheidt, Ralf: Bilder werden Erlebnisse. Mitreißende Methoden zur aktiven Bildbetrachtung in Schule und Museum. Klasse 5-13. Mülheim: Verl. an der Ruhr, 2001. ISBN 3-86072-652-8

Fix, Ulla; Wellmann, Hans (Hrsg.): Bild im Text — Text und Bild. Heidelberg: Winter, 2000. (Sprache — Literatur und Geschichte. 20). ISBN 3-8253-1130-9.

Franz, Kurt: Bilder der Sprache — Sprache der Bilder. Spuren der 'Ur-Schrift' in der Kinderliteratur. In: [Franz/Lange, Hg.: Bilderwelten], 1999, 4-29.

Franz, Kurt; Lange, Günther (Hrsg.): Bilderwelten. Vom Bildzeichen zur CD-ROM. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 1999. (Schriftenreihe der Deutschen Akademie für Kinder- und Jugendliteratur Volkach. 24). ISBN 3-89676-216-8

Malina-Angerer, Anna; Safer, Elisabeth: Das Kind und seine Bildsprache. Lesen — Verstehen — Unterrichten. Wien: Österr. Kunst- und Kulturverl., 1998. ([H]EUREKA[!]. 2). ISBN 3-85437-137-3

Criegern, Axel von: Vom Text zum Bild. Wege ästhetischer Bildung. Weinheim: Deutscher Studien-Verl., 1996. ISBN 3-89271-627-7

Doelker, Christian: Ein Bild ist mehr als ein Bild. Visuelle Kompetenz in der Multimedia-Gesellschaft. Stuttgart: Klett-Cotta, 1997. ISBN 3-608-91654-7

Manguel, Alberto: Bilder lesen. Berlin: Volk und Welt, 2001. ISBN 3-353-01150-1

Bonfadelli, Heinz; Süß, Daniel: Bilderbuchrezeption als Forschungsgegenstand der Medienwissenschaft. In: Schweizerisches Jugendbuch-Institut (Hrsg.): Siehst Du das? Die Wahrnehmung von Bildern in Kinderbüchern — Visual Literacy. Zürich: Chronos, 1997. (Arbeitsbericht des Schweizerischen Jugendbuch-Instituts. 19), 73-94.

Bilderbuchempfehlungen

Bücher mit großer Klappe. Pop-ups. (Forum). Bulletin Jugend und Literatur, 31.2000, H. 4, 15-22.

Das Bilderbuch. Eine Auswahl empfehlenswerter Bilderbücher. 11., überarb. Aufl. München: Arbeitskreis für Jugendliteratur, 1999.

Schmidt-Dumont, Geralde: 1000 phantastische Verwandlungen. In: [Peltsch, Hg.: Bilder], 1997, 108-110.

Das Bilderbuch. Eine Auswahl empfehlenswerter Bilderbücher. 10., überarb. Aufl. München: Arbeitskreis für Jugendliteratur, 1996.

Das Bilderbuch. Eine Auswahl von Bilderbüchern aus aller Welt. München: Arbeitskreis für Jugendliteratur, 1992.

Bilderbücher und Bilderbuchforschung

Hirlinger-Fuchs, Franziska: Bilderbücher und ihre Wirklichkeiten. Normen, Werte und Rollenbilder in deutschsprachigen Bilderbüchern von 1844–1966. Vom Struwwelpeter bis zur Menschenfresserin. Heidelberg: Carl Auer Systeme, 2001. ISBN 3-89670-305-6

Remmers, Ursula: Am Anfang sind die Bilder. Bilderbücher für jedes Alter! oder Bilderbücher für alle! Beiträge Jugendliteratur und Medien, 53.2001, 31-37.

Dolle-Weinkauff, Bernd: Comics für Kinder und Jugendliche. In: [Lange, Hg.: Taschenbuch], 2000, Bd. 1, 495-524.

Fuchs, Wolfgang J.: Comics heute. Eine kleine Entwicklungsgeschichte und Bestandsaufnahme. Lehren und lernen, 26.2000, H. 11, 13-21.

Füller, Klaus: Zur Geschichte des Mediums Comic Strip. Lehren und lernen, 26.2000, H. 11, 3-13.

Keuneke, Susanne: Geschlechtserwerb und Medienrezeption. Zur Rolle von Bilderbüchern im Prozeß der frühen Geschlechtersozialisation. Opladen: Leske und Budrich, 2000. (Forschung Soziologie. 38). ISBN 3-8100-2534-8

Thiele, Jens: Das Bilderbuch. In: [Lange, Hg.: Taschenbuch], 2000, Bd. 1, 228-245.

Thiele, Jens: Ein Anker im Strom der Bilder. Das Bilderbuch als Einstieg in die Welt sinnlich-ästhetischer Grunderfahrungen. 1001 und 1 Buch, 2000, H. 4, 15-16.

Thiele, Jens: Das Bilderbuch. Ästhetik, Theorie, Analyse, Didaktik, Rezeption. Oldenburg: lsensee, 2000. ISBN 3-89598-668-2

Blei, Claudia: Das Eigene und Fremde im deutschsprachigen Bilderbuch. Einblicke in die Untersuchungsmethodik zur Erfassung bild- und sprachästhetischer Wirkungen. JuLit, 25, 1999, H. 2, 41-51.

Blei, Claudia: Sprachästhetische Konfigurationen der Dichotomie Eigenes – Fremdes in Bilderbüchern der 90er Jahre. Beiträge Jugendliteratur und Medien, 51.1999, 220-233.

Ossowski, Herbert: Sachbilderbücher. Von Bilder, die Wissen schaffen. In: [Franz/Lange, Hg.: Bilderwelten], 1999, 51-68.

Abraham, Ulf; Beisbart, Ortwin: Entgrenzte Fremdwahrnehmung? Kinder als "Leser" von Bilderbüchern zwischen Identifikation und Empathie. In: Hurrelmann, Bettina; Richter, Karin (Hrsg.): Das Fremde in der Kinder- und Jugendliteratur. Interkulturelle Perspektiven. Weinheim: Juventa, 1998, 181-197.

Blaich, Ute: Vom Zaubern und Zappen. Bilderwelten der neunziger Jahre. Fundevogel, 1997, H. 122, 18-25.

Halbey, Hans A.: Bilderbuch: Literatur. Neun Kapitel über eine unterschätzte Literaturgattung. Weinheim: Beltz Athenäum, 1997. (Neue Wissenschaftliche Bibliothek). ISBN 3-89547-113-5

Trummer, Thomas: Das Bilderbuch seit 1945. In: Ewers, Hans-Heino; Seibert, Ernst (Hrsg.): Geschichte der österreichischen Kinder- und Jugenliteratur vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart. Wien. Buchkultur, 1997, 172-183.

Thiele, Jens: Theoretischen Positionen zum Bilderbuch in Nachkriegszeit und Gegenwart. In: Dolle-Weinkauff, Bernd; Ewers, Hans-Heino (Hrsg.): Theorien der Jugendlektüre. Beiträge zur Kinder und Jugendliteraturkritik seit Heinrich Wolgast. Weinheim: Juventa, 1996, 263-283.

Bilderbuchgestaltung - Bilderbuchbeurteilung

Schmidt-Dumont, Geralde: Optische Gestaltung von Textseiten — Zusammenspiel von Schrift, Layout und Bild. Layout-Gestaltung von eigenen PC-Texten in der Schule nach Anregungen aus Büchern der Ausstellung 'Die schönsten deutschen Bücher'. Beiträge Jugendliteratur und Medien, 53.2001, 186-193.

Gärtner, Hildegard: Europäische Bilderbuchsprache. Ein Streifzug durch die Produktionen europäischer Verlage unter Berücksichtigung nationaler und internationaler Aspekte. JuLit, 26.2000, H. 3, 28-40.

Hollstein, Gudrun: Typographische Gestaltungsmittel als visuelle Bedeutungsträger. Schrift- und Textgestaltung in aktuellen Bilderbüchern. In: Barthel, Henner u. a. (Hrsg.): Aus "Wundertüte" und "Zauberkasten". Über die Kunst des Umgangs mit Kinder- und Jugendliteratur. Frankfurt am Main: Lang, 2000. (Kinder- und Jugendkultur, -literatur und -medien. 9), 479-492.

Rabus, Silke: Ein Zitat ist ein Zitat ist ein Zitat. Andy Warhol, Keith Haring und der Essotiger erobern das Bilderbuch. 1001 und 1 Buch, 2000, H. 4, 4-14.

Süß, Daniel: Bilderbuchpräferenzen. Methoden zum Vergleich der Qualitätsansprüche von Kindern und Erwachsenen. In: Paus-Haase, Ingrid; Schorb, Bernd (Hrsg.): Qualitative Kinder- und Jugendmedienforschung. Theorie und Methoden. Eine Arbeitsbuch. München: KoPäd, 2000, 101-114.

Hohmeister, Elisabeth: Bildnerische Entwicklungen in den Illustrationen der 90er Jahre. In: [Thiele, Hg.: Experiment], 1999, 29-46.

Thiele, Jens (Hrsg.): Experiment Bilderbuch. Workshop zur künstlerischen Neubestimmung der Kinderbuchillustration. Oldenburg: BIS-Verl., 1999. (Schriftenreihe der Forschungsstelle Kinder- und Jugendliteratur der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. 1). ISBN 3-8142-0661-4

Thiele, Jens: Entgrenzungen bildnerischer und pädagogischer Kategorien im Bilderbuch. In: Richter, Karin; Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Kinderliteratur im Unterricht. Theorien und Modelle zur Kinder- und Jugendliteratur im pädagogisch-didaktischen Kontext. Weinheim: Juventa, 1998, 109-120.

Peltsch, Steffen (Hrsg.): Auch Bilder erzählen Geschichten ... Beziehungen zwischen Text und Bild im Kinder- und Jugendbuch. Weinheim: Juventa 1997. (Beiträge Jugendliteratur und Medien, Beih. 8). ISBN 3-7799-0927-8

Schmidt-Dumont, Geralde: Ästhetische Kommunikation am Beispiel von Bildgestaltung und Bildrezeption im Bilderbuch. In: [Peltsch, Hg.: Bilder], 1997, 73-97.

Schmidt-Dumont, Geralde: Kriterien für die Bilderbuchbeurteilung. In: [Peltsch, Hg.: Bilder], 1997, 98-100.

Schmidt-Dumont, Geralde: Semantische Wortfelder zur Charakterisierung von bildlicher Gestaltung. In: [Peltsch, Hg.: Bilder], 1997, 101-107.

Petschan, Barbara: Zur Rezension von Bilderbüchern. Einige Ansprüche an das Bilderbuch und das illustrierte Erstlesebuch. Beiträge Jugendliteratur und Medien, 48.1996, 99-106.

Bilderbücher und Comics in Unterricht (und Erziehung)

Bütow, Wilfried: Bilder lesen. Lesen in der Bilderflut — eine pädagogische Herausforderung. Deutschunterricht, 55. 2002, H. 2, 4-9.

Dolle-Weinkauff, Bernd: Schrift und Bild als Lesevorgabe im Comic. Deutschunterricht 55. 2002, H. 2, 17-20.

Hollstein, Gudrun: Werkstatt Bilderbuch. Allgemeine Grundlagen, Vorschläge und Materialien für den Unterricht in der Grundschule. Landau: Knecht, 1999. ISBN 3-930927-43-8

Spinner, Kaspar H.: Ein Geschichten-Schrank. Kreatives Schreiben zu einem Bilderbuch. Praxis Deutsch, 26.1999, H. 154, 26-27.

Walkhoff, Gesa: "Bilderbücher machen". Ein Weg zum eigenen Buch. In: [Franz/Lange, Hg.: Bilderwelten], 1999, 69-89.

Engelbert-Michel, Angela: Das Geheimnis des Bilderbuches. Ein Leitfaden für Familie, Kindergarten und Grundschule. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel, 1998. ISBN 3-86099-129-9

Grünwald, Dietrich: Auch im elektronischen Zeitalter. Kinder brauchen Bilderbücher im Unterricht 1.-4. Klasse. In: Gansel, Carsten; Keiner, Sabine (Hrsg.): Zwischen Märchen und modernen Welten. Kinder- und Jugendliteratur im Literaturunterricht. Frankfurt am Main: Lang, 1998, 61-95.

Hollstein, Gudrun; Esch, Stefanie: Herstellen von Spiel-Bilderbüchern. Ein fächerübergreifendes Unterrichtsprojekt. Sache - Wort - Zahl, 26.1998, H. 13, 20-24.

Comics in Deutsch und Kunsterziehung. Nach einem fächerübergreifenden Unterrichtsmodell für die Jahrgangsstufe 6 des Fachbereichs Medien & Kommunikation des Pestalozzianums Zürich. Donauwörth: Auer, 1997. (Medienzeit, Praxisbausteine). ISBN 3-403-02849-6

Rösch, Heidi: Bilderbücher zum interkulturellen Lernen. Baltmannweiler: Schneider Hohengehren, 1997. ISBN 3-87116-499-2

Schmitz, Ursula: Das Bilderbuch in der Erziehung. Ein Ratgeber für Erzieher/innen, Unterrichtende und alle, die Kinder und Bilderbücher lieben. 2., durchges. u. erw. Aufl.. Donauwörth: Auer 1997. ISBN 3-403-02314-1

Wespel, Manfred: Story Stripes. Mit Comics das Lesen und Schreiben von Geschichten fördern. Lehren und lernen, 23.1997, H. 12, 33-39.

Grünewald, Dietrich: Comics? — Comics! Plädoyer für innovative Comics im Kunstunterricht. Kunst + Unterricht, 1996, H. 208, 16-21.

Grünewald, Dietrich: Comic-Experimente. Material und Kommentar. Kunst + Unterricht, 1996, H. 208, 22-34.

Heitmann, Peter: Leselust durch Spiel(zeug)bücher? Durch äußere zu innerer Aktion. Grundschule, 28.1996, H. 7-8, 47-49.

Thiele, Jens: Das Bilderbuch in der Medienwelt des Kindes. Grundschule, 28.1996, H. 9, 14-16.

Bammesberger, Anneliese; Wilke, Ulrike: Wunder-bares Schauen. Das Bilder-Buch für die Unterstufe, Phantasieerzählungen im Gymnasium. Anregung, 41.1995, H. 4, 218-226.

Dietschi Keller, Ursula: Bilderbücher für Vorschulkinder. Bedeutung und Auswahl. Zürich Pro Juventute, 1995. ISBN 3-7152-0314-5

Dolle-Weinkauff, Bernd: Comics für Kinder. Kategorien und aktuelle Tendenzen des kinderliterarischen Comic. Informationen zur Deutschdidaktik, 18.1994, H. 3, 27-43.

Hackstein, Hermann: Kunst-Bücher, Bücher-Kunst. Bücher — ein vielseitiges Thema für den Kunstunterricht. Materialien und Kommentar. Kunst + Unterricht, 1994, H. 186, 22-34.

Havas, Harald: Die Kunst des Comic-Lesens. Informationen zur Deutschdidaktik, 18.1994, H. 3, 12-26.

Heppeler-Samstag, Ulrike: Herstellung eines Pop-Up-Bilderbuches durch Verfremdung. Unterrichtsprojekt in zwei 7. Realschulklassen. Kunst + Unterricht, 1994, H. 186, 38-41.

Perschon, Erich: Sind die Geschichten nicht im Kopf, so sind sie nirgendwo. Anmerkungen und Analysen zur Erzähltechnik im Comic. Informationen zur Deutschdidaktik, 18.1994, H. 3, 44-67.

Bibliographische Hilfsmittel auf CD-ROM

CD Bildung. Bibliographische Daten zur Erziehungswissenschaft und zu pädagogischen Praxisfeldern. 8. Ausg. März 2001. Frankfurt am Main: FIS Bildung, Koordinierungstelle im Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung. (2001). CD-ROM (für Windows und MacOS).

Datenbank Schulpraxis. Literaturnachweise für Schule und Unterricht 2001. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Soest in Zusammenarbeit mit FlS Bildung, Frankfurt am Main. Bönen: DruckVerl. Kettler (2001). CD-ROM (für Windows und MacOS).

Bibliographie der 1994-2000 erschienenen Fachliteratur. Kinder- und Jugendliteratur-forschung (1.)1994/1995-(7.)2000/01. Stuttgart: Metzler (2001). CD-ROM (für DOS/Windows).

Ein Bilderbuch lesen und anschauen – das ist eine komplexe, umfassende ästhetische Erfahrung, die durch eine eigene Zeit, einen eigenen Rhythmus, einen eigenen selbstbestimmten Verlauf geprägt ist, in dem das Unterbrechen, das Nachfragen, das Zeigen mit dem Finger auf eine rätselhafte Bildstelle oder auch nur das verträumte Hineinsehen in das Bild möglich sind. (Thiele, 2000/Anker, 16)

Ausstellungskataloge

66 Bilderbücher aus Österreich. Herausg. vom Internationalen Institut für Jugendliteratur und Leseforschung mit Unterstützung des Österreichischen Bundeskanzleramts, Sektion für Kunstangelegenheiten. Wien, 2000.

Thiele, Jens (Hrsg.): Experiment Bilderbuch. Impulse zur künstlerischen Neubestimmung der Kinderbuchillustration. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Univ. 1997. ISBN 3-8142-0600-2

Abraham, Ulf; Beisbart, Ortwin; Holoubek, Helmut (Hrsg.): Was Kinder berührt. Kinderwelten in Bilderbüchern. Bamberg: Univ., Lehrstuhl Didaktik der deutschen Sprache und Literatur, 1996. (Literatur und Sprache – didaktisch. 8).

Ramsamperl und Klicketick. Österreichische BilderBücher um 1900 und heute. Eine Illustrations- und Buchausstellung. Veranstalter: Hochschule für angewandte Kunst in Wien und Internationales Institut für Jugendliteratur und Leseforschung. Wien, 1995. ISBN 3-85211-042-4

Erbslöh, Gisela; Sauer, Inge (Hrsg.): Hänsel und Barbie. Bildsprache für Kinder in Westdeutschland von der Nachkriegszeit bis heute. Ausstellungskatalog. Duisburg: Verl. Puppen und Spielzeug, 1994. ISBN 3-87463-220-2

Friedrich Janshoff, Spezialist für Bibliographisches und freier Mitarbeiter der ide, Moosburgerstraße 47, A-9021 Krumpendorf.

E-Mail: friedrich.janshoff@utanet.at