



Christina Bär, Christoph Jantzen
Sascha Wittmer (Hrsg.)

Vom Bilderbuch aus – zum Bilderbuch hin



Perspektiven auf Gegenstände, Akteur*innen und Unterricht



Vom Bilderbuch aus – zum Bilderbuch hin

Perspektiven auf Gegenstand,
Akteur*innen und Unterricht

herausgegeben von

Christina Bär,
Christoph Jantzen und Sascha Wittmer



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Cover: Verlag

Coverbild: Iris Anemone Paul

Förderhinweise: GEW Rheinland-Pfalz + Projekt ‚SprachLit‘ der Graduiertenakademie Bildung•Mensch•Umwelt der Universität Koblenz-Landau



SPRACHLIT



Leider ist es uns nicht gelungen, die Rechteinhaber aller Texte und Abbildungen zu ermitteln bzw. mit ihnen in Kontakt zu kommen. Berechtigte Ansprüche werden selbstverständlich im Rahmen der üblichen Vereinbarungen abgegolten.

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-8340-2167-0

Schneider Verlag Hohengehren, 73666 Baltmannsweiler

Homepage: www.paedagogik.de

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert werden.

© Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2021.

Printed in Germany – Druck: Format Druck, Stuttgart

Inhaltsverzeichnis

Sascha Wittmer, Christoph Jantzen und Christina Bär

Einleitung: Vom Bilderbuch aus – zum Bilderbuch hin. Perspektiven auf
Gegenstand, Akteur*innen und Unterricht 1

Karin Vach

Neuerscheinungen und Trends auf dem Bilderbuchmarkt 11

Alexandra Ritter und Michael Ritter

Mittendrin statt nur dabei. Zur Inszenierung von Briefen in
Bild-Text-Medien 29

Christoph Jantzen

Märchenverwandlungen in Bilderbüchern. Eine Untersuchung zu
Die drei kleinen Schweinchen in Gegenstandsperspektive mit
didaktischen Implikationen 46

Lukas Doleschal

Fiktionsverstehen im Literaturunterricht der Primarstufe. Literarästhetisch
innovative Bilderbücher als didaktisches Medium zur Thematisierung von
Fiktion und Wirklichkeit 75

Ben Dammers

Der Spielplatz am medialen Rand. Entgrenzung und Paratextualität des
Bilderbuchs 93

Sascha Wittmer und Christoph Jantzen

Mit dem Ballon in die Freiheit von Kristen Fulton und Torben Kuhlmann.
Ein Gegenstand – viele Perspektiven 114

Elisabeth Hollerweger und Marc Kudlowski

Mit dem Ballon in die Freiheit – über die Grundschule hinaus? 119

Annette Kliever

Blick in die deutsch-deutsche Geschichte 122

Michael Ritter

Zwischen Fakt und Fiktionalisierung. Grenzen historischen Erzählens im
Bilderbuch 125

Hanna Sauerborn

Auf der Flucht: Im Schutz der Fiktion über Fluchterfahrungen von
Kindern sprechen 128

<i>Ingrid Vetter</i>	
Zwischen Fiktion und Wirklichkeit – von der Schwierigkeit der Authentizität	131
<i>Sascha Wittmer</i>	
<i>Mit dem Ballon in die Freiheit</i> (Fulton/Kuhlmann 2019). Ein steiniger Weg in die fiktive Welt	134
<i>Gabriela Scherer</i>	
Schüler*innen imaginativ in Nadia Buddes <i>Unheimliche Begegnungen auf Quittenquart</i> (2010) verstricken: vom Bilderbuch aus – zum Bilderbuch hin – über das Bilderbuch hinaus!	142
<i>Anneliese Reiter</i>	
Kinder erkunden literarische Figurenperspektiven – Entdeckungen im Bilderbuchgespräch	161
<i>Elisabeth Hollerweger und Mats Pieper</i>	
Resonanzraum und Türöffner: Diversitätserzählungen im Bilderbuch	177
<i>Christoph Jantzen und Sascha Wittmer</i>	
Zweitklässler*innen begegnen Susanne Janssens <i>Hänsel und Gretel</i> . Plurale Perspektiven auf eine Unterrichtsszene	196
<i>Johanna Duckstein</i>	
Das Märchen im Bild (wieder-)erkennen. Bilderbuchrezeption zwischen Tradition und Innovation	201
<i>Stefanie Klenz</i>	
„Aber warum kapiert ich nicht?“ Irritation und gemeinsame Sinnsuche – Rekonstruktion von Verstehensprozessen	204
<i>Sandra Last</i>	
„Weil ich wegen Sabrina es auch kapiere!“ Zweitklässler*innen handeln ihr Verstehen einer Bilderbuchseite ko-konstruktiv aus	207
<i>Alexandra Ritter</i>	
Bastian kapiert es nicht oder Die Kunst der Collage	210
<i>Gabriela Scherer</i>	
Susanne Janssens Illustration im Gespräch von Zweitklässler*innen . . .	213
<i>Christina Bär</i>	
Zu Bilderbüchern schreiben	217

Hanna Sauerborn

Bilderbücher als Anlass zur reflektierten Sprachproduktion im
mehrsprachigen Klassenzimmer 232

Sieglinde Eberhart

Vorlesen in der Grundschule – professionell und zuhörerorientiert.
Eine Leselehre am Beispiel des Bilderbuches *Steinsuppe* 253

Angaben zu den Autor*innen 269

SASCHA WITTMER / CHRISTOPH JANTZEN / CHRISTINA BÄR

Einleitung: Vom Bilderbuch aus – zum Bilderbuch hin

Perspektiven auf Gegenstand, Akteur*innen und Unterricht

1 Vorbemerkung

Eigentlich sollte dieses Buch Beiträge zu einer Tagung versammeln, die am 04. und 05. Juni 2020 an der Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz einen Diskurs eröffnet und Begegnungen ermöglicht hätte. Aufgrund der Einschränkungen im Kontext der Covid-19-Pandemie konnte die Tagung nicht stattfinden. Wir freuen uns sehr, dass trotzdem viele der Tagungsbeiträge nun in Form wissenschaftlicher Beiträge veröffentlicht werden können und für diesen Band auch weitere Autor*innen gewonnen werden konnten.

Ein Sammelband kann keine Tagung ersetzen, die Begegnung, den Diskurs, das Erlebnis nicht annähernd ausgleichen. Aber wir denken, dass die Aufsätze in diesem Band neue Erkenntnisse zugänglich machen und in der weiteren Bilderbuchforschung, der Lehrer*innenbildung und der Deutschdidaktik Beachtung finden. Mit zwei Diskursformaten, zu einem Bilderbuch und zu einer Unterrichtsszene, sollen auch Kontroversen, verschiedene Perspektiven auf einen Gegenstand bzw. das Agieren von Kindern in einer Unterrichtssituation ein klein wenig Tagungscharakter einfangen.

2 Vom Bilderbuch aus – zum Bilderbuch hin

In den letzten 30 Jahren wurden viele innovative Bilderbücher veröffentlicht, die sich sowohl durch komplexe Geschichten als auch komplexe intersemiotische Bild-Text-Arrangements auszeichnen. Sie eröffnen ein Potenzial für mehrdimensional-narrative Lernprozesse, weswegen sie sich hervorragend für die Arbeit im Deutschunterricht der Grundschule eignen.

Inzwischen zeigen mehrere Studien, dass „literarästhetisch anspruchsvolle zeitgenössische Bilderbücher gerade Grundschulkindern beträchtliches Erfahrungs- und Entwicklungspotenzial bieten“ können (Scherer/Volz 2013, S. 120; für Studien vgl. z. B. Vorst 2012; A. Ritter 2014; Vach 2016; Volz u. a. 2016; Schröder 2020). Gleichwohl scheinen Bilderbücher im Deutschunterricht der Grundschule noch immer mehr Impulsgeber und Themenlieferant als „Türöffner zu literar-ästhetischer Bildung“ (Scherer 2020, S. 1 f.) zu sein. So konstatiert Karin Vach für die Arbeit mit Bilderbüchern im Deutschunterricht, „dass andere Gegenstände als ästhetische Literatur [...] im Vordergrund stehen.“ (Vach 2020, S. 23) Diese Beobachtung kann darin

begründet liegen, dass Bilderbücher aufgrund ihrer komplexen Erzählweisen ein herausfordernder Lehr- und Lerngegenstand sein können, der „vor dem Hintergrund von Wahrnehmungsgewohnheiten, Vorurteilen und Stereotypen hohe Anforderungen an Analyse, Rezeption und Vermittlung von Bild-Sprach-Konstellationen“ stellt (Kruse/Sabisch 2013, S. 8). Eine tiefgründige Arbeit mit Bilderbüchern ist keinesfalls trivial und bedarf von Lehrkräften spezifisches narratologisches und didaktisch-methodisches Wissen, sodass Schüler*innen Bilderbücher als einen „ästhetische[n] Erfahrungs- und Lerngegenstand“ (Thiele 2003, S. 45) kennenlernen können und ihnen ein Weg in literarische und ästhetische Welten geebnet werden kann (vgl. Jantzen/Klenz 2013, S. 9). Neuere Befunde deuten darauf hin, dass innovative Bilderbücher eher weniger im Deutschunterricht eingesetzt werden, weil pädagogische Setzungen und didaktische Zugänge die Bilderbuchauswahl von Lehrkräften bestimmen (vgl. Ritter/Ritter 2020b, S. 214). Dabei überlagert ein Fokus auf der methodischen Verwertbarkeit des Bilderbuches andere Perspektiven auf den Gegenstand (vgl. Ritter/Ritter 2020a, S. 52). Darüber hinaus zeigen sich Lehrkräfte skeptisch gegenüber den Lektürepotenzialen und -bedürfnissen der eigenen Schüler*innen, was der Arbeit mit innovativen Bilderbüchern im Wege stehen kann (vgl. Ritter/Ritter 2020b, S. 214).

2.1 Perspektive Gegenstand

Dass die Auseinandersetzung mit Bilderbüchern im Unterricht mit Hürden verbunden sein kann, überrascht nicht, wenn man bedenkt, dass Bilderbücher ein theoretisch schwer zu fassender Gegenstand sind. So erfordern theoretische Überlegungen multidisziplinäre Forschungsperspektiven, die über die Grenzen literaturwissenschaftlicher Analysekategorien hinausgehen und das spezifisch Narratologische an Bilderbüchern in den Blick nehmen (vgl. Staiger 2013, S. 73). Nachdem Thiele (2003) seine breit rezipierten theoretischen Ausführungen zur Bild-Text-Erzählstruktur im Bilderbuch aufgrund der damaligen Forschungsdefizite folgerichtig noch als „Fragmente“ bezeichnete, liegen heute – neben dem englischsprachigen (z. B. Nikolajeva/Scott 2006; Painter u. a. 2012; Serafini 2014) – auch im deutschsprachigen Raum (z. B. Hopp 2019; Kurwinkel 2020; Staiger i. Dr.) mehrere multidisziplinäre Modelle zur Analyse, Erfassung und Betrachtung von Bilderbüchern vor. Dabei gelingt es z. B. Kurwinkel (2020), unterschiedliche theoretische Ansätze miteinander zu verbinden und einen umfassenden Einblick auf den Gegenstand zu eröffnen. Aufgrund der „Hybridität“ (Preußer 2015, S. 61) von Bilderbüchern können bilderbuchtheoretische Auseinandersetzungen aber nicht erschöpfend sein, sodass es auch weiterhin gilt, Bilderbücher in ihrer „Gemachtheit“ in den Blick zu nehmen und sie – im Rahmen einer bilderbuchdidaktischen Forschung – nach Lern- und Lehrpotenzialen zu befragen, wobei individuelle Perspektiven von Lernenden und Lehrenden auf Bilderbücher zu berücksichtigen sind.

2.2 Perspektive Akteur*innen

Die „Gemachtheit“ des Gegenstandes Bilderbuch ist nicht per se gegeben, sondern entsteht in der Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion des Gegenstandes. Damit geraten auch Bilderbuchgestaltende in den Blick: Autor*innen, Illustrator*innen, Verlagsmitarbeiter*innen¹. Der Illustrator Torben Kuhlmann (2019) beschreibt, dass er beim Illustrieren eines Bilderbuchs immer die potenziellen Rezipient*innen im Hinterkopf hat und sich dabei als Regisseur und Kameramann begreift, der versucht, das Lesen des in Bildern Gezeigten für die Rezipient*innen zu vereinfachen (vgl. ebd., S. 305). Aus didaktischer Perspektive werden diese Akteur*innen oft vernachlässigt, sie sind jedoch nicht nur die Urheber*innen, sondern spielen oft implizit und seltener explizit eine Rolle bei der Rezeption von Bilderbüchern. Klarissa Schröder (2020, S. 187) kann z. B. zeigen, dass Grundschulkinder in Gesprächen zu Bilderbüchern gelegentlich Entscheidungen der Autor*innen selbstständig kommentieren. Es schließen sich Akteur*innen des Marktes (vgl. Norrick-Rühl 2020) und der Literaturkritik (vgl. Steinhauser 2020) an, die für die Verbreitung und Bewertung von Bilderbüchern eine große Rolle spielen.

Für die Arbeit mit Bilderbüchern im Deutschunterricht der Grundschule sind vor allem Schüler*innen sowie Lehrer*innen als Akteur*innen zu nennen. So liegt ein zunehmender Fokus der Bilderbuchforschung seit einigen Jahren auf der Rekonstruktion von literar-ästhetischen Rezeptionsprozessen von Schüler*innen (vgl. A. Ritter 2014; Merklinger/Wittmer 2018; Dammers 2020; Duckstein 2020; Merklinger 2020). Erkenntnisse darüber, wie sich Kinder im Gespräch mit der Klassengemeinschaft oder schreibend mit einem Bilderbuch auseinandersetzen, können wichtige Orientierung für die Planung und Durchführung von Lehr-Lernprozessen geben. Studien, die die Lehrer*innenperspektive fokussieren, liegen dagegen allenfalls vereinzelt vor. So ist es weitgehend unerforscht, wie Lehrkräfte auf Bilderbücher blicken, wie sie die kindlichen Rezeptionsprozesse mitbestimmen und warum Bilderbücher „einen besonders schwierigen Stand in der Schule [haben].“ (Vach 2020, S. 24) Merklinger (2020) weist darauf hin, dass Lehrkräfte eine große Rolle für die Konstruktionsprozesse der Schüler*innen in Vorlesegesprächen spielen, da sich in diesen die Perspektiven auf literarische Figuren kollektiv entfalten. Wie Lehrkräfte „durch ihr Gesprächsverhalten den Zugang zur literar-ästhetischen Dimension der Bilderbücher unterstützen und die Entfaltung komplexer Gedanken ermöglichen“ können (ebd., S. 77), stellt dabei ein Forschungsdesiderat dar (vgl. ebd., S. 76). Kruse (2013) untersucht in einer größeren Stichprobe, wie Lehrer*innen Vorlesesituationen mit Bilderbüchern gestalten. Ritter/Ritter (2019) untersuchen den Zusammenhang zwischen der Auswahl von Bilderbüchern und der Entwicklung und Umsetzung eines didaktischen Settings. In ihrem Fazit fordert Kruse, Rahmenbedingungen und Ge-

¹ Die Ausdifferenzierung dieses Kreises der Akteur*innen kann in einer ausführlicheren Betrachtung noch deutlich ausgeweitet werden, z. B. auf Berater*innen, Lehrende in Studiengängen zur Illustration etc.

lingensfaktoren für die konkrete Unterrichtspraxis auszudifferenzieren (vgl. Kruse 2013, S. 148).

2.3 Perspektive Unterricht

Unterrichtsmodelle zu Bilderbüchern sind seit Jahrzehnten in der Fachliteratur verbreitet. Das zeigen nicht nur die in regelmäßigen Abständen erscheinenden Themenhefte der einschlägigen Fachzeitschriften (*Grundschule Deutsch* H. 63, 2019: *Bilderbücher entdecken und erleben*; *Grundschulunterricht Deutsch* H. 3, 2013: *Texte mit Bildern und Bilder mit Texten (lesen)*; *Die Grundschulzeitschrift* H. 298/299, 2016: *Bilderbücher im Gespräch*), sondern auch zahlreiche Beiträge, die aber nicht immer explizit den Kontext Bilderbuch thematisieren (z. B. Jantzen 2013; Plath/Richter 2019; Scherer/Vach 2019). Eine Durchsicht der Fachmedien zeigt auch, dass hier anspruchsvolle Bilderbücher und literar-ästhetisches Lernen in vielen Modellen eine Rolle spielen. Sehr viel seltener sind jedoch Studien, die Unterricht mit anspruchsvollen Bilderbüchern untersuchen (z. B. Hoffmann 2013; Wieler 2013; Ritter/Ritter 2019).

3 Gegenstand, Akteur*innen und Unterricht – Perspektiven auf Bilderbücher

Wenn Bilderbücher unter didaktischer Perspektive im Kontext des Deutschunterrichts der Grundschule betrachtet werden sollen, erscheint es fruchtbar, den Gegenstand (Sachebene), den Unterricht (Vermittlungsebene) und die an diesen beteiligten Akteur*innen in den Blick zu nehmen. Diese Perspektiven gehen in unterschiedlicher Weise vom Bilderbuch aus oder arbeiten auf das Bilderbuch hin und sind für einen gelingenden Unterricht bedeutsam, wobei sie nicht getrennt voneinander zu denken sind. Je nachdem, welche Perspektive als Ausgangspunkt der eigenen Überlegung betrachtet wird, und je nachdem, zu welchen Erkenntnissen man dabei gelangt, zieht das direkte Konsequenzen für die anderen beiden Perspektiven nach sich. Wenn Bilderbücher in diesem Perspektivenfeld betrachtet werden, ergeben sich viele Fragestellungen, die die einzelnen Perspektiven miteinander verbinden, z. B.: Welche Praktiken des Umgangs mit Bilderbüchern gibt es und was verraten sie über die „Gemachtheit“ des Gegenstandes? Wie können Klassengespräche zu Bilderbüchern gestaltet werden (Unterricht), sodass Schüler*innen (Akteur*innen) dazu herausgefordert werden, einen literar-ästhetischen Gegenstand miteinander zu verhandeln (Bilderbuch)? Was können Schüler*innen dabei lernen? Wie wird der Gegenstand in diesem Gespräch ko-konstruiert? Oder auch: Welche Bilderbücher bieten sich aus welchen Gründen (Bilderbuch, Akteur*innen) für ein Gespräch/einen Schreiblass/zum Vorlesen/zum Selbstlesen/... an (Unterricht)?

Ebenso stellt sich die methodische Frage, wie Rezeptionsspuren der Akteur*innen rekonstruiert und Unterricht beforscht werden können.

Der enge Zusammenhang der unterschiedlichen Perspektiven ist in Abb. 1 dargestellt. Der Sammelband soll ein Angebot sein, sich innerhalb der Perspektiven zu verorten, diese fortzuführen oder auszudifferenzieren.

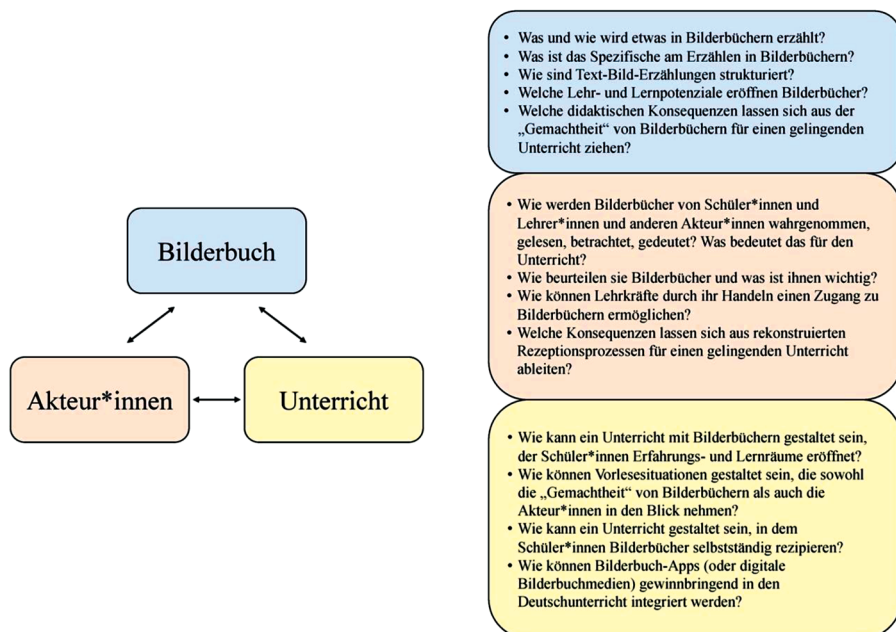


Abb. 1 Vom Bilderbuch aus – zum Bilderbuch hin: Mögliche Perspektiven und Fragen

4 Die Beiträge in diesem Sammelband

Die Beiträge in diesem Sammelband sind innerhalb der skizzierten Trias *Gegenstand – Akteur*innen – Unterricht* zu verorten. Auf der Grundlage des je eigenen Forschungshintergrundes eröffnen sie unterschiedliche Perspektiven, die vom Bilderbuch ausgehen und auf das Bilderbuch hinarbeiten.

Karin Vach präsentiert in ihrem Artikel aktuelle Trends und Neuerscheinungen auf dem deutschsprachigen Bilderbuchmarkt. Die Leser*innen erwarten Einblicke in eine Auswahl an Bilderbüchern, welche sich im Rahmen des Deutschen Jugendliteraturpreises 2021 aufgrund erzählerischer, gestalterischer oder thematischer Besonderheiten hervorgetan haben. Die Ausblicke am Ende des Beitrages eröffnen Perspektiven auf künftige Entwicklungen auf dem deutschen Bilderbuchmarkt.

Ein Thema auch in neueren Bilderbüchern sind Briefe. An ausgewählten Beispielen untersuchen **Alexandra Ritter** und **Michael Ritter**, welche narrative Funktion Briefen in Bild-Text-Medien zukommt. Sie arbeiten dabei besondere didaktische Potenziale heraus, z.B. die Möglichkeit, dass durch Briefe unterschiedliche Perspektiven in eine Narration einfließen können. Am Beispiel des Bilderbuchs *Die Geschichte*

vom Löwen, der nicht schreiben konnte von Martin Baltscheit (2002) werden am Ende des Beitrags unterrichtsmethodische Vorschläge vorgestellt, die zeigen, wie die spezifischen Potenziale der Brief-Narration genutzt werden können.

Christoph Jantzen fokussiert in seinem Beitrag Märchenbilderbücher und untersucht auf Grundlage eines deduktiven Blicks auf theoretische Diskurse und eines induktiven Blicks auf über 50 Bilderbuchfassungen zum Märchen *Die drei kleinen Schweinchen* spezifische Aspekte ihrer „Gemachtheit“, die sich aus ihren jeweiligen Verwandlungen ergeben. Die exemplarischen Analysen können zeigen, wie vielfältig Märchenbilderbuchverwandlungen sein können und wie fruchtbar es erscheint, im Deutschunterricht mit solchen zu arbeiten. So leitet er aus seiner gegenstandsorientierten Perspektive auch didaktische Implikationen für den Deutschunterricht ab.

Lukas Doleschal entwickelt ein Analysemodell der Bedingungsfaktoren der Fiktionskonstruktion im Bilderbuch, das den Anspruch hat, auch aktuelle, literarästhetisch innovative Bilderbücher in didaktischer Perspektive auf Fiktionalitätssignale hin untersuchen zu können. Am Beispiel des Bilderbuchs *Chester* von Mélanie Watt (2011) werden die Analysebereiche veranschaulicht.

Ben Dammers widmet sich in seinem Beitrag den medialen Rändern von Bilderbüchern. Der Beitrag ist dabei als Plädoyer zu verstehen, schriftliterarisch-konventionelle Blicke im Kontext der Bilderbuchrezeption zu überwinden, gängige Paratextbegriffe zu hinterfragen und Paratextualität in Bilderbüchern als Eigenschaft des Gesamttextes zu begreifen. Er skizziert einen analytischen Zugang zu Bilderbüchern, der ermöglichen soll, das Spiel an dessen medialen Rändern differenziert zu beschreiben, und zeigt am Beispiel von *Sam & Dave graben ein Loch* (Barnett/Klassen 2015) dessen Potenzial. Abschließend werden didaktische Überlegungen zum Umgang mit Paratextualität in Bilderbüchern gegeben.

Gabriela Scherer legt in ihrem Beitrag auf Grundlage zweier Unterrichtsmitsschnitte zu dem Bilderbuch *Unheimliche Begegnungen auf Quittenquart* (Budde 2010) offen, dass neben dem Bilderbuch auch die Art und Weise der Unterrichtsgestaltung mitverantwortlich dafür ist, ob es gelingen kann, Schüler*innen imaginativ in Bilderbücher zu verstricken. Die kontrastierende Analyse offenbart dabei lehrerseitige Aspekte des Ge- und Misslingens, die bis in die produktive Weiterarbeit der Schüler*innen – und damit über das Bilderbuch hinaus – wirken können.

Die Perspektivenübernahme in Bilderbuchgesprächen steht im Zentrum des Beitrags von **Anneliese Reiter**. Sie gibt Einblick in kindliche Rezeptionsprozesse und Perspektiven, die die Kinder in einem Bilderbuchgespräch zu *Der Wolf, die Ente & die Maus* von Mac Barnett und Jon Klassen (2018) zeigen. Zudem werden die Impulse der Lehrerin in dem Gespräch reflektiert.

Elisabeth Hollerweger und **Mats Pieper** arbeiten mit eher ungewöhnlichen Akteursperspektiven: sie haben mit Autor*innen und Verlagsmitarbeiter*innen gesprochen und zeigen am Beispiel von zwei Bilderbüchern, was aus deren Sicht

besonders bedeutsam ist. Gegenstandsbezogen werden dabei Bilderbücher, die in besonderer Weise Diversität thematisieren, in den Blick genommen.

Christina Bär beleuchtet die Arbeit mit Bilderbüchern aus schreibdidaktischer Perspektive. In ihrem Beitrag perspektiviert sie das Schreiben zu Bilderbüchern als Lernmedium und -gegenstand, das gleichsam sprachliche und literarische Lernprozesse ermöglichen kann. Anhand der schreibdidaktischen Ansätze des kreativen Schreibens und des Schreibens zu Vorgaben wird veranschaulicht, wie Kinder dazu angeregt werden können, vom Bilderbuch aus und zum Bilderbuch hin zu schreiben.

Hanna Sauerborn thematisiert das Bilderbuch im Kontext des mehrsprachigen Klassenzimmers. Mit einer Integration des Scaffolding-Konzepts nach Gibbons (2015) und Ansätzen der Visual Literacy zeigt sie Potenziale auf, wie Bilderbücher sprachliche Lernprozesse bei (mehrsprachigen) Schüler*innen anregen können. Im Fokus steht zunächst die Bilddimension des literarischen Gegenstandes. Abschließend wird ein Unterrichtskonzept skizziert, mit dem Bilderbücher multimodal im Sinne des Scaffoldingansatzes bearbeitet werden können.

Sieglinde Eberhart nimmt eine sprecherzieherische Perspektive auf die Arbeit mit Bilderbüchern im Deutschunterricht ein. Mit ihrem Beitrag zum Vorlesen in der Grundschule gibt sie Lehrer*innen Impulse, wie sie Schüler*innen durch einen ansprechenden Lesevortrag einen Zugang zum literarischen Gegenstand Bilderbuch ermöglichen können. Aufgebaut als Leselehre können die Leser*innen dieses Beitrages ihren eigenen Lesevortrag durch praktische Übungen verändern und reflektieren.

Abgeleitet vom Tagungscharakter war es uns als Herausgebenden wichtig, auch Diskurse in den Band einzubringen. Mit der Anfrage zu den Beiträgen haben wir zwei Diskursformate herumgeschickt und die Autor*innen dieses Bandes sowie weitere Personen gefragt, ob sie bereit wären, einen Kurzbeitrag beizusteuern. Fünf Perspektiven auf das Bilderbuch *Mit dem Ballon in die Freiheit* von Kristin Fulton (Text) und Torben Kuhlmann (Illustration) (2019) zeigen, wie kontrovers ein Bilderbuch gesehen werden kann. Zu Wort melden sich **Elisabeth Hollerweger/Marc Kudlowski, Annette Kliewer, Michael Ritter, Hanna Sauerborn und Ingrid Vetter**. Die Perspektiven werden anschließend von **Sascha Wittmer** zusammengefasst.

Dem zweiten Diskursbeitrag liegt eine Unterrichtsszene zugrunde, in der drei Zweitklässler*innen sich mit einer Szene aus dem Bilderbuch *Hänsel und Gretel* der Illustratorin Susanne Janssen (2007) auseinandersetzen. Die Perspektiven von **Johanna Duckstein, Stefanie Klenz, Sandra Last, Alexandra Ritter und Gabriela Scherer** arbeiten in unterschiedlicher Weise heraus, wie die Kinder mit dem Kunstcharakter der Illustration umgehen, welche Rollen das Lernen, Verstehen und Nicht-Verstehen spielen.

Primärliteratur

- Baltscheit, Martin (2002): Die Geschichte vom Löwen, der nicht schreiben konnte. Zürich: Bajazzo.
- Barnett, Mac/Klassen, Jon (Ill.) (2015): Sam & Dave graben ein Loch. A.d. Engl. von Bodmer, Thomas. Zürich: NordSüd.
- Barnett, Mac/Klassen, Jon (Ill.) (2018): Der Wolf, die Ente & die Maus. A.d. Engl. von Bodmer, Thomas. Zürich: NordSüd.
- Budde, Nadia (2010): Unheimliche Begegnungen auf Quittenquart. Wuppertal: Peter Hammer.
- Fulton, Kristen/Kuhlmann, Torben (Ill.) (2019): Mit dem Ballon in die Freiheit. A.d. Engl. von Hein, Jakob. Ravensburg: Ravensburger.
- Grimm, Jacob/Grimm, Wilhelm/Janssen, Susanne (Ill.) (2007): Hänsel und Gretel. Rostock: Hinstorff.
- Watt, Mélanie (2011): Chester. Bester Autor der Welt. A.d. Engl. von Hergane-Magholder, Yvonne. Hamburg: Dressler.

Sekundärliteratur

- Dammers, Ben (2020): Die Flüchtigkeit des normalisierten Blickes – Leseufad im Bilderbuch am Beispiel von Benji Davies' *Opas Insel* und *Sam & Dave graben ein Loch* von Jon Klassen und Mac Barnett. In: Scherer, Gabriela/Heintz, Kathrin/Bahn, Michael (Hrsg.): Das narrative Bilderbuch. Türöffner zu literar-ästhetischer Bildung, Erzähl- und Buchkultur. Trier: WVT, S. 225–242.
- Die Grundschulzeitschrift H. 298/299 (2016): Bilderbücher im Gespräch.
- Duckstein, Johanna (2020): „Das war ja vielleicht früher so!“ Orientierungen von Grundschulkindern zu aktuellen Märchenbilderbüchern. In: Scherer, Gabriela/Heintz, Kathrin/Bahn, Michael (Hrsg.): Das narrative Bilderbuch. Türöffner zu literar-ästhetischer Bildung, Erzähl- und Buchkultur. Trier: WVT, S. 183–200.
- Gibbons, Pauline (2015): Scaffolding language, scaffolding learning. Teaching English language learners in the mainstream classroom. Second edition. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Grundschule Deutsch H. 63 (2019): Bilderbücher entdecken und erleben.
- Grundschulunterricht Deutsch H. 3 (2013): Texte mit Bildern und Bilder mit Texten (lesen).
- Hoffmann, Jeanette (2013): „Vielleicht sehnt der sich nach Sonne ...“ Entfaltung von Perspektiven im Gespräch zum Bilder(buch)kino einer vielstimmigen Geschichte. In: Jantzen, Christoph/Klenz, Stefanie (Hrsg.): Text und Bild – Bild und Text. Bilderbücher im Deutschunterricht. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 37–72.
- Hopp, Margarete (2019): Das Bilderbuch als Ikonotext. Ein narratologisches Modell der Bilderbuchanalyse und die funktionale Bedeutung der Erzählperspektive für die Gestaltung von Emotionalität im psychologischen Bilderbuch. In: Uhlig, Bettina/Lieber, Gabriele/Pieper, Irene (Hrsg.): Erzählen zwischen Bild und Text. München: kopaed, S. 149–164.
- Jantzen, Christoph (2013): Lesarten zu Märchenbilderbüchern in didaktischer Perspektive. Mit Beispielen zu den Märchen „Die sieben Raben“ und „Schneewittchen“. In: Jantzen, Christoph/Klenz, Stefanie (Hrsg.): Text und Bild – Bild und Text. Bilderbücher im Deutschunterricht. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 107–138.

- Jantzen, Christoph/Klenz, Stefanie (2013): Einleitung. In: Jantzen, Christoph/Klenz, Stefanie (Hrsg.): Text und Bild – Bild und Text. Bilderbücher im Deutschunterricht. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 7–12.
- Kruse, Iris (2013): „... und hier ist dann das Bild.“ Zum Umgang mit Text-Bild-Korrespondenzen beim schulischen Bilderbuchvorlesen. In: Kruse, Iris/Sabisch, Andrea (Hrsg.): Fragwürdiges Bilderbuch. Blickwechsel – Denkspiele – Bildungspotenziale. München: kopaed, S. 137–150.
- Kruse, Iris/Sabisch, Andrea (2013): Fragwürdiges Bilderbuch. Skizzen zu Theorie, Methodologie und Didaktik – Zur Einleitung. In: Kruse, Iris/Sabisch, Andrea (Hrsg.): Fragwürdiges Bilderbuch. Blickwechsel – Denkspiele – Bildungspotenziale. München: kopaed, S. 7–22.
- Kuhlmann, Torben (2019): Erzählen in Bildern. In: Uhlig, Bettina/Lieber, Gabriele/Pieper, Irene (Hrsg.): Erzählen zwischen Bild und Text. München: kopaed, S. 305–312.
- Kurwinkel, Tobias (2020): Bilderbuchanalyse. Narrativik – Ästhetik – Didaktik. 2., aktual. u. erw. Aufl. Tübingen: A. Francke.
- Merklinger, Daniela (2020): „Oder Wen sieht die Tigerin wie seine Mutter ...“. Perspektiven literarischer Figuren im kollektiven Gespräch über Bilderbücher interaktiv entfalten. In: Scherer, Gabriela/Heintz, Kathrin/Bahn, Michael (Hrsg.): Das narrative Bilderbuch. Türöffner zu literar-ästhetischer Bildung, Erzähl- und Buchkultur. Trier: WVT, S. 57–82.
- Merklinger, Daniela/Wittmer, Sascha (2018): Pretend Reading – Potential für mündliche Textproduktionsprozesse. In: Bär, Christina/Uhl, Benjamin (Hrsg.): Texte schreiben in der Grundschule. Zugänge zu kindlichen Perspektiven. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 103–121.
- Nikolajeva, Maria/Scott, Carole (2006): How Picturebooks Work. New York: Routledge.
- Norrick-Rühl, Corinna (2020): Der Bilderbuchmarkt: Produktion, Distribution und Rezeption eines besonderen Marktsegments. In: Kurwinkel, Tobias/Schmerheim, Philipp/Norrick-Rühl, Corinna (Hrsg.): Die Welt im Bild erfassen. Multidisziplinäre Perspektiven auf das Bilderbuch. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 13–34.
- Painter, Clare/Martin, J.R./Unsworth, Len (2012): Reading Visual Narratives. Image Analysis of Children's Picture Books. Sheffield: Equinox Pub.
- Plath, Monika/Richter, Karin (2019): Die Bildwelten der Warja Lavater „Schneewittchen“. 6. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Preußner, Ulrike (2015): Das Bilderbuch aus didaktischer Perspektive. Ein Forschungsbericht. In: Didaktik Deutsch H. 39, S. 61–73.
- Ritter, Alexandra (2014): Bilderbuchlesarten von Kindern. Neue Erzählformen im Spannungsfeld von kindlicher Rezeption und Produktion. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Ritter, Alexandra/Ritter, Michael (2019): Von der Bilderbuchauswahl zur Umsetzung im Unterricht. Eine Studie zu Überzeugungen von Grundschullehrer*innen. In: Heins, Jochen/Jantzen, Christoph (Hrsg.): Kinderliteratur unterrichten. Vielfältige Perspektiven auf den Literaturunterricht der Grundschule. München: kopaed, S. 25–42.
- Ritter, Alexandra/Ritter, Michael (2020a): Fantasievoll oder alltagstauglich? Handlungswirksame Orientierungen von Lehrer*innen zur Bilderbuchauswahl. In: Scherer, Gabriela/Heintz, Kathrin/Bahn, Michael (Hrsg.): Das narrative Bilderbuch. Türöffner zu literar-ästhetischer Bildung, Erzähl- und Buchkultur. Trier: WVT, S. 39–56.
- Ritter, Alexandra/Ritter, Michael (2020b): Zwischen Pädagogikkonvention und literarästhetischer Emanzipation. Aktuelle Tendenzen in der Bilderbuchentwicklung und ihre Konsequenzen für die Beurteilung. In: Kurwinkel, Tobias/Schmerheim, Philipp/Norrick-Rühl, Corinna (Hrsg.): Die Welt im Bild erfassen. Multidisziplinäre Perspektiven auf das Bilderbuch. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 197–217.

- Scherer, Gabriela (2020): Einleitung: Das narrative Bilderbuch als Türöffner zu literar-ästhetischer Bildung, Erzähl- und Buchkultur. In: Scherer, Gabriela/Heintz, Kathrin/Bahn, Michael (Hrsg.): Das narrative Bilderbuch. Türöffner zu literar-ästhetischer Bildung, Erzähl- und Buchkultur. Trier: WVT, S. 1–22.
- Scherer, Gabriela/Vach, Karin (2019): Interkulturelles Lernen mit Kinderliteratur. Unterrichtsvorschläge und Praxisbeispiele. Seelze: Klett/ Kallmeyer.
- Scherer, Gabriela/Volz, Steffen (2013): Zur Rezeption zeitgenössischer Bilderbücher durch Grundschul Kinder. (Erste) Überlegungen und Erkundungen. In: Kruse, Iris/Sabisch, Andrea (Hrsg.): Fragwürdiges Bilderbuch. Blickwechsel – Denkspiele – Bildungspotenziale. München: kopaed, S. 109–123.
- Schröder, Klarissa (2020): „Weil zwischen den Bildern passiert ja auch was.“ ‘Page breaks’ im Bilderbuch und ihre Rezeption. Eine qualitativ-empirische Untersuchung zu Inferenzbildungsprozessen bei Grundschulkindern. Trier: WVT.
- Serafini, Frank (2014): Reading the Visual. An Introduction to Teaching Multimodal Literacy. New York: Teachers College Press.
- Staiger, Michael (2013): Zur Komplexität des Erzählens im Bilderbuch. Narratologische Desiderate und Ansatzpunkte. In: Kruse, Iris/Sabisch, Andrea (Hrsg.): Fragwürdiges Bilderbuch. Blickwechsel – Denkspiele – Bildungspotenziale. München: kopaed, S. 65–75.
- Staiger, Michael (i. Dr.): Kategorien der Bilderbuchanalyse. Ein sechsdimensionales Modell. In: Dammers, Ben/Krichel, Anne/Staiger, Michael (Hrsg.): Das Bilderbuch. Theoretische Grundlagen und analytische Zugänge. Stuttgart: Metzler.
- Steinhauser, Mirjam (2020): Und dann sind da auch noch die Bilder ... Herausforderungen und Chancen in der aktuellen Bilderbuchkritik. In: Kurwinkel, Tobias/Schmerheim, Philipp/Norrick-Rühl, Corinna (Hrsg.): Die Welt im Bild erfassen. Multidisziplinäre Perspektiven auf das Bilderbuch. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 259–274.
- Thiele, Jens (2003): Das Bilderbuch: Ästhetik – Theorie – Analyse – Didaktik – Rezeption. 2. erw. Aufl. Oldenburg: Isensee.
- Vach, Karin (2016): Busfahrt ins Ungewisse. Mehrsprachige Bilderbücher und ihre Potenziale für literar-ästhetische Lernprozesse. In: Scherer, Gabriela/Volz, Steffen (Hrsg.): Im Bildungsfokus. Bilderbuchrezeptionsforschung. Trier: WVT, S. 97–112.
- Vach, Karin (2020): Bilderbücher im Unterricht – Annäherung an eine literaturdidaktische Grundlegung. In: Scherer, Gabriela/Heintz, Kathrin/Bahn, Michael (Hrsg.): Das narrative Bilderbuch. Türöffner zu literar-ästhetischer Bildung, Erzähl- und Buchkultur. Trier: WVT, S. 23–38.
- Volz, Steffen/Scherer, Gabriela/Schröder, Klarissa (2016): „Ja, jetzt versteh’ ich die Handlung mal überhaupt.“ Das metafiktionale Spiel mit Erzählwelten in David Wiesners *Die drei Schweine* in der Aneignung durch Grundschul Kinder. In: Scherer, Gabriela/Volz, Steffen (Hrsg.): Im Bildungsfokus. Bilderbuchrezeptionsforschung. Trier: WVT, S. 171–185.
- Vorst, Claudia (2012): Bilderbuch und Empirie. Ein Forschungsbericht. In: Pompe, Anja (Hrsg.): Literarisches Lernen im Anfangsunterricht. Theoretische Reflexionen. Empirische Befunde. Unterrichtspraktische Entwürfe. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 89–101.
- Wieler, Petra (2013): Die Bildergeschichte als Lerngegenstand vs. Geschichtenerzählen zu Bildern mit mehrsprachigen Grundschulkindern. In: Becker Tabea/Wieler, Petra (Hrsg.): Erzählforschung und Erzähldidaktik heute. Entwicklungslinien, Konzepte, Perspektiven. Tübingen: Stauffenburg, S. 255–278.

KARIN VACH

Neuerscheinungen und Trends auf dem Bilderbuchmarkt

1 Einleitung

Im Jahr 2000 kam Jens Thiele in seiner umfassenden Einführung in die Buchgattung Bilderbuch zu dem Ergebnis, dass das traditionelle Bilderbuch maßgeblich den Bilderbuchmarkt bestimmen würde: Die Instanzen und Steuerungsprozesse des Bilderbuchmarkts

„scheinen auch heute noch dafür Sorge zu tragen, daß [sic!] am Ende der langen Kette von Entscheidungen immer wieder das schon Bekannte, Redundante in die Hand der Kinder gelangt. Obwohl (oder weil?) im Namen der Kinder erdacht, geschrieben, illustriert und produziert wird und damit ein hoher Input an Ideen, Leistung und Engagement eingegeben wird, bleibt der Output unter einem innovativ-künstlerischen Blickwinkel mager und dürftig“ (Thiele 2000, S. 16).

Rund 10 Jahre später nimmt Thiele einen Wandel im Segment zur Kenntnis. So konstatiert er, dass sich das Bilderbuch von der Spezialkunst für Kinder zu einem komplexen, offenen Bild-Text-Medium entwickelt hat. Es erfülle nicht mehr uneingeschränkt die traditionellen Normen des Bilderbuchmarktes wie Kürze, bildnerische Einfachheit, Buntfarbigkeit und Fröhlichkeit, sondern weise eine Durchmischung und Entgrenzung von Stilen, Genres, literarischen, bildnerischen und medialen Formen auf. Allerdings dominieren auch zu Beginn des 21. Jahrhunderts nach Thieles Einschätzung immer noch die traditionellen „Bild- und Text-Konzepte, thematische Redundanz und eine spürbare pädagogische Intention“ den Bilderbuchmarkt (Thiele 2011, S. 218). Die literar-ästhetisch herausfordernden Bilderbücher befänden sich eher an den Rändern des Marktes (vgl. ebd.). Dass sich Bilderbücher hinsichtlich ihrer Erzählformen, ihrer Materialität und künstlerischen Gestaltung oder als Cross-over-Angebot zunehmend weiterentwickelt haben, spiegelt sich auch in den entsprechenden wissenschaftlichen Publikationen (z.B. Evans 2015; Ritter 2017; Kümmerling-Meibauer 2018; Scherer u. a. 2020). Sie zeigen das Bilderbuch als ein innovatives und in didaktischer Hinsicht herausforderndes Medium. Ob die Weiterentwicklung nur auf einzelne, künstlerisch anspruchsvolle Bilderbücher zutrifft oder ob sich das Angebot an innovativen Bilderbüchern erhöht hat, soll anhand deutschsprachiger Neuerscheinungen aus dem Jahr 2020 überprüft werden. Das hier zugrundeliegende Korpus umfasst die Bilderbücher, die für die Verleihung des Deutschen Jugendliteraturpreises 2021 gesichtet wurden. Es handelt sich dabei um Bilderbücher, welche von den Verlagen selbst vorgeschlagen wurden oder die aus anderen Gründen Aufmerksamkeit der Jury auf sich gezogen haben. Somit ist davon auszugehen, dass es sich bei den hier zu untersuchenden Bilderbüchern um eine Auswahl

handelt, die im Hinblick auf ihre narrative, ästhetisch-künstlerische und thematische Umsetzung einiges zu bieten hat. Dabei ist es wichtig, darauf hinzuweisen, dass die nachfolgende Betrachtung unabhängig von den Nominierungs- und Preisentscheidungen erfolgt. Vielmehr soll anhand dieses Ausschnitts aus der Bilderbuch-Jahresproduktion ein Einblick in das Spektrum der aktuellen Erscheinungsformen gegeben werden. So werden im Folgenden zahlreiche Bücher exemplarisch angeführt. Es können nicht alle gesichteten Bücher in diesem Rahmen vorgestellt werden, selbst wenn sie im Hinblick auf ihre Narration, Sprache, Typografie und Bilder ein ästhetisches Anregungspotenzial bieten.

2 Einführung in das Korpus der Neuerscheinungen

Das Korpus für die hier vorzunehmende Sichtung umfasst rund 200 Bilderbücher. Diese können in Erzähl- und Sachbilderbücher sowie in Hybridformen unterschieden werden. Eine weitere Ausdifferenzierung lässt sich pragmatisch anhand der übergeordneten Funktionen und Themen der Bilderbücher vornehmen.

Sachbilderbücher zielen auf die Aufbereitung eines Sachthemas und dienen vorwiegend der Wissensvermittlung. Erzählbilderbücher bzw. erzählende Bilderbücher haben hingegen in der Regel fiktionale Geschehnisse zum Gegenstand und erzählen Geschichten, die keine Referenzialisierbarkeit in Bezug auf die Wirklichkeit beanspruchen. Dass dabei das Verhältnis von Fiktionalität und Nicht-Fiktionalität durchaus komplex und auch fließend ist, ist in der Literaturwissenschaft vielfach diskutiert worden, soll hier aber nicht vertieft werden (vgl. z.B. Eco 1996; Vogt 2011). Die erzählenden Bilderbücher haben zwar in erster Linie unterhaltende Funktion, dennoch stellen viele von ihnen aufgrund lebensweltlicher Themen ein pädagogisch intendiertes Lernangebot für Kinder dar. Die Hybridformen aus Sachbilderbuch und Erzählbilderbuch sind in verschiedenen Variationen anzutreffen.

Über die Einteilung in Erzähl-, Sachbilderbücher und Hybridformen hinaus können die Bilderbücher zudem nach ihrem zugrundeliegenden Wirklichkeitsmodell in eher realitätsbezogen und eher fantastisch unterschieden werden. Häufig treten auch Vermischungen von realitätsbezogenen und fantastischen Erzählformen auf Schrifttext- und Bildebene auf. Quer zu diesen Gruppierungen sind die Materialität und ästhetisch-künstlerische Gestaltungen sowie die Formen des Zusammenspiels der Modalitäten Sprache, Bild und Typografie von besonderem Interesse. Mit Blick auf das Innovationspotenzial der Bilderbücher sollen die Narrationen auf Mehrperspektivität, Non-Linearität, Intermedialität und die Selbst-Referenzialität überprüft werden. Was sich von den genannten Aspekten in den hier vorliegenden Bilderbüchern wiederfinden lässt, soll im Folgenden vorgestellt werden. Aus der Untersuchung des Bilderbuchkorpus lassen sich mögliche Trends ableiten und sollen an exemplarischen Beispielen veranschaulicht werden.

3 Sachbilderbücher und erzählende Sachbilderbücher

Die Sachbilderbücher lassen sich in Anlehnung an die Typologie von Ekkehard Ossowski (vgl. Ossowski/Ossowski 2012, S. 377) in Informationssachbilderbücher, Werkbilderbücher sowie je nach Akzentuierung in Hybridformen untergliedern.

Nach Ossowski und Ossowski (ebd.) sind Informationssachbücher durch verbal-sprachlichen Text, Grafiken und Abbildungen gekennzeichnet, die der Wissensvermittlung dienen. Hier fehlt die erzählerische Einkleidung, da es allein auf die sachadäquate Aufbereitung und Darstellung von faktualen Informationen ankommt. Zu den aktuellen Informationssachbilderbüchern gehören beispielsweise *Ting! Wie Marketing die Welt verführt* (Steinman u. a. 2020), *Fantastische Frösche. Alles über Ochsenfrosch, Erdkröte, Pfeilgiftfrosch und Co* (Davey 2020) oder *Drews Tierleben. Wissen zum leicht Merken und Weitersagen* (Drews 2020). Das zuletzt genannte Bilderbuch enthält zudem ein Kapitel zu Fantasietieren (Drache, Phönix, Zerberus, Baku). Mit Blick auf das fantastische Wirklichkeitsmodell ist es interessant, dass magische Wesen und Monster in diesem Jahr sehr beliebt sind. Es widmen sich einige Informationssachbilderbücher diesem Thema. Als ein Beispiel dafür ist *Das Alphabet der Monster und anderer magischer Wesen* (Onn/Hodgson 2020) zu nennen.

Unter „Werkbuch“ fassen Ossowski und Ossowski (2012, S. 377) sogenannte Anleitungsbücher, die Kinder beispielsweise zum eigenen Beobachten in der Natur, zum Experimentieren und Bauen oder zu Kunstbetrachtungen anleiten sollen. Aus dem Angebot können hier die Werkbilderbücher *Raus an die frische Luft. Das Buch für kleine Entdecker* (Ard/McRae 2020) sowie die Pappbilderbücher *Farben* (Andrews 2020a) und *Formen* (Andrews 2020b) für ganz junge Kunstbetrachter*innen angeführt werden.

Bei der Bestimmung der Hybridformen kann auch die Typologie von Ossowski und Ossowski (2012, S. 377) herangezogen werden. Die beiden Autoren unterscheiden je nach Ausrichtung zwischen „Erzählsachbüchern“ oder „Sacherzählbüchern“. Erzählsachbücher präsentieren mit erzählerischen Mitteln eine Sache. Im Unterschied dazu befasst sich das Sacherzählbuch im Rahmen einer Erzählung mit einer Sache, mitunter ergänzt durch nähere Informationen und Daten. Auf das Bilderbuch übertragen könnte man vom Erzählsachbilderbuch und Sacherzählbilderbuch sprechen (vgl. Kurwinkel 2017, S. 26). Die Übergänge zwischen beiden sind jedoch fließend, so dass die Bilderbücher hier zum Mischtyp der erzählenden Sachbilderbücher zusammengefasst werden sollen. In Bezug auf die vorliegende Auswahl ist interessant, wie mittels der Modalitäten Sprache, Bild und Typografie Sachzusammenhänge erzählerisch präsentiert und ob innovative Erzähl- und Darstellungsformen verwendet werden.

Die erzählenden Sachbilderbücher dieses Korpus befassen sich an erster Stelle mit der Natur, der Umwelt und dem Klima. Bilderbücher, die sich mit Ereignissen und Persönlichkeiten der Zeitgeschichte befassen, sind auch zahlreich vertreten. Zeitge-

schichtliche und biografische Themen halten zunehmend Einzug ins Bilderbuch. Bei den biografisch orientierten Bilderbüchern stehen Menschen im Mittelpunkt, die Visionen hatten, neue Wege eingeschlagen und gesellschaftliche Normen durchbrochen haben. Exemplarisch ist hier die Bilderbuchreihe *Little People, Big Dreams* (Insel) zu nennen, die von jungen Menschen erzählt, die mit ihrem Mut und ihrer Zivilcourage die Welt bewegt haben bzw. bewegen. Zu einer weiteren großen Gruppe dieser Hybridform lassen sich Bilderbücher zusammenfassen, die als philosophische Bilderbücher bezeichnet werden können. Hier werden keine Sachthemen im engeren Sinne aufbereitet. Die Bilderbücher liefern Denkanstöße zur Lebensgestaltung, zum respektvollen Umgang mit der Natur sowie zum sozialen und ethischen Verhalten. Mit kurzen poetischen Texten und Bildern setzen sie Impulse zum Nachdenken und philosophischen Austausch (*Das ist das Leben* (Borstlap 2020), *Der Stein und das Meer* (Helmig/Harjes 2020)). Die erzählenden Sachbilderbücher zeichnen sich vielfach durch ein anregendes Zusammenspiel von Text und Bild aus. Auffällig sind zudem auch die typografische Gestaltung und das Layout.

3.1 Balthasar Blutberg, genannt Bobo

Balthasar Blutberg (Stavarič/Schwab 2020) wird hier exemplarisch für innovative erzählende Sachbilderbücher ausführlicher vorgestellt. Das Bilderbuch besticht durch das Zusammenspiel einer dichten und mit viel Wortwitz angereicherten Sprache, variationsreicher Bilder und einer präzisen typografischen Gestaltung, welche die Unterschiede zwischen fiktionalen und faktualen Informationen und verschiedenen Figurenreden kenntlich macht. In der Rahmenerzählung wird der Blutegel Balthasar Blutberg, genannt Bobo, vorgestellt. Erzählt wird, dass er keinerlei Vorstellungen über die Welt außerhalb seines Tümpels hat und daher nur Mutmaßungen über die Geschöpfe anstellen kann, die seinen Tümpel durchschreiten. Informationen über Blutegel und ihren Einsatz bei Entzündungen sind eingeflochten. In der Binnenerzählung, in der es um die Begegnungen Bobos mit den Tieren geht, tritt das sprachlich Erzählte zurück. Hier übernehmen die Bilder die Funktion, die Geschichte weiterzu-erzählen. Zu sehen ist, wie Bobo sich anhand der Gliedmaßen die dazugehörigen Tiere ausmalt. Seine naiven Vorstellungen werden in kindlich anmutenden Bunt- und Bleistiftskizzen zum Ausdruck gebracht. Diese haben in keiner Weise Ähnlichkeit mit den realen Tieren. Nach dem Umblättern werden die Leser*innen anhand einer genauen naturalistischen Buntstiftzeichnung und kurzen Sachinformationen über das entsprechende Tier informiert: so beispielsweise über Elche, die zu den größten Hirschen der Welt gehören, über Rote Riesenkängurus, die bis zu 13 Meter weit hüpfen können oder über den Blaufußtölpel, einem tropischen Meeresvogel, der seinen Namen seinen blauen Füßen verdankt. Die kurzen Texte sind vermutlich mit einer Schreibmaschine getippt und weisen somit einen handgefertigten Charakter auf, der etwa durch verrutschte Zeilen und Buchstaben verstärkt wird. Zugleich wird damit die Information an die Leser*innen als eine persönlich adressierte Mitteilung

geennzeichnet. Neben den Kurzinformationen sind Fragen oder kurze Aufforderungen auf den Doppelseiten platziert. In ihrer handgeschriebenen Schriftgestaltung vermitteln sie ebenfalls einen persönlichen Eindruck. Die kurzen Äußerungen beziehen die Leser*innen kommunikativ ein und regen zum Nachdenken an. So etwa wird passend dazu, dass der Schabrackentapir als Urtier unseres Planeten präsentiert wird, die Frage aufgeworfen „Wann lebte deine Ururururgroßtante?“.



Abb. 1 Vom Schabrackentapir und Bobos Vorstellungen in *Balthasar Blutberg* (© Wien: Luftschacht 2020)

Die Bilder sind mit verschiedenen künstlerischen Techniken erstellt, mit Aquarell, mit Wachsmalstiften, Bleistiften und Buntstiften, als Collagen mit Papieren verschiedener Texturen und Zeitungsausschnitten sowie mit bildbearbeiteten simulierten Röntgenbildern von Tieren. Im Hinblick auf die Erzählformen ist das kreative Spiel mit dem Seitenwechsel besonders anregend, denn mit dem Seitenwechsel geht hier auch ein Wechsel von Vorstellung und Wirklichkeit einher (Abb. 1). Erwähnt werden sollen zum Schluss noch die Vor- und Nachsatzseiten. Auf den Vorsatzseiten sind vor dem grau aquarellierten Hintergrund mit Bleistift verschiedene Unterwasserpflanzen und -tiere gezeichnet. Auf den Nachsatzseiten ist eine alphabetische Auflistung aller im Buch sprachlich erwähnten oder abgebildeten Tiere zu finden. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass es sich um ein sehr vergnügliches, anregungsreiches und informatives erzählendes Sachbilderbuch handelt.

3.2 Weitere innovative erzählende Sachbilderbücher

Die *Geschichte von Flora, der Klimapiratin*, so der Untertitel des erzählenden Sachbilderbuches *Nicht egal!* (Roher 2020), soll als Beispiel für die Bücher rund um die

Themen Umwelt und Klima vorgestellt werden. Erzählt wird von der fiktiven Figur Flora, deren Wünsche zum 9. Geburtstag ganz anders ausfallen als das, was die Eltern erwarten. Sie wünscht sich nämlich, dass sie zu ihrem 100. Geburtstag noch Folgendes vorfindet: „Ich wünsche mir Bienen und Wälder, in denen Vögel singen, Meere mit Fischen und Walen und Korallen und Schildkröten. Ich wünsche mir bitte Himbeersträucher mit frischen Himbeeren und Äpfelbäume und Birnenbäume ...“ (Roher 2020). Flora wird Klimapiratin. Während der Text vorwiegend von Floras Klimapirat*innen-Initiative erzählt, laden die Bilder mit integrierten kleinen Textelementen (Sprechblasen, Beschriftungen, Notizzettel) zu Entdeckungen ein, was man alles für die Umwelt tun kann. Insofern lebt das erzählende Sachbilderbuch vom Zusammenspiel von Text und Bild. Dass es Spaß machen kann, sich kreativ neue Ideen für den Klimaschutz auszudenken und umzusetzen, signalisieren die abwechslungsreich gestalteten und bunten Doppelseiten. Auf ihnen finden sich verschiedene Figuren und Gegenstände in unterschiedlichen Größenverhältnissen und Perspektiven. Kräftige Farben und Farbkombinationen, Muster und Formen rufen eine große Lebendigkeit hervor. Konkret umsetzbare Vorschläge werden aufgezeigt. Klimaschutz ist hier eine Initiative von Kindern, die Kreativität verlangt, Spaß machen kann und für die Rettung unseres Planeten unerlässlich ist. Die mediale Erweiterung ist über einen Link zur Homepage der Klimapirat*innen möglich. Hier gibt es weitere Informationen, was Klimawandel bedeutet und was man für den Klimaschutz tun kann.

Ein zeitgeschichtliches Bilderbuch liegt mit *Sommerhaus am See* (Harding/Teckentrup 2020) vor. Die wechselvolle Geschichte des Hauses hat Thomas Harding bereits 2016 in dem gleichnamigen Sachbuch für Erwachsene dokumentiert und nun im Bilderbuch adaptiert. Es geht um den Zeitraum von 100 Jahren, in dem fünf Familien das Sommerhaus in Groß Glienicke bewohnten. In kurzen Textabschnitten, die auf jeder Doppelseite des großformatigen Bilderbuchs in die Bilder integriert sind, wird der Mikrokosmos eines Jahrhunderts deutscher Geschichte entfaltet. Erzählt wird chronologisch aus der Perspektive des Hauses, das 1927 ursprünglich als Wochenendhaus von den jüdischen Urgroßeltern Thomas Hardings gebaut wurde und nach deren Flucht aus Nazideutschland wechselnde Bewohner*innen bekommt: die Familie eines NSDAP-nahen Komponisten und Musikverlegers, der einer jüdischen Familie Unterschlupf gewährte, kurzzeitig eine Familie Fuhrmann und schließlich der Straßenreiniger Wolfgang Kühne mit Frau und Kindern, der im Dienste der Stasi stand. Die Teilung Deutschlands erlebt das Haus unmittelbar, wird doch die Grenzmauer direkt vor ihm aufgezogen und versperrt fortan den Zugang zum See. Seit 2019 dient das restaurierte Gebäude als Zentrum für Bildung und Versöhnung. Die Farben und Töne der Bilder von Britta Teckentrup spiegeln die wechselvolle Geschichte einfühlsam wider: helle Grün- und Pastelltöne der getupften Aquarellfarben weisen auf glückliche Zeiten, in denen Familien mit Kindern das Haus und seine Lage am See und in der Natur genießen konnten. Dunkle, graue Farben vermitteln die Wirkung

schwerer Zeiten auf das Haus und seine Bewohner*innen. Der Verfall des Hauses wird eindrucksvoll dargestellt, unterlegt mit dem Text: „Doch das Haus gab nicht auf.“ Und so findet es am Ende eine neue, sinnvolle Bestimmung als Denkmal deutscher Geschichte.

4 Erzählende Bilderbücher

Es ist naheliegend, dass bei diesem Korpus die erzählenden Bilderbücher die größte Gruppe darstellen. Die meisten dieser Bilderbücher knüpfen an die Lebenswelt der Kinder, ihre entwicklungsbezogenen Fragen und Themen an. Diese werden im Folgenden als themenbezogene erzählende Bilderbücher bezeichnet. Ihre pädagogischen Intentionen treten in der narrativen Aufbereitung deutlich hervor. Die themenbezogenen Bilderbücher zielen z. B. auf die Stärkung des kindlichen Selbstbewusstseins, auf Sensibilität für die eigenen (widerstreitenden) Gefühle und ermutigen zur eigenen Handlungsfähigkeit. Die Bilderbücher bieten zudem Orientierung für das Zusammenleben in der Familie, Gesellschaft und Natur. Freundschaften spielen in diesem Themenfeld auch eine große Rolle. Vorwiegend wird hier chronologisch erzählt. Non-Linearität und Non-Sequenzialität sind selten anzutreffen. Dies ist vermutlich den pädagogischen Absichten geschuldet, die auf Verständlichkeit und Orientierung zielen. Bei aller Klarheit der Botschaft sind die Bilderbücher in bildnerischer Hinsicht keineswegs konventionell. Spielerisch-narrative Elemente finden sich beispielsweise auf den Vor- und Nachsatzseiten. Das hier Abgebildete ist Teil der Erzählung oder es dient zur thematischen Hinführung und Einstimmung. Die Bilder zeichnen sich durch eine große Vielgestaltigkeit an künstlerischen Techniken, Formaten, Umschlaggestaltungen und Papieren aus. Erzählformen aus anderen Medien wie Comic (Panels, Sprechblasen, Soundwords) oder Film (Einstellungsgrößen, (Kamera-)Perspektiven) gehören vielfach zur Ausstattung.

All diese bildnerisch-künstlerischen Merkmale finden sich ebenso bei den erzählenden Bilderbüchern, bei denen weder *Probleme* noch pädagogische Vermittlungsintentionen direkt ins Auge fallen. Sie sollen zur Untergruppe der vorwiegend unterhaltenden erzählenden Bilderbücher zusammengefasst werden. Besonders in dieser Gruppe ragen einzelne Bilderbücher heraus, die sich durch Sprache und Bilder sowie durch innovative Erzählkonzepte auszeichnen.

4.1 Themenbezogene erzählende Bilderbücher

Unter themenbezogenen erzählenden Bilderbüchern werden hier solche gefasst, bei denen Themen und Entwicklungsaufgaben von Kindern fokussiert werden und die mit der narrativen Aufbereitung auf der Schrifttext- und Bildebene darauf zielen, Kindern Orientierung zu geben.

4.1.1 Von Emotionen, Identitäten und dem Umgang miteinander

Viele der themenbezogenen Bilderbücher beschäftigen sich mit dem emotionalen Erleben, insbesondere mit den Emotionen Angst und Wut, sowie mit der Regulation dieser Emotionen. Die Emotionsregulation ist eine der zentralen Entwicklungsaufgaben von Heranwachsenden. So können die hier präsentierten Geschichten ihnen helfen, eigene Emotionen wiederzuerkennen, besser zu verstehen und damit umgehen zu lernen. Als Beispiele für diese Gruppe können *Spring, Bernard, spring!* (Stickley 2020) oder *Angstphase* (Janisch/Bansch 2020) genannt werden.

Eng mit der Emotionsregulation verwandt ist das Thema des sozialen Umgangs miteinander. Es gibt viele Bilderbücher, die mit Geschichten über Familie, Zweierfreundschaften und das Miteinander in Gruppen Angebote für soziales Lernen eröffnen und zeigen, wie man seinen eigenen Platz in der Gesellschaft finden kann. Beispiele dafür sind *Lulu in der Mitte* (Friemel/Gleich 2020) und *Der Zyklop* (de Vries/Rieder 2020). Auch die Jüngsten werden an die gesellschaftlichen Normerwartungen herangeführt, etwa mit den Bilderbüchern *Später, sagt Peter* (Hergane/Pieper 2020) oder *Nein, ich bin nicht müde/Ja, ich will ins Bett* (Bula 2020). Größere gesellschaftliche Zusammenhänge werden ebenfalls in den Bilderbüchern in den Blick genommen. Dazu zählen Geschichten von Solidarität und Demokratie: *Eine Wiese für alle* (Schmidt/Német 2020), *Der Koffer* (Naylor-Ballesteros 2020) und *Im Dschungel wird gewählt* (Rodrigues u. a. 2020). Dabei wird auch das Thema Migration angesprochen. Insgesamt sind aber Migrationsgeschichten in diesem Jahrgang geringer vertreten als in den Jahrgängen seit 2015. Zu nennen sind zum Beispiel *Flucht* (Watanabe 2020) und *Zug der Fische* (Black/Jänichen 2020), die dieses Thema aufgreifen.

Eine große Gruppe der themenbezogenen Bilderbücher beschäftigt sich mit der eigenen Identität. In den Geschichten erproben die fiktionalen Figuren ihre Identität in der Begegnung mit anderen und setzen sich damit auseinander, was ihnen wichtig ist und wer sie selbst sein möchten. Die Geschichten können der Stärkung des Selbstbewusstseins dienen und dazu beitragen, im fiktionalen Raum eigene Vorlieben und Möglichkeiten zu erproben. Als Beispiele dafür sind *Die Bestimmer* (Adbåge 2020), *Julian ist eine Meerjungfrau* (Love 2020), *Alfie und der Clownfisch* (Bell/Colpoys 2020), das türkisch-deutsche Bilderbuch *ida'nin yolu/Idas Weg* (Gezer 2020) oder *Albert will lesen* (Arsenault 2020) anzuführen.

In den meisten der sozialen und entwicklungsbezogenen Bilderbücher wird ein realitätsbezogenes Wirklichkeitsmodell zugrunde gelegt. Auch wenn zum Teil die Tiere die Protagonisten sind, werden sie doch anthropomorph gezeichnet, haben menschliche Probleme und handeln menschenähnlich. Fantastische Wirklichkeitsmodelle sind eher in den Bilderbüchern zu finden, die sich mit dem Leben in der Natur beschäftigen. So wird z. B. *In Jakobs Garten* (Dubuc 2020) vom friedlichen Zusammenleben anthropomorpher Tiere und fantastischer Wesen erzählt. Die Kinder sollen hier wie in anderen Bilderbüchern für das Leben im Einklang mit der Natur sensibili-

siert werden. Dieses Anliegen hat eine lange Tradition und ist bereits bei den Vorläufern des modernen Bilderbuchs aufzufinden. Man denke an das Poetische Bilderbuch des 19. Jahrhunderts (z. B. *Fünfzig Fabeln für Kinder* (Hey/Speckter 1977 [EA: 1833])) oder an die von Jugendstil und Kunsterziehungsbewegung geprägten Bilderbücher Anfang des 20. Jahrhunderts, die den Naturraum als Erlebnisraum definierten (vgl. Thiele 2011, S. 219). Im Unterschied zu den Vorgängern wird in den aktuellen Bilderbüchern mehr an die Verantwortung und das Engagement für Natur und Umwelt appelliert.

Über diese Thementrends hinaus beschäftigen sich die Bilderbücher nach wie vor mit existenziellen Fragen und Problemen. Zentral sind Tod und Krankheit, wobei sowohl Menschen als auch Tiere die Protagonist*innen der Handlung sein können: *Der kleine Fuchs* (van de Vendel/Tolman 2020), *Joshua* (Pabst/Zaeri 2020), *Der Junge und der Gorilla* (Kramer/Derby 2020) oder *Silberfunken* (Campos/Costa 2020). Weitere Themen wie Behinderung (*Unter den Wellen* (Martí/Salomó 2020)), Sexualität (*Wie der kleine Stern auf die Welt kam* (Meyer/Zaeri 2020)) oder der Umgang mit indigenen Völkern (*Als wir allein waren* (Robertson/Flett 2020)) sind vereinzelt vertreten.

4.1.2 Von Freundin Erde und dem schüchternen Alfie

Als Beispiel für erzählende Bilderbücher, die sich dem Thema Natur widmen, soll *Meine Freundin Erde* (MacLachlan/Sanna 2020) angeführt werden. Erzählt wird von der Freundin Erde als personalisiertes Wesen und ihrem Gang durch die Jahreszeiten. In sehr verdichteter, poetischer Weise und mit fantasievollen Bildelementen wird veranschaulicht, was die Freundin Erde im Laufe von Winter, Frühling, Sommer, Herbst und wieder Winter wahrnimmt, erlebt und tut. Die kurzen Sätze sind in die Bilder integriert und in ihrer typografischen Zeilengestaltung den bildnerischen Formen auf den Doppelseiten angepasst. Die einzelnen Doppelseiten sind traumartig gestaltet und leben von einer Kombination runder und wellenartiger abstrakten Naturformen, die durch figurale Elemente von Tieren, Pflanzen und Menschen ergänzt werden. Auf jeder Doppelseite wird die Freundin Erde als ein Mädchen inszeniert, dessen Körper, Haare und Gliedmaßen in der Natur aufgehen. Die Darstellung visualisiert so, wie die Freundin Erde alles Leben durchdringt. Klappen und ausgestanzte Formen ermöglichen neue Einblicke und Durchsichten. Die Farbgestaltung ist den Jahreszeiten angepasst und wechselt vom Weiß-Pastell des Winters in helle Grün- und Beigetöne des Frühlings. Der Sommer ist je nach dargestellter Region der Erde verschiedenfarbig dargestellt: Zu sehen sind das grüne Gras der Prärien, die beigefarbene Tundra mit ihren Flechten oder die blau- und grünschillernden Meere. Für den Regen und Sturm im Herbst sind auf den entsprechenden Doppelseiten die Farben Blau, Grün und Rot gewählt, bis sich schließlich der weiße Schnee über alles legt. Der Kreislauf von Freundin Erde kann wieder von Neuem beginnen. Dem Erzählten kann mythischer Charakter zugeschrieben werden; so geht es um die Erde

als beseeltes Wesen, ihren Kreislauf und ihre vielgestaltige Schönheit. Die Natur schließt allumfassend Pflanzen, Tiere, Menschen und unbelebte Materie ein. Besonders ist dieses Buch auch aufgrund der verspielten Harmonie von Sprache und Bildern, von fantastischen und realitätsbezogenen Elementen.

Auf kindlichen Alltagserfahrungen basiert *Alfie und der Clownfisch* (Bell/Colpoys 2020). Erzählt wird hier sehr einfühlsam von dem schüchternen Alfie, der es sich nicht zutraut, sich an den Aktivitäten der anderen Kinder zu beteiligen und der sich daher zurückzieht. So hat er sich vor dem Wettlauf unter einer Decke versteckt und auch auf der Fahrt zu Antonias Dino-Party seine Mama um das Umkehren gebeten. Nun steht ein Unterwasser-Kostümfest an, und er soll sich als Seestern verkleidet daran beteiligen, aber in der Nacht vor der Faschingsparty wird die Angst davor immer größer, sodass er am nächsten Morgen doch wieder absagt. Was die Eltern denken, erfahren die Rezipient*innen nicht, weil die personale Erzählweise nur Einblicke in die Wahrnehmung und die Gedanken von Alfie bietet. Dadurch wird die Geschichte spannungsreich, auch für die erwachsenen Vorleser*innen. Denn zu ahnen ist das Bemühen und der Wunsch der Eltern, dass es Alfie endlich schafft, seine Angst vor den anderen Kindern zu überwinden. Die Eltern drängen aber Alfie zu nichts, sondern zeigen sehr viel Geduld und wenden sich ihm verständnisvoll zu. Es ist Alfie selbst, der sich nach einem Besuch im Aquarium mit einem Clownfisch identifiziert. Von Mama hat er erfahren, dass sich Clownfische gerne verstecken. Die Geschichte endet offen. Alfie nimmt sich vor, beim nächsten Fasching als Clownfisch zu gehen. Schlussfolgerungen aus Alfies Verhalten müssen die kindlichen Rezipient*innen selbst ziehen. Es ist anzunehmen, dass Alfie, als er sein Verhalten mit dem eines Clownfisch vergleicht, mehr über sich erfahren hat und seine eigenen Ängste besser zu akzeptieren lernt. Das wird aber nicht auserzählt, sondern ist nur durch wenige Andeutungen zu vermuten. Insofern sind die Kinder gefordert, die Leerstellen zu füllen. Stimmungsvoll sind die zarten Wasserfarbenbilder, die vorwiegend auf die drei Farben Königsblau, Neonorange und ein Grau-Grün reduziert sind. Diese Farben der Bilder vermitteln die Gefühls- und Gedankenwelt Alfies. Die königsblauen Farbflächen und Akzente erinnern an die Farbe des Meeres und damit an das Motto der Faschingsparty. Neonorange greift die Farbe des Clownfischs auf und hebt Gesichter, Gliedmaßen und die Pflanzen der Unterwasserwelt hervor. In Grau-Grün ist das Wasser gestaltet. Diese Farbe symbolisiert zugleich die erdrückende Last von Alfies ambivalenten Gefühlen und Gedanken. Veranschaulicht wird dies zum Beispiel auf der Doppelseite, die das Meer wie einen riesigen grau-grünen Sack zeigt, der allein von Alfie getragen wird und von dem der kleine Alfie fast erdrückt wird. Wie groß der Ballast ist, wird daran deutlich, dass nicht nur kleine Fische und Pflanzen in diesem Meeressack schwimmen, sondern auch ein großer, grauer Pottwal. Der visuelle Eindruck wird durch den Text ergänzt, in dem es dazu heißt: „Er träumte, dass er ganz allein das Meer tragen müsste, er ganz allein.“



Abb. 2 Alfie trägt allein das Meer in *Alfie und Clownfisch* (© Berlin: Insel 2020)

4.2 Unterhaltende erzählende Bilderbücher

Die erzählenden Bilderbücher, bei denen die pädagogische Vermittlungsintention nicht vordergründig ist, bieten vor allem vielfältige Anreize für das genussvolle Rezeptionserleben. Sie amüsieren durch Spaß und Witz, rühren an mit ihren Figurenzeichnungen, bieten Spannung und regen auch zum Nachdenken an. Die Bildgestaltung ist ebenso wie bei den themenbezogenen Bilderbüchern überaus vielgestaltig. Erzählt wird in (gereimten) Versen und in Prosa von fiktionalen Erfahrungen. Dabei finden sich mehrheitlich realistische Wirklichkeitsmodelle. Einzelne Bilderbücher dieser Gruppe ragen durch ihre sprachliche und bildliche Gestaltung sowie durch ein vielgestaltiges Zusammenspiel aus der Gruppe heraus.

Auch hier gibt es Bilderbücher, die an kindliche Erlebnisse anknüpfen. Diese sind fantasievoll, teils fantastisch ausgestaltet. So führt die Erkundung eines Waldes zu einem neuen Freund wie in *Tina hat Mut* (Nadareischwili 2020) oder die Rückkehr eines verlorengegangenen Kuscheltiers nimmt eine überraschende Wendung (*Der lange Weg nach Hause* (Bednarski 2020)). Das Warten in Staus und Warteschlangen ist abwechslungsreicher und lustiger als gedacht (*Das rasante Buch* (Timmers 2020), *Hallo, ist hier hinten? Warteschlangengeschichten* (Hesse 2020)). Geschichten über Tiere und Menschen (*Ranger* (Vo 2020)), *Der Elch der Ewenken* (Blackcran/Er 2020)) und über Tiere mit menschlichen Eigenschaften (*Haben wir auch nichts vergessen?* (Greve/Winkel 2020), *Rogers Pommesbude* (Rogé 2020)) sind ebenfalls zahlreich vertreten.

Bei alledem kann die Ordnung von Zeit und Raum zumindest eine Zeitlang ausgehebelt werden (*Der Kiosk* (Melece 2020) oder *Jahrmarkt um Mitternacht* (Sterer/Di Giorgio 2020)). Auch für die Jüngsten hat die Gruppe der unterhaltenden erzählenden Bilderbücher ein attraktives Angebot zu bieten. Interessant ist, dass trotz klarer Sprache und eindeutiger Abbildungen keine simplen Geschichten entstehen müssen. Vielmehr zeigen sie hintergründigen Humor und bieten mit ihren offenen Enden Raum zur imaginativen Ausgestaltung – auch für die erwachsenen Vorleser*innen (*Ein Fuchs – 100 Hühner. Ein Bilderbuch-Thriller zum Mitzählen* (Read 2020) oder *Der Wolf hat Hunger* (Baruzzi 2020)).

Exemplarisch sollen zwei Bilderbücher vorgestellt werden, die sich von dem durchaus bemerkenswerten Angebot dieser Gruppe noch einmal abheben: Bei *Unsichtbar in der großen Stadt* (Smith 2020) greifen Text und Bild in besonderer Weise ineinander, während *Jahrmarkt um Mitternacht* (Sterer/Di Giorgio 2020) nahezu ohne Worte auskommt.

4.2.1 Auf der Suche nach der Katze

Im Bilderbuch *Unsichtbar in der großen Stadt* (Smith 2020) begleiten die Betrachter*innen einen Jungen durch eine winterliche Stadt. Als Erzählform ist hier die seltsame Du-Form gewählt. Der Junge spricht jemanden an, ermutigt seine Adressatin auf dem Weg nach Hause, verrät ihr sichere Verstecke und Abkürzungen. Dass er dabei fortwährend mit seiner Katze spricht, geht nicht aus dem Text selbst hervor, sondern ist den Bildern zu entnehmen, die den Jungen zeigen, wie er an verschiedenen Stellen in der Stadt Vermisst-Plakate mit dem Konterfei seiner Katze aufhängt. Die Du-Anrede könnte gleichsam auch auf den Protagonisten bezogen sein, denn auf ihn wartet die Mutter und hofft, dass er den Weg nach Hause durch die große Stadt findet. Die einzelnen, sehr reduzierten Textbausteine sind auf den Doppelseiten zum Teil vor ganzseitigem Weißraum platziert oder in die Bilder integriert. Text und Bild bereichern sich gegenseitig an. In vielfältigen Bildformaten, die wie Panels wirken, weil sie wie mit einem schwarzen, breiten Stift gerahmt sind, wird der Weg des Jungen durch die Stadt gezeigt. Einzelne Bilder, welche eine halbe oder ganze Doppelseite einnehmen, kommen ohne Rahmenlinie aus und geben so einen größeren Ausschnitt aus der Stadt frei. Diese Bilder vermitteln durch die Farbgebung eindrucksvoll die triste, graue Stimmung der Stadt im Winter. Die Geschichte beginnt damit, dass der Junge in einer Straßenbahn sitzt, die ihn in die Stadt bringt. Der Blick nach außen lässt verschwommen wie durch beschlagene Fenster Menschen auf den Gehwegen sowie Häuser und Autos erahnen. Angekommen in der großen Stadt ist der Junge zwischen den hohen Häusern, den vielen Menschen und Autos gut an der roten Bommel seiner Mütze zu erkennen. In kleinen Panels werden die vielen verschiedenen Eindrücke des Jungen von der Stadt sichtbar. Es sind Rücklichter von Autos, die Schuhe vieler Menschen, die sich in einer großen Pfütze spiegeln, die Äste und Zweige eines Baumes, die sich

von der Glasfront eines Hochhauses abheben oder ein alter Maschendrahtzaun, der die Aufmerksamkeit erweckt.



Abb. 3 Stadt-Impressionen in *Unsichtbar in der großen Stadt* (© Stuttgart: Aladin 2020)

Der Schneefall wird zunehmend stärker, bis alles von einem tristen Grau eingehüllt ist. In dem großen Schneegestöber ist der Junge kaum noch auszumachen. Erst bei der Ankunft in seiner Straße, wo seine Mutter nach ihm Ausschau hält, lichtet sich die Sicht. Die rote Haustür, die von der Außenlampe in ein warmes Licht gehüllt wird, und die rotfarbenen Winterblüher im Beet vor dem Haus wecken einen heimeligen Eindruck. Auf einen positiven Ausgang kann gehofft werden. Und so zeigt auch das letzte Bild Katzenspuren im Schnee vor der Hauswand und bestätigt damit den letzten Satz des Du-Erzählers auf der Seite davor: „Aber ich weiß, du findest dich schon zurecht.“ (Ebd.) Das Bilderbuch entspricht nicht den traditionellen Erwartungen. Zu ungewöhnlich sind die schwarz gerahmten Bilder, die vorwiegend grau gehaltene Farbgebung, die nur mit wenigen roten Akzentuierungen auskommt, und die knappen sprachlichen Äußerungen in der Du-Form. Doch gerade dadurch löst es eine Faszination und emotionale Beteiligung aus.

4.2.2 Buntes Treiben im nächtlichen Wald

Im Unterschied dazu erzeugt das Cover des Bilderbuches *Jahrmarkt um Mitternacht* (Sterer/Di Giorgio 2020) auf den ersten Blick einen ganz anderen Eindruck. Vor einem lilafarbenen Nachthimmel ist ein orangegelb leuchtendes Karussell zu sehen, auf dem verschiedene Waldtiere sitzen. Leichte Schraffuren deuten Bewegungslinien an und erzeugen so den Eindruck, dass das Karussell sich dreht. Der gelb gehaltene Titel *Jahrmarkt um Mitternacht* ist oberhalb des Karussells platziert und gibt den Ort und die Zeit des Geschehens an. Die Komplementärfarben Lila und Gelb-Orange rufen einen starken Kontrast hervor, der die Szenerie sehr lebendig wirken lässt. *Jahrmarkt um Mitternacht* ist eines der wenigen Bücher (neben z.B. *Der lange Weg nach Hause* (Bednarski 2020) oder *Treiben lassen* (Van den Ende 2020)) dieser Auswahl, das zur Sonderform des wortlosen Bilderbuchs gehört. Bis auf den Titel und wenige Begriffe, die in den Bildern integriert sind, kommt es ohne Verbalsprache aus. Die Beschriftungen sind englischsprachig und nicht von der Originalausgabe ins Deutsche übersetzt. Die Bilder zeigen, dass die Waldtiere wie Bär, Reh, Eichhörnchen, Fuchs und Waschbär im Schatten des Waldrandes den Aufbau des Jahrmarktes auf der großen Wiese und das Treiben dort beobachten. Als am Abend das letzte Auto weggefahren ist, erobern sich die Tiere den Jahrmarkt und probieren alles aus, was sie vorher bei den Menschen gesehen haben. Ganzseitige Bilder präsentieren aus unterschiedlichen Perspektiven – aus der Normalsicht, aus der Aufsicht oder aus der steilen Untersicht – die vielfältigen Aktivitäten der Tiere: von der ersten vorsichtigen Annäherung an die fremde Welt bis zum ausgelassenen, rasanten Erproben der unterschiedlichen Attraktionen.



Abb. 4 Mit der Schiffschaukel durch die Nacht in *Jahrmarkt um Mitternacht* (© Münster: Bohem Press 2020)

Auf anderen Doppelseiten sind die Bilder unterschiedlicher Formate und Größen dicht nebeneinandergesetzt und veranschaulichen das bunte Treiben. Für alle ist etwas dabei: mit drei Kastanien bezahlt der kleine Bär, der kaum über die Theke schauen kann, ein großes Eis, an anderer Stelle versucht er, mit drei Bällen einen Gewinn zu treffen, wohlwollend von Vater oder Mutter beobachtet. Der Fuchs hat

sich eine Tüte Chips gekauft und das Reh hat sich – gefolgt vom Waschbären – in das Gruselkabinett gewagt. Auch nach mehrmaligem Betrachten lassen sich immer neue Aktivitäten der Tiere entdecken. Leuchtende, kräftige Farben und flimmernde Lichtspiele der Fahrwerke heben sich vor dem schwarzen Nachthimmel ab und erzeugen eine vor Lebensfreude sprühende Welt. Eine Hommage an die zauberhafte und faszinierende Welt des Jahrmarkts. Im Morgengrauen kommt der Betreiber mit seinem weißen Transporter zurück. Schnell verschwinden die Tiere im ersten Dämmerlicht mit ihren gewonnenen und gekauften Schätzen – aber nicht, ohne dafür in ihrer Währung mit Blättern, leeren Schneckenhäusern, Brombeeren und Kastanien zu bezahlen. Diese seltsam gefüllte Kasse verblüfft den Betreiber. Sein Blick zum Wald lässt aber nur friedliche Harmonie erkennen. Dunkel heben sich die Bäume vor dem ersten Sonnenlicht ab. Sanft liegt der Morgennebel auf der Wiese. Nichts weist darauf hin, dass dort im Wald die Tiere mit ihren Schätzen weiterhin Schabernack treiben und sich von ihrem Abenteuer erzählen.

5 Fazit

Schaut man auf die Bilderbücher dieser Auswahl, so fallen auf den ersten Blick die unterschiedlichen Formate auf. Neben dem gängigen Hochformat liegen Bilderbücher in großen und kleinen quadratischen und breiten Querformaten vor. Es findet sich ein großes Spektrum an Themen sowie Erzähl- und Darstellungsformen. Die themenbezogenen Bilderbücher knüpfen an die Lebenswelt der Kinder und ihre Entwicklungsfragen an, wobei im Zuge der Globalisierung die Lebenswelt größer geworden ist. Mit Blick auf den Klimawandel sind Natur und Umwelt im Bilderbuch sehr präsent. Auch zeitgeschichtliche Themen und Biografien sind stark vertreten. Dagegen sind die sogenannten problemorientierten Bilderbücher zurückgegangen. Auffallend ist bei dem Großteil der Bilderbücher eine eindrucksvolle Bildsprache, die durch vielfältige, teils experimentelle künstlerische Techniken (z. B. Aquarell, Lithografie, Linoldruck, Tusche, Frottage, Fotografie) erzeugt wird. Dies gilt überraschenderweise auch für Bilderbücher mit klarer pädagogischer Botschaft. Mediale Erzählformen aus dem Comic (Panels, Sprechblasen, Soundwords) oder Film (Einstellungsgrößen, (Kamera-)Perspektiven) sind zudem längst nicht mehr ungewöhnlich. Vorsatz- und Nachsatzseiten werden für die Präsentation der Geschichten vielfach genutzt. Im Vergleich zur bildlichen Darstellung ist jedoch das sprachliche Erzählen bei den meisten Bilderbüchern weniger innovativ angelegt. In der Regel wird chronologisch erzählt. Mehrperspektivität tritt dabei kaum in Erscheinung. Non-lineares, non-sequenzielles und selbstreferenzielles Erzählen findet sich nahezu gar nicht. Die Mehrzahl der Geschichten weisen realistische Wirklichkeitsbezüge auf, mitunter angereichert durch fantastische Elemente. Es ist insgesamt ein großes Bilderbuchangebot wahrzunehmen, aus dem einzelne Bilderbücher mit besonders außergewöhnlichen Konzepten hervorstechen. Diese zeichnen sich durch ein wech-

selseitig anregungsreiches Zusammenspiel von Text und Bild aus, und sie überraschen mit ungewöhnlichen Narrationen. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass es sich bei den vorliegenden Neuerscheinungen durchaus um ein vielfältiges Angebot handelt. Der Aufbruch im Medium Bilderbuch, wie er in den letzten Jahren an den Rändern des Bilderbuchmarktes zu beobachten war, zeigt sich besonders mit Blick auf die Themen und die bildnerische Umsetzung. In diesen Bereichen sind die Bilderbücher vielseitig und nutzen ein großes Spektrum an künstlerischen Techniken und Stilen. Die kleinere Gruppe der besonders innovativen Bilderbücher offenbart darüber hinaus das große Potenzial des Erzählens mit Sprache, Bild, Bildfolgen und -formaten im Wechselspiel mit der Schriftgestaltung und Layout. Diese Bilderbücher lassen vermuten, dass die narrativen und multimodalen Möglichkeiten des Mediums auch in der Breite zukünftig noch weiter ausgeschöpft werden können.

Primärliteratur

- Adbåge, Lisen (2020): *Die Bestimmer*. Weinheim u. a.: Beltz & Gelberg.
- Andrews, Sandrine (2020a): *Mein erstes Kunstbuch – Farben*. München: arsEdition.
- Andrews, Sandrine (2020b): *Mein erstes Kunstbuch – Formen*. München: arsEdition.
- Ard, Catherine/McRae, Carla (Ill.) (2020): *Raus an die frische Luft! Das Buch für kleine Entdecker*. A. d. Engl. von Kugler, Frederik. Berlin: Kleine Gestalten.
- Arsenault, Isabelle (2020): *Albert will lesen*. A. d. Engl. von Schaub, Anna. Zürich: NordSüd.
- Baruzzi, Agnese (2020): *Der Wolf hat Hunger*. München: Minedition.
- Bednarski, Laura (2020): *Der lange Weg nach Hause*. Mannheim: Kunstanstifter.
- Bell, Davina/Colpoys, Allisson (Ill.) (2020): *Alfie und der Clownfisch*. A. d. Engl. von Naoura, Salah. Berlin: Insel.
- Black, Yaroslava/Jänichen, Ulrike (Ill.) (2020): *Zug der Fische*. Hamburg: Carlsen.
- Blackcrane, Gerelchimeg/Er, Jiu (Ill.) (2020): *Der Elch der Ewenken*. A. d. Engl. von Stuart, Nicola T. Berlin: Jacoby & Stuart.
- Borstlap, Christian (2020): *Das ist das Leben*. A. d. Franz. von Schöni, Melanie. München u. a.: Prestel.
- Bula, Oksana (2020): *Nein, ich bin nicht müde/ Ja, ich will ins Bett*. A. d. Ukrain. von Weiler, Thomas. Hamburg: Ellermann.
- Campos, Juliana/Costa, Daniela (Ill.) (2020): *Silberfunken. Plötzlich ist alles anders*. Zürich: aracarì.
- Davey, Owen (2020): *Fantastische Frösche. Alles über Ochsenfrosch, Erdkröte, Pfeilgiftfrosch und Co.* A. d. Engl. von Schmidt-Wussow, Susanne. München: Knesebeck.
- de Vries, Daan Remmerts/Rieder, Floor (Ill.) (2020): *Der Zyklop*. A. d. Niederl. von Erdorf, Rolf. Hildesheim: Gerstenberg.
- Drews, Judith (2020): *Drews Tierleben. Wissen zum leicht Merken und Weitersagen*. Berlin: Jacoby & Stuart.
- Dubuc, Marianne (2020): *In Jakobs Garten wächst was*. A. d. Franz. von Süßbrich, Julia. Weinheim u. a.: Beltz & Gelberg.
- Friemel, Micha/Gleich, Jacky (Ill.) (2020): *Lulu in der Mitte*. München: Hanser.

- Gezer, Fulya (2020): *İda'nın yolu/Idas Weg*. Neustadt: Eichhörnchenverlag.
- Greve, Andreas/Winkel, Lena (Ill.) (2020): *Haben wir auch nichts vergessen?* Zürich: Atlantis.
- Harding, Thomas/Teckentrup, Britta (Ill.) (2020): *Sommerhaus am See*. A. d. Engl. von Stuart, Nicola T. Berlin: Jacoby & Stuart.
- Helmig, Alexandra/Harjes, Stefanie (Ill.) (2020): *Der Stein und das Meer*. München: Mixtvision.
- Hergane, Yvonne/Pieper, Christiane (Ill.) (2020): *Später, sagt Peter*. Wuppertal: Peter Hammer.
- Hesse, Lena (2020): *Hallo, ist hier hinten? Warteschlangengeschichten*. Wien: Nilpferd.
- Hey, Wilhelm/Speckter, Otto (Ill.) (1977): *Fünfundzwanzig Fabeln für Kinder*. Taususstein: Opera (Nachdruck [EA: 1833]).
- Janisch, Heinz/Bansch, Helga (Ill.) (2020): *Angsthase*. Wien: Jungbrunnen.
- Kramer, Jacky Azúa/Derby, Cindy (Ill.) (2020): *Der Junge und der Gorilla*. A. d. Engl. von Stratthaus, Bernd. Berlin: Annette Betz.
- Love, Jessica (2020): *Julian ist eine Meerjungfrau*. A. d. Engl. von Kröll, Tatjana. München: Knesebeck.
- MacLachlan, Patricia/Sanna, Francesca (Ill.) (2020): *Meine Freundin Erde*. A. d. Engl. von Bodmer, Thomas. Zürich: NordSüd.
- Martí, Meritxell/Salomó, Xavier (Ill.) (2020): *Unter den Wellen*. Berlin: Jacoby & Stuart.
- Melece, Anete (2020): *Der Kiosk*. Zürich: Atlantis.
- Meyer, Thomas/Zaeri, Mehrdad (Ill.) (2020): *Wie der kleine Stern auf die Welt kam*. Zürich: Diogenes.
- Nadareischwili, Tina (2020): *Tina hat Mut*. A. d. Georg. von Gratzfeld, Rachel. Basel: Baobab Books.
- Naylor-Ballesteros, Chris (2020): *Der Koffer*. Frankfurt a. M.: Fischer Sauerländer.
- Onn, Aidan/Hodgson, Rob (Ill.) (2020): *Das Alphabet der Monster und anderer magischer Wesen*. A. d. Engl. von van der Avoort, Birgit. Berlin: Laurence King.
- Pabst, Inka/Zaeri, Mehrdad (Ill.) (2020): *Joshua – der kleine Zugvogel*. München: Tulipan.
- Read, Kate (2020): *Ein Fuchs – 100 Hühner*. Der Bilderbuch-Thriller zum Mitzählen. A. d. Engl. von Kröll, Tatjana. München: Knesebeck.
- Robertson, David A./Flett, Julie (Ill.) (2020): *Als wir allein waren*. A. d. Engl. von Kayser, Christiane. Gifkendorf: Little Tiger.
- Rodrigues, André (Ill.)/Ribeiro, Larissa (Ill.)/Desgualdo, Paula/Markun, Pedro (2020): *Im Dschungel wird gewählt*. A. d. Portug. von Hübner, Lea. München u. a.: Prestel.
- Rogé (2020): *Rogers Pommestube*. A. d. Franz. von Thomas, Anne. Mannheim: Kunststifter.
- Roher, Michael (2020): *Nicht egal! Die Geschichte von Flora, der Klimapiratin*. Wien: Knesebeck.
- Schmidt, Hans-Christian/Német, Andreas (Ill.) (2020): *Eine Wiese für alle*. Leipzig: Klett Kinderbuch.
- Smith, Sydney (2020): *Unsichtbar in der großen Stadt*. A. d. Engl. von Ott, Bernadette. Stuttgart: Aladin.
- Stavarič, Michael/Schwab, Dorothee (Ill.) (2020): *Balthasar Blutberg*. Wien: Luftschacht.
- Steinmann, Cary/Simon, Laura/Braslija, Elina (Ill.) (2020): *Ting! Wie Marketing die Welt verführt*. Basel u. a.: Helvetiq.

- Sterer, Gideon/Di Giorgio, Mariachiara (Ill.) (2020): *Jahrmarkt um Mitternacht*. Münster: Bohem.
- Stickley, Lisa (2020): *Spring, Bernard, spring!* A. d. Engl. von Steinhöfel, Andreas. Hamburg: Carlsen.
- Timmers, Leo (2020): *Das rasante Buch*. A. d. Niederl. von Naumann, Ebi. Bamberg: Magellan.
- van de Vendel, Edward/Tolman, Marije (Ill.) (2020): *Der kleine Fuchs*. A. d. Niederl. von Erdorf, Rolf. Hildesheim: Gerstenberg.
- Van den Ende, Peter (2020): *Treiben lassen*. Stuttgart: Aladin.
- Vo, Nancy (2020): *Ranger*. A. d. Engl. von Rosenstein, Richard. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Watanabe, Issa (2020): *Flucht*. München: Hanser.

Sekundärliteratur

- Eco, Umberto (1996): *Mögliche Wälder*. In: ders.: *Im Wald der Fiktionen*. München: dtv, S. 103–127.
- Evans, Janet (Hrsg.) (2015): *Challenging and controversial Picturebooks. Creative and critical responses to visual texts*. London u. a.: Routledge.
- Kümmerling-Meibauer, Bettina (Hrsg.) (2018): *Picturebooks: Representation and Narration*, 2. Aufl. New York: Routledge.
- Kurwinkel, Tobias (2017): *Bilderbuchanalyse. Narrativik – Ästhetik – Didaktik*. Tübingen: A. Francke.
- Ossowski, Ekkehard/Ossowski, Herbert (2012): *Sachbücher für Kinder und Jugendliche*. In: Lange, Günter (Hrsg.): *Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Ein Handbuch*. 2. korrig. u. erg. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 364–379.
- Ritter, Alexandra (2017): *Bilderbuchlesarten von Kindern. Neue Erzählformen im Spannungsfeld von kindlicher Rezeption und Produktion*. 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Scherer, Gabriela/Heintz, Kathrin/Bahn, Michael (Hrsg.) (2020): *Das narrative Bilderbuch. Türöffner zu literar-ästhetischer Bildung, Erzähl- und Buchkultur*. Trier: WVT.
- Thiele, Jens (2000): *Das Bilderbuch. Ästhetik – Theorie – Analyse – Didaktik – Rezeption*. Mit Beiträgen von Jane Doonan, Elisabeth Hohmeister, Doris Reske und Reinbert Tabbert. Oldenburg: Isensee.
- Thiele, Jens (2011): *Das Bilderbuch*. In: Lange, Günter (Hrsg.): *Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Ein Handbuch*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 217–230.
- Vogt, Rüdiger (2011): *Grundlagen narrativer Texte*. In: Arnold, Heinz Ludwig/Detering, Heinrich (Hrsg.): *Grundzüge der Literaturwissenschaft*. München: dtv, S. 287–307.

ALEXANDRA RITTER / MICHAEL RITTER

Mittendrin statt nur dabei

Zur Inszenierung von Briefen in Bild-Text-Medien

1 Einleitung



Abb. 1 Cover mit Briefanmutung (© Düsseldorf: Sauerländer 2006; Stuttgart: Thienemann-Esslinger 2019; Zürich: Bajazzo 2002)

Die Inszenierung von Briefen im Bilderbuch fängt oft schon mit dem Bucheinband an. Betrachtet man die drei Cover in Abbildung 1, wird das Thema der Bücher zum einen durch das Signalwort *Post* im Titel und zum anderen durch die briefartige Gestaltung der Cover mit Briefmarken und Poststempeln, einem packpapierähnlichen und verschnürten Einband oder der Umrandung von Briefumschlägen deutlich.

Im vorliegenden Beitrag möchten wir dem Phänomen des fiktionalen Briefes in der Kinder- und Jugendliteratur nachgehen, wobei besonders das multimodale Phänomen des Erzählens mit Verbaltext und Bild fokussiert, also die Perspektive auf den Gegenstand Bilderbuch dominant wird. Den Schwerpunkt der Betrachtung stellen Bilderbücher bzw. im weiteren Sinne Bild-Text-Medien¹ dar. Wir wollen untersuchen, welche narrative Funktion Briefen in solchen literarischen Medien zukommt, welche Formen der Inszenierung und Materialisierung dabei beobachtbar sind. Am Ende wird also auch ein didaktisch-methodischer Perspektivenwechsel in Richtung Unterricht vorgenommen. Zuerst sollen jedoch allgemeine Merkmale des Erzählens mit Briefen in den Blick gerückt werden.

¹ Dass hier nicht nur von Bilderbüchern, sondern erweitert von Bild-Text-Medien gesprochen wird, hängt damit zusammen, dass nicht alle der einbezogenen Werke Bilderbücher im engeren Sinne sind. Mit *Briefe von Felix* (Langen/Droop 1994) wird auch ein bebildertes Kinderbuch genutzt, *Viele Grüße, Deine Giraffe* (Iwasa/Mühle 2017) firmiert in der Regel in der Sparte Erstleselektur. Allen Büchern ist aber gemeinsam, dass sie neben der verbalsprachlichen Ebene auch einen bildnerischen Zeichencode aufweisen, der maßgeblich für die Gesamtkonzeption des literarischen Werkes ist.

2 Unmittelbares Erzählen – der Brief in der Literatur (für Kinder)

Die medialen und technischen Bedingungen der dialogischen Distanzkommunikation haben sich in den letzten Jahrzehnten grundlegend verändert. Mit der Verbreitung des Telefons, der Fax-Geräte und schließlich der Entwicklung digitaler Kommunikationsstrukturen wie E-Mail, Chat, Kurznachrichten, Videotelefonie etc. scheint die Postkommunikation in ihren verschiedenen Spielarten (Brief, Postkarte etc.) als traditionelle Form des zerdehnten Gesprächs zwischen zwei Personen (oder Personengruppen) zunehmend aus der Mode zu kommen. Und gleichzeitig ist ihre Beliebtheit als didaktisierte *Textform* (vgl. Pohl/Steinhoff 2010) ungebrochen und ihr Status als Hochform kultivierter Kommunikation unumstritten. Gerade einem handschriftlichen Brief wird schon an sich eine große Wertschätzung entgegengebracht (Müller-Michaels 2001, S. 5). Die eher pragmatischen alternativen Formen der Gegenwart wie die E-Mail gelten demgegenüber als ästhetisch puristisch. „[S]ie sind so mager, keine Bilder, kein Geruch, kein Papier, keine Briefmarken, Stempel oder Reisefalten.“ (Bauer 2003, S. 5)

Dabei bewegen sich neue Formen der Briefkommunikation in einem Spannungsverhältnis von Tradition und Wandel. Während die strukturellen Ähnlichkeiten bei der Funktionalisierung, aber auch Strukturierung der Briefkommunikation (Anrede, Abschlussformel) zwischen traditionellen Postbriefen und E-Mails offenkundig sind, erkennen Friederike Kern und Uta Quasthoff doch bereits 2001 starke textstrukturelle Wandlungen, die sich medienbezogen abbilden lassen, die aber auch innerhalb der Medienformen starke Variationen zeigen. So stellen sie fest, dass „[i]nnerhalb der Formen von E-Mails wie der von Briefen [...] durch die sprachlichen Formen eine jeweils eigene soziale Realität geschaffen [wird]“ (Kern/Quasthoff 2001, S. 21).² Briefe als „Hälfte eines Dialogs“ (Aristoteles zit. n. Müller-Michaels 2001, S. 5), als verzögerter Gedankenaustausch zwischen Partner*innen in/an unterschiedlichen Situationen/Orten – egal in welcher medial-technischen Form sie repräsentiert werden – sind Texte, die einerseits durch spezifische kulturelle Konventionen ihrer Gestaltung geprägt sind. In ihrer traditionell (handschriftlichen) Papierform genießen sie eine hohe gesellschaftliche Anerkennung. Andererseits sind sie aber auch in ihrer je individuellen Ausprägung Ausdruck einer schreibenden Subjekthaftigkeit ihrer Autor*innen, so, wie sie auch über die Beziehung von Sendenden und Empfangenden Auskunft zu geben vermögen.³ Weiterhin stehen gerade Papierbriefe aufgrund ihrer auch zeitlich notwendigerweise zerdehnten Kommunikationssituation

² Der von Kern und Quasthoff gebrauchte Begriff der „sozialen Realität“ bezieht sich hier auf die materiale Ausgestaltung sozialer Beziehungen, die in den besprochenen Formen der Distanzkommunikation mitunter sehr verschieden strukturell angelegt und ausbuchstabiert wird.

³ Auf das nicht spannungsfreie Verhältnis von starren Briefformvorgaben und dem Verständnis des Briefes als Medium der Selbstdarstellung und damit verbundene Diskussionen im 18. Jahrhundert verweist Harro Müller-Michaels (2001, S. 4).

und heutzutage auch wegen ihrer ineffizient und anachronistisch anmutenden, traditionellen handschriftlichen Form in einem Spannungsverhältnis entschleunigter Muße und kommunikativer Geselligkeit. Hier verweist Harro Müller-Michaels auch auf die Tradition der öffentlichen Diskussion privater Briefe in den bürgerlichen Salons des 19. Jahrhunderts (vgl. Müller-Michaels 2001, S. 5). Diese wurden zum Gegenstand nahkommunikativer Geselligkeit.

Alle diese Merkmale und ihre Verwendung und Tradierung machen die Textsorte Brief auch für eine literarische Indienstnahme interessant, da mit der Einbettung von Briefen in literarische Texte besondere Wirkungen erzeugt werden können, die Jutta Krienke zusammenfassend als *unmittelbares Erzählen* bezeichnet (vgl. Krienke 2001). Für die Kinderliteratur des 19. Jahrhunderts arbeitet sie heraus, dass mit der Verwendung von Briefen eine neue Form des Erzählens etabliert wurde, die sich von den tradierten Formen der erzieherischen, moralisierenden und belehrenden Literatur abgrenzte und über die Form des Briefes unmittelbarer, subjektiver, psychologisierender und konsequenter die Wahrnehmungsperspektive der fiktiven Figuren literarisch inszenierte (vgl. ebd., S. 11). Denn im Brief entsteht die Illusion eines unmittelbaren, erzählerfreien Erzählens. Hier sprechen die Protagonist*innen selbst, es entsteht eine Form der psychologischen Innenschau, womit der Brief den subjektiven Formen wie der erlebten Reden oder dem inneren Monolog ähnlich wird. Weiterhin werden die Lesenden in die gleiche Rezeptionsposition versetzt wie die literaturimmanenten Adressat*innen der Briefe, sie werden also im Sinne eines quasi-mimetischen Leseerlebens (vgl. ebd., S. 269) direkt an der kommunikativen Handlung beteiligt. Dadurch entsteht der Eindruck von Nähe und Involviertheit in die erzählte Handlung und von Authentizität hinsichtlich des Geschehens.

Maßgeblich dafür sind nach Krienke drei erzählstrukturelle Kategorien (vgl. ebd., S. 30 ff.):

1. *Zeit*: Es liegt eine Deckung von Erzählzeit und erzählter Zeit (bezogen auf die fiktive Lektüre des Briefes) vor, weshalb der Eindruck unmittelbarer Beteiligung am Geschehen verstärkt wird.
2. *Modus*: Durch die der Briefkommunikation eigene Distanzierung der Kommunikationspartner*innen an verschiedenen Orten des Erzählraums und die persönliche Perspektivierung der briefimmanenten Ich-Erzählperspektive wird eine Regulierung und Perspektivierung der dargestellten Handlungselemente jenseits der Erzählinstanz möglich. Nicht selten führt das im Zusammenspiel verschiedener Briefpartner*innen und potenzieller weiterer Erzählinstanzen zu mehrperspektivischen Erzählstrukturen.
3. *Stimme*: Die personale Erzählform ermöglicht schließlich auch die Authentizitätssteigerung durch die Darstellung der Stimme der schreibenden Protagonist*in, die sich einerseits in der Sprache, aber auch in der Materialität des Briefes (Kalli-/Typographie, Papier, Umschlag etc.) widerspiegelt.

Damit kann das Erzählen in Briefen pointiert als unmittelbar, personal und szenisch bezeichnet werden (vgl. ebd., S. 25). Briefe können handlungskonstitutiv eingesetzt werden, sie erhöhen die Möglichkeiten der Identifikation und eröffnen Interpretationsspielräume.

Gleichzeitig handelt es sich hier um eine nur scheinbare Unmittelbarkeit, da die Briefe als fiktionale Elemente der Handlung eingesetzt und – häufig auch sehr offenkundig – markiert werden. Ihre materiale Besonderheit und – bezogen auf die Schreibenden – ausdrücklich auch individualisierte Gestaltung geben sich oft als Spiel mit den Möglichkeiten der Form im literarischen Kontext zu erkennen und betonen damit die Gemachtheit der fingierten Kommunikation als metafiktionale Markierung.

3 Brief-Phänomene in Bild-Text-Medien

Briefe kommen besonders in Bilderbüchern vielfältig und vielgestaltig vor. Im Folgenden soll dieses Vorkommen anhand ausgewählter Beispiele, die sich durch markante narrato-ästhetische Inszenierungsformen auszeichnen, beschrieben werden. Dazu werden bestimmte Phänomencluster gebildet, die begrifflich zu fassen sind und zur Phänomenologie der Briefinszenierung in Bild und Schrifttext Auskunft geben, die aber nicht mit einer kategorialen Erfassung verwechselt werden sollen und keinesfalls trennscharfe Merkmalgruppen darstellen.⁴

3.1 Erklärungsmodelle für Brief- und andere Formen der personalisierten Distanzkommunikation

Im 1980 erschienenen Bilderbuch *Post für den Tiger* erzählt Janosch, wie die bereits aus anderen Werken bekannten Protagonisten Tiger und Bär mit Hilfe des Hasen mit den schnellen Schuhen ein System der Briefkommunikation aufbauen, das die Einsamkeit und Apathie des Tigers bewältigt und Stück für Stück die Bewohner*innen des kleinen Fleckchens „Panama“ miteinander verbindet; und schließlich auch noch um die Telekommunikation erweitert wird (vgl. Janosch 2003). Im Mittelpunkt stehen hier die funktionale Begründung und strukturelle Erläuterung der verschiedenen Kommunikationsformen. Diese über Jahrhunderte gewachsenen und auch technologisch hochkomplexen Strukturen werden zeitlich und räumlich verdichtet und vereinfacht im Rahmen der Handlung inszeniert. Neben der linearen Narrationsstrukturierung nehmen dabei auch die Bilder eine wichtige Funktion ein. Es handelt sich um mit Aquarellfarben kolorierte Grafiken in Form von gerahmten Bildszenen, Vignetten und doppelseitenfüllenden Szenenbildern, die die Handlung in eine ländliche Idylle verlagern. Es werden die im Laufe der Erzählung sich entwickelnden Strukturen und Technologien gebildet und damit anschaulich verständlich gemacht. Die

⁴ Die Bilderbuch-Stichprobe erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit und basiert auf einer Sichtung und Sammlung einschlägiger Werke aus den letzten Jahren. Die Kategorienbildung erfolgte induktiv.

starke Vereinfachung jenseits jeder Urbanisierung hat dabei einerseits einen komischen Effekt – z. B., wenn an jedem Baum im Wald ein Briefkasten angebracht wird – andererseits wird dabei auch auf die zentral bedeutsamen technisch-infrastrukturellen Bedingungen der vorgestellten Kommunikationsmittel fokussiert. Damit wird deren Verständlichkeit für ein junges Publikum gewährleistet. Die handlungsmotivierenden Bedürfnislagen der typisierten Charaktere betten die technischen Innovationen in eine humorvolle, aber auch emotional bewegende Geschichte ein, die gleichzeitig im Hinblick auf die Alltagsbedeutsamkeit des Themas verfremdend und doch aktuell wirkt.

Weiterhin kann hier *Wie geht es Dir? Mir geht es gut! 14 Geheimnisse in Briefen* von Doreen Beilke mit Illustrationen von Lena Ellermann (2013) vorgestellt werden. In diesem Bilderbuch werden vierzehn Briefe abgedruckt, die sich zufällig gleichzeitig in einem fiktiven Briefkasten befinden. Diese thematisieren gänzlich unterschiedliche Gegenstände – es finden sich Feriengrüße, eine Bewerbung, ein Beschwerdeschreiben, Fanpost etc. – und dokumentieren damit nicht nur die Individualität der jeweiligen Absender*innen, sondern auch die Vielfalt möglicher Briefformen und -funktionen. Diese Vielfalt bildet sich auch visuell ab, indem alle Briefe durch verschiedene im Druck angedeutete Papiere, Schriftarten und beigefügte Illustrationen individualisiert, personalisiert und gegenständlich konkretisiert werden (vgl. Abb. 2).

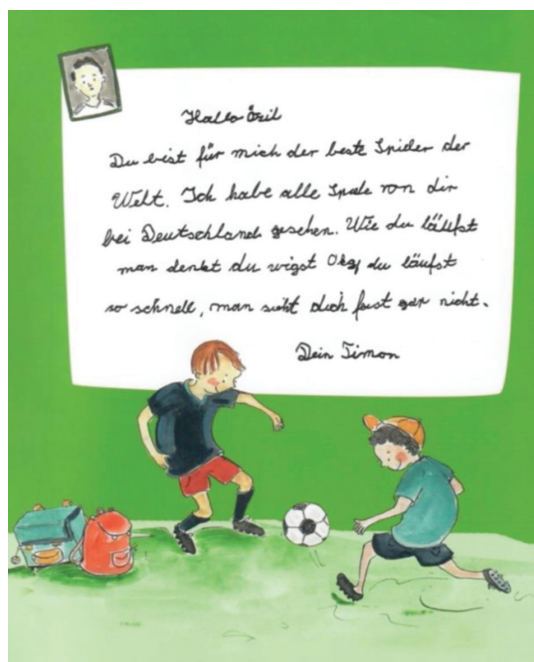


Abb. 2 Ein Brief an Özil (© Leipzig: Klett Kinderbuch 2013)

3.2 Briefe aus fernen Ländern und fremden (Lebens-)Welten

Während bei Janosch vor allen Dingen auch räumlich nahe und untereinander gut bekannte Wesen miteinander in Briefkontakt treten, haben Briefe an anderer Stelle die Funktion, einander nicht nur über weite Entfernungen miteinander zu vernetzen, sondern auch den potenziellen Adressat*innen und indirekt den Leser*innen von fremden Orten zu berichten.

Wie schon das bereits erwähnte Janosch-Bilderbuch haben auch die *Briefe von Felix* von Annette Langen mit Bildern von Constanza Droop (1994) mittlerweile Klassikerstatus entwickelt. Auf der Rückreise aus dem Urlaub geht Sophies Kuschelhase Felix auf dem Flughafen verloren. Er kann nicht wiedergefunden werden, doch die untröstliche Sophie traut ihren Augen nicht, als sie zuhause Post von Felix erhält. Er ist versehentlich im falschen Flugzeug gelandet, nun in London und berichtet der verutzten Familie in einer knappen Darstellung von seiner Odyssee, aber auch von einigen ortsspezifischen Besonderheiten. Dieses Muster wiederholt sich im Verlauf des Buches immer wieder, denn Felix kommt nicht etwa direkt nach Hause, sondern besucht erst noch Frankreich, Italien, Ägypten, Kenia und die USA. Von allen Orten erreichen Sophie nun Briefe, die landestypisch gestaltet sind – auch sprachlich – und im bebilderten Kinderbuch als Realobjekte eingeklebt wurden. So können die Umschläge geöffnet und die Briefe als eingelegte Zettel entnommen werden; zum Teil sind auch noch andere Papierobjekte beigelegt. Die Briefe sind in einer handschriebenen Druckschrift verfasst, die vage einen kindlichen, noch unbeholfenen Stil imitieren soll und sich dadurch typographisch deutlich von der gedruckten Schrifttype der Rahmenerzählung abhebt. Damit wird den Briefen in der Geschichte ein Sonderstatus zugewiesen. Auch die den Briefen beigelegten vignettenartigen Buntstiftzeichnungen landestypischer Artefakte entsprechen diesem Stil.⁵

Einem ähnlichen Grundmuster folgen auch die Postkarten aus *Post vom Erdmännchen* von Emily Gravett (2010). Hier ist es Sunny, dem Erdmännchen, in der Kalahari-Wüste zu heiß und das Familienleben zu privat, also zieht er los und sucht den perfekten Ort. Er besucht seine weitverzweigte Verwandtschaft an ganz verschiedenen Orten, z. B. Zwergmungos, Zebramangusten, Indische Mungos und viele andere Arten. Auf je einer Doppelseite, die nur knapp von einem auktorialen Erzähler verbaltextlich begleitet wird, kann man Sunnys Besuch bei der Verwandtschaft miterleben. Viel aussagekräftiger hingegen sind die Postkarten, die auf jeder Seite als hochglanzkartonierte Klapp-Elemente zu finden sind. Diese zeigen auf der Vorderseite denselben Lebensraum, in dem sich Sunny gerade befindet, wobei dieser jeweils idealisiert dargestellt wird und damit als Kontrast zum Szenenbild fungiert. Auf der Rückseite finden sich dann die Berichte von Sunny, die er seiner Familie schickt. Die Begeisterung für die Fremde und das Interesse an den alternativen Lebensformen der

⁵ Die national- bzw. kulturspezifischen Artefakte sind zudem oft eher stereotypisierend dargestellt und klischeebehaftet.

anderen Tierarten weicht bald einer allgemeinen Ernüchterung und dann der Erkenntnis, dass es zuhause eben doch am schönsten ist. Die Postkarten bieten dabei einen vertiefenden, persönlichen Einblick in das emotionale Erleben von Sunny. Sie arbeiten die Kontrastwahrnehmung des Erdmännchens heraus und bieten sich so auch als Reflexionsfolie an. Rezeptionsseitig unterlaufen sie durch die mitunter auch ironische Idealisierung der dargestellten Erdmännchenarten und ihres Lebensraumes – der wiederum in den seitenfüllenden Aquarellzeichnungen zur Darstellung kommt – auf humoristische Weise das Selbstbild der jeweils beheimateten Tierarten. Besonders faszinierend dabei sind auch die verschiedenen Paratexte auf den Postkarten, die z. B. auf den Briefmarken das Selbstverständnis der Erdmännchen ausbuchstabieren oder auf kleinen Erläuterungstexten zu den besuchten Tierarten einige wenige Sachinformationen anbieten. So entsteht ein komplexes Bild der Erfahrungen von Sunny, die letztendlich die glückliche Heimkehr plausibilisieren.

3.3 Perspektivenvielfalt sichtbar machen

Während zum Beispiel bei der *Post vom Erdmännchen* eine Perspektivendifferenz zwischen dem auktorialen Erzähler, dem direkten Blick in den Bildraum und der subjektiven Kommentierung der Situation von Sunny durch die verschiedenen Modi der Erzählung (Bild, Erzähltext, Postkarten) erzeugt wurde, die vor allen Dingen an die Rezipient*innen gerichtet schien, machen andere Bilderbücher durch die Briefe eine gezielte Differenz der Perspektiven der zentralen Protagonist*innen der Bücher sichtbar.

So zum Beispiel bei der *Geschichte vom Löwen, der nicht schreiben konnte* von Martin Baltscheit (2002). Hier möchte ein Löwe mit einer Löwin Kontakt aufnehmen, was er via Brief zu tun gedenkt. Da er aber nicht schreiben kann, beauftragt er andere Tiere, in seinem Namen einen Brief zu verfassen. Doch übernehmen die nicht nur die Aufgabe des Verschriftens, sie konzipieren den Brief auch konsequent aus ihrer Perspektive mit ihren je eigenen Vorstellungen, wie man ein erstes Treffen gestalten könnte. So lädt z. B. das Nilpferd zum Schwimmen im Fluss ein und der Mistkäfer schlägt vor, Dung zum Abend zu essen. Der Löwe verzweifelt zunehmend an der Tatsache, dass niemand in der Lage zu sein scheint, einen passenden Brief zu schreiben.

Die Handlung wird in erzählerischem Duktus dargestellt, der zwischen einer auktorialen und einer personalen Erzählperspektive changiert. Sequenziell wiederkehrende und sich zunehmend steigernde Elemente wie die Verzweiflungsschreie des Löwen im Falle jedes neuerlichen Misserfolgserlebnisses sind typografisch markant hervorgehoben. Die Bilder sind kräftige Pinselzeichnungen, die die Tiere scharf konturiert und comicartig typisiert zeigen. Die Briefe selbst sind – wenn überhaupt – als Bildelemente zu sehen, auf Ebene des Verbaltextes tauchen sie nur markiert als wörtliche Rede auf.

Ebenfalls markant im Hinblick auf die Perspektivenvielfalt sind die Bilderbücher von Emma Yarlett. In *Monsterpost*⁶ (2020) hat der Protagonist Monster einen kleinen Jungen gefangen, den er Schmaus nennt und damit schon Einblick in seinen Plan bietet. Doch Schmaus ist viel zu lecker, um ihn allein zu essen. Also lädt Monster per Brief alle seine Monsterfreunde ein. Und alle sagen zu, nur haben alle auch besondere Vorstellungen zum Essen: Fett soll Schmaus sein, salzig, schleimig und gekühlt. Um das zu erreichen, hat Monster Ideen, aber Schmaus hat bessere: So backen beide Schokokuchen, um Schmaus fett zu füttern, sie gehen Schleimbaden, ins Meer zum Einsalzen und in den Schnee zum Kühlen. Und das macht so viel Spaß, dass die beiden dicke Freunde werden. Doch was tun, wenn die Monsterfreunde zur großen Sause kommen? Auch dafür findet sich zum Glück eine Lösung, mit der alle mehr als zufrieden sind.

Die typisierten, humorvollen Figurendarstellungen entkräften von Anfang an die prekäre Ausgangssituation, die im Verlauf der Handlung in der nicht ganz ernstzunehmenden Gefahr aber immer noch ein hohes Spannungspotenzial entfaltet und den Fortgang der Handlung zu einem rasanten Spaß werden lässt. Die Briefe der anderen Monster werden hier – ähnlich wie bei *Post vom Erdmännchen* und *Briefe von Felix* – als eingeklebte Faltelemente dreidimensional präsentiert. Sie sind markant sprachlich und visuell im Stil der sich ankündigenden Monsterpersönlichkeiten gehalten und werden durch die damit eingenommenen Perspektiven auf das anstehende Gelage individualisiert. Auf dem Vorsatzpapier finden sich Menü-Vorschläge, wie sie eingangs von Monster präferiert werden, auf dem Nachsatzpapier finden sich die Rezepte, mit denen Schmaus und Monster dann tatsächlich die anderen Monster bewirten und die zum Nachmachen einladen.

Während die Briefe z. B. bei *Post vom Erdmännchen* die Darstellung der Gedanken einer Figur ermöglichen, geht es hier um die Darstellung der Perspektiven unterschiedlicher Figuren (*Die Geschichte vom Löwen, der nicht schreiben konnte* und *Monsterpost*), die durch das Format eine variable interne Fokalisierung ermöglichen und die Persönlichkeit der Sendenden herausarbeiten. Im Erscheinungsbild ist dies durch die materiell auffallende und gleichzeitig der Figur entsprechende individualisierte Gestaltung in Sprache (Duktus, Formulierungen, Inhalt) und Form (Briefgestaltung, Typographie, Schrift) markiert.

⁶ Strukturell ähnlich funktioniert auch der Vorgänger *Drachenpost* (2019), der hier aus Platzgründen nicht näher besprochen werden kann.



Abb. 3 Monsterbrief von Riese Rambo (© Stuttgart: Thienemann 2020)

3.4 Beziehungen entwickeln und pflegen mit Briefen

Die Gestaltung von Beziehungen ist in nahezu allen narrativen Texten für Kinder ein markantes Thema, hier jedoch sind Bücher zu betrachten, in denen Briefe eine besondere Funktion bei der Beziehungsgestaltung zwischen den Protagonist*innen einnehmen. Ein markantes Gegensatzpaar stellen die folgenden beiden Bücher dar.⁷

In *Nusret und die Kuh* von Anja Tuckermann mit Illustrationen von Mehrdad Zaeri und Uli Krappen (2016) geht es um die Migration des jungen Kosovaren Nusret, der anfangs bei seinen Großeltern in der Provinz im Kosovo lebt und später zusammen mit seiner Kuh seinen Eltern nach Deutschland folgt. Während er dort ein neues Zuhause findet, bleibt die Kuh am neuen Ort fremd und kehrt schließlich in den Kosovo zurück, während Nusret dort nur noch zu Besuch ist.

Briefe nehmen in diesem Buch keine vordergründige, aber eine wichtige vermittelnde Rolle ein. Sie vernetzen durch ihre Herkunft miteinander verbundene Personen in verschiedenen Kulturräumen; zuerst, indem sie Botschaften der Eltern aus

⁷ Neben den beiden vorgestellten Beispielen soll auch *Nuri und der Geschichtenteppich* von Andrea Karimé und Annette Bodecker-Büttner (2006) erwähnt werden, das allein über die Briefe von Nuri an ihre Tante erzählt und auf eine auktoriale Erzählinstanz verzichtet. Allerdings treten die Bilder eher hinter der Geschichte zurück, weshalb das Buch hier genannt wird.

Deutschland überbringen, später, indem sie der Kuh ermöglichen, an die Großeltern zu schreiben und ihre Rückkehr anzukündigen. Briefe haben in der Geschichte eine wichtige Funktion bei der Markierung von Fremdheitserfahrungen. Der Brief der Eltern an die Großeltern stellt einen Einbruch in die Idylle des großelterlichen Lebens dar. Diese wird dadurch markiert, dass weder Nusret noch die Großeltern in der Lage sind, den Brief zu lesen. Es braucht den Briefträger, der sich gleichsam als Vorleser engagiert und Zugang zur fremden Welt der Eltern in Deutschland bietet, und damit den ursprünglichen und archaischen Charakter der Herkunftsidylle pointiert. Seit seinem Umzug nach Deutschland geht auch Nusret in die Schule und lernt nun Lesen und Schreiben. Auch die – offenkundig intelligenzbegabte – Kuh lernt schreiben und schreibt daraufhin einen Brief an die Großeltern. In dem jedoch wird artikuliert, was auch schon auf den Illustrationen zum Ausdruck kommt: Während Nusret in der neuen Heimat Anschluss findet und glücklich ist, findet die Kuh in der Stadtwohnung kein neues Zuhause. Sie vereinsamt zusehends, verfällt vor dem Fernseher in Apathie und kehrt schließlich in ihre eigentliche Heimat zurück. Auch hier hat der Brief eine wichtige Funktion bei der Markierung von Fremdheit, denn er gibt der bis dahin stillen Kuh die Möglichkeit, die eigene Perspektive einzunehmen. Während ansonsten Nusret als Ich-Erzähler agiert, wechselt die Erzählung nun in die Perspektive der Kuh und kann deren Erleben auch verbalsprachlich zum Ausdruck bringen. Damit verbunden ist auf Ebene der Handlung ein Autonomiegewinn der Kuh, die nun selbstbestimmt den Heimweg antreten will. Bildnerisch werden die Briefe im Vergleich zu den anderen Büchern nicht besonders hervorgehoben oder in Szene gesetzt. Sie sind einzig durch die Anführungszeichen und die Einführung im Erzähltext identifizierbar.

Während in *Nusret und die Kuh* Briefe zwischen bekannten und verwandten, aber kulturräumlich getrennten Personen vermitteln, ermöglichen Briefe in dem Erstlesebuch *Viele Grüße, deine Giraffe* von Megumi Iwasa mit Bildern von Jörg Mühle (2017) die Kontaktaufnahme zwischen gänzlich fremden Protagonist*innen. Weil Pelikan einen Postzustelldienst eröffnet, schreibt Giraffe einen Brief an ein Wesen hinter dem Horizont. Der gelangt von der afrikanischen Savanne in die Antarktis, wo ihn Pinguin erhält. Es entspinnt sich eine faszinierende Brieffreundschaft zwischen den beiden ungleichen, aber neugierigen Wesen, die sich schließlich auch besuchen und feststellen müssen, dass die durch die Briefe geschürte Erwartungshaltung nicht mit den tatsächlichen Gegebenheiten zusammenpasst, was aber einer interkulturellen Freundschaft letztlich nicht im Wege steht.

Briefe haben in dieser Geschichte die Funktion, das gegenseitige Kennenlernen und den dafür notwendigen Austausch von Informationen zu unterstützen. Dazu artikulieren die Protagonist*innen in den Briefen auch ihre Interpretation der Informationen des jeweils Anderen und versuchen damit einen intersubjektiven Verständigungsprozess anzuregen. Der regt ein Nachdenken über die eigenen Eigenschaften an, kann aber letztendlich nicht erfolgreich vermitteln – das gelingt erst durch das konkrete

Treffen. Die besonderen Herausforderungen der Vorstellungsbildung zu Themen jenseits des eigenen konkreten Erfahrungshorizontes werden hier transparent und ausgesprochen leichtfüßig und humorvoll in Szene gesetzt.

Materiell werden die Briefe als zeichnerisch angedeutete Faksimile-Imitationen in den Schrifttext eingefügt. Individualisiert werden sie durch die Handschriftgestaltung. Während Giraffe eine unverbundene Druckschrift auf zeilenlosem Papier schreibt und dabei Klein- und Großbuchstaben mischt, schreibt Pinguin eine teilverbundene Schreibschrift in einer anderen Schriftfarbe. Da sich das Buch an Lesanfänger*innen richtet, finden diese in den genutzten Schriften Anknüpfungspunkte an eigene Erfahrungen zur Schriftgestaltung.

4 Merkmale der Briefinszenierungen im Überblick

Die fokussierte Besprechung der einzelnen Werke mit Blick auf bestimmte narrative Funktionen der Briefe soll an dieser Stelle nun noch um eine vertikal gelagerte Diskussion bestimmter Darstellungsmöglichkeiten der Briefe und ihrer Funktion ergänzt werden.

4.1 Konvention und individuelle Gestaltung

Erkennbar ist, dass die traditionellen Briefformen für die Darstellungen im Bilderbuch eine zentrale Orientierung bieten. Das betrifft sowohl die sprachliche und textstrukturelle Gestaltung – selbst die Monster halten sich an freundschaftlich-legere, aber konventionelle Textmusterstrukturen – als auch die formale Gestaltung. Die Briefe sind in der Regel ordentlich verfasste, sprachlich um Form bemühte und kalligrafisch und material zumeist mit einigem Aufwand gestaltete Artefakte. Gleichzeitig werden die Briefe aber auch genutzt, um ihre Sendenden innerhalb der Narration zu subjektivieren und zu individualisieren oder aber ihren Herkunftskontext zu veranschaulichen.⁸ So kündigen sich in der materialen Gestalt der Monsterbriefe (vgl. Yarlett 2019) bereits wichtige Eigenschaften der Monster an, die eine Leseerwartung entstehen lassen (ähnlich bei Baltscheit 2002 zu den Eigenschaften der Tiere), die 14 Briefgeheimnisse (vgl. Beilke/Ellermann 2013) bilden auch in ihrer Form wichtige Persönlichkeitseigenschaften ihrer Sendenden ab und die Briefe von Felix (vgl. Langen/Droop 1994) und Sunny (vgl. Gravett 2010) bieten Auskünfte über ihre Herkunftsorte, indem auf den Briefen markante Objekte (z. B. in Ägypten die Pyramiden), die Landessprachen oder aber idealisierte Selbstinszenierungen (z. B. bei Regen tanzende Liberia-Mangusten) abgebildet werden. Damit tragen die Briefe auch formal zu einer – oft eher beiläufigen – Anreicherung der Handlung durch atmosphärische Kontextinformationen bei.

⁸ Bei *Post für den Tiger* (Janosch 2003) hingegen folgen die Briefe einem stark formalisierten und konventionellen Muster, was aber humoristisch wirkt und der Aufklärungsfunktion im Hinblick auf das Briefsystem geschuldet ist.

4.2 Dichte und Involviertheit beim unmittelbaren Erzählen

Die oben angedeuteten Potenziale der Briefliteratur beim Erzeugen eines unmittelbaren Erzählmodus können auch in den hier untersuchten Werken nachgewiesen werden. Schon die unter 4.1 beschriebene Tendenz der Individualisierung und Subjektivierung führt zu einem veränderten Erzählmodus im Umfeld der Briefe. Diese ändern die Erzählinstanz bzw. stellen den vermittelnden Erzähler in den Hintergrund und erzeugen einerseits einen direkten Zugriff der Protagonist*innen auf die Vermittlung ihrer Erlebnisqualitäten, andererseits erlauben sie den Rezipient*innen einen quasi-mimetischen und unvermittelten Zugang zur Handlung, indem sie – den impliziten Adressat*innen gleich – den Brief direkt lesen und damit in die Geschichte einbezogen werden und die Handlung sozusagen *aus erster Hand* miterleben können. Die materielle Präsenz der Briefe – zum Beispiel bei *Briefe von Felix* (Langen/Droop 1994) und *Monsterpost* (Yarlett 2020) – inszeniert diese Involviertheit auch performativ, indem die Briefe nicht nur gelesen, sondern auch ausgepackt, entfaltet, aufgeklappt und haptisch erfasst werden können und die Lesenden damit szenisch eingebunden werden. Das steigert das Identifikationspotenzial der Lesenden mit der Handlung.

4.3 Mehrperspektivisches Erzählen

Die Briefe erzeugen auch deshalb interessante Effekte, weil sie zusätzliche Perspektiven in die literarische Gestaltung einbringen. Im Bilderbuch werden ohnehin strukturell bedingt mindestens zwei Perspektiven aufeinander bezogen, einerseits die erzählervermittelte schrifttextbasierte und andererseits die des Bildausschnitts, die durch den Bildstil und die Strategien der Visualisierung des Geschehens vermittelt werden. Hier schaffen Briefe interessante Ergänzungen, indem die Protagonist*innen selbst oder andere Figuren zu Wort kommen und dadurch andere Figurenperspektiven sichtbar machen. Das kann – wie im Fall von Sunny (vgl. Gravett 2010) – zu einem vertieften Einblick in die zunehmende Verunsicherung der Protagonist*innen führen, im Fall von Pinguin und Giraffe die eigene Verunsicherung und Erklärungssuche seitens der Protagonist*innen angesichts einer unsicheren Kommunikation herausarbeiten oder wie im Fall des Löwen (vgl. Baltscheit 2002) angesichts der stetig scheiternden Briefkonzeptionierung auf die Unterschiedlichkeit der verschiedenen Tierarten und ihrer damit zusammenhängenden Präferenzen hindeuten.

4.4 Materialität

Die Inszenierungs-Formen der Briefe unterscheiden sich dabei in hohem Maße. Das Spektrum reicht von in den Schrifttext nur analog zur wörtlichen Rede eingelassenen Textblöcken und nicht visuell unterschiedenen Brieftexten bei Janosch 2003, Tuckermann u.a. 2016 und Baltscheit 2002 über Faksimile-Imitationen bei Iwasa/Mühle 2017 und Beilke/Ellermann 2013 bis hin zu konkreten Brief- bzw. Postkarten-

objekten, die als dreidimensionale Artefakte die klassische Darstellungsform der Abbildung im Bild überschreiten und konkret im Buch vorhanden sind, bei Langen/Droop 1994, Gravett 2010 und Yarlett 2020. Dabei werden aufwändige Verfahren der Buchherstellung genutzt, um die Briefe zu einem herausgehobenen Objekt der Bilderbuchlektüre zu machen. Deutlich spiegelt sich dabei auch die oben bereits erwähnte Wertschätzung einer analogen Briefkultur wider.

4.5 Sequenzialität

Weiterhin auffällig ist die Tendenz zur Sequenzialität der bilderbuchbezogenen Briefliteratur. Diese ergibt sich einerseits aus der dialogischen Funktion des Briefes und dem damit zusammenhängenden Wechsel von Briefen zwischen den Briefpartner*innen (vgl. z. B. Iwasa/Mühle 2017), andererseits werden aber Briefe oft auch nur in eine Kommunikationsrichtung konzipiert und in einer sequenziell variierten Form zur Strukturierung einer auf Wiederholung und Variation gerichteten Handlung eingesetzt; so z. B. bei den Antwortbriefen der Monster, die jeweils neue Zubereitungsoptionen eröffnen (vgl. Yarlett 2019), bei den Briefen der Tiere im Auftrag des Löwen, die immer wieder aufs Neue die Differenz der Perspektiven der jeweiligen Tiere herausstellen (vgl. Baltscheit 2002) oder die Postkarten von Sunny, die immer neue Varianten von Lebensumständen herausstellen (vgl. Gravett 2010).

5 Mitmachtheater zu *Die Geschichte vom Löwen, der nicht schreiben konnte*

Im Literaturunterricht können die genannten Merkmale der Briefinszenierungen gerade im Rahmen szenischer Umsetzungen adäquat aufgegriffen werden. Sie ermöglichen die Aneignung literarischer Kompetenzen über implizites Lernen, durch das Lesen, Hören und eben auch Erleben von Literatur (vgl. Spinner 2020, S. 407). Abraham u. a. sprechen von szenischem Interpretieren, welches ganzheitlich-körperbetont und kreativitätsfördernd zur ästhetischen Sensibilisierung und der Entwicklung eigener Lesarten beiträgt (vgl. Abraham u. a. 2012, S. 197). „Durch das szenische Spielen von Situationen aus einem Buch kann eine konkrete Vorstellung von Gestik, Mimik und Sprechweise der Figuren geschaffen werden.“ (Spinner 2020, S. 407) Gleichzeitig kann die Perspektivenübernahme durch wechselnde Vorleser*innen über die Darstellung in den Büchern hinaus angeregt werden. Auch die haptisch erfahrbare Inszenierung (z. B. durch Briefe, die als Realobjekte aus dem Buch reinszeniert werden) motiviert und trägt zur ganzheitlichen Wahrnehmung des literarischen Werkes bei. „Das sprachlich-literarische Angebot wird aufgrund seiner Konkretheit und Anschaulichkeit elementarisiert und so allen Kindern zugänglich gemacht.“ (Naugk u. a. 2016, S. 150)

Ein Lernsetting, das mehrere Merkmale der Briefinszenierung aufgreift, verbindet und in einem handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht verortet ist, möchten wir an dieser Stelle exemplarisch vorstellen.

5.1 Umsetzung des Mitmachtheaters

Vorbereitung: Für das Mitmachtheater werden vorbereitend die Figuren aus dem Buch *Die Geschichte vom Löwen, der nicht schreiben konnte* farbig kopiert, ausgeschnitten und auf Pappen geklebt. Diese können – ähnlich der Figuren in einem Papiertheater – mit langen Pappstreifen in einem Kamishibai (vgl. Colpron/Dörfler 2016) bewegt werden. Weiterhin werden drei Karten mit dem Wort „Nein“ in unterschiedlichen Größen, die im Buch erwähnten Briefe in Umschlägen, Boomwhackers oder Rahmentrommeln für die musikalische Untermalung der Szenen und weitere leere Briefe und Bastelmaterialien (Klebestreifen, festes Papier und Holzstäbchen) benötigt.

Eiübung: Vor der Inszenierung müssen einige Elemente mit den Kindern eingeübt werden, die sie dann an den passenden Stellen einbringen können. Dazu werden beispielsweise die Nein-Schilder nach oben gehalten und die Kinder rufen entsprechend der Größe der Schrift mehr oder weniger laut das Wort „Nein“ als verbalisierte Reaktion des Löwen auf die Briefe der Tiere. Als Zwischenspiel klopfen die Kinder im Gleichtakt mit den Boomwhackers auf ihre Beine oder nutzen die Rahmentrommeln und imitieren so den Gang des Löwen von einem Tier zum nächsten.

Inszenierung I: Sind diese Elemente der Inszenierung eingeübt, kann das Spiel mit dem Klang der Klangschale beginnen. Die Lehrkraft beginnt, den Text vorzulesen⁹ und zeigt die Szenen parallel dazu mit den Figuren im Kamishibai. An der Stelle „Also ging er [der Löwe; d. Verf.] zu dem Affen.“ setzen die Instrumente für die Laufbewegung des Löwen ein und die Szene am Kamishibai wird umgebaut. Der Brief des Affen wurde – wie die anderen Briefe – in einem Umschlag mit der passenden Briefmarke vorher im Raum ausgelegt. Die Lehrkraft fragt, wo der Brief des Affen sein könnte. Die Kinder sehen sich im Raum um und ein Kind, das den Brief entdeckt hat, kann diesen auch vorlesen. Daraufhin erscheint ein Nein-Schild und die gemeinsam „gebrüllte“ Antwort des Auditoriums ertönt. Daraufhin zieht der Löwe weiter zum nächsten Tier. Das Spiel setzt sich in analoger Weise bis zum Geier fort.

Gruppenaufgabe: Die Lehrkraft fragt nun, welche Tiere der Löwe noch treffen könnte und was diese wohl schreiben würden. Daraufhin finden sich die Kinder zu zweit zusammen und gestalten jeweils ein Tier, das ausgeschnitten und an einem Holzstab mit Klebestreifen befestigt wird, sodass es in der Geschichte auch aktiv

⁹ Sinnvoll ist es, sich hier ein Skript mit dem Text anzulegen, damit beim Vorlesen nicht ständig geblättert werden muss. Dazu kann man sich an den passenden Stellen markieren, wann welche Figuren auf- und abtreten.

genutzt werden kann. Dazu schreiben sie den passenden Brief für den Löwen, der in kleinen Briefumschlägen verpackt wird.

Inszenierung II: Sind die Gruppen fertig, kommen alle wieder im Kreis um das Kamishibai zusammen. Eine Gruppe übernimmt die folgende Inszenierung und kommt mit Brief und Figur nach vorn zum Theater. Während ein Kind das Tier zum Löwen im Theater setzt (vgl. Abb. 4), liest das zweite Kind den Brief vor. Als Reaktion des Löwen hält ein Kind ein Nein-Schild hoch und das Publikum reagiert. Dann läuft der Löwe weiter zum nächsten Tier.

Abschluss: Haben alle Gruppen ihre Briefvarianten präsentiert, übernimmt die Lehrkraft wieder das Spiel und hält noch einmal sich steigernd in der Lautstärke die Nein-Schilder hoch. Im Text folgt als Höhepunkt das, was der Löwe wirklich gern der Löwin sagen würde:

„Ich würde ihr schreiben, wie schön sie ist. Ich würde ihr schreiben, wie gern ich sie sehen würde. Einfach nur zusammen sein. Einfach faul unter einem Baum liegen. Einfach in den Abendhimmel gucken! Das kann doch nicht so schwer sein!“ (Baltscheit 2002)

Aus diesen elliptischen Sätzen lässt sich leicht eine rhythmische Sprechmotette inszenieren, bei der einzelne Gruppen jeweils einen Satz in einem anderen Rhythmus sprechen, sich in der Lautstärke steigern und schließlich abrupt durch das Anzeigen der Lehrkraft abbrechen. Zum Abschluss werden das Ende und die Pointe vorgelesen.



Abb. 4 Mitmachtheater mit dem Löwen (© Magdalena Ritter)

5.2 Didaktische Bezüge zur Briefinszenierung

Bei dem Mitmachtheater werden unterschiedliche Aspekte und Merkmale der Briefinszenierung aufgegriffen und didaktisch nutzbar gemacht. Zunächst sind es die Briefe der Tiere im Buch, die dort nur als wörtliche Rede zu finden sind. Sie werden im Lernsetting auch in ihrer *Materialität* sichtbar und begreifbar gemacht. Gleichzeitig wird durch das Vorlesen durch die Kinder auch noch einmal der Perspektivenwechsel (*mehrperspektivisches Erzählen*) durch eine andere Vorlese- und Erzähl-

stimme deutlich gemacht. Bereits hier werden die Kinder aktiv in die Inszenierung der Geschichte *involviert*. Dies passiert auch durch das gemeinsame Rufen der Antwort des Löwen auf den Brief und das Laufen als Übergang zur nächsten Szene. Die handlungs- und produktionsorientierte Aufgabe der Weiterführung der Geschichten mit einem anderen Tier greift vor allem das Merkmal der *Sequenzialität* auf. Durch das im Buch angelegte, sich wiederholende Muster der Szenen und Briefe haben die Kinder eine Vorlage, die sie für ihr ausgewähltes Tier bzw. ihre Szene adaptieren und produktiv bearbeiten können. Bestimmte Merkmale der Briefe wie die Anrede- und Grußformel werden direkt angewendet (*Konvention und individuelle Gestaltung*).

Insgesamt entstehen durch die szenische Vermittlung Unmittelbarkeit und Nähe zu den Figuren, die sonst in den Büchern auch durch die Inszenierung der Briefe im Bild erzeugt werden. Das Mitsprechen, Mitlesen und Mitgestalten führt zu einer involvierten Rezeption der Geschichte und kann produktiv weiterverarbeitet werden.

6 Fazit

Ähnliche Herangehensweisen sind auch bei den anderen vorgestellten Bild-Text-Medien denkbar. Einzelne Merkmale können in einem didaktischen Setting aufgegriffen und vertieft werden. Gerade produktive Handlungsmöglichkeiten bietet die ungewohnte Kommunikationsform an. Dazu gibt sie in den Bilderbüchern einen Gestaltungsrahmen vor, der leicht von den Kindern adaptiert werden kann. Dadurch wird den Kindern das unmittelbare Erleben der Geschichte mit allen Sinnen ermöglicht, so dass sie eben wirklich mittendrin sind, statt nur dabei.

Primärliteratur

- Baltscheit, Martin (2002): Die Geschichte vom Löwen, der nicht schreiben konnte. Zürich: Bajazzo.
- Beilke, Doreen/Ellermann, Lena (Ill.) (2013): Wie geht es Dir? Mir geht es gut! 14 Geheimnisse in Briefen. Leipzig: Klett Kinderbuch.
- Gravett, Emily (2010): Post vom Erdmännchen. A. d. Engl. von Gutzschhahn, Uwe-Michael. Düsseldorf: Sauerländer.
- Iwasa, Megumi/Mühle, Jörg (Ill.) (2017): Viele Grüße, Deine Giraffe. A. d. Jap. von Gräfe, Ursula. Frankfurt a. M.: Moritz.
- Janosch (2003): Post für den Tiger. Die Geschichte, wie der kleine Bär und der kleine Tiger die Briefpost, die Luftpost und das Telefon erfinden. In: ders.: Ach, so schön ist Panama. Alle Tiger und Bär-Geschichten erstmals in einem Band. Weinheim u. a.: Beltz & Gelberg, S. 103–148. [EA: 1980]
- Karimé, Andrea/Bodecker-Büttner, Annette (Ill.) (2006): Nuri und der Geschichtenteppich. Wien: Picos.
- Langen, Annette/Droop, Constanza (Ill.) (1994): Briefe von Felix. Ein kleiner Hase auf Weltreise. Münster: Copenrath.

- Tuckermann, Anja/Zaeri, Mehrdad (Ill.)/Krappen, Uli (Ill.) (2016): Nusret und die Kuh. München: Tulipan.
- Yarlett, Emma (2019): Drachenpost. A. d. Engl. von Naumann, Ebi. Stuttgart: Thienemann-Esslinger.
- Yarlett, Emma (2020): Monsterpost. A. d. Engl. von Naumann, Ebi. Stuttgart: Thienemann-Esslinger.

Sekundärliteratur

- Abraham, Ulf/Beisbart, Ortwin/Koß, Gerhard/Marenbach, Dieter (2012): Praxis des Deutschunterrichts. Arbeitsfelder, Tätigkeiten, Methoden. 7. Aufl. Donauwörth: Auer.
- Bauer, Jutta (2003): Vorwort. In: dies. (Hrsg.): Ich sitze hier im Abendlicht... Briefe gesammelt und illustriert von Jutta Bauer. Hildesheim: Gerstenberg, S. 5–6.
- Colpron, Guylène/Dörfler, Mechthild (2016): Erzählen mit dem Kamishibai. <https://www.grundschule-deutsch.de/hefte-artikel/premium/sprachsensibel-unterrachten-1/erzaehlen-mit-dem-kamishibai/> (20.03.2021).
- Kern, Friederike/Quasthoff, Uta (2001): Briefe und E-Mails. Linguistische Merkmale und sprachdidaktische Verwendung. In: Deutschunterricht H. 4, S. 16–21.
- Krienke, Jutta (2001): „Liebste Freundin! Ich will dir gleich schreiben...“ Zur Ausbildung des unmittelbaren Erzählens am Beispiel der Verwendung des Briefes in der Kinderliteratur des 19. Jahrhunderts (Anna Stein, Elise Averdieck, Otilie Wildermuth, Tony Schumacher). Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang.
- Müller-Michaels, Harro (2001): Vom Brief zur E-Mail. In: Deutschunterricht H. 4, S. 4–10.
- Naugk, Nadine/Ritter, Alexandra/Ritter, Michael/Zielinski, Sascha (2016): Deutschunterricht in der inklusiven Grundschule: Perspektiven und Beispiele. Weinheim u. a.: Beltz.
- Pohl, Thorsten/Steinhoff, Torsten (Hrsg.) (2010): Textformen als Lernformen. Duisburg: Gilles & Francke.
- Spinner, Kaspar H. (2020): Literarisches Lernen. In: Kurwinkel, Tobias/Schmerheim, Philipp (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendliteratur. Berlin: Metzler, S. 405–407.

CHRISTOPH JANTZEN

Märchenwandlungen in Bilderbüchern

Eine Untersuchung zu *Die drei kleinen Schweinchen* in Gegenstandsperspektive mit didaktischen Implikationen

Verwandlung ist ein festes Märchenmotiv: Ein Frosch wird zum Prinzen, Brüder werden Raben, Schwäne oder ein Reh, Aschenputtel wird Königin. In diesem Beitrag geht es jedoch nicht um Verwandlung *in* Märchen, sondern Verwandlungen *von* Märchen in Bilderbüchern. Die Perspektive des Beitrags ist also auf den Gegenstand *Märchenbilderbuch* gerichtet, und zwar in Hinblick auf spezifische Aspekte ihrer Gemachtheit, die sich aus der Verwandlung eines Märchens in Bilderbüchern ergeben. Es werden zunächst theoretische Diskurse aus der Fachliteratur aufgegriffen und das Zusammenspiel von Text und Bild in den Blick genommen. Im nachfolgenden Abschnitt werden Märchenverwandlungen des Märchens *Die drei kleinen Schweinchen* untersucht und Kategorien zugeordnet. Als zentrale Kategorien haben sich *Transformation*, *postmodernes Erzählen* sowie die Unterscheidung von *Genres* als sinnvoll erwiesen. Im letzten Abschnitt werden aus der Analyse heraus Lern- und Lehrpotenziale entwickelt, damit eröffnet sich auch eine Perspektive auf Unterricht.

1 Märchenverwandlungen im Bilderbuch

Neue Märchenbilderbücher erscheinen regelmäßig in großer Zahl und vielfältiger Qualität. Märchen sind im schulischen Kanon fest verankert, sowohl in Bildungsplänen als auch Bildungsmedien (vgl. z. B. *deutsch differenziert* H. 3, 2014: *Märchen – Anregungen zum Erzählen, Schreiben und Gestalten*; *Praxis Grundschule* H. 5, 2015: *Märchen*; *Praxis Deutsch* H. 284, 2020: *Märchen in Geschichte und Gegenwart*; *ide* H. 3, 2020: *Märchen*).

In diesem Beitrag geht es um Märchenbilderbücher, die in Referenz auf Märchen etwas verändern. Schaut man auf den Bilderbuchmarkt, dann scheint es nicht schwer zu sein, den Gegenstand dieses Beitrags zu finden: Janoschs *Der Froschkönig* (1984), *Aufstand der Tiere oder Die neuen Stadtmusikanten* von Müller/Steiner (1989), aber auch *Auf keinen Fall Prinzessin* von Kasdepke/Dziubak (2018), *Die Tee-stunde im Wald* (Miyakshi 2019) oder das neue Märchen *Die goldene Schildkröte* (Maar/Muggenthaler 2020). Die Reihe ließe sich beliebig fortsetzen und zeigt schon eine Vielfalt dessen, was *Verwandlung in Märchenbilderbüchern* bedeuten kann.

Es scheint jedoch unmöglich, die hier benannten Märchenbilderbücher theoretisch unter einem Konzept zu fassen und ein Begriffsinventar zu finden, das in der Fachliteratur einheitlich verwendet wird. Zwar gibt es zahlreiche fachwissenschaftliche

und fachdidaktische Texte, die sich mit solchen Märchen(bilderbüchern) befassen, doch schon in der Bezeichnung zeigt sich eine große Vielfalt: „Transformation“ (Propp 1975; Kammler 2020), „Veränderte Märchen“ (Offele-Aden 1986), „Wandlungen“ (Röhrig 2000), „Neue Märchen“ (Sahr 2002), „Metamorphosen“ (Mattenklott/Wardetzky 2005), „postmoderne Märchenbilderbücher“ (Maiwald 2007; Tabbert 2015), „Verrätselungen“ (Oetken 2008; Schmidt-Dumont 2013), „Bearbeitungen“ (Schmitt 2008), „Adaptionen“ (Ritter/Ritter 2013), „Zurechterzählt“ (Wienker-Piepho/Tauscheck 2018). Die Vielfalt der Begriffe macht deutlich, dass in Fachbeiträgen einerseits keine einheitliche Terminologie genutzt wird, andererseits das Phänomen, um das es geht, vielfältig und wandelbar ist.

Das liegt unter anderem daran, dass im Märchenbilderbuch unterschiedliche Ebenen zu Transformationen einladen: Erstens der Text, zweitens die Illustrationen und drittens das Zusammenspiel von Text und Bild.

1.1 Verwandlungen durch den Märchentext

Märchen erschienen schon immer als wandelbar, veränderbar – dazu ist viel geschrieben und geforscht worden (vgl. z. B. Propp 1975; Pöge-Alder 2011). In den letzten Jahrzehnten wurde immer wieder nachgezeichnet, wie die Brüder Grimm die *Kinder- und Hausmärchen* bearbeitet haben (vgl. z. B. Rölleke 2012; Uther 2013) und es gibt ausführliche Untersuchungen über die Migration und Kulturgeschichte von Märchen(stoffen) (z. B. Merkel 2015). Deutlich wird, dass jeder Märchentext eigentlich schon ein „verwandelter“ Text ist. Ein*e Illustrator*in kann auf einen bestehenden Text zurückgreifen, häufig sind es bei der „Gattung Grimm“ die Texte der Ausgabe letzter Hand von 1857 oder frühe Übersetzungen bei Andersens Märchen. Der Text für ein Märchenbilderbuch kann aber auch neu geschrieben werden.

Erneuten Märchen wurde und wird im literaturdidaktischen Diskurs oft mit Ablehnung und Skepsis begegnet. So kritisiert Mönckeberg: Die Bilder „überwuchern den Text, der verändert, gekürzt und manchmal auch in billigen Knittelversen umgesetzt wird.“ (Mönckeberg 1972, S. 127) Mit der Kritik wird gleichzeitig ein Anspruch an Märchentexte gestellt. Schmitt fordert daher ein:

„Wer jedoch mit dem Anspruch auftritt, eine bestimmte Vorlage zu bearbeiten, muss erklären können, warum er seinen Veränderungen gegenüber der bewährten Vorlage den Vorzug gegeben hat. Er muss 'erlebbare machen (können), *warum* er anders erzählt'.“ (Schmitt 2008, S. 144, Herv. i. O.)

Wird für Lesende nicht erlebbar, dass die Veränderung in irgendeiner Weise, in irgendeiner Perspektive einen Mehrwert hat, ist eine Veränderung nicht gerechtfertigt. Schmitt arbeitet in Bezug zu Märchenfilmen heraus, dass bei medialen Adaptionen von Märchen gar nicht so sehr die „klassischen Märchenmerkmale“, wie sie beispielsweise bei Lüthi (1992) aufgestellt wurden, eine Rolle spielen müssen, da diese mit dem Medium des Mündlichen verknüpft sind:

„Stellt man sich das Märchen quasi unabhängig von semiotischen Realisierungen auf einer Tiefenstruktur vor, in der die Sinnggebung der Geschichte verankert ist, so ist in einem solchen Modell die mediale Konkretisierung an der Oberfläche angesiedelt. Beim Medienwechsel sollte sich der Sinn des Märchens in die Tiefenstruktur einschreiben [...]. Welche Merkmale des Volksmärchens gehören mit anderen Worten in seine Tiefenstruktur, vermitteln ihm also einen ‚supramedialen‘ Sinn, und welche resultieren aus dem Äußerungstyp Mündlichkeit?“ (Schmitt 2008., S. 149 f.)

Bei Märchenverwandlungen sollte zunächst nach dem supramedialen Sinn des Märchentextes gesucht werden und anschließend nach der Erzählweise, die dafür als Bilderbucherzählung angebracht erscheint. Wie breit textliche Bearbeitungen aufgestellt sind, zeigt sich z. B. in dem Band *Grimms Märchen – modern. Prosa, Gedichte, Karikaturen* (Barth 2011). In Märchenbilderbüchern werden entweder solche Texte genutzt oder explizit für das verwandelte Bilderbuch (um)geschrieben. Etwa, indem sie zielgruppenbezogen vereinfachen, wie in *Les trois petits cochons* (Dorner/Voltz 2020) oder einen Referenztext ins Gegenteil verkehren, wie es Oxenbury/Trivizas (1994) in *Die drei kleinen Wölfe und das große böse Schwein* machen. Weitere Transformationsverfahren werden in Abschnitt 3.1 thematisiert.

1.2 Verwandlungen durch die *Bilder*

Thiele (2008, S. 24) benennt eine seiner bildnerischen Positionen „Parodie und Kritik“:

„Was im Zeichentrickfilm schon Jahrzehnte zuvor erfolgreich erprobt wurde, die Märchen auf eine komische, humorvolle Ebene zu übersetzen [...], wurde im Märchenbilderbuch über die Parodien eingeführt“ (ebd.).

Dadurch können Märchen z. B. bildlich in neue Zeiten und Kontexte gesetzt werden, wodurch die Bilder eine starke Erzählwirkung erzielen.

In einem Märchenbilderbuch kann sich ein*e Illustrator*in auf einen bestehenden Text beziehen, z. B. eine klassische Textfassung zu *Die drei kleinen Schweinchen*, und diesen durch die Illustrationen *verwandeln*. Nach Thiele können dann die Illustrationen den Text in unterschiedlicher Weise umsetzen, z. B. auf ihn zuarbeiten (vgl. ebd., S. 18 ff.) oder psychologische Aspekte des Märchentextes bildlich herausarbeiten (vgl. ebd., S. 20 ff.). Die bildliche Gestaltung kann zum dominanten erzählenden Medium werden, indem das Erzählte im Bilderbuch „auf die Bühne gebracht“ wird (Raabe 2015, S. 214). Mattenklott spricht entsprechend auch von einer Inszenierung:

„So wie nämlich das Theater die großen Dramen der Weltliteratur immer wieder aufgreift und in neuen Inszenierungen den jeweils gegenwärtigen Blick, das dem historischen Augenblick je eigene Verständnis und Interesse dokumentiert, so werden auch die bekannten Texte im Bilderbuch aus der subjektiven und dem Zeitgeist verpflichteten Künstlerperspektive immer neu interpretiert.“ (Mattenklott 2005, S. 101)

1.3 Verwandlungen durch das Zusammenspiel von *Text und Bild*

Bilderbücher werden in der neueren Forschung als multimodale Texte verstanden (vgl. z.B. Staiger 2014; Oetken 2017; Kurwinkel 2020). Bildliche und verbale Dimension spielen bei der Rezeption zusammen und führen „zu einer Potenzierung der semiotischen Leistung“ (Staiger 2014, S. 12). In der Bilderbuchforschung werden unterschiedliche Modelle diskutiert, wie Text und Bild zusammenwirken; Staiger stellt vier solcher Typologien gegenüber (ebd., S. 20, vgl. Tab. 1); sie eignen sich für die Analyse von Bilderbüchern, können auch Hilfe zur Beschreibung des *Wie* des Erzählens sein, kommen jedoch selten in Reinform in einem Bilderbuch vor.

Tab. 1 Beispiele für Typologien des Bild-Schrifttext-Verhältnisses im Bilderbuch (ebd., S. 20)

Schwarz (1982)	Nikolajeva/Scott (2006)	Thiele (2011)	Martinez/Harmon (2012)
● Congruency ● Elaboration ● Specification ● Amplification ● Extension ● Complementation ● Alternation ● Deviation ● Counterpoint	● Symmetry ● Complementary ● Expanding or enhancing ● Counterpoint ● Sylleptic	● Parallelität von Bild und Text ● Geflochtener Zopf aus Bild- und Textsträngen ● Kontrapunktische Spannung von Bild und Text	● Picture only ● Primarily Pictures ● Interdependent ● Parallel ● Primarily or only through text

Gerade in verwandelten Märchenbilderbüchern sind diese Bild-Text-Interdependenzen (Kurwinkel 2020) von Bedeutung, da häufig konventionelle Erzählweisen durchbrochen werden. Das postmoderne „Spiel“ (Blei-Hoch 2007, S. 150) mit Metafiktion und Intermedialität wird in der intermodalen Erzählweise, im Zusammenspiel von Text und Bild sichtbar und für Kinder als Rezipierende auch erfahrbar.

In der vorliegenden Untersuchung geht es um verwandelte Märchenbilderbücher und nicht um verwandelte Märchen an sich. Damit werden Verwandlungen, die sich lediglich auf den Schrifttext beziehen, nicht untersucht. Wesentlicher sind Verwandlungen in der „Narrativen Dimension“ (Staiger 2014, S. 15 ff.), Kurwinkel nennt es den „narrativen Text“ (2020, S. 63 ff.). In beiden Fällen geht es um das Was („histoire“) und das Wie („discours“) des Erzählens im Medium und nicht in einer Begrenzung auf Schrifttext oder Bildtext.

2 Das Märchen *Die drei kleinen Schweinchen*

In den letzten Jahren sind in Europa und Nordamerika zahlreiche Bilderbücher erschienen, die sich den *Drei kleinen Schweinchen* widmen. Anders als bei den

Grimmschen Märchen oder Autor*innenmärchen von Andersen, Hauff und Co. gibt es für dieses Märchen keine Referenzfassung, auf die sich bezogen werden kann. Scherf nennt als am weitesten verbreitete Fassung *Three little pigs* von Halliwell-Phillips, 1875 in London erschienen (vgl. Scherf 2007, S. 476). Auf dieser Textgrundlage basiert die deutsche Übersetzung von Schier (vgl. Briggs/Michaelis-Jena 1970, S. 133–136), die 1970 unter dem Titel *Die Geschichte von den drei kleinen Schweinchen* erschien und für viele deutschsprachige Bearbeitungen Grundlage sein könnte.¹

Neben den beiden genannten Textfassungen sind im 19. Jahrhundert weitere Fassungen und Varianten dokumentiert, z. B. eine ins Amerikanische übersetzte italienische Fassung (Crane 1885) und eine Fassung in der Sammlung von Jacobs (1892); Staiger verweist auch auf mündliche Fassungen im Mittelmeerraum, Skandinavien, in der arabischen Welt, den USA und Kanada (vgl. Staiger 2016, S. 30). So finden sich auch unterschiedliche Varianten des Plots: Mal überleben alle drei Schweinchen, mal nur das dritte. Mal wird der Wolf getötet (und gefressen), mal überlebt er.

Neben diesen Texten wird die sehr frühe Verfilmung durch Disney (1933) Referenzcharakter haben – nicht nur in Bezug auf die Erzählfassung, sondern auch als Bildreferenz. Disney fokussiert auf die Begegnung zwischen Schweinchen und Wolf, die kleineren Schweinchen werden nicht gefressen und auch der Wolf kommt mit einem verbrühten Hintern davon.

Das Märchen hat eine deutliche pädagogische Aussage. In einem der im Rahmen dieser Untersuchung antiquarisch gekauften Bilderbücher (Claverie 1989) bringt eine unbekannte Bibliothekarin auf der „Ausleihlasche“ die pädagogische Intention auf den Punkt: „Eine Fabel über die schlimmen Folgen von Faulheit und Sorglosigkeit am Beispiel von 3 Schweinchen und einem bösen Wolf.“ Bettelheim arbeitet am Beispiel des Märchens *Die drei kleinen Schweinchen* den Unterschied zwischen Fabel und Märchen heraus, ordnet es aufgrund des „guten Endes“ eindeutig der Gattung *Märchen* zu. Er sieht besondere pädagogische Qualitäten, da Kinder lernen können, dass das Realitätsprinzip, dem das dritte Schweinchen folgt, dem Lustprinzip des ersten und bedingt auch des zweiten Schweinchens überlegen ist (vgl. Bettelheim 1995, S. 52). Für Bettelheim ist der Wolf „offenkundig ein böses Tier, weil er auf Zerstörung aus ist“ (ebd., S. 54). Während aus seiner Sicht die drei Schweinchen Kinder zur Identifikation einladen, sei das für den Wolf nahezu undenkbar: Es könne sich „nur ein geistig krankes Kind mit dem Wolf identifizieren“ (ebd., S. 53).² Vielleicht ist es diese irritierend einseitige Einordnung Bettelheims, die viele Autor*innen und Illustrator*innen dazu herausgefordert hat, die Rolle des Wolfes umzudeuten?

¹ Diese Textfassung finden Sie hinter dem Literaturverzeichnis dieses Beitrags abgedruckt.

² Diese Formulierung – im Original „a mentally sick child“ (Bettelheim 2010, S. 54) – ist unangemessen und diskriminierend. Das war sie beim Erscheinen 1976 und ist sie heute. Es ist bedauerlich, dass gerade ein Psychologe wie Bettelheim hier nicht differenzierter argumentiert, sondern offensichtlich auf Kosten einer kleinen Gruppe von Menschen rhetorisch provozieren möchte.

3 Märchenverwandlungen in Bilderbüchern

Für den Untersuchungsteil wurden in einem an die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) angelehnten Verfahren Kategorien gesucht, mit deren Hilfe Phänomene der Märchenverwandlung greifbar werden. In einem Korpus aus 29 Fachbeiträgen, in denen Märchenadaptionen/Märchenbilderbuchadaptionen eine Rolle spielen, wurden zunächst Formulierungen, Begriffe und Konzepte markiert und exzerpiert, die Phänomene der Verwandlung bezeichnen, benennen oder beschreiben. In einem zweiten Schritt wurden diese Exzerpte zusammengefasst. Eine solche strukturierende Beschreibung ist nach Mayring geeignet, um ein ordnendes System zu erstellen (vgl. ebd., S. 24). Es zeigt sich einerseits, dass einige der Fachbegriffe mit unterschiedlichen (unterschiedlich differenzierten) Bedeutungen genutzt werden – so z. B. der häufig verwendete Begriff „Parodie“ –, andererseits erstaunt die Vielfalt an Begriffen, die Verwendung findet. Daher wurden in einem weiteren Schritt ähnlich verwendete Begriffe und Konzepte gebündelt. Daraus entwickelte sich ein Klassifikationssystem mit folgenden Oberkategorien: erstens *Transformation*; zweitens *Postmodernes Erzählen*; drittens *Genre*. Anschließend wurden 52 „verwandelte“ Märchenbilderbuchfassungen zu *Die drei kleinen Schweinchen* analysiert. Mit den drei Kategorien lassen sich weder alle in den Fachtexten gefundenen Aspekte abbilden noch alle untersuchten Märchenbilderbuchverwandlungen zu *Die drei kleinen Schweinchen* in ihrer Vielfalt einfangen. Damit ist im Sinne der Qualitativen Inhaltsanalyse der Prozess der Kategorienbildung noch nicht abgeschlossen (vgl. Mayring 2015, S. 87), die drei Kategorien bilden jedoch einen guten Ausgangspunkt, um das Thema und den Gegenstand der Analyse abzubilden. Da die drei Kategorien unterschiedliche Ebenen des Erzählens betreffen, können einige der in den Bilderbüchern gefundenen Phänomene der Verwandlung mehreren Kategorien zugeordnet werden.

3.1 Transformation

Der Begriff findet sich in mehreren Fachbeiträgen (Propp 1975; Ritter/Ritter 2014; Kammler 2020). In dem Aufsatz *Transformationen von Zaubermärchen* entwickelt Propp eine Theorie „von der Entstehung [der Zaubermärchen, CJ] auf dem Wege von Metamorphosen oder Transformationen, welche man auf verschiedene Ursachen zurückführen kann“ (Propp 1975, S. 157). Er stützt seine Systematik auf Veränderungen in russischen Märchen und stellt an einem Beispiel 20 (mögliche) Veränderungsverfahren dar, die in diesem Beitrag auf vier Grundverfahren reduziert werden sollen: Reduktion, Amplifikation, Substitution und Assimilation. Die Begrenzung auf diese vier Grundformen ermöglicht einen genaueren Blick darauf, *was* jeweils reduziert, amplifiziert, substituiert oder assimiliert wurde. In einem Märchenbilderbuch können mehrere Veränderungsverfahren zusammenwirken. So kann eine Vorgeschichte hinzugefügt (Amplifikation) und gleichzeitig eine Figur – z. B. die Mutter – herausgekürzt sein (Reduktion).

Da es beim Märchen *Die drei kleinen Schweinchen* keinen feststehenden Referenztext gibt, kann zum einen nach passenden Referenztexten gesucht werden, zum anderen kann betrachtet werden, was als supramedialer Sinn im Sinne Schmitts verarbeitet wird.

3.1.1 Reduktion

Nach Propp geht es in dieser Kategorie um eine Verkürzung der Grundform. Diese wird von ihm nur knapp thematisiert und nicht weiter ausdifferenziert.

In den rezipierten Fachtexten wurden kaum Hinweise auf Reduktionen gefunden. In den untersuchten Bilderbüchern hingegen spielen Reduktionen in unterschiedlicher Form eine Rolle. Sie können im Bilderbuch durch ein enges Zusammenspiel von Bild und Text erfolgen. Das gelingt etwa Rueda in *Huff & Puff* (2012). In knappen Sätzen wird das Nötigste erzählt: „First pig building a house.“ Auf der danebenliegenden Seite sieht man freigestellt ein Schwein, das ein Haus aus Stroh baut. Details fehlen (vgl. Abb. 1). Text und Bild wirken hier zusammen, denn das Bild enthält die für den narrativen Text wesentliche Information, dass das Haus aus Stroh ist.



Abb. 1 Reduktion durch Zusammenspiel von Text und Bild (© London: abramsbooks 2012)

Nächste Doppelseite: „First pig inside the house.“ Wir sehen auf der gegenüberliegenden Seite das Schwein durch ein Fenster im Haus. So geht es durch die ganze Geschichte. Sie wird einerseits auf wenige Episoden, andererseits in Schrift- und Bildtext verknüpft. Der narrative Text wirkt hier im Begriff von Nicolajeva/Scott „complementary“ (vgl. Staiger 2014, S. 20). Neben der Reduktion findet sich eine pädagogische Assimilation, denn es stellt sich heraus, dass der Wolf gar nicht böse ist.

Noch konsequenter wird in *Raconte à ta façon. Les trois petits cochons* von Chainé und Pichelin (2016) reduziert. Ähnlich wie in den Märchenillustrationen von Warja Lavater werden zu Beginn des Buches die Figuren, wesentliche Gegenstände und die

drei Häuser als flächige, einfarbige abstrakte Formen in einer Legende vorgestellt, mit denen anschließend das Märchen ohne Schrifttext erzählt wird.

Auf einem beigefügten Lesezeichen gibt es zu jeder Seite einen kurzen Satz; überschrieben sind diese 29 Sätze mit „Résumé de l’histoire“. In der Grundidee dieses Buches wird der Schrifttext also auf Paratexte reduziert. Voraussetzung für das durch den Titel angeregte Erzählen ist, dass die Geschichte in ihren Grundzügen bekannt ist. Auch bei diesem Buch ist die narrative Dimension nah an der Disney-Fassung: Alle drei Schweinchen überleben, der Wolf kommt mit einem Schrecken davon.

3.1.2 Amplifikation

Eine Amplifikation setzt voraus, dass der supramediale Sinn des Märchens in dem Bilderbuch noch präsent ist und er um mindestens einen Aspekt ergänzt wird. Propp führt auf, dass es Fortsetzungen und Einschübe geben könnte (vgl. Propp 1975, S. 167f.).

In *Die drei kleinen Schweinchen* von Claverie (1989) wird am Beginn bildlich eine Zeitungslektüre eingefügt, durch die die drei Schweinchen nach ihrem Aufbruch in die Welt erfahren, dass der Wolf wieder zurückkomme und – das kann man nur der im Bild dargestellten Zeitung und nicht dem begleitenden Schrifttext entnehmen – empfohlen wird, dass jede*r in sein Haus gehe und Fenster und Türen schließe. Damit wird den Schweinchen ein Grund für ihren Hausbau geliefert.³ Interessant ist hier, dass die Kernaussage des Zeitungsartikels im Schrifttext zu finden ist, die im Bild integrierte Zeitung („Wald und Wiesen Blatt“) den Betrachtenden aber zusätzliche Informationen liefert.

Eine kurze Erweiterung der Erzählung am Anfang – eine *Vorgeschichte* – findet sich in *Les Trois Petits Cochons. Mes Contes à Dépulier* von Lechermeier/Dufour (2019): Die Schweinchen laufen zunächst mehrere Tage durch die Welt und es entspinnt sich ein Dialog darüber, wer gerne wo wohnen würde: Auf einer Wiese mit Sonne und Blumen? Oder im Wald am Fuße eines Baumes? Diese Ausschmückung des Anfangs macht plausibel, warum die drei Schweinchen nicht gemeinsam ein Haus bauen: Jedes hat unterschiedliche Wohnbedürfnisse.

Eine spezifische Form der Vorausnahme im Medium Bilderbuch ergibt sich aus Illustrationen, die vor dem eigentlichen Anfang der Erzählung liegen: Cover, Vorsatzblätter, Innentitel und bisweilen auch weitere Blätter vor Erzählbeginn. Bernadette zeigt auf dem Vorsatzblatt in *Die drei kleinen Schweinchen* (2012) eine romantisierte bauerliche Kulturlandschaft. Sanfte Hügel mit blumenreichen Wiesen in Gelb- und wenigen Rottönen strecken sich der aufgehenden Sonne entgegen. Im Vordergrund sehen wir Insekten sowie einen Maulwurf mit Rucksack und Spaten, der sich anscheinend – ähnlich wie die Schweinchen – auf den Weg in die Welt macht. Über den Verlagsan-

³ Wobei zu fragen bleibt, warum die Schweinchen statt eines gemeinsamen Hauses jedes ein eigenes Haus baut.

gaben auf der nächsten Seite schlafen drei Schweinchen in einem Heuhaufen und verrichten Bauernhoftiere ihre Arbeit (vgl. Abb. 2).



Abb 2 Vorgeschichte bei Bernadettes Fassung (© Zürich: NordSüd 2012)

Erst danach setzt die eigentliche Handlung ein. Bernadette nutzt den „Vor-Raum“ des Buches, um den Kontext des Erzählten herauszuarbeiten. Die Schweinchen verlassen ein Zuhause, in dem sie sich offensichtlich wohlfühlen. In diesem Buch werden in den Illustrationen Nebenhandlungen entwickelt: Der schon erwähnte Maulwurf verlässt eine Maulwurfshügelhütte mit Schornstein und Wäscheleine und kehrt auf dem Nachsatzblatt zurück. Zwei Hasen ernten Salat und Karotten, laufen mit dem ersten Schweinchen vor dem Wolf davon und tauchen auf dem Nachsatzblatt als vierköpfige Hasenfamilie wieder auf. Solche *Einschübe* in den Bildern können als Kommentar zur Handlung verstanden werden, fordern aber vor allem zum eigenen Entdecken heraus⁴.

Eine weitere Amplifikation wird in mehreren Bilderbüchern genutzt: Das *Vorstellen der Figuren*. In *The Graphic Novel. The Three little Pigs* von Trumbauer/Blecha (2009) gibt es eine Doppelseite „Cast of Characters“, auf der wir als Wandschatten „The big bad wolf“ sehen sowie die drei Schweinchen, jeweils mit der Figurenbe-

⁴ Für weitere Einschübe sei auf einen Beitrag von Blei-Hoch (2007, S. 143 ff.) verwiesen. Sie zeigt am Beispiel von Wiesners *Die drei Schweine* (2002) unter anderem, wie die Geschichte durch Einschübe nicht nur erweitert, sondern auch variiert wird.

zeichnung daneben. Ähnlich ist es bei Rueda (2012): Hier werden noch vor dem Innentitel die drei Schweinchen jeweils in einem Kochbuch lesend bildlich vorgestellt.

Schließlich kann die eigentliche Geschichte weitererzählt werden. Eine sehr kurze *Fortsetzung* findet sich in *Die drei kleinen Schweinchen* von Reinl (1983). Nachdem der Wolf erfolgreich besiegt wurde, heißt es:

„Schon früh am nächsten Morgen fingen das erste und zweite Schweinchen an, neue Häuser zu bauen – aber nicht aus Stroh und nicht mehr aus Reisig, sondern aus Steinen und roten Ziegeln. Seit da an lebten die drei Schweinchen sicher, glücklich und zufrieden in ihren schönen, festen Häusern.“

Die Ergänzung stellt die Moral des Erzählten noch einmal deutlich heraus, auch wenn hinterfragt werden kann, ob das sichere Bauen tatsächlich die zentrale moralische Aussage des Textes ist.

Schließlich gibt es Amplifikationen, die sich als *Paratexte* zeigen. An dieser Stelle sollen nicht die üblichen Paratexte (Impressum, Klappentext, Angaben zu Autor*in und Illustrator*in etc.) in den Blick genommen werden, sondern „besondere“. Eine Gruppe solcher Texte verstärkt pädagogische Intentionen. So finden sich in *The Three Little Pigs. A Story About Patience* (Rusu/Hughes 2020) mehrere Texte, die explizit zu mehr Geduld anleiten: Auf einer Doppelseite – in der Überschrift als gemeinsamer Leseteil für Kinder und Eltern adressiert – wird erläutert, was Geduld ausmacht und wie man sie erlernen kann. Die nachfolgende Doppelseite gibt Eltern und Erzieher*innen Tipps, wie in pädagogischer Perspektive mit Ungeduld umgegangen werden kann. In der Geschichte selbst gibt es auf jeder Doppelseite zudem eine Wolke, in der Fragen notiert sind, die dazu führen können, das Erzählte auf sich selbst zu beziehen, z. B. „Which of the three brothers are you most like. Why?“

In *The Graphic Novel. The Three little Pigs* (Trumbauer/Blecha 2009) finden sich im Anhang lese- oder sprachförderliche Ergänzungen, z. B. ein Glossar, das weniger geläufige Begriffe erläutert („Orchard“, „rascal“), gefolgt von Informationen zur Geschichte des Märchens, und „Discussion Questions“.

An in Erstlesebüchern übliche *Leserätsel* ist eine Aufgabe in *Les Trois Petit Cochons* von Mathieu (1997) angelehnt: Bildausschnitte sollen im Buch gesucht und in die richtige Reihenfolge gebracht werden.

3.1.3 Substitution

Nach Propp können Substitutionen Verlagerungen, Umgruppierungen oder Modifikationen im Text sein (vgl. Propp 1975, S. 169 f.). Zur Substitution gehören auch Verfahren wie die Umkehrung, wenn z. B. eine männliche zu einer weiblichen Person wird. In den für diese Untersuchung rezipierten Fachtexten finden sich deutlich mehr Aussagen zu Formen der Substitution als zu den beiden vorangegangenen Verfahren. Blei-Hoch (2007) schreibt zur Modifikation der Bildfiguren (S. 147 f.) und auch Kammler (2020) benennt solche Verfahren. Substitutionen können auf unterschied-

lichen Ebenen stattfinden: Sie können einen Gegenstand, eine Figur oder einen Erzählstrang betreffen. Mit ihnen kann ein Detail geändert oder grundlegend in die Struktur eingegriffen werden. Substituierende Veränderungen haben in Abgrenzung zur Assimilation einen spielerischen Charakter und sind damit häufig der Kategorie des postmodernen Erzählens nahe. Assimilationen dagegen sind darauf gerichtet, „daß das Märchen [...] sich in seinem Gewande bis zu einem bestimmten Grad dem Ort und der Zeit des Erzählers anpaßt“ (Lüthi 1976, S. 118). Die Unterscheidung ist nicht immer trennscharf, da entweder eine (Assimilations-)Absicht von Seiten der Autor*innen/Bearbeiter*innen unterstellt werden muss oder aber rezeptionsseitig eine Anpassung wahrgenommen wird, die nicht immer intersubjektiv vermittelbar ist. Trotzdem sollen beide Verfahren hier getrennt untersucht werden.

Eine relativ kleine Substitution ist es, die Bezeichnung einer Figur zu ändern. In den Referenzfassungen sind die drei Schweinchen in der Regel durchnummeriert: erstes, zweites und drittes Schweinchen. Viele Autor*innen geben ihnen Namen: Zilli, Billi und Willi (Shaw 2007); Oliver, Quentin und Percy (Ferner/Mayr 2019); Waldo, Woody und Wilbur (Emmett/Cox 2005); Riri, Fifi und Jean-Claude (Mo CDM/Pixel Vengeur 2015). Durch die Namen werden die Schweine entanonymisiert und – in unterschiedlichem Ausmaß – individualisiert. Es lassen sich hier zwei Tendenzen beobachten: Ähnliche Namen wie Zilli, Billi und Willi oder sehr unterschiedliche wie Riri, Fifi und Jean-Claude.

Besonderes Verwandlungspotenzial des Mediums Bilderbuch liegt in der Darstellung der Figuren, da die Illustrator*innen große Spielräume bei der Ausgestaltung haben. In diesem Märchen wird das vor allem für unterschiedliche Grade der Anthropomorphisierung genutzt. Mimik und Gestik sind durchgängig menschlich angepasst. Trotzdem stellt Wiesner (2002) sie sehr „artnah“ dar (vgl. Abb. 3). Auch bei Kriegseisen (2016) laufen die Schweinchen auf vier Beinen, haben keine Gegenstände in den Hufen und tragen keine Kleidung. In allen anderen hier untersuchten Bilderbüchern werden sie als auf zwei Beinen stehende Tiere dargestellt. Bei Marks (1990) ohne Kleidung und nur gelegentlich mit Utensilien in der Hand. Zumeist sind sie mit menschlicher Kleidung ausgestattet, die entweder die Ähnlichkeit der drei Schweinchen unterstreicht (z. B. bei Michalkow/Tschichikow 2000), oder die Unterschiedlichkeit herausstellt. Bei Lechermeier/Dufour (2019) korrespondiert die sehr unterschiedliche Kleidung mit den individuellen Vorstellungen der Schweinchen vom Standort ihres Hauses. Nur wenige der untersuchten Bilderbücher bauen das Menschenschema noch weiter aus. So haben die Schweinchen bei Mo CDM/Pixel Vengeur (2015) auch menschenähnliche Hände und Füße (vgl. Abb. 3), bei Ferner/Mayr sind auch die Körperproportionen und die angedeuteten Bewegungen sehr menschlich.

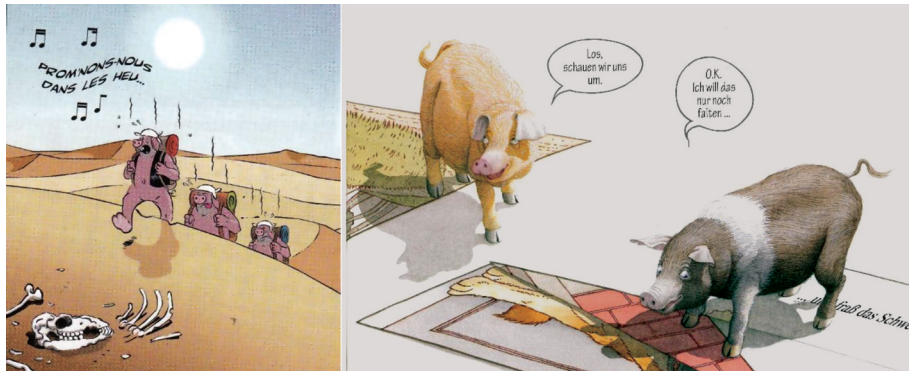


Abb. 3 Gegenüberstellung der Anthropomorphisierung bei Mo CDM/Pixel Vengeur (2015) und Wiesner (2002) (© Paris: Edition Audie-Fluide Glacial 2015; Hamburg: Carlsen 2002)

Zahlreiche Bilderbücher verändern das Figureninventar grundlegend und nehmen damit auch eine Substitution vor, die tief in den Erzählkomplex eingreift. Inwiefern es sich dann noch um eine Substitution handelt, hängt davon ab, wie nah das Erzählte trotz aller Änderungen am supramedialen Sinn des Märchens bleibt. *Les Trois Petits Dragons* (Bogeat/Vangout 2015) greift das Motiv der drei Häuser aus Stroh, Holz und Steinen auf, die Schweinchen werden durch Drachen ersetzt, der Wolf durch den Drachenfeind Ritter. Insofern liegt hier eine Substitution vor. Weitere Abwandlungen zeigen aber ein (postmodernes) Spiel mit dem Märchen. Daher werden solche Spielarten unter 3.2.2 behandelt.

3.1.4 Assimilation

Die Assimilation ist ein Verfahren der Anpassung. Auf der Textebene wird z. B. häufig das „grausame“ Ende, dass nur das dritte Schweinchen überlebt und der Wolf vom Schweinchen gegessen wird, angepasst. Bei den untersuchten Bilderbüchern hat nur Scheffler (2010) das grausame Ende beibehalten. Häufig werden Veränderungen mit einer pädagogischen Intention verbunden, z. B. die oben schon erwähnte Herausstellung der Moral. Auf bildlicher Ebene können in der Intention „einfache“ Darstellungen als Anpassungen an Kinder gesehen werden, Thiele spricht von einer „pädagogischen Intention“ (Thiele 2011, S. 218).

Bei Dorner/Voltz (2020) wird das Bildinventar wie ein Puppenspiel inszeniert: Voltz setzt Skulpturen aus alten Gegenständen, Schrott, Treibholz etc. zusammen und platziert die entstandenen Objekte auf flächige Hintergründe: Die Schweinchen aus Klopapierrolle, Drahtresten, Krepppapier, liebevoll gebastelte Spielzeugwerkzeuge und -bausteine als Requisiten (vgl. Abb. 4). Damit wird das Geschehen in eine kindliche Spielwelt gesetzt. Der Wolf erscheint nicht besonders bedrohlich. Bildästhetisch werden kindliche Spielwelten aufgebaut.



Abb. 4 Spielwelt bei Voltz (© Schiltigheim: Accès Édition 2020)

3.2 Postmodernes Erzählen

Tabbert spricht von „postmodernen“ Bilderbüchern und meint damit ihre metafiktionalen Erzähl- und Darstellungsweisen, u. a. einen zitierenden „Rückbezug auf literarische und bildnerische Werke, Intertextualität bzw. Intervisualität“ (Tabbert 2015, S. 167). Mit postmodernen Bilderbüchern verbindet Tabbert mit Bezug auf David Lewis auch eine Abkehr von der dem Text dienenden Funktion der Bilder (vgl. ebd., S. 168).

„Der Gestus einer illustratorischen Neubefragung von Märchen [...] mündet in ästhetischen Neuausrichtungen des ausgehenden 20. und beginnenden 21. Jahrhunderts immer deutlicher in ausdifferenzierte Transformationsprozesse, an denen sich ein postmoderner Spielcharakter mit in das kulturelle Gedächtnis eingeschriebenen Formen und Figuren abzeichnet.“ (Seibert/Lexe 2020, S. 79)

Im Folgenden sollen drei Formen postmodernen Erzählens genauer betrachtet werden: Intermedialität, metafiktionales Erzählen und das Spiel mit dem Ausgangsmärchen.

3.2.1 Intertextualität und Intermedialität

Eine Form postmodernen Erzählens sind intermediale Bezüge. Neuhaus sieht Intertextualität als zentrales Element des Erzählens von Märchen überhaupt (vgl. Neuhaus 2017, S. 429), da sich ein Märchen immer auch schon auf andere erzählte Märchen bezogen hat. Damit vertritt er ein weites Verständnis intertextuellen Erzählens im Sinne Derridas (vgl. dazu auch Jakobi 2020, S. 312). Da ein solcher Begriff jedoch Phänomene, die in (post-)moderner Kinderliteratur zu beobachten sind, nicht angemessen eingrenzen kann, wird häufig von *intertextuellen* oder *intermedialen Bezügen* gesprochen und das Spielerische wird in den Vordergrund gerückt. Ritter/Ritter sprechen von einem intermedialen literarästhetischen „Spiel mit den archetypischen Elementen und Funktionen des Märchens“ (Ritter/Ritter 2014, S. 82), das sich in modernen Märchenillustrationen zeige.

Der spielerische Charakter zeigt sich beispielsweise in einem Selbstzitat in der Illustration von Bernadette (2012): Auf dem Schlussbild sitzt eines der Schweinchen auf einem Stuhl und liest ein Bilderbuch – wer die Bücher Bernadettes kennt, erkennt darin ihr eigenes Rotkäppchenbuch. Einige Bilder, die an der Wand hängen, sind ebenfalls Zitate, so erkennt man van Goghs *Die Sonnenblumen*.

Viele intertextuelle Verweise finden sich in *Les trois petits Cochons Superhéros* von Evans (2018). Zu entdecken sind bekannte Märchenfiguren, u. a. Rotkäppchen, Goldilock und die drei Bären, der Lebkuchenmann, Pinocchio, Froschkönig, Rapunzel. Die Ausstattung der „Superheldenschweine“ nimmt unmittelbar Bezug auf bekannte und typische Superheldenfiguren. Zudem verweisen einige der in den Illustrationen abgebildeten Bücher in Titeln und/oder Aufmachung auf bekannte Werke und beinhalten auch ein Selbstzitat: „Robot Stop“ (Bestwick/Evans 2015).

Ganz anders ist der Verweis in *Die verflixten sieben Geißlein* von Meschenmoser (2017). Hier wird innerhalb einer ganz anderen Erzählung auf die drei Schweinchen Bezug genommen: Die Parodie auf das Märchen *Die sieben Geißlein* lässt den Wolf ob der Unordnung im Haus der Geißlein verzweifeln; und so muss er zunächst alles aufräumen, bevor er die Geißlein fressen kann. Doch leider kommt Mutter Geiß nach Hause, als gerade alles ordentlich ist und bringt die (drei) „Schweinchen aus der Nachbarschaft“ mit – eindrucksvoll sind sie auch im Bild zu sehen.

3.2.2 Metafiktionales Erzählen

Metafiktionales Erzählen wird wirksam, wenn das Erzählen selbst thematisiert wird. Nach Doleschal nennt man jene Literatur Metafiktion,

„die ihre eigene Fiktionalität, also ihre Gemachtheit, ihre Konstruiertheit sichtbar macht. [...] Immer geht es darum, die Künstlichkeit eines Werkes, seinen fiktionalen Charakter spielerisch zum Vorschein zu bringen.“ (Doleschal 2019, 23:45–24:05)

Lahn/Meister schlagen drei Typen vor: a) Selbstbeschreibung des Erzählers; b) Inszenierung des Erzählvorganges und c) Reflexion des Erzählens (vgl. Lahn/Meister 2016, S. 188). In den hier untersuchten Bilderbüchern finden sich vor allem Inszenierungen des Erzählvorgangs. Rabus spricht in Bezug auf Bilderbücher von einem „Sonderfall im gegenwärtigen Diskurs über Metafiktionalität“ (Rabus 2017, S. 5), da Schrifttext, Illustration und Buchgestaltung metafiktionale Verfahren ermöglichen, die in einem rein schrifttextbasierten Buch nicht möglich sind.

Volz u. a. (2016) haben das metafiktionale Erzählen in Wiesners *Die drei Schweine* (2002) zum Ausgangspunkt für eine empirische Erhebung gemacht. Auch Staiger (2016) hat dieses Bilderbuch als „Paradebeispiel“ für postmodernes und metafiktionales Erzählen benannt (S. 38 f.).

Auf dem Cover von *Huff & Puff* (Rueda 2012) werden die Lesenden direkt angesprochen: „Can You Blow Down the House of the Three Little Pigs?“ Die Aufforderung wird dadurch unterstützt, dass an Stellen, an denen der Wolf schnauft und prustet, auf der rechten Doppelseite die Aufforderung „Huff & Puff“ in großen Lettern steht und

im unteren Kreis des &-Zeichens ein Loch ist, durch das man schnaufen und pusten kann. Dadurch wird der Eindruck erweckt, dass man als Rezipierende*r handelnd in das Erzählte eingreifen kann und wird zum Komplizen des Wolfs.

Eine weniger auffällige Inszenierung des Erzählvorgangs durch die Buchgestaltung findet sich bei Lechermeier/Dufour (2019): Das Buch ist im Aufschnitt der Seiten so angelegt, dass die Episoden in in sich abgeschlossenen Seiteneinheiten erzählt werden: Die Einführungsepisode erstreckt sich auf sechs Seiten. Die erste Doppelseite wird „normal“ aufgeschlagen und gelesen, anschließend muss man diese Doppelseite aber nach oben aufschlagen und erhält dadurch eine „Quadrupelseite“, also einen Überblick über vier Seiten, auf denen der einleitende Teil abgeschlossen wird. Ähnlich werden die nachfolgenden Episoden in solchen 6-Seiten-Einheiten erzählt. Diese Buchgestaltung setzt an Erzähleinschnitten Zäsuren und macht damit die episodische Erzählstruktur transparent.

Eine bedeutsame Form des metafictionalen Erzählens ist das Buch-im-Buch-Motiv (vgl. Kurwinkel 2017). In *Kein Drache weit und breit* (Carter/Allwright 2017) ist auf der ersten Doppelseite ein aufgeschlagenes Buch zu finden. In einer Bildfolge mit sechs Bildern wird dort ein prototypisches Drachennmärchen erzählt, das im Begleittext konterkariert wird: „Dies sollte eigentlich die Geschichte über einen Drachen sein, der eine Prinzessin gefangen nahm, woraufhin ein Ritter zu Hilfe eilte, der mit dem Drachen kämpfte und die Prinzessin befreite.“ Durch das Buch-im-Buch und die Einleitung mit „Eigentlich“ wird auf den Konstruktionscharakter fiktiven Erzählens aufmerksam gemacht. Auf der nächsten Seite wird das metafictionale Spiel weitergeführt, indem die Erzählinstanz sich explizit einbringt und die Lesenden anspricht: „Allerdings kann ich dir die Geschichte nicht erzählen, weil der Drache beleidigt abgezogen ist.“ Der Drache will selbst Held werden und zieht fragend durch das Märchenland „Darf ich in deiner Geschichte vorkommen? Ich könnte dich vor dem großen bösen Wolf beschützen“, fragt er ein kleines Schweinchen. Auch hier wird der Erzählvorgang inszeniert: Dürfen Figuren sich ihre Geschichte oder ihr Schicksal selbst aussuchen? Immer wieder bekommt der Drache eine ablehnende Antwort – zumindest, bis der Riese kommt. Da ändert der Drache schnell seine Meinung und will nicht mehr „in dieser Geschichte vorkommen.“ Aber Riese muss niesen – und pustet die Sonne aus. Der Drache fasst neuen Mut, zündet die Sonne wieder an und wird von den anwesenden Märchenfiguren als Held gefeiert. Am Ende gibt es wieder eine Doppelseite, auf der ein aufgeschlagenes Buch zu sehen ist, in dem in sechs Bildern eine Kurzfassung der im Buch erzählten Geschichte zu finden ist.

3.2.3 Spiel mit dem Ausgangsmärchen

In der Fachliteratur zu verwandelten Märchen wird immer wieder der Aspekt des Spielens eingebracht. Blei-Hoch (2007) sieht im experimentellen Umgang mit dem Märchentext „ein postmodern anmutendes Spiel des Zitierens, Parodierens und Modifizierens und Dekonstruierens von Bekanntem“, das in der Illustration seinen

bildnerischen Ausdruck findet (ebd., S. 150). Tabbert (2015) benennt „unterhaltsame Spielformen, die Vergnügen bereiten wollen“ (ebd., S. 170) als einen Typ postmodernen Erzählens und unterteilt ihn in seiner Untersuchung in Untertypen wie „Potpourris“ oder „bebilderte Travestie“ (ebd., S. 174).

Ein eindrucksvolles Spiel mit dem Märchen *Die drei kleinen Schweinchen* findet sich im Bilderbuch *Wolf beißt nicht* von Gravett (2012). Die Schweinchen haben den Wolf gefangen und zeigen als Zirkuskünstler*innen, wie gut sie den Wolf beherrschen. Sie können ihn auf einem Podest stehen lassen, auf ihm reiten, ihn in einer Kiste durchsägen. Immer betonen sie, dass Wolf nicht beißt. Doch als alle drei ihre Köpfe ins Maul des Wolfs legen, beißt dieser doch zu. Die Schweinchen können (wahrscheinlich) entkommen. Das Buch ist „entgrenzt“ aufgebaut, denn es ist von der Titelseite bis zur Rückseite durchkomponiert. So kann man die Titelseite als Plakatankündigung des Zirkus lesen (s. Abb. 5). Auf dem Vorsatzblatt sehen wir, wie die Schweinchen den Wolf mit einem Schmetterlingsnetz jagen. Auf dem Innentitel wird ein Plakat als Titel aufgehängt. Erst dann geht die Geschichte los. Ähnlich am Ende: Der Wolf scheint zuzubeißen – dann kommt das Nachsatzblatt, auf dem der Wolf die drei Schweinchen jagt. Auf der Rückseite sieht man den Wolf, angeleint – die Leine führt zur Titelseite. Das Buch kann also von vorne losgehen.



Abb. 5 Cover *Wolf beißt nicht* (@ Emily Gravett⁵)

⁵ Die englische Originalausgabe erschien unter dem Titel „Wolf won’t bite!“ Text and illustrations copyright @ Emily Gravett 2010. Für die deutschsprachige Ausgabe: © Fischer Kinder- und Jugendbuch Verlag GmbH, Frankfurt a. M.

und Travestie. Auch „Antimärchen“ (Mattenklott 2005; Kammler 2020) oder „Collage“ (Oetken 2008; Ritter/Ritter 2014; Duckstein 2020) sind bekannte Genres. Immer wieder finden sich aber auch Bezeichnungen, die offensichtlich das Besondere bestimmter Bilderbücher hervorheben möchten. So beispielsweise „Verrückungen“ (Lexe 2016), „frei variierte Märchen“ (Sahr 2002) oder auch „Hybride“ (Kammler 2020). In den vorab untersuchten Kategorien sind genretypische Verfahren des Erzählens bereits sichtbar geworden. In dieser Kategorie werden zwei Genres aufgegriffen und an Beispielen erläutert, in denen das Genretypische des Erzählens dominant für die Verwandlung des Märchens ist.

3.3.1 Parodie

Lamping arbeitet heraus, dass Parodien eine Art „Gegengesang“ darstellen: „Die Parodie adaptiert eine Vorlage – um sich von ihr zu distanzieren. Sie kopiert nicht, sondern sie kritisiert.“ (Lamping 1991, S. 291). Viele der Bearbeitungen von *Die drei kleinen Schweinchen* tragen parodierende Züge, einige von ihnen sind konsequent als Parodie angelegt. So z. B. *The Three Little Pig Presidents. A Modern American Fairy Tale* von Mother Eagle und Brothers Patriotic (2020). Autorin und Illustratoren, Verlagsname (PigsWillFly) und Erscheinungsort (New Pork, New Pork) brechen mit Konventionen auf dem Bilderbuchmarkt. Die Erzählung an sich ist eine Satire auf aktuelle politische Ereignisse, den Umgang mit Corona und die Präsidentschaft Donald Trumps in den USA. Unterschiedliche Strategien der Schweine in Middledom, Zealandia und Ameritown sorgen für unterschiedliche Strategien im Umgang mit dem Wolf. In Middledom sind die Häuser aus Holz und Präsident Xi Jin Pig regiert dort, der Wolf bläst Atem und Gestank hinein, der an einigen Schweinen haften bleibt. Durch Isolation können die anderen Schweine weiterleben. In Zealandia haben die Schweine Steinhäuser und Präsidentin Kiwi Jane ist mit ihren Mitbewohnern vor dem Wolf geschützt. Anders in Ameritown, wo T-Rump dem Wolf mit großen Worten entgegentritt („I’m amazing, no doubt.“). Das hilft seinen Schweinen aber nicht. T-Rump wird entsprechend abgewählt. Die Bilder unterstützen die parodierende Wirkung des Textes, z. B. indem das Schwein T-Rump eine blonde Haarplatte auf dem Kopf trägt. Die Kritik an Donald Trumps Regierungsstil wird sehr deutlich, gleichzeitig sind Parallelen zu *Die drei kleinen Schweinchen* ein fester Bezugspunkt der Geschichte.

Eine deutlich ältere Parodie ist *Die drei kleinen Wölfe und das große böse Schwein* von Oxenbury/Trivizas (1994), das nicht nur durch die Rollenumkehrung Wolf = gut, Schwein = böse die Boshaftigkeit des Märchenwolfs hinterfragt und damit ein frühes Dokument der mit der Rückkehr der Wölfe nach Mitteleuropa inzwischen weit verbreiteten positiven Wolfs-Rolle in Bilderbüchern ist. Es wird zudem der supramediale Sinn des Märchens hinterfragt und damit gleichzeitig eine Politik der (militärischen) Aufrüstung in Frage gestellt: Die „drei knuddeligen kleine[n] Wölfe mit weichem Fell und buschigen Schwänzen“ bauen sich zusammen ein Haus aus Steinen.

Das große, böse Schwein kann das Haus zwar nicht umpusten, doch ein Vorschlaghammer reicht, um das Haus zu zerstören. Das nächste Haus wird aus Beton gebaut – ein hässlicher grauer Klotz. Doch das große böse Schwein nimmt „seinen Presslufthammer und zerbohrte und zerhämmerte das Haus.“ Es folgt ein Haus mit Stahlplatten, Eisenträgern und vor allem viel Stachel- und Natodraht (vgl. Abb. 7). Doch mit Dynamit kann das Schwein auch dieses Haus zerstören. Und da die Strategie der Ausrüstung nicht geklappt hat, bauen die Wölfe ein Haus aus Blumen, das Schwein lässt sich vom Blumenduft betören und wird dadurch ein großes, liebes Schwein. Auch in dieser Parodie wird die Kritik an gesellschaftlichen Verhältnissen deutlich, aber am Ende wird ein (vielleicht utopischer) Weg aus dem Dilemma aufgezeigt.



Abb. 7 Die drei kleinen Wölfe rüsten auf (© Aarau: Sauerländer 1994)

3.3.2 Anti-Märchen

Das Anti-Märchen zeichnet sich vor allem dadurch aus, dass das Ende für die als „gut“ im Märchen dargestellten Protagonist*innen schlecht ausgeht, dass in der geschilderten Welt Bosheit vorherrscht (vgl. Jolles 2006, S. 242). In *The True Story of the 3 Little Pigs* von Scieszka/Smith (1996) erzählt der Wolf seine Version des Geschehens. Denn eigentlich wollte er nur einen Geburtstagskuchen für seine Großmutter backen und es fehlte ihm Zucker. Und nur, weil er aufgrund einer Erkältung niesen musste, fielen die beiden Häuser der ersten Schweinchen zusammen und beide Schweinchen sind „dead as a doornail“. Da blieb dem Wolf nichts anderes

übrig, als die Schweinchen aufzuessen. Das dritte Schweinchen erdreistete sich sogar, die Großmutter zu beleidigen: „And your old granny can sit on a pin.“ Und dann machte er eben eine Szene, wurde von der Polizei verhaftet und von der Presse wird die ganze Geschichte nun aufgebauscht. Die Bilder unterstützen die Sicht des Wolfes, der als Brillenträger offensichtlich nicht so gut sieht. Daher sind auch die Bilder etwas unscharf und unterstützen damit die (teilweise komische) Tragik des Protagonisten.

3.4 Zwischenfazit

In diesem Beitrag sollten spezifische Aspekte der Gemachtheit, die sich aus der Verwandlung von Märchen in Bilderbüchern ergeben, untersucht werden. In einem Zusammenspiel eines deduktiven Blicks auf theoretische Diskurse und eines induktiven Blicks auf unterschiedliche Bilderbuchverwandlungen zum Märchen *Die drei kleinen Schweinchen* konnten drei Ebenen herausgearbeitet werden, mit denen sich solche Verwandlungen beschreiben lassen.

Mit Verfahren der *Transformation* lassen sich eher formale als inhaltliche Verwandlungsformen beschreiben und es konnte gezeigt werden, dass in den untersuchten Märchenbilderbüchern mit verschiedenen Verfahren der Transformation gearbeitet wird. Aufgrund des eingeschränkten Untersuchungsmaterials können dabei keine Ursache-Wirkungs-Aussagen bzw. Erkenntnisse zur Funktion des jeweiligen Verfahrens getroffen werden, etwa der Art: Durch Assimilation können Märchenbilderbücher in besonders hohem Maße eine alte Geschichte an neue Zeiten anpassen. Es wäre daher interessant, in einer breiter angelegten Studie die funktionalen Stärken der unterschiedlichen Transformationsverfahren zu untersuchen.

Als eine zweite Ebene wurden Formen *postmodernen Erzählens* untersucht. Es konnte gezeigt werden, dass viele Märchenverwandlungen in den Bilderbüchern solche Elemente enthalten. Offensichtlich fordert die klare Grundstruktur zum *Spiel* heraus, zum Verstecken oder Einarbeiten intermedialer Verweise oder zum Spiel mit verschiedenen Fiktionsebenen. Daran haben die Illustrationen einen großen Anteil, da sie im Zusammenspiel von Text und Bild Sinn konstruieren, rekonstruieren oder auch dekonstruieren können. Es liegen inzwischen einige Untersuchungen zu Märchenbilderbüchern vor, die sich mit Elementen postmodernen Erzählens auseinandersetzen. Es wäre interessant, in einer vertiefenden Studie den Zusammenhang zwischen einem spezifischen Märchen und Formen postmodernen Erzählens zu untersuchen: Finden sich in Märchenbilderbüchern zu *Rotkäppchen* andere Formen als bei *Die drei kleinen Schweinchen* oder *Das kleine Mädchen mit den Schwefelhölzern*?

Schließlich wurden in einer dritten Ebene einige der verwandelten Märchenbilderbücher zwei *Genres* zugeordnet, die einen funktionalen Kontext offenlegen. So ist mit der Parodie in der Regel eine Kritik verbunden, oft an gesellschaftlichen Verhältnissen. Dies konnte an mehreren Märchenbilderbuchverwandlungen zu *Die drei kleinen Schweinchen* gezeigt werden. Dabei stehen die beiden hier untersuchten Genres

nur exemplarisch für zahlreiche weitere Genres, denen sich Märchenbilderbuchverwandlungen zuordnen lassen. Für eine breitere Untersuchung bietet es sich aber an, diese nicht von einem Märchen aus zu untersuchen, sondern nach besonders relevanten Genres für Märchenbilderbuchverwandlungen zu suchen.

Märchenbilderbuchverwandlungen – so wurde hoffentlich deutlich – sollten in der Regel nicht für sich „gelesen“ werden, sondern stehen in Kontexten: Den Kontexten von Referenztexten (oder der *Grundform* nach Propp), in Kontexten zu Konventionen des Erzählens oder in Traditionslinien des Erzählens. Erwachsene denken immer wieder, dass diese Kontextualisierung „schwer zu verstehen“ ist und viel zu komplex. Überraschend ist, dass trotzdem in vielen Märchenbilderbuchverwandlungen solche Verfahren zu finden sind, gerade auch in Märchenbilderbüchern, die sich offensichtlich an ein kindliches Publikum wenden. Daher soll im letzten Abschnitt darüber nachgedacht werden, wie im Kontext von Schule mit Märchenbilderbuchverwandlungen gearbeitet werden kann.

4 Didaktische Implikationen: Ein Resümee

In Vorbereitung und während des Schreibens dieses Beitrags habe ich mehr als 50 Bilderbücher zu den drei kleinen Schweinchen gesichtet, gelesen, untersucht. In der Rückschau wird deutlich, dass mir durch das Arbeiten an dem Beitrag, das Abwägen der Zuordnung in Kategorien, das Vergleichen und In-Beziehung-Setzen der verschiedenen Bilderbuchfassungen in vielen Büchern immer noch Neues auffiel, bewusst wurde, sich bisweilen zu systematischen Strängen verband, dann aber doch wieder die Art des Erzählens in einem Buch jede Systematik durchbrochen hat. Die Suche nach „Regeln“ selbst ist es, die bei mir zu Erkenntnissen geführt hat. Am Anfang stand die Beobachtung, dass es zu dieser einen Geschichte unvorstellbar viele Bilderbuchadaptionen gibt. Und nach und nach differenzierte sich weiter aus, wie unterschiedlich die Möglichkeiten des Bilderbucherzählens genutzt werden und dass es weniger darum gehen kann, danach zu fragen, ob ein Bilderbuch gut oder schlecht erzählt, sondern *wie* es erzählt.

Aus dieser Erfahrung heraus lassen sich zentrale didaktische Annahmen ableiten: Verwandelte Märchenbilderbücher machen mit ihren Verwandlungsverfahren auf das *Wie* des Erzählens aufmerksam, auf die Gemachtheit literarischer Texte. Karin Vach arbeitet in einem grundlegenden Beitrag zu *Bilderbüchern im Unterricht* heraus, dass ein ästhetischer Lesemodus neben einem informierenden in der Grundschule insbesondere für den Literaturunterricht bedeutsam ist (vgl. Vach 2020, S. 26 f.). Damit verbunden sind ästhetische Erfahrungen (vgl. ebd., S. 28 ff.). Benannt werden unter anderem die Erfahrung der Mehrdeutigkeit, das Erproben und Durchspielen neuer Deutungsmöglichkeiten sowie das Experimentieren und Spielen. Viele der in diesem Beitrag vorgestellten verwandelten Märchenbilderbücher machen solche Erfahrungen dadurch möglich, dass die Bilderbücher selbst experimentieren, spielen, neue

Deutungsmöglichkeiten erproben oder Mehrdeutigkeit offenlegen. Zur ästhetischen Erfahrung gehört auch das Irritierende und Widerständige (vgl. ebd., S. 29). Das Moment der Veränderung eines Märchens setzt auf den Moment der Irritation. Vach geht in ihrem Beitrag nicht darauf ein, wie Bilderbücher beschaffen sein müssen, um ein hohes Potenzial für ästhetische und literarische Lernprozesse zu entfalten. Mit den in dieser Untersuchung herausgearbeiteten vielfältigen Erzählmöglichkeiten verwandelter Bilderbücher rücken diverse und vielfältige didaktische Potenziale in den Fokus, die hier weder umfassend noch vollständig aufgeführt werden können und sollen. Einige wenige möchte ich jedoch anreißen⁶.

4.1 Das Märchen kennenlernen

Grundlage der Arbeit mit verwandelten Märchen sollte immer sein, dass eine (oder die) Referenzfassung an den Anfang gestellt wird, damit Kindern das Spiel, der Umgang mit der Vorlage sichtbar wird. Häufig wird Kindern im Grundschulalter eine Referenzfassung zu einem Märchen bekannt sein, so auch die Geschichte der *Drei kleinen Schweinchen*. Da aber oft nicht klar ist, ob es – in diesem Fall – eine an die Übersetzung von Schier angelehnte Fassung, der Disney-Film oder eine verkürzt erzählte Bilderbuchfassung ist, lohnt es sich auch bei bekannten Märchen, eine Referenzfassung am Anfang zu erzählen oder vorzulesen.

Ein besonderes Potenzial dieses Märchens liegt in seiner klaren und knappen Episodendarstellung, dem begrenzten Figureninventar und der Anknüpfung an kindliches Spielhandeln, da das Hausbauen – ob mit Naturmaterialien im Freien oder mit Bauklötzen und Legosteinen im Kinderzimmer – eine Grunderfahrung fast aller Kinder ist. Die Grundkonstellation ist zudem mit einfachen Mitteln bildlich darstellbar, was für die Illustrationsebene viele Spielräume eröffnet. Die Klarheit der Grundstruktur fordert zur Variation des Schemas heraus und ermöglicht Kindern im Grundschulalter, Veränderungen nachzuvollziehen und zu deuten. Damit bieten sich Vergleiche verschiedener Fassungen an, wie sie beispielsweise bei Jantzen/Syska (2014) zu verschiedenen Illustrationen von *Der Froschkönig oder der Eiserne Heinrich* angeregt werden.

4.2 Gemachtheit erkunden – Fiktionalitätsbewusstsein weiterentwickeln

Volz u. a. (2016) stellen in ihrer Rezeptionsstudie zu Wiesners *Die drei Schweine* fest, dass die Lektüre zwar hohe Ansprüche an Grundschulkinder stellt, jedoch ergeben

⁶ Der Buchmarkt hält viele Bilderbücher nur über einen kurzen Zeitraum verfügbar. Einige der hier untersuchten Bilderbücher sind zudem nicht auf Deutsch erschienen. Zum Glück sind über das Internet sowohl vergriffene als auch nicht in Deutschland erschienene Bücher leicht aufzuspüren und bestellbar. Welche besonderen Probleme aber auch Chancen sich daraus ergeben (z. B. in Bezug auf Fremd-Spracherfahrungen), müsste an anderer Stelle diskutiert werden.

sich aus den metafikionalen Erzählelementen große Potenziale, das Fiktionalitätsbewusstsein zu stärken. Sie stellen außerdem fest, dass Grundschulkinder das „eigene Verstehen und auch Nicht-Verstehen artikulieren und reflektieren“ können (ebd., S. 181; vgl. dazu auch in anderem Kontext Schröder 2020). Auch Doleschal in diesem Band arbeitet die Bedeutung heraus, die das Erkennen und Unterscheiden faktualen und fiktionalen Erzählens hat – und er zeigt, dass mit Hilfe von Bilderbüchern diese Kompetenz entwickelt werden kann. Postmoderne Erzählelemente lenken den Blick auf die Gemachtheit von Literatur. Erzählverfahren, wie sie in Abschnitt 3.2 untersucht wurden, lenken über ihre Form den Blick auf das Wie des Erzählens, wodurch möglich wird, aus einer ästhetischen Erfahrung in einem Gespräch eine ästhetische Erkenntnis zu machen. Beispielsweise können Kinder intertextuelle oder interpikturale Verweise zu anderen Märchenfiguren entschlüsseln oder auch das Buch-im-Buch-Motiv in *Kein Drache weit und breit* (Carter/Allwright 2017) nicht nur kennenlernen, sondern auch in einem Gespräch reflektieren und damit als ein Verfahren literarischen Erzählens bewusst wahrnehmen – und vielleicht dann auch in eigenen Texten wiederverwenden.

Primärliteratur

- Bartiková, Petra/Májová, Alexandra (Ill.) (2020): Je découvre le chantier avec les Trois Petits Cochons. Paris: Édition Nathan.
- Bernadette [d. i. Bernadette Watts] (2012): Die drei kleinen Schweinchen. A. d. Engl. von Schaub, Anna. Zürich: NordSüd.
- Bestwick, Adam/Evans, Claire (2015): Robot stop! Bromborough: Fourth Wall Publishing.
- Bogeat, Suzanne/Vangout, Cécile (2015): Les Trois Petits Dragons. Vanves: Gautier Langueureau.
- Briggs, Katherine/Michaelis-Jena, Ruth (Hrsg.) (1970): Englische Volksmärchen. A. d. Engl. von Schier, Uta. Köln: Diederichs.
- Carter, Lou/Allwright, Deborah (Ill.) (2017): Kein Drache weit und breit. A. d. Engl. von J. P. Bachem Verlag. Köln: J. P. Bachem.
- Chaine, Sonia/Pichelin, Adrien (Ill.) (2016): Raconte à ta façon. Les trois petits cochons. Paris: Flammarion jeunesse.
- Claverie, Jean (1989): Die drei kleinen Schweinchen. A. d. Franz. von Hanhart, Brigitte. Mönchaltorf u. a.: NordSüd.
- Crane, Thomas (1885): The Three Goslings, <https://www.surlalunefairytales.com/book.php?id=110&tale=3607> (30.12.2020).
- Dorner, Christina/Voltz, Christian (Ill.) (2020): Les trois petits cochons, Schiltigheim: Accès Édition.
- Eagle, Mother/Patriotic, Brothers (2020): The Three Little Pig Presidents. A Modern American Fairy Tale. New Pork New Pork: PigsWillFly Publishing (Independent published).
- Emmett, Jonathan/Cox, Steve (Ill.) (2005): Pigs Might Fly. The Further Adventures of the Three Little Pigs. London u. a.: Puffin Books.
- Evans, Claire (2018): Les trois petits cochons Superhéros. A. d. Engl. von Fortin, Isabelle. Toronto: Édition Scholastic.

- Fermer, David/Mayr, Regina (Ill.) (2019): *The Story of the Three little Pigs*. Übers. i. d. Deutsche von May, Regina und von Holten, Annika; Übers. i. d. Plattdeutsche von Brunnert, Benita. Hamburg: Amiguitos.
- Gravett, Emily (2012): *Wolf beißt nicht!* A. d. Engl. von Gutzschhahn, Uwe-Michael. Mannheim: Sauerländer.
- Jacobs, Joseph (1892): *English Fairy Tales*. 2. Aufl. London: David Nutt.
- Janosch (1984): *Der Froschkönig*. Zürich: Diogenes.
- Kasdepke, Grzegorz/Dziubak, Emilia (Ill.) (2018): *Auf keinen Fall Prinzessin!* A. d. Poln. von Kinsky, Esther. Frankfurt a. M.: Sauerländer.
- Kriegeseisen, Erna (2016): *Die drei kleinen Schweinchen*. Bilderbuch mit Märchen-CD. 2. Aufl. Göming: Eigenverlag.
- Lechermeier, Philippe/Dufour, Amélie (Ill.) (2019): *Les Trois Petit Cochons*. Mes Contes à Dépulier. o.O. [Paris]: Gallimard Jeunesse.
- Maar, Paul/Muggenthaler, Eva (Ill.) (2020): *Die goldene Schildkröte*. Hamburg: Oetinger.
- Marks, Alan (1990): *Die 3 kleinen Schweinchen*. Salzburg u. a.: Neugebauer Press.
- Mathieu, Agnès (1997): *Les Trois Petits Cochons*. Paris: Édition Nathan.
- Meschenmoser, Sebastian (2017): *Die verflixten sieben Geißlein*. Stuttgart: Thienemann.
- Michalkow, Sergej/Tschichikow, Viktor (Ill.) (2000): *Drei kleine Schweinchen*. A. d. Russ. von Dehmel, Peter. Leipzig: LeiV.
- Miyakoshi, Akiko (2019): *Die Teestunde im Wald*. A. d. Japan. von Hering, Karoline. Heidelberg: Carl-Auer.
- Mo CDM/Pixel Vengeur (2015): *Les 3 petits cochons reloaded*. Paris: Édition Audie-Fluide Glacial.
- Müller, Jörg/Steiner, Jörg (Ill.) (1989): *Aufstand der Tiere oder Die neuen Stadtmusikanten*. Aarau u. a.: Sauerländer.
- Oxenbury, Helen/Trivizas, Eugene (Ill.) (1994): *Die drei kleinen Wölfe und das große böse Schwein*. A. d. Engl. von Inhauser, Rolf. Aarau: Sauerländer.
- Reinl, Edda (1983): *Die drei kleinen Schweinchen*. Salzburg u. a.: Neugebauer Press.
- Rueda, Claudia (2012): *Huff & Puff*. London: Abrams Appleseed.
- Rusu, Meredith/Hughes, Beth (Ill.) (2020): *The Three little Pigs. A Story About Patience*. Expert advice by Martínez, Eva. New York: Children's Press.
- Scheffler, Axel (2010): *Die drei kleinen Schweinchen und der böse Wolf*. Weinheim u. a.: Beltz & Gelberg.
- Scieszka, Jon/Smith, Lane (Ill.) (1996): *The True Story of the 3 Little Pigs*. By A. Wolf. New York: Puffin Books.
- Shaw, Elizabeth (2007): *Zilli, Billi und Willi*. Weinheim u. a.: Der Kinderbuchverlag.
- Trumbauer, Lisa/Blecha, Aaron (2009): *The Graphic Novel The Three Little Pigs*. Mineapolis u. a.: Stone Arch Books.
- Wiesner, David (2002): *Die drei Schweine*. Hamburg: Carlsen.

Filmografie

- Disney, Walt (1933): *Silly Symphony „Three Little Pigs“*. United Artists Picture. Auch: <https://www.youtube.com/watch?v=Olo923T2HQ4> (06.02.2021).

Sekundärliteratur

- Barth, Johannes (Hrsg.) (2011): Grimms Märchen – modern. Prosa, Gedichte, Karikaturen. Stuttgart: Reclam.
- Bettelheim, Bruno (1995): Kinder brauchen Märchen. 18. Aufl. A. d. Amerik. von Mickel, Liselotte und Weitbrecht, Brigitte. München: dtv.
- Bettelheim, Bruno (2010): The Uses of Enchantment. The Meaning and Importance of Fairy Tales. New York: Vintage eBooks.
- Blei-Hoch, Claudia (2007): Zwischen Tradition und Innovation. Zur Bildsprache moderner Märchenillustrationen und ihrer Rezeption. In: Beisbart, Ortwin/Kerkhoff-Hader, Bärbel (Hrsg.): Märchen. Geschichte – Psychologie – Medien. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 140–155.
- deutsch differenziert H. 3 (2014): Märchen – Anregungen zum Erzählen, Schreiben und Gestalten.
- Doleschal, Lukas (2019): Fiktion und Wirklichkeit unterscheiden. Über die kindliche Wahrnehmung von Metafiktion in Bilderbüchern. [https://underdocs.org/podcast/fiktion-und-wirklichkeit-unterscheiden/\(09.01.2021\)](https://underdocs.org/podcast/fiktion-und-wirklichkeit-unterscheiden/(09.01.2021)).
- Duckstein, Johanna (2020): „Das war ja vielleicht früher so!“ Orientierungen von Grundschulkindern zu aktuellen Märchenbilderbüchern. In: Scherer, Gabriela/Heintz, Kathrin/Bahn, Michael (Hrsg.): Das narrative Bilderbuch. Türöffner für literar-ästhetische Bildung, Erzähl- und Buchkultur. Trier: WVT, S. 183–200.
- ide (Informationen zur Deutschdidaktik) H. 3 (2020): Märchen.
- Jakobi, Stefanie (2020): Intertextualität, Intermedialität, Transmedialität. In: Kurwinkel, Tobias/Schmerheim, Philipp (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendliteratur, Berlin: J. B. Metzler, S. 312–321.
- Jantzen, Christoph/Syska, Natascha (2014): Bilderbücher vergleichen. Interpretationsvielfalt erkunden. In: Grundschule Deutsch H. 42, S. 31–33.
- Jolles, André (2006): Einfache Formen. Legende, Sage, Mythe, Rätsel, Spruch, Kasus, Memorabilie, Märchen, Witz. 8. Aufl. Tübingen: de Gruyter.
- Kammler, Clemens (2020): Märchen in Geschichte und Gegenwart. In: Praxis Deutsch H. 284, S. 4–11.
- Kurwinkel, Tobias (2017): „Es gibt ganz viele Welten, [...] in den Büchern sind sie aufgeschrieben!“ Narratologische und didaktische Überlegungen zum Buch-im-Buch-Motiv in Cornelia Funkes Tintenwelttrilogie. In: kjl&m H. 17.1, S. 51–57.
- Kurwinkel, Tobias (2020): Bilderbuch. In: Kurwinkel, Tobias/Schmerheim, Philipp (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendliteratur. Berlin: J. B. Metzler, S. 201–219.
- Lahn, Silke/Meister, Jan Christoph (2016): Einführung in die Erzähltextanalyse. 3., aktual. u. erw. Aufl. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Lamping, Dieter (1991): Die Parodie. In: Knörrich, Otto (Hrsg.): Formen der Literatur in Einzeldarstellungen. 2., überarb. Aufl. Stuttgart: Kröner, S. 290–296.
- Lexe, Heidi (2016): Einleitung. In: dies. (Hrsg.): gorkicht im gemank. Mediale und ästhetische Verrückungen (in) der Kinder- und Jugendliteratur. Wien: Stube, S. 2–3.
- Lüthi, Max (1976): Märchen. 6. durchges. u. erg. Aufl. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Lüthi, Max (1992): Das europäische Volksmärchen: Form und Wesen. 9. Aufl. Tübingen: Francke.
- Maiwald, Klaus (2007): ... und wenn er nicht gestohlen wird, dann fährt sie ihn noch heute ... – Das Märchen in der dispositiven Vielfalt medialer Aktualisierungen. In: Beisbart, Ortwin/Kerkhoff-Hader, Bärbel (Hrsg.): Märchen. Geschichte – Psychologie – Medien. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 156–175.

- Mattenklott, Gundel (2005): Märcheninszenierungen im zeitgenössischen Bilderbuch. In: Dies./Wardetzky, Kristin (Hrsg.): *Metamorphosen des Märchens*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 100–118.
- Mattenklott, Gundel/Wardetzky, Kristin (2005): Einführung in Band 3: *Metamorphosen des Märchens*. In: Dies. (Hrsg.): *Metamorphosen des Märchens*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 1–5.
- Mayring, Philipp (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12., überarb. Aufl. Weinheim u. a.: Beltz.
- Merkel, Johannes (2015): *Hören, Sehen, Staunen. Kulturgeschichte des mündlichen Erzählens*. Hildesheim u. a.: Olms.
- Mönckeberg, Vilma (1972): *Das Märchen und unsere Welt*. Düsseldorf u. a.: Diederichs.
- Neuhaus, Stefan (2017): *Märchen*. 2. Aufl. Tübingen: A. Francke.
- Oetken, Mareile (2008): *Bilderbücher der 1990er Jahre. Kontinuität und Diskontinuität in Produktion und Rezeption*. Oldenburg: Universität Oldenburg.
- Oetken, Mareile (2017): *Wie Bilderbücher erzählen. Analysen multimodaler Strukturen und bimedialen Erzählens im Bilderbuch*. <http://oops.uni-oldenburg.de/3204/> (30.12.2020).
- Offe-Aden, Hildegard (1986): Literarischer Unterricht mit veränderten Märchen. Textformen, Intentionen und Einsatzmöglichkeiten. In: Dinges, Otilie (Hrsg.): *Märchen in Erziehung und Unterricht*. Kassel: Erich Röth, S. 114–137.
- Pöge-Alder, Kathrin (2011): *Märchenforschung. Theorien, Methoden, Interpretationen*. 2., überarb. Aufl. Tübingen: Narr.
- Praxis Deutsch H. 284 (2020): *Märchen in Geschichte und Gegenwart*.
- Praxis Grundschule H. 5 (2015): *Märchen*.
- Propp, Vladimir (1975): Transformation von Zaubermärchen. A. d. Russ. von Eimermacher, Karl. In: ders.: *Morphologie des Märchens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 155–180.
- Raabe, Christiane (2015): Rotkäppchen reist durch die Welt. Internationale Märchenillustration nach der Jahrtausendwende. Ein Überblick. In: Anker, Martin/Harms, Anke/Pecher, Claudia Maria/Schmidt, Juliane (Hrsg.): *Grimms Märchenwelten im Bilderbuch. Beiträge zur Entwicklung des Märchenbilderbuches seit Mitte des 20. Jahrhunderts*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 203–225.
- Rabus, Silke (2017): Rückt zusammen, Kinder, ich will euch eine Geschichte erzählen! Metafiktion im Bilderbuch. In: *kjl&m H.* 17.1, S. 3–12.
- Ritter, Alexandra/Ritter, Michael (2013): Neue Märchen selbst gemacht. In: *Arbeitsgemeinschaft Jugendliteratur und Medien in der GEW* (Hrsg.): *Neu erzählte Märchen und neue Märchenbücher 200 Jahre nach den KHM der Brüder Grimm*. o. O., S. 5–9.
- Ritter, Alexandra/Ritter, Michael (2014): Aktuelle Tendenzen im Märchenbilderbuch. In: Knopf, Julia/Abraham, Ulf (Hrsg.): *Bilderbücher. Bd. 1. Theorie*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 78–88.
- Röhrig, Lutz (2000): Der Froschkönig. Rezeption und Wandlung eines Märchens bis zur Gegenwart. In: Volkmann, Helga/Freund, Ulrich (Hrsg.): *Der Froschkönig ... und andere Erlösungsbedürftige*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 33–49.
- Rölleke, Heinz (2012): *Metamorphosen der Grimmschen Märchen*. In: Koch, Hans-Albrecht (Hrsg.): *Textmetamorphosen. Literarische Werke in neuem Gewand*. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang, S. 9–21.
- Sahr, Michael (2002): *Zeit für Märchen. Kreativer und medienorientierter Umgang mit einer epischen Kurzform*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Scherf, Walter (2007): *Das Märchenlexikon. Bd. 1 von A bis K. Sonderausgabe*. München: C.H. Beck.

- Schmidt-Dumont, Gerd (2013): Sieben auf einen Streich! Neue Märchenbilderbücher von Hänsel & Gretel vorgestellt. In: Arbeitsgemeinschaft Jugendliteratur und Medien in der GEW (Hrsg.): Neu erzählte Märchen und neue Märchenbücher 200 Jahre nach den KHM der Brüder Grimm. o. O., S. 18–30.
- Schmitt, Christoph (2008): Mediale Adaptionen von Märchen – Bruch oder Wandel tradierter Erzählformen? Ein Problemaufriss unter besonderer Berücksichtigung des Filmmärchens. In: Franz, Kurt (Hrsg.): Märchenwelten. Das Volksmärchen aus der Sicht verschiedener Fachdisziplinen. 2., erg. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 142–167.
- Schröder, Klarissa (2020): Grundschulkinder entdecken metafiktionale Erzählweisen im Bilderbuch. In: Scherer, Gabriela/Heintz, Kathrin /Bahn, Michael (Hrsg.): Das narrative Bilderbuch. Türöffner für literar-ästhetische Bildung, Erzähl- und Buchkultur. Trier: WVT, S. 83–96.
- Seibert, Ernst/Lexe, Heidi (2020): Geschichte der Kinder- und Jugendliteratur in Österreich. In: Kurwinkel, Tobias/Schmerheim, Philipp (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendliteratur. Berlin: J.B. Metzler, S. 75–79.
- Staiger, Michael (2014): Erzählen mit Bild-Schrifttext-Kombinationen. Ein fünfdimensionales Modell der Bilderbuchanalyse. In: Knopf, Julia/Abraham, Ulf (Hrsg.): Bilderbücher. Bd. 1 Theorie. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 12–23.
- Staiger, Michael (2016): Die drei intermedialen Schweinchen. In: Lex, Heidi (Hrsg.): gorkicht im gemank. Mediale und ästhetische Verrückungen (in) der Kinder- und Jugendliteratur. Wien: Stube, S. 29–40.
- Tabbert, Reinbert (2015): Postmoderne Märchenbilderbücher. In: Anker, Martin/Harms, Anke/Pecher, Claudia Maria/Schmidt, Juliane (Hrsg.): Grimms Märchenwelten im Bilderbuch. Beiträge zur Entwicklung des Märchenbilderbuches seit Mitte des 20. Jahrhunderts. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 167–187.
- Thiele, Jens (2008): Annäherung und Entfernung. Zum Dialog von Bild und Text im illustrierten Märchenbuch. In: Stiftung Illustration (Hrsg.): Dokumentation zum Workshop Text und Illustration sind ein seltsames Paar. o. O., S. 9–35.
- Thiele, Jens (2011): Das Bilderbuch. In: Lange, Günter (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Ein Handbuch. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 217–230.
- Uther, Hans-Jörg (2013): Europäisches Kulturgut. Überblick über die Entstehungsgeschichte, Methodik und Nachwirkung der „Kinder- und Hausmärchen“ der Brüder Grimm. In: JuLit H. 1, S. 7–15.
- Vach, Karin (2020): Bilderbücher im Unterricht – Annäherung an eine literaturdidaktische Grundlegung. In: Scherer, Gabriela/Heintz, Kathrin/Bahn, Michael (Hrsg.): Das narrative Bilderbuch. Türöffner für literar-ästhetische Bildung, Erzähl- und Buchkultur. Trier: WVT, S. 23–38.
- Volz, Steffen/Scherer, Gabriela/Schröder, Klarissa (2016): „Ja, jetzt versteh’ ich die Handlung mal überhaupt.“ Das metafiktionale Spiel mit Erzählwelten in David Wiesners *Die drei Schweine* in der Aneignung durch Grundschulkinder. In: Scherer, Gabriela/Volz, Steffen (Hrsg.): Im Bildfokus: Bilderbuchrezeptionsforschung. Trier: WVT, S. 171–185.
- Wienker-Piepho, Sabine/Tauschek, Markus (2018): Vorwort. Zurechterzählt! Wie Märchen und populäre Erzählstoffe genutzt, ideologisiert und aktualisiert werden. In: dies. (Hrsg.): Zurechterzählt! Wie Märchen und populäre Erzählstoffe genutzt, ideologisiert und aktualisiert werden. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. V–VIII.
- Wilpert, Gero von (1989): Sachwörterbuch der Literatur, 7., verb. u. erw. Aufl. Stuttgart: Kröner.

Anhang: Die Geschichte von den drei kleinen Schweinchen

Es war einmal eine alte Sau, die hatte drei kleine Schweinchen. Und weil sie nicht genug besaß, um sie zu ernähren, schickte sie die Schweinchen aus, damit sie selbst ihr Glück suchten. Das erste ging fort und traf einen Mann mit einem Stroh Bündel. Es sagte zu ihm: „Mann, bitte gib mir dieses Stroh, damit ich mir ein Haus bauen kann.“ Der Mann gab es ihm, und das kleine Schweinchen baute sich daraus ein Haus. Gleich kam ein Wolf daher, klopfte an die Tür und sagte: „Schweinchen klein, Schweinchen klein, lass mich hinein.“ Darauf antwortete das Schweinchen: „Beim Haar an meinem Schnäuzchen, o nein, nein, nein.“ – Da sagte der Wolf: „Dann will ich husten und will pusten und blas dir dein Haus ein.“ Und er hustete und er pustete und blies das Haus ein und fraß das kleine Schweinchen auf.

Das zweite kleine Schweinchen traf einen Mann mit einem Ginsterbündel, und es sagte: „Mann, bitte gib mir dies Ginsterbündel, damit ich mir ein Haus bauen kann.“ Der Mann gab es ihm, und das Schweinchen baute sich ein Haus. Dann kam der Wolf daher und sagte: „Schweinchen klein, Schweinchen klein, lass mich hinein.“ „Beim Haar an meinem Schnäuzchen, o nein, nein, nein.“ – „Dann will ich husten und will pusten und blas dir dein Haus ein.“ Und er hustete und pustete und hustete und pustete, und schließlich blies er das Haus nieder und fraß das kleine Schweinchen auf.

Das dritte kleine Schweinchen traf einen Mann mit einer Fuhre Ziegel, und es sagte: „Mann, bitte gib mir diese Ziegel, damit ich mir ein Haus bauen kann.“ Da gab ihm der Mann die Ziegel, und es baute sich daraus ein Haus. Wie er es bei den anderen kleinen Schweinchen getan hatte, kam der Wolf daher und sagte: „Schweinchen klein, Schweinchen klein, lass mich hinein.“ – „Beim Haar an meinem Schnäuzchen, o nein, nein, nein.“ – „Dann will ich husten und will pusten und blas dir dein Haus ein.“ Nun also, er hustete und pustete, und er hustete und pustete, und er hustete und pustete, aber er konnte einfach das Haus nicht nieder blasen.

Als er erkannte, dass er mit all seinem Husten und Pusten das Haus nicht nieder blasen konnte, sagte er: „Kleines Schweinchen, ich weiß, wo es ein schönes Rübenfeld gibt.“ – „Wo?“, sagte das kleine Schweinchen. „Oh, in Mister Smiths Hausgarten, und wenn du morgen früh bereit bist, komme ich vorbei, wir gehen zusammen hin und holen etwas für das Mittagessen.“ – „Sehr schön“, sagte das kleine Schweinchen. „Ich werde bereit sein. Um welche Zeit wolltest du gehen?“ – „Ach, um sechs Uhr.“

Nun, das kleine Schweinchen stand um fünf Uhr auf und holte die Rüben, noch ehe der Wolf kam. Um sechs Uhr kam der und sagte: „Kleines Schweinchen, bist du bereit?“ Das kleine Schweinchen sagte: „Bereit? Ich war dort und bin schon wieder zurück, und ich habe einen schönen Topf voll Rüben fürs Mittagessen.“ Der Wolf war darüber sehr ärgerlich, aber er meinte, so oder so würde er schon an das kleine Schweinchen herankommen, und so sagte er: „Kleines Schweinchen, ich weiß, wo es einen schönen Apfelbaum gibt.“ – „Wo?“, sagte das kleine Schweinchen. „Drunten in Merrygarden“, antwortete der Wolf, „und wenn du mich nicht betrügst, komme ich

morgen um fünf Uhr bei dir vorbei, und wir gehen zusammen und holen uns Äpfel.“ Nun, das kleine Schweinchen stand am andern Morgen um vier Uhr eilig auf und ging fort um die Äpfel, und es hoffte, es könnte zurückkehren, ehe der Wolf käme. Aber es musste diesmal weiter gehen, und es musste auf den Baum klettern. Und gerade beim Herunterklettern sah es den Wolf daherkommen, und wie ihr euch denken könnt, erschrak es da sehr. Als er herankam, sagte der Wolf: „Kleines Schweinchen, wie das? Du bist vor mir da? Sind die Äpfel schön?“ – „Ja, sehr schön“, sagte das kleine Schweinchen. „Ich werfe dir einen herunter.“ Und es warf ihn so weit, dass das kleine Schweinchen herunter springen und heim laufen konnte, während der Wolf gegangen war, um den Apfel aufzuheben.

Am nächsten Tag kam der Wolf wieder, und er sagte zu dem kleinen Schweinchen: „Kleines Schweinchen, in Shanklin ist heute Nachmittag Jahrmarkt, gehst du hin?“ – „O ja“, sagte das Schweinchen, „ich gehe hin. Wann brichst du auf?“ – „Um drei Uhr“, sagte der Wolf. Da ging das kleine Schweinchen wie gewöhnlich vor der Zeit fort, und es kam auf den Jahrmarkt und kaufte da ein Butterfass. Damit wollte es sich auf den Heimweg machen, da sah es den Wolf daherkommen. Nun wusste es nicht, was tun. So kroch es in das Fass, um sich zu verstecken, und als es das tat, kippte es das Fass um, und das rollte den Hügel hinunter mitsamt dem Schweinchen innen drin. Darüber erschrak der Wolf so sehr, dass er nach Hause rannte und nicht auf den Jahrmarkt ging. Er kam zum Haus des kleinen Schweinchens und erzählte ihm, wie ihn ein mächtiges rundes Ding erschreckt habe, das den Hügel herunter an ihm vorübergerollt war. Da sagte das kleine Schweinchen: „Ha, dann habe ich dich erschreckt. Ich war auf dem Jahrmarkt und habe ein Butterfass gekauft, und als ich dich sah, kroch ich hinein und rollte den Hügel hinunter.“

Darauf ärgerte sich der Wolf wirklich sehr, und er erklärte, er würde das kleine Schweinchen ganz Gewiss auffressen, und er wolle durch den Kamin zu dem Schweinchen hinuntergelangen. Als das kleine Schweinchen merkte, was er vorhatte, hing es den Kessel mit Wasser auf, schürte ein loderndes Feuer darunter an, und gerade als der Wolf herunterrutschte, nahm es den Deckel ab, und der Wolf fiel hinein. Da tat das kleine Schweinchen im Nu den Deckel wieder auf den Kessel, kochte den Wolf gar und aß ihn zum Abendbrot. Und fortan lebte es allezeit glücklich.

Quelle: Briggs/Michaelis-Jena (1970, S. 133–136).

LUKAS DOLESCHAL

Fiktionsverstehen im Literaturunterricht der Primarstufe

Literarästhetisch innovative Bilderbücher als didaktisches Medium zur Thematisierung von Fiktion und Wirklichkeit

1 Einleitung und Hinführung

„Es ist eine Binsenweisheit, daß jede Literatur von ihrer Zeit geprägt wird, und zwar nicht nur in ihren Inhalten, sondern auch in ihrer Form. Die Kinderliteratur als Sonderform der Literatur ist davon natürlich nicht ausgenommen.“ (Bode 2004, S. 92)

Mit der pädagogischen Entgrenzung des Bilderbuches in den 1970er Jahren kommt es – getrieben durch eine sich stark verändernde Medienlandschaft – zur Konsolidierung dieses Prozesses in den 1980er Jahren. Die Ablösung der Printmedien als Leitmedium lassen neue Verhaltens- und Lebensweisen Einzug halten, die die Generationen vorher so nicht kannten (vgl. Ritter 2014, S. 71). Das Wechselwirken mit anderen Medien in Medienverbundsystemen (vgl. z. B. Weinkauff u. a. 2014, S. 127) hat Einfluss auf Illustrationen und thematische Setzungen im Bilderbuch. Der Funktionswandel vollzog sich aus pädagogischer Perspektive von einer erzieherischen und antizipatorischen Funktion hin zu einer neuen sozialisatorischen Aufgabe. Dabei stehen sozialkritische und gesellschaftsanalytische Tendenzen im Fokus (vgl. Kümmerling-Meibauer 2012, S. 72). Seit Beginn der 1990er Jahre emanzipiert sich das Bilderbuch zunehmend. Damit in Verbindung stehen neue „Möglichkeiten der sprachlichen und visuellen Darstellungsmittel und insbesondere das für das Bilderbuch konstitutive Zusammenspiel von Bild und Text [...] [, was] neue narrative Konstruktionen eröffne[t]“ (Ritter 2014, S. 81). Dabei ist jedoch nicht von einem grundsätzlichen Paradigmenwechsel zu sprechen, wie zur Zeit der antiautoritären Reformpädagogik, sondern vielmehr von einer kreativen Durchlässigkeit zwischen Illustration, Kunst und Medien, die gerade in den letzten zwei Jahrzehnten zentrale Bedeutung erlangt hat (vgl. Oetken 2017, S. 223).

Diese Veränderungen im Bilderbuch lassen sich an vielen Beispielen festmachen und können als neue Untergattung subsummierend unter dem Begriff der *literarästhetisch innovativen Bilderbücher* betrachtet werden.¹ Der vorliegende Beitrag zeigt exemplarisch am Beispiel des Bilderbuchs *Chester* von Mélanie Watt (2011) neue Tendenzen in der Fiktionskonstruktion auf, da dieses mit besonderen Phänomenen in der Fiktionsbildung und Fiktionsbrüchen aufwartet. Im weiteren Verlauf sollen didaktische Schlussfolgerungen präsentiert werden und damit einen Ausblick auf die

¹ Im englischsprachigen Diskurs dominiert der Begriff „postmodern picturebooks“ (vgl. z. B. Sipe/Pantaleo 2012), der aber aufgrund seiner mangelnden Spezifizierung im deutschsprachigen Diskurs umstritten ist.

weitere Ausdifferenzierung des Forschungsfeldes begründen. Dazu wird als Erstes ein *Analysemodell der Bedingungsfaktoren der Fiktionskonstruktionen im Bilderbuch* vorgestellt und auf das Bilderbuch angewendet. Dieses Analysemodell wurde unter Einbezug verschiedener Fiktionstheorien konzipiert und soll als Hilfe zur Identifizierung komplexer Phänomene der Fiktionskonstruktion im Bilderbuch dienen.

2 Bedingungsfaktoren der Fiktionskonstruktion im Bilderbuch – Theorie und Anwendung

Zunächst wird also die Betrachtung – von einem theoretischen Diskurs ausgehend – auf ein Bilderbuch *hin* vorgenommen und damit die Perspektive auf den Gegenstand Bilderbuch geschärft. Am Ende geraten dann, vom Gegenstand Bilderbuch *ausgehend*, Perspektiven auf Unterricht in den Blick.²

2.1 Das Bilderbuch *Chester* von Mélanie Watt

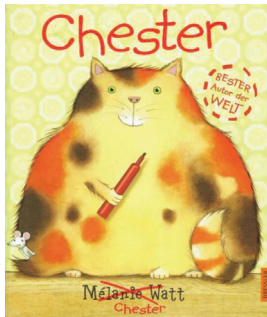


Abb. 1 Cover von *Chester* (© Hamburg: Dressler 2011)

In dem 2007 in Kanada erschienenen Bilderbuch *Chester* wird zu Beginn die Geschichte einer kleinen Maus erzählt, doch schon nach den ersten zwei Sätzen der Erzählung ändert sich die Schriftfarbe des Texts von schwarz zu rot. Dafür verantwortlich scheint der etwas dickliche, orange-braun gescheckte Kater Chester. Folgend schreibt er die Geschichte mit einem roten Filzstift um, führt sie weiter. Es entbrennt ein Machtkampf zwischen Chester und der Autorin, denn beide versuchen, ihre Erzählung voranzubringen. Eine Art Dialog zwischen Autorin und der Figur ihrer eigenen Geschichte entsteht. Sichtbar wird hier das Phänomen der Metafiktion, das im vorliegenden Bilderbuch spielerisch und mit Witz verarbeitet wird. Metafiktion wird unter anderem in jener Literatur sichtbar,

² Im Kapitel 3.2 wird näher auf die Frage eingegangen, weshalb die Ausbildung des Fiktionsverstehens bei Kindern lebensweltliche Relevanz hat.

„[...] die ihre eigene Fiktionalität – also ihre Gemachtheit, ihre Konstruiertheit – sichtbar macht. Die Methoden variieren stark, das Vorhaben bleibt gleich. Immer geht es darum, die Künstlichkeit eines Werkes, seinen fiktionalen Charakter, spielerisch zum Vorschein zu bringen“ (Rabus 2017, S. 4).

Im folgenden Abschnitt wird nun das *Analysemodell der Bedingungsfaktoren der Fiktionskonstruktion im Bilderbuch* in seiner Gesamtheit vorgestellt und anschließend systematisch erklärt. Dabei wird nach jedem Unterpunkt die dazugehörige Teilanalyse am Beispiel *Chester* nachgezeichnet, um einerseits die Handhabbarkeit im praktischen Umgang zu zeigen und andererseits ein leichteres Verständnis dieses theoretisch komplexen Sachverhalts zu garantieren.

2.2 Modell der Bedingungsfaktoren der Fiktionskonstruktion im Bilderbuch

		Ikonotext	
		Sprachebene	Bildebene
Bilderbuch		Den Konventionen des Zeichensystems der Sprache unterworfen; syntaktisch digital	Den Konventionen des Zeichensystems des Bildes unterworfen; syntaktisch analog
		Illokutionsgeflecht aus untergeordneten Illokutionen und der Hauptillokution zur Gesamtillokution (Bezugnahme zwischen Bild + Bild; Bild + Text; Text + Bild; Text + Text)	
		Zerdehnte Sprachhandlungssituation (keine interaktionale Ko-Präsenz zwischen Autor*in und Leser*in)	
	Bedingungs-faktoren (komm.) Sprachhandlungen fiktionaler Texte	Einseitig gerichtete Sprachhandlungssituation (von Autor*in in Richtung Leser*in und Text als vermittelnde Instanz)	
	Bedingungs-faktoren der Fiktionalität	Verdopplung der Sprachhandlungssituation (Nicht-Identität von Autor*in und Erzähler*in; externe (1) und interne (2) Sprachhandlung sind grundsätzlich voneinander entkoppelt)	
	Bedingungs-faktoren der Fiktivität	Alltagswirklichkeit als Bezugspunkt (in fiktiven Welten gelten immer auch gewisse Regeln und Gesetze der realen Welt)	
		Ereignisträger*in, Ort und Zeit kreieren fiktive Welten (diese können in Bezug auf die Alltagswirklichkeit möglich oder nicht-möglich sein)	
	Formale Bedingungs-faktoren	Der Text wird begrenzt durch den Textkorpus	Das Bild wird begrenzt durch den Bildrand
		Anordnung von Bild und Text – Layout	

Abb. 2 Analysemodell Bedingungsfaktoren der Fiktionskonstruktion (© Lukas Doleschal)

Betrachtet man das vorliegende Analysemodell (Abb. 2) Zeile für Zeile von oben nach unten, fällt eine Zweiteilung in Sprach- und Bildebene auf, der Ikonotext steht zentral darüber und unter der Spalte von Sprach- und Bildebene findet sich jeweils eine kurze Erklärung dazu. Es folgen weitere Tabellenzeilen darunter, die durch die unterteilte Spalte ganz links in mehrere Unterkategorien getrennt werden.

2.3 Sprachebene, Bildebene, Ikonotext

Eine naive Gegenüberstellung von Bild und Text verleitet schnell zu der Annahme, Bildern/Illustrationen und Schrifttexten von Grund auf eine Andersartigkeit zu unterstellen. In gewisser Weise trifft das auch zu. Wird ein Bild betrachtet, so geschieht dies in einer Art Ganzheitlichkeit. Natürlich kann der Blickpunkt von Rezipient*innen wandern und individuelle Sehgewohnheiten gibt es auch, eine Blickfolge wird jedoch nicht vorgeschrieben. In anderer Weise realisiert sich der Rezeptionsvorgang beim Lesen eines Textes. In abendländischen Kulturkreisen liest man der Konvention nach von links nach rechts und – ist es ein Fließtext – Zeile für Zeile von oben nach unten.

„Der grundsätzliche Unterschied zwischen den beiden Symbolsystemen [Bild und Sprache, L.D.] besteht darin, dass Bildliches im Gegensatz zu Sprachlichem syntaktisch dicht und analog ist: Es ist nicht entscheidbar, aus wie vielen Elementen eine pikturale Darstellung besteht. Zwischen zwei Elementen kann immer noch ein drittes gesetzt werden. [...] Bei einem alphabet-schriftlichen Text ist eindeutig angebbar, aus welchen und wie vielen Elementen er besteht. In diesem Sinne ist (Geschrieben-)Sprachliches syntaktisch digital, Bildliches dagegen analog“ (Schneider 2016, S. 25).

Schlussfolgern lässt sich für Sprache und Bild daraus, dass ihre jeweiligen Zeichen- bzw. Symbolsysteme zwar Unterschiede aufweisen, sie aber dennoch Zeichen- bzw. Symbolsysteme sind. Alle Menschen, die in einer bestimmten Sprache kommunizieren (*Sprachebene*), reproduzieren dieselben Zeichen, die an dieselben oder wenigstens ähnliche Vorstellungen geknüpft sind. Nimmt man die Summe aller Wortbilder und die Möglichkeiten ihrer Verknüpfung zusammen, so ist das daraus resultierende Ergebnis ein grammatikalisches System, das virtuell – also digital – im Bewusstsein einer Gesamtheit von Individuen eines Sprachkreises vorhanden ist. Bilder (*Bildebene*) sind im Regelfall sprachenübergreifend verständlich, da sie als Träger von Zeichen Informationen analog transportieren und lediglich das Wissen zur Gestalt des Abgebildeten nötig ist. Es ist kein Wissen um ein Regelwerk notwendig, um bspw. die Zeichnung eines Baumes zu erkennen. Zeichen werden dann zum Symbol, wenn aufgrund des Aussehens des Zeichens/der Zeichen durch die Rezipient*innen eine Bedeutung oder ein Begriff assoziiert wird. Thiele verbindet beispielhaft Roland Barthes Zeichentheorie mit dem Bild und spricht ihm dadurch zu, gelesen werden zu können (vgl. Thiele 2003, S. 53 ff.).³ An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass die

³ Nikolajeva und Scott beschreiben – in ihrem als grundlegend für die Beschreibung von Bilderbüchern zu erachtendem Werk – wie ich finde sehr treffend: „Setting demonstrates very well the difference between diegesis (telling) and mimesis (showing). While words can only describe space, pictures can actually show it, doing so more effectively and often more efficiently“ (Nikolajeva/Scott 2006, S. 61).

Argumentation stark verkürzt aber notwendig ist, um das Bild in das Modell der Fiktionskonstruktion zu integrieren, das seinerseits auf literatur- und kommunikationswissenschaftlichen Theorieansätzen beruht.

Anhand der Erkenntnis, dass auch Bilder eine Symbol- und Bedeutungsebene besitzen, ist die Überführung des Bildes in das Analysemodell ausreichend begründet und eröffnet gleichzeitig durch seine Zeichenhaftigkeit bzw. Lesbarkeit im Bilderbuch ein narratives Potenzial. *Sprachebene* und *Bildebene* können nun durch den/die Rezipient*in im *Ikonotext* zusammengedacht werden, denn er „ist das Ergebnis der Sinnkonstruktion im Prozess der Wahrnehmung des Wechselspiels von Sprach- und Bildebene und ihrer im Layout sichtbaren formalen Komposition“ (Hopp 2015, S. 66). Damit sind zwei wichtige Grundgedanken bereits angesprochen und integriert – die Bildung des *Ikonotextes* aus Bild- und Sprachebene einerseits, das Mitdenken der Rezipient*innen als wichtigem Faktor andererseits. Denn nur der/die Rezipient*in ist für die Synthese des Ikonotextes verantwortlich und demnach ist das Vorwissen, die Erfahrung im Umgang mit literarischen Texten und narrativen Bildern und die Konstruktion der *Alltagswirklichkeit als Bezugspunkt* für den Gehalt und die Qualität des Ikonotextes von Bedeutung.

2.4 Illokutionäre Akte als Grundlage kommunikativer Handlungen

Um kommunikative Handlungen vollziehen zu können, ist es notwendig, Äußerungen zu transportieren. Diese Äußerungen lassen sich als illokutionäre Akte auf sprechakttheoretischer Grundlage beschreiben.

2.4.1 Theoretischer Rahmen

Grundlegend für das in Abb. 2 dargestellte Modell ist die Annahme, dass Fiktion unter den Grundsätzen sprechakttheoretischer Überlegungen zu verorten (vgl. Austin 2010; Searle 2012) und damit mehr ist als nur der Text und die Bilder in einem literarischen Werk.

„Die Methode des Vorgehens gründet in der Überzeugung, daß Fiktion oder Fiktionalität sich weder als eine isoliert analysierbare Textstruktur noch als eine bestimmte Wirkungs- oder Erlebnisweise zuverlässig fassen lasse, daß sie sich vielmehr in der wechselseitigen Abhängigkeit von Text und Leser offenbare und als eine spezifische Weise des Kommunizierens zu begreifen sei“ (Anderegg 1977, S. 7).

Der Text wird als Geflecht „komplexe[r] Handlungen (Abfolge von sprachlichen Handlungen), die sich aus Teilhandlungen zusammensetzen“ (Heinemann/Viehweiger 1991, S. 57) behandelt und kann durch die Sprechakttheorie genauer beschrieben werden. Eine regelgeleitete Verwendung von Sprache bildet den Ausgangspunkt der Theorie und bezeichnet Sätze als Handlungseinheiten oder auch „illokutionäre Akte“ (Searle 2010, S. 178). Ein Text ist in der Regel die Aneinanderreihung von mehreren Sätzen, also gleichzeitig auch von mehreren illokutionären Akten. Wenn nun das

Schreiben eines Textes durch den/die Autor*in⁴ und das Lesen dieses durch die Lesenden als Kommunikation gilt, ergeben sich für diese Art der Kommunikation einige spezifische Merkmale, die als *Bedingungsfaktoren (kommunikativer) Sprachhandlungen fiktionaler Texte* subsumiert werden sollen. Dazu zählt die *zerdehnte Sprachhandlungssituation*, da bei dieser Form des schriftsprachlichen Handelns die interaktionale Ko-Präsenz – also das direkte Interagieren und Zusammensein an einem Ort – der Kommunikationspartner*innen fehlt. Anders gesagt teilen

„Sender und Empfänger [...] nicht den gleichen Wahrnehmungsraum; Textproduktion und -rezeption finden nicht gleichzeitig und am selben Ort statt, sondern sukzessive, sowohl zeitlich wie auch räumlich getrennt“ (Zipfel 2001, S. 34).

Des Weiteren liegt eine *einseitig gerichtete Sprachhandlungssituation* vor. Ein Wechsel der Rollen von Produzent*in und Rezipient*in ist grundsätzlich nicht möglich, was dazu führt, dass kein Rückfragen seitens der Leser*innenschaft möglich ist und somit den/die Autor*in dazu veranlasst, sein Hauptziel, seine Gesamtillokution sehr deutlich zu machen.

2.4.2 Spurensuche im Bilderbuch *Chester* – Bedingungsfaktoren (kommunikativer) Sprachhandlungen

Mit diesen ersten Erkenntnissen zu den *Bedingungsfaktoren (kommunikativer) Sprachhandlungen* zeigt die folgende Teilanalyse der ersten Doppelseite im Bilderbuch (Abb. 3), die Funktionalität des Beschreibungssystems und inwieweit *Bedingungsfaktoren von Fiktion* berücksichtigt oder vorsätzlich missachtet werden.



Abb. 3 Erste Doppelseite aus *Chester* (© Hamburg: Dressler 2011)

⁴ Wenn im vorliegenden Beitrag im Allgemeinen von Autor*innen gesprochen wird, sollen damit auch Illustrator*innen gemeint sein, da Bild und Text im Bilderbuch untrennbar miteinander verbunden sind.

Bei der Betrachtung der ersten Doppelseite (Abb. 3) fallen schnell einige Besonderheiten ins Auge. Schon nach dem Einführungssatz der Geschichte wechselt die Schriftfarbe von schwarz auf rot und auch die Schriftart ändert sich. Lassen die schwarzen Schriftzeichen eher auf eine maschinell erzeugte Schrift schließen, ist bei der roten deutlich zu erkennen, dass hier ein handschriftlich angefertigter Text niedergeschrieben wurde. Im gleichen Farbton ist in das Bild auf der rechten Buchseite hineingekritzelt und wird das schon im Text beschriebene Verreisen der Maus an einen weit entfernten Ort bildlich umgesetzt. Am unteren rechten Bildrand – außerhalb der eigentlichen Illustration – ist Chesters Ohrenpaar und ein Teil seines Kopfes zu erkennen. In Verbindung mit der Coverillustration (Abb. 1) wird klar, dass Chester für diese Veränderung in Bild und Schrift verantwortlich zu sein scheint. Manipuliert der Kater Chester während der Rezeption des Bilderbuches aktiv die Geschichte? In Bezug auf die Konventionen der Zeichensysteme Bild und Sprache liegen erst einmal keine Verletzungen vor. Auch das Illokutionsgeflecht ist schlüssig, der Sinn in Text und Bild fügt sich zusammen, wird nicht dekonstruiert und ist auch nicht widersprüchlich. Mit Blick auf die Sprachhandlung ergeben sich aber erste Ungereimtheiten. Es *scheint*, als wäre Chester gerade erst über die Bilderbuchseite getapst, um mit seinem roten Filzstift die Geschichte umzuschreiben. Die *Zerdehntheit der Sprachhandlungssituation* lässt solch einen Eingriff in die Produktionssituation von einer Ereignisträger*in⁵ – in diesem Falle Chester – normalerweise nicht zu. Auch die *Einseitigkeit* wäre durch diesen Eingriff Chesters nicht mehr gewährleistet, denn die normalerweise einseitig gerichtete Sprachhandlung von Autor*in in Richtung des/der Leser*in wäre somit umgekehrt. Zu einem späteren Zeitpunkt soll auf diese Besonderheit nochmals genauer eingegangen werden. Im weiteren Verlauf der Analyse wird sich zeigen, inwieweit sich diese ersten Indizien der Missachtung der *Bedingungsfaktoren von Fiktion* untermauern lassen.

2.5 Verdopplung der Sprachhandlungssituation

Nach dem Einbezug von illokutionären Akten als kommunikative Handlungen in die hier ausgeführten fiktionstheoretischen Betrachtungen lässt sich das bekannte Kommunikationsschema Sender*in – Nachricht – Empfänger*in zu Autor*in/Illustrator*in – Text – Leser*in übersetzen.

2.5.1 Theoretischer Rahmen

Daraus ergibt sich aber die Problematik des Mangels an Referenzialisierbarkeit der vollzogenen Aussagen/Illokutionen. Anders gesagt: Wie soll sinnvoll begründet werden, dass ein/e Produzent*in etwas behaupten kann, obwohl es sich niemals zugetragen hat, ohne dabei lügen zu müssen? Denn wie wir schon wissen:

⁵ Die Wahl des Begriffs *Ereignisträger*in* begründet sich durch die Nähe zu verschiedenen fiktionstheoretischen Ansätzen und kann mit dem Begriff der literarischen Figur gleichgesetzt werden.

„Fiktiv sein heißt: nur dargestellt sein. Die literarische Fiktion ist die Darstellung einer Welt, die keine direkte Beziehung des Dargestellten zu einer realen außerliterarischen Welt impliziert. Die Fiktion besteht im Machen, in der Konstruktion einer ausgedachten, möglichen Welt“ (Schmid 2005, S. 42).

Eine Lösung dieses Problems besteht in einer Dopplung des Kommunikationssystems. Gemeint ist damit, dass nicht unmittelbar die Erzählkommunikation kommuniziert wird, sondern die dargestellte Welt, in der wiederum erstere enthalten ist. In diesem Zusammenhang wird auch von der „kommunizierten Kommunikation“ (Janik 1973, S. 12) gesprochen. Diese *Verdopplung der Sprachhandlungssituation* untergliedert sich in zwei Sprachhandlungssituationen. Die *textexterne Sprachhandlung* (1) beschreibt dabei den/die reale*n Autor*in, der/die einen fiktionalen Text produziert. Besagter Text kann von realen Lesenden später rezipiert werden. Die *interne Sprachhandlung* (2) unterscheidet sich dadurch, dass sie lediglich einen literarisch fiktionalen Text beschreibt. Anders gesagt wird hierbei der/die reale Autor*in und der/die reale Leser*in außen vor gelassen. Der Fokus liegt nun auf der fiktionalen Erzählinstanz, die die Geschichte erzählt. Daraus ergibt sich zugleich eine Adressatinneninstanz auf Seiten der Rezipierenden. Sowohl Erzähler*in als auch Adressat*in sind nicht real. Der/die Erzähler*in ist von dem/der Autor*in erdacht und dient als vermittelnde Instanz der Geschichte. Gleichzeitig kann sich der/die Autor*in an keine realen Lesenden richten, sondern höchstens an einen Adressatinnenkreis, für den er/sie den literarischen Text schreibt. Produktionssituation und Rezeptionssituation sind also unabhängig voneinander. Durch die ineinander geschichteten Sprachhandlungssituationen löst sich das Problem der kommunikativen Handlungen/Illokutionen, wodurch die Ereignisträger*innen und Erzählenden in ihrer fiktiven Welt wahre Aussagen treffen können und ohne Referenzen in der Wirklichkeit – also in unserer Welt – auskommen. In diesem Zusammenhang spricht Walton (1990) von fiktionalen Wahrheiten (vgl. ebd. S. 69).

Als zentral kann in diesem Zusammenhang die strikte Trennung von *externer und interner Sprachhandlungssituation* gewertet werden. Außerdem ist die Trennung von Produktionssituation auf Autorinnenseite und Rezeptionssituation auf Leserinnenseite zu nennen. Die *Verdopplung der Sprachhandlungssituation* im literarischen Text bildet in anschaulicher Art und Weise auf Ebene der *Fiktionalität* einen wichtigen Bedingungsfaktor ab und hilft dabei, fiktionale Phänomene, die die *Bedingungsfaktoren der Fiktionalität* betreffen, beschreibbar zu machen. In der sich nun wieder anschließenden Teilanalyse kann am Beispiel noch einmal nachvollzogen werden, was genau die Verdopplung der Sprachhandlung meint.

2.5.2 Spurensuche im Bilderbuch *Chester* – Bedingungsfaktoren der Fiktionalität



Abb. 4 Buchseite zwischen Vorsatzpapier und Schmutztitel (© Hamburg: Dressler 2011)

Mit Blick auf die externe und interne Sprachhandlungssituation ergeben sich weitere Brüche der Bedingungsfaktoren von Fiktion. Auf der Buchseite zwischen fliegendem Vorsatzpapier und Schmutztitel (vgl. Abb. 4) wird darauf schon aufmerksam gemacht. Die fingierte Produktionssituation vermittelt den Lesenden den Eindruck, während der Entstehungssituation des Bilderbuches dabei zu sein. Auch hier wird sich absichtlich über geltende Konventionen hinweggesetzt. In der externen Sprachhandlungssituation sind Produktions- und Rezeptionssituation voneinander getrennt. Beide Handlungen können daher nicht zeitgleich stattfinden. Ein genauerer Blick auf den bereits fertig gezeichneten Chester rechts, auf einem weißen Blatt Papier, lässt erahnen, wie die Struktur in der Fiktionalität in der Folge gebrochen wird. Seine Pfote greift bereits nach dem roten Filzstift auf dem angedeuteten Schreibtisch, auf dem auch andere Schreib- und Bastelutensilien liegen, und genau an dieser Stelle verlässt Chester (auf der Bildebene) die interne Sprachhandlung, wenn er nach dem roten Filzstift greift, der in der vermeintlichen – da fingierten – externen Sprachhandlung auf besagtem Tisch liegt. Auf der Sprachebene kommuniziert der fiktive Chester der internen Sprachhandlung in einem Dialog mit der Autorin Watt der externen Sprachhandlungssituation. Auf beiden Ebenen – der internen und der fingierten externen Sprachhandlung – wird dieser Bedingungsfaktor missachtet. Wie bereits oben analysiert, setzt sich dieses dialogische Wechselspiel im Verlauf weiter fort. Mélanie Watt wird in der fingierten Produktionssituation immer wieder durch Chester gestört und kreiert auf Seite der Lesenden ein eigentümliches Rezeptionserlebnis.

2.6 Ereignisträger*innen, Ort und Zeit kreieren fiktive Welten

Verlassen wir nun den fiktionalen Beschreibungshorizont und widmen uns den *Bedingungsfaktoren der Fiktivität* von Geschichten. Diese sind als Handlungs- oder Ereignisketten anzusehen, die durch Zustandsänderungen miteinander verbunden sind. Es wird eine Handlung erzeugt, getragen durch die Handelnden (vgl. Wagner 2015, S. 12).

Weiterhin sind für die Konstruktion fiktiver Geschichten die *Prinzipien der Genrekonvention* von Bedeutung, die Korrelationen zwischen Fiktion und Wirklichkeit näher beschreiben (vgl. Köppe 2005, S. 310 ff.). Aus Gründen der Übersichtlichkeit und der Länge des Beitrages soll an dieser Stelle nur auf das wichtigste Prinzip eingegangen werden – das *Realitätsprinzip*. Dieses Prinzip geht davon aus, dass eine fiktive Welt so nah wie möglich an der realen Welt zu konstruieren ist, mit anderen Worten, in einer fiktiven Geschichte wird eine fiktive Welt konstruiert, die nur in den Sachverhalten von unserer Wirklichkeit abweicht, die explizit beschrieben werden.

2.6.1 Theoretischer Rahmen

Durch die Beschreibung von drei Bestimmungsfaktoren lassen sich die Fiktivität von Geschichten und das Verhältnis von Fiktivem zu Wirklichem weiter präzisieren. *Fiktive* Geschichten bestehen aus *fiktiven Ereignissen*, welche wiederum in Bezug auf die drei Bestimmungsfaktoren *Ereignisträger*innen*, *Ort* und *Zeit* fiktiv sein können. Die Art und Weise der Abweichung dieser Fiktivitätsfaktoren von der Wirklichkeit präzisiert, ob die Geschichte als möglich oder nicht-möglich angesehen werden kann (vgl. Zipfel 2001, S. 76 ff.). Die Kombination der Faktoren mit dem Gegensatzpaar *möglich* oder *nicht-möglich* ergibt somit eine mögliche oder nicht-mögliche fiktive Welt. Dieses Gegensatzpaar meint, ob ein/eine Ereignisträger*in, ein Ort oder die Zeit in Bezug auf unsere Alltagswirklichkeit als z. B. möglicher oder nicht-möglicher Ort angesehen werden kann. In Erich Kästners *Emil und die Detektive* (2018) spielt ein Großteil der Handlung in Berlin, natürlich ist dieser Ort als fiktiver Ort beschreibbar, rangiert in diesem Zusammenhang aber als ein Ort, der als *möglich* erscheint. Berlin ist eine Stadt, die in unserer Wirklichkeit existiert, die man besuchen kann und es lassen sich sogar Straßennamen wiederfinden. Das Gegenbeispiel hierzu wären *Die Chroniken von Narnia* von C. S. Lewis (2005). Das Königreich Narnia ist in diesem Falle ebenso ein fiktiver Ort, doch hat dieser keine Entsprechung in der Wirklichkeit und kann damit leicht als *nicht-möglicher* Ort identifiziert werden. Über die dichotome Unterscheidung der drei Faktoren in möglich und nicht-möglich lässt sich fiktionstheoretisch die Unterscheidung zwischen *Realistik* und *Fantastik* bei der Beschreibung des jeweiligen literarischen Textes vornehmen.

Inwieweit sich *Bedingungsfaktoren der Fiktivität* als Phänomen im Bilderbuch *Chester* beschreiben lassen, soll im Folgenden skizziert werden.

2.6.2 Spurensuche im Bilderbuch *Chester* – Bedingungsfaktoren der Fiktivität

Auf der Ebene der Fiktivität können durch eine Analyse von Ereignisträger*innen, Ort und Zeit weitere Aussagen getroffen werden. Schon ein Blick auf das Cover (Abb. 1) gibt etwas über die sich anbahnende Problematik im Buch preis. Der Kater Chester sitzt gemütlich auf dem Boden mit einem roten Filzstift in der Hand und einem Schmunzeln im Gesicht, eine kleine Maus quetscht sich mit verärgelter Miene durch Chesters Fell in den Vordergrund der Coverillustration. Damit wird schon vor dem Aufklappen des Bilderbuches angedeutet: Auf der Ebene der *Bedingungsfaktoren der Fiktivität* können Chester und eine kleine Maus als *Ereignisträger*innen* ausgemacht werden, die typisiert dargestellt werden und neben der prinzipiell animalischen Körperform auch offensichtlich anthropomorphe Züge aufweisen, da weder Kater noch Mäuse erkennbare menschenähnliche Emotionen durch Gesichtsausdrücke transportieren können. Zudem ist das Halten eines Stiftes für einen Kater anatomisch nicht ohne weiteres möglich. Chester legt im Weiteren Verhaltensweisen an den Tag, die ihn als intelligentes Wesen mit typisch menschlichen Eigenschaften ausweisen. Mit Rot streicht er den Namen der Autorin auf dem Buchcover durch, ersetzt ihn durch seinen eigenen und fügt noch das Selbstlob „Bester Autor der Welt“ hinzu. An dieser Stelle lässt sich exemplarisch ein interessanter Effekt herausstellen, der sich auf fast allen nachfolgenden Doppelseiten wiederfindet. *Bedingungsfaktoren der Sprachhandlung*, der der *Fiktionalität* und die auf Ebene der *Fiktivität* beeinflussen sich wechselseitig und somit haben fiktionale Faktoren Einfluss auf den Inhalt der Geschichte. In dem Bilderbuch *Chester* wird ein Bedingungsfaktor der Sprachhandlung fiktionaler Texte missachtet, ja sogar ins Gegenteil gekehrt und verändert dadurch den narrativen Fortgang. Eine kommunikative Sprachhandlung im fiktionalen Erzähltext zeichnet sich durch Einseitigkeit aus. Die Informationsübermittlung erfolgt von dem/der Autor*in über den Erzähltext hin zu den Lesenden. Im vorliegenden Beispiel (Abb. 1 und Abb. 4) wird eine Kommunikation in entgegengesetzter Richtung suggeriert. Chester gibt der Autorin zu verstehen, dass es seine Geschichte und er der Autor sei, was in diesem Falle natürlich paradox erscheint, weil Chester offensichtlich ein in die Geschichte eingeschriebener Ereignisträger ist und sich somit im Schreibprozess selbst erschaffen müsste. Auch auf fiktionaler Ebene wird die Zerdehntheit der Sprachhandlungssituation missachtet. Zwischen der Produktion und der Rezeption liegt mindestens die Zeit der Niederschrift. In diesem Falle ist der Zeitraum sogar noch länger, wenn man bedenkt, dass nach der Fertigstellung ein Lektorat und die Verlegung folgen. Chester aber scheint während der Produktion des Buches durch Autorin und Illustratorin Veränderungen im Bilderbuch vorzunehmen und suggeriert dadurch ein Eingreifen auf fiktiver und fiktionaler Ebene zugleich.⁶

⁶ Ein Bilderbuch, das auf sehr ähnliche Weise versucht, dem/der Leser*in ein ganz besonderes Rezeptionserlebnis zu bieten, ist unter vielen Forscher*innen und auch Lehrer*innen bekannt. *Johanna im Zug* von Kathrin Schärer (2009) nutzt ebenfalls eine fingierte Produktionssituation und die Einmischung der Handlungsträgerin Johanna und kreiert somit mehrere Momente von Metafiktion.

Produktions- und Rezeptionssituation verschmelzen anscheinend miteinander und erzeugen so die Besonderheit der Fiktionskonstruktion.

3 Fiktion(en) und Wirklichkeit(en)

Fast alle Bedingungsfaktoren der literarischen Fiktion wurden grundlegend dargestellt, doch einem wichtigen Faktor fehlt die weitere Präzisierung. Wenn im Fiktionsdiskurs von *Gemachtheit* gesprochen wird, bei fiktiven Geschichten von nicht-wirklichen Geschehnissen und der Unterscheidung zwischen empirischen Autor*innen/empirischen Leser*innen und dem fiktionalen Erzählen/einem fiktiven Adressatinnenkreis die Rede ist, benötigen wir eine genauere begriffliche Präzisierung der Wirklichkeitskonzeption, von der sich die Fiktion als Negation des Wirklichen abgrenzen kann.

An dieser Stelle soll auch die Grundlage für weitere didaktische Überlegungen gelegt werden, denn die folgenden theoretischen Überlegungen zu *Wirklichkeit(en)* lassen sich nutzen, um in der Literaturdidaktik einen Beitrag im Arbeitsfeld des *Fiktionsverstehens* zu leisten. Oder wie Spinner (2006) es schon in den 11 Aspekten des literarischen Lernens postulierte: „Mit Fiktionalität bewusst umgehen“ (ebd., S. 10f.), denn wie schon im Eingangsbeitrag des Bandes gesagt wird, sind Studien, die den Unterricht mit anspruchsvollen Bilderbüchern untersuchen, eher selten zu finden. Eine wichtige Vorarbeit dafür ist auch die konzeptionelle Weiterentwicklung des Literarischen Lernens und seiner Aspekte, worauf im Folgenden und letzten Teil der Fokus liegt.

3.1 Theoretische Grundlagen

In der Philosophie des 20. Jahrhunderts – mit unbestritten vielen verschiedenen Strömungen – hatte der radikale Konstruktivismus (vgl. u. a. Maturana 1985; von Glasersfeld 1997; Watzlawick 2006) starken Einfluss auf den wissenschaftlichen Diskurs von Fiktionstheorien. Teilweise wird sogar die Verschiedenheit von Wirklichkeit und Fiktion abgelehnt: „Nicht die Differenz, sondern die Indifferenz zwischen Fiktion und Wirklichkeit ist das Datum, von dem heute ausgegangen werden muss“ (Assmann 1989, S. 239). Vereinfacht gesagt wird hierbei das grundlegende Denkmodell des Konstruktivismus auf Fiktion und Wirklichkeit gleichermaßen bezogen. Die Idee besteht darin, dass eine Person, die einen Gegenstand betrachtet, erst durch den Vorgang des Erkennens den jeweiligen Gegenstand konstruiert. Wird diese Bedingung verallgemeinert, kommt es – wie in Assmanns Zitat beschrieben – zu einer Vereinigung von Fiktion und Wirklichkeit und alles Beschreibbare wäre schlichtweg konstruiert und damit Fiktion. Diese radikale Denkweise bringt uns im Erkenntnisprozess zur Unterscheidung von Fiktion und Wirklichkeit jedoch nicht weiter.

Goodman (2017) macht in seiner Monographie *Weisen der Welterzeugung* einen Vorschlag, der sich zwar der konstruktivistischen Denkweise bedient, aber versucht, Wirklichkeit und Fiktion voneinander abzugrenzen. Auf einer erkenntnistheoretisch-ontologischen Basis erarbeitet er eine pluralistische Position und beschreibt so die Wirklichkeit mit Hilfe von mehr als einer allumfassenden Wirklichkeit.

„Es sollte klar sein, daß hier nicht von jenen möglichen Welten die Rede ist, die viele meiner Zeitgenossen, besonders in der Nähe von Disneyland, so emsig erzeugen und manipulieren. Wir sprechen nicht von vielen möglichen Alternativen zu einer einzigen wirklichen Welt, sondern von einer Vielheit wirklicher Welten“ (ebd., S. 14).

Als wichtiges Kernelement ergibt sich daraus der Sachverhalt, dass die verschiedenen wirklichen Welten nicht vorgefunden, sondern als vom Menschen erfunden/konstruiert definiert werden müssen, da jede „Version einer Welt“ (ebd., S. 167) mit vom Menschen erfundenen Symbol- und Beschreibungssystemen gekoppelt ist.

„Die Rede von einem unstrukturierten Inhalt, begriffslos Gegebenen oder eigenschaftslosen Substrat widerlegt sich selbst; denn Rede gibt Struktur vor, bildet Begriffe, schreibt Eigenschaften zu. Zwar ist Begreifen ohne Wahrnehmung *leer*, aber Wahrnehmung ohne Begreifen *blind* (völlig wirkungslos). Prädikate, Bilder, andere Etiketten, Schemata überleben auch ohne Anwendung, doch Inhalt ohne Form verflüchtigt sich. Wir können zwar Wörter ohne eine Welt haben, aber keine Welt ohne Wörter ohne andere Symbole“ (ebd., S. 19, Herv. i. O.).

Vereinfacht gesagt, besitzt jedes Individuum seinen eigenen Wirklichkeitsraum, bei dem „aus der Fülle sinnlicher Wahrnehmungen, Emotionen, kognitiver Konzepte etc. eine Auswahl getroffen und zu einem Wahrnehmungskonstrukt verbunden [...] werden kann“ (Bitterlich 2017, S. 3). Diese *Alltagswirklichkeiten* dienen als Bezugshorizont und setzen sich aus dem Erfahrungswissen des Einzelnen und dem Expertenwissen (Enzyklopädie) der Gesellschaft zusammen. Je näher kulturelle, soziale und Parameter der Erfahrung und des Wissens von zwei Individuen beieinander liegen, umso ähnlicher sind sich ihre *Alltagswirklichkeiten*.

Damit können verschiedene Wirklichkeiten konstruiert werden, was folglich die Unterscheidung von Wirklichkeit und Fiktion zulässt und gleichzeitig zeigt, wie sowohl Fiktionen als auch unsere Wirklichkeiten lediglich gedankliche Konstrukte auf Basis von Beschreibungs- und Zeichensystemen sind.

3.2 Didaktische Ableitungen

Nach der Perspektive aus theoretischen Kontexten auf den Gegenstand am Beispiel *Chester* soll nun der Frage nachgegangen werden, wo die didaktische Problemstellung zu suchen ist und die Perspektive des Unterrichts in den Blick genommen werden. Die zentrale Bedeutung der Fiktion für Literarisches Lernen und die Thematisierung im Literaturunterricht sollte nicht unterschätzt werden, „weil mit dem Fiktionalitätsbegriff die Frage des Verhältnisses von Literatur und Wirklichkeit verbunden ist“ (Spinner 2015, S. 191) und weil „mit der Fiktionalität ein – ich würde sagen: das – zentrale Charakteristikum von Literatur genannt ist“ (ebd.).

Einen konkreten Ansatzpunkt für die Thematisierung bietet bereits am Übergang vom Elementar- zum Primarbereich die Arbeit mit metafictionalen Bilderbüchern und geht dabei weit über den eigentlichen thematischen Horizont des Literarischen Lernens hinaus, ja findet sich bisweilen sogar in der politischen (Urteils)Bildung wieder. Denn ein neuer Trend, der sich seit einigen Jahren beobachten lässt, ist der der sogenannten Postfaktizität. Was sich

„vermehrt in der politischen und gesellschaftlichen Realität zeigt, ist nicht, dass politische Urteile auf Lügen aufgebaut werden, sondern auf „Bullshit“. Auch beim Bullshit geht es um die vehemente Darstellung von vorgeblichen Wahrheiten (AfD: „Mut zur Wahrheit!“) aus strategischen Gründen, vor allem, um ein bestimmtes Bild von sich selbst und der Welt zu vermitteln. Allerdings geht es nicht um wissentlich und willentlich geäußerte Unwahrheiten, sondern um bloßes Gerede und Hörensagen, die dem Zweck der Selbstinszenierung dienen“ (May 2019, S. 46).

Natürlich ist dabei das Nachdenken über die (Nicht-)Wahrheiten und die damit einhergehende Konstruiertheit von Texten oder von Sprache im Allgemeinen nur ein Teil des Themenfeldes der politischen Bildung, kann jedoch einen wichtigen Beitrag zu einer kritischen Auseinandersetzung mit *Fiktion* und *Wirklichkeit* im literaturdidaktischen Diskurs der Primarstufe bieten und scheint daher auch im Literaturunterricht anschlussfähig. Mit Hilfe von Bilderbüchern und der Frage nach dem literarischen Fiktionskonzept – also der Bewusstwerdung der Gemachtheit von Literatur – kann schon sehr früh durch Fiktionsmerkmale ein Fiktionsbewusstsein entwickelt werden. Gerade durch den Einsatz von Bilderbüchern, die Elemente der Metafiction enthalten, kann dieses Wissen angebahnt werden und wird mit Blick auf andere Erzähl- oder Textformen von Interesse.

Durch die rasant fortschreitende Digitalisierung der Alltagswelt und der damit einhergehenden schnelleren und großflächigeren Verbreitung von Informationen über soziale Netzwerke (z. B. Facebook, Instagram, TikTok), Nachrichtendienste (WhatsApp, Telegram, Threema) und andere Onlineportale hat sich das Phänomen der Falschnachrichten, oft auch *Fakenews* (vgl. Zehnder 2017, S. 52) genannt, sehr stark mit der Lebenswelt fast aller Kinder und Jugendlichen verwoben. Mit Hilfe dieser globalen Vernetzung erhalten wir ungefilterten Zugriff auf unzählige Informationen – die Überprüfung auf Wahrheitstreue liegt jedoch bei uns. Die Erzeugung und Vervielfältigung von Fakenews – meist getarnt als seriöse Nachrichten – ist im digitalen Zeitalter sehr einfach geworden. Mit vergleichsweise geringem Aufwand werden Millionen Nutzer*innen erreicht, wodurch gleichzeitig das Vertrauen in die professionelle journalistische Berichterstattung abnimmt (vgl. Bayerischer Rundfunk 2016, S. 52). Zudem werden diese Falschinformationen auch offensiv für politische Zwecke missbraucht. Nur wer in der Lage ist, solche Mechanismen zu durchschauen und Informationen auf ihren Wahrheitsgehalt hin zu prüfen, kann sich auch eine unabhängige Meinung bilden.

Damit wird das Thema zu einem pädagogisch-didaktischen Gegenstand: Die Grenzen zwischen Fiktion und Wirklichkeit erkennen zu können, scheint eine zentrale

Fähigkeit bei der Bewältigung lebensweltlicher Aufgaben zu sein. Dabei geht es bei der Unterscheidung von Wirklichkeit und Fiktion um mehr als um reine Recherche zu eventuellen Hintergründen eines Sachverhalts. Oft sind es Fragen des Formats, der Textsorte, des Medienkanals und der institutionellen Verankerung einer Information, die wichtige Hinweise bieten, um den Glaubwürdigkeitsanspruch und -status einer Information schnell und zielsicher einzuschätzen. Es liegt nahe, eine wichtige Verantwortung bei der Entwicklung solcher Kompetenzen in der Schule zu verankern. Bereits in der Grundschule werden wichtige Grundlagen dafür angebahnt. Gegenstand ist dabei die bewusste Unterscheidung von faktualen und fiktionalen Texten (vgl. Genette 1992, S. 65 ff.) bzw. Textinformationen als Teil einer aktiven Enkulturation von Kindern in eine Alltagswelt der Schriftzeichen und Bilder. Die dichotome Unterscheidung von Faktualität und Fiktionalität im Hinblick auf Texte und Bilder ist dabei lediglich heuristisch und mit Blick auf das kulturelle Feld problematisch, denn oft sind die Grenzen fließend. Dies macht es Kindern wie auch Erwachsenen schwer, ohne das Wissen über *Fiktion*, *Fiktivität* und *Fiktionalität* adäquat mit literarischen, aber auch anderen, eher informierenden Texten umzugehen (vgl. dazu auch Nickel-Bacon 2003, S. 4 ff.). Ein elaborierter Diskurs fokussiert dabei jedoch hauptsächlich die Sekundarstufe I (Leubner u. a. 2012, S. 55). Befunde zur Charakteristik und Entwicklung der hier fokussierten Gegenstandsbereiche in der Primarstufe bilden sich erst in letzter Zeit als Themenfelder heraus und werden damit Gegenstand wissenschaftlicher Arbeiten, wie z. B. König (2020) mit ihrem Werk *Fiktionswahrnehmung als Grundlage literarischen Verstehens*.

Mit einem abschließenden Blick auf das Bilderbuch *Chester* wird deutlich, welchen didaktischen Mehrwert solche Werke haben können und dass sie auch schon für die Nutzung im Primarbereich geeignet sind. Wie in den einzelnen Analyseschritten ausführlich dargestellt, bricht das Werk ganz bewusst mit Konventionen der Fiktion und evoziert dadurch mögliche Momente der Irritation, die ihrerseits genutzt werden können, um mit Kindern gemeinsam über Sein und Schein von Literatur nachzudenken.

4 Ausblick

Dass dem Bilderbuch als elementarem Medium eine zentrale Bedeutung im Bildungsbereich der Lese- und literarischen Sozialisation zukommt, ist weitgehend unumstritten (vgl. Kümmerling-Meibauer 2012, S. 58). Weiterhin sind jedoch Rolle und Funktion des Bilderbuches in diesem Bereich an vielen Stellen noch unbestimmt. Wie im vorherigen Abschnitt schon erwähnt, gibt es erste Forschungsprojekte, die sich mit der Thematik des *Fiktionsverstehens* tiefgreifender auseinandersetzen, doch bildet dieses Feld nichtsdestotrotz ein Desiderat in der literaturdidaktischen Diskussion. Daraus ergründet sich mein Forschungsinteresse, welches der Frage nachgeht:

Wie gehen Kinder der Primarstufe bei der Rezeption metafiktionaler Bilderbücher mit den dargestellten Brüchen der Fiktionsstruktur um und wie werden diese in einer sich anschließenden Gruppendiskussion thematisiert?

Explizit rücken an dieser Stelle auf der Grundlage der theoretischen Überlegungen die Perspektiven von Schüler*innen als Akteur*innen in den Fokus der Aufmerksamkeit und bilden den Forschungshorizont.

Mit diesem Projekt soll ein Beitrag zur aktuellen Forschungslage geleistet werden. Gleichzeitig ist das Projekt mit der Hoffnung verbunden, auch das Interesse für dieses komplexe Thema in der deutsch- und literaturdidaktischen Forschungslandschaft zu stärken.

Primärliteratur

- Kästner, Erich/Trier, Walter (Ill.) (2018): Emil und die Detektive. Hamburg: Artrium.
- Levis, Clive S./Bayne, Claudine (Ill.) (2005): Die Chroniken von Narnia. Illustrierte Gesamtausgabe. A. d. Engl. von Neckenauer, Ulla. Berlin: Ueberreuter.
- Schärer, Kathrin (2009): Johanna im Zug. Zürich: Atlantis.
- Watt, Mélanie (2011): Chester. Bester Autor der Welt. A. d. Engl. von Hergane-Magholder, Yvonne. Hamburg: Dressler.

Sekundärliteratur

- Anderegg, Johannes (1977): Fiktion und Kommunikation. Ein Beitrag zur Theorie der Prosa. 2. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Assmann, Aleida (1989): Fiktion als Differenz. In: Poetica Bd. 21, S. 239–260.
- Austin, John L. (2010): Zur Theorie der Sprechakte (How to do things with Words). Stuttgart: Reclam.
- Bayrischer Rundfunk; Wilhelm, Ulrich (2016): Informationen fürs Leben. BR-Studie zum Vertrauen in die Medien. <https://www.br.de/presse/inhalt/pressemitteilungen/glaubwu-erdigkeitsstudie-pdf-100.html> (10.12.2020).
- Bitterlich, Thomas (2017): Fiktionalität und Fiktionalitätsbewusstsein. Gegenstände der Literaturtheorie und des Literaturunterrichts. Wien: Stube.
- Bode, Andreas (2004): Stilwandel im deutschen Bilderbuch 1950 bis 2000. In: Lange, Günter/Franz, Kurt (Hrsg.): Von der Steinzeit bis zur Gegenwart: Historisches in der Kinder- und Jugendliteratur. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 92–103.
- Genette, Gérard (1992): Fiktion und Diktion. München: Wilhelm Fink.
- Goodman, Nelson (2017): Weisen der Welterzeugung. A. d. Engl. von Looser, Max. 7. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Heinemann, Wolfgang/Viehweiger, Dieter (1991): Textlinguistik. Eine Einführung. Tübingen: Niemeyer.
- Hopp, Margarete (2015): Sterben, Tod und Trauer im Bilderbuch seit 1945. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

- Janik, Dieter (1973): Die Kommunikationsstruktur des Erzählwerks. Ein semiologisches Modell. Bebenhausen: Lothar Rotsch.
- König, Lisa (2020): Fiktionswahrnehmung als Grundlage literarischen Verstehens. Eine empirische Studie über den Zusammenhang von Fiktionsverstehen und literarischer Grundkompetenz. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Köppe, Tilmann (2005): Prinzipien der Interpretation – Prinzipien der Rationalität. Oder: Wie erkundet man fiktionale Welten? In: Dannenberg, Lutz/Schmidt-Biggemann, Wilhelm/Thome, Horst/Vollhardt, Friedrich (Hrsg.): *Scientia Poetica*. Jahrbuch für Geschichte der Literatur und Wissenschaften. Bd. 9. Berlin: de Gruyter, S. 310–329.
- Kümmerling-Meibauer, Bettina (2012): Kinder- und Jugendliteratur: Eine Einführung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Leubner, Martin/Saupe, Anja/Richter, Matthias (2012): Literaturdidaktik. 2., akt. Aufl. Berlin: Akademie.
- Maturana, Humberto R. (1985): Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit. Wiesbaden: Vieweg und Teubner.
- May, Michael (2019): Politische Urteilsbildung in der politischen Bildung und „Postfaktizität“ – Eine Problembestimmung. In: Deichmann, Carl/May, Michael (Hrsg.): Orientierungen politischer Bildung im „postfaktischen Zeitalter“. Wiesbaden: Springer, S. 39–55.
- Nickel-Bacon, Irmgard (2003): Vom Spiel der Fiktionen mit Realitäten. In: *Praxis Deutsch* H. 180, S. 4–12.
- Nikolajeva, Maria/Scott, Carole (2006): *How Picturebooks Work*. New York: Routledge.
- Oetken, Mareile (2017): Wie Bilderbücher erzählen – Analysen multimodaler Strukturen und bimedialen Erzählens im Bilderbuch. Oldenburg: Hochschulschrift. <http://oops.uni-oldenburg.de/3204/> (19.12.2020).
- Rabus, Silke (2017): Rückt zusammen, Kinder, ich will euch eine Geschichte erzählen! Metafiktion im Bilderbuch. In: *kjl&m* H. 17.1, S. 3–12.
- Ritter, Alexandra (2014): Bilderbuchlesarten von Kindern: Neue Erzählformen im Spannungsfeld von kindlicher Rezeption und Produktion. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Schmid, Wolf (2005): *Elemente der Narratologie*. Berlin: de Gruyter.
- Schneider, Jan Georg (2016): Sprache – Bild – Text. Ein linguistisch-semiotischer Überblick. In: Scherer, Gabriela/Volz, Steffen (Hrsg.): *Im Bildungsfokus: Bilderbuchrezeptionsforschung*. Trier: WVT, S. 11–34.
- Searle, John R. (2010): Was ist ein Sprechakt? In: Hoffmann, Ludger (Hrsg.): *Sprachwissenschaft. Ein Reader*. 3., aktual. u. erw. Aufl. Berlin: de Gruyter, S. 174–193.
- Searle, John R. (2012): *Speech acts. An essay in the philosophy of language*. Cambridge: Univ. Press.
- Sipe, Lawrence R./Pantaleo, Sylvia (2012): *Postmodern picturebooks: play, parody, and self-referentiality*. New York: Routledge.
- Spinner, Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen. In: *Praxis Deutsch* H. 200, S. 6–16.
- Spinner, Kaspar H. (2015): Elf Aspekte auf dem Prüfstand. Verbirgt sich in den elf Aspekten literarischen Lernens eine Systematik? In: *Leseräume* H. 2, S. 188–194, <http://leseraeume.de/wp-content/uploads/2015/10/lr-2015-1-spinner.pdf> (25.01.2021).
- Thiele, Jens (2003): *Das Bilderbuch. Ästhetik – Theorie – Analyse – Didaktik – Rezeption*. 2. Aufl. Oldenburg: Isensee.
- von Glasersfeld, Ernst (1997): *Radikaler Konstruktivismus: Ideen, Ergebnisse, Probleme*. A. d. Engl. von Köck, Wolfram K. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Wagner, Karl (2015): *Moderne Erzähltheorie*. 2. erw. u. aktual. Aufl. Wien: New Academic.
- Walton, Kendall L. (1990): *Mimesis as make-believe. On the foundations of the representational arts*. Cambridge (Mass.): Harvard University Press.
- Watzlawick, Paul (2006): *Die erfundene Wirklichkeit: Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus*. Ungek. Taschenbuchaufl. München: Piper.
- Weinkauff, Gina/Dettmar, Ute/Möbius, Thomas/Tomkowiak, Ingrid (2014): *Kinder- und Jugendliteratur in Medienkontexten: Adaption – Hybridisierung – Intermedialität – Konvergenz*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Zehnder, Matthias (2017): *Die Aufmerksamkeitsfalle: Wie die Medien zu Populismus führen*. Basel: Zytglogge.
- Zipfel, Frank (2001): *Fiktion, Fiktivität, Fiktionalität. Analysen zur Fiktion in der Literatur und zum Fiktionsbegriff in der Literaturwissenschaft*. Berlin: Erich Schmidt.

BEN DAMMERS

Der Spielplatz am medialen Rand

Entgrenzung und Paratextualität des Bilderbuchs

Wenn wir einem Buch begegnen, so treffen wir zunächst auf sein Cover. Wenn wir uns entscheiden, das Buch zu lesen, schlagen wir es auf und blättern durch weitere Seiten, bevor wir den vermeintlichen Beginn der Erzählung erreichen. Wir wissen, dass der Erzähltext nicht auf dem Cover beginnt, dass die große Schrift auf Buchrücken und Vorderdeckel wahrscheinlich auf den Titel, die etwas kleinere auf den Namen der Autor*in verweist, ignorieren vermutlich in vielen Fällen das Kleingedruckte auf der Rückseite des Haupttitels in dem Wissen, dass es sich hier um Impressum, ISBN-Nummer und Copyright-Vermerk handelt. Auf die rezeptionsästhetische Relevanz dieser und weiterer Elemente hat Gérard Genette mit dem Begriff der Paratexte aufmerksam gemacht, den er 1982 in *Palimpsestes* erstmals in diesem Sinne verwendet (vgl. Genette 1993, S. 11) und 1987 in *Seuils* ausdifferenziert (vgl. Genette 2001). Genettes Begriff erweist sich einerseits als äußerst anschlussfähig, hat sich im Begriffsinventar des Fachdiskurses und als eigenes Forschungsfeld etabliert, „wenn auch vermutlich nicht zuletzt deshalb, weil sich eine klare und trennscharfe Definition bei Genette kaum ausmachen lässt.“ (Kuhn 2018, S. 25) Letzteres führt andererseits zu literaturwissenschaftlichen Kontroversen (vgl. Gilbert 2018) und teilweise undifferenzierter Adaption des Begriffes.

Auch in der Bilderbuchforschung wird Genettes Begriff aufgegriffen. Ein Hinterfragen, eine Neuausrichtung oder Differenzierung hinsichtlich der semiotischen Unterschiede zwischen Schriftliteratur und Bilderbuch bleibt jedoch weitgehend aus. Eine Ausnahme bildet Katrin Dammann-Thedens, die eine pauschale Übernahme des Begriffes als „Einebnung der Spezifika von Bild und Schrift zugunsten der Schrift“ kritisiert und Studien fordert, „die das gegenstandsspezifische Potenzial von Peri-Schrift und Peri-Bild [...] unter Berücksichtigung wahrnehmungstheoretischer Zugänge weiter ausdifferenzieren.“ (Dammann-Thedens i.E.) Auch der kontrovers fortgesetzte Diskurs um den Begriff im Anschluss an Genettes Aufschlag wird weitgehend ignoriert. Mehr noch: Die in der Bilderbuchforschung häufig medial-räumlich abgrenzende Verwendung des Begriffes bleibt sogar teilweise hinter Genettes Überlegungen zurück. Das verwundert in zweierlei Hinsicht:

(1) Der gerade in der Germanistik sehr lebhafte Diskurs um Textrahmungen und Paratextualität bietet äußerst anschlussfähige und ergiebige Überlegungen, die sich

auch mit den bei Genette eher marginal behandelten nonverbalen Peritexten¹ befassen.

(2) Die Bilderbuchforschung hat den besonderen Status der Rahmung im Bilderbuch inzwischen vielfach festgestellt und insbesondere bzgl. der Entgrenzungstendenzen in jüngeren Bilderbuchpublikationen betont.²

Ziel dieses Beitrages ist es dementsprechend, dem von Dammann-Thedens angesprochenen Desiderat zu begegnen und einen ersten Vorschlag zu unterbreiten, inwiefern Aspekte des fortgesetzten literaturwissenschaftlichen Diskurses in diesem Feld für die Bilderbuchforschung von Nutzen sein können. Ferner werden auch bisherige Ansätze aus der Bilderbuchforschung vor diesem Hintergrund betrachtet. Es wird ein Analysezugang skizziert, der ermöglicht, das Spiel am medialen Rand des Bilderbuches differenziert zu beschreiben. Dies geschieht schließlich exemplarisch an dem Bilderbuch *Sam & Dave graben ein Loch* von Mac Barnett und Jon Klassen (2015).

Dabei zeigt sich nicht nur die literaturwissenschaftliche Relevanz des Feldes. Es eröffnen sich auch didaktische Potenziale. Wenn mit Mechthild Dehn eine der Aufgaben bei der Entwicklung von *visual literacy* das „Innehalten“ ist und es gilt, „Unbestimmtheiten und Ambiguitäten nicht im ersten Blick zu normalisieren“ (2007, S. 35), so bieten die Entgrenzungstendenzen am medialen Rand des Bilderbuches ein fruchtbares und im positiven Sinne irritierendes Spannungsfeld zwischen vermeintlich verlässlichen Konventionen und unerwarteten Brüchen, die im unterrichtsmethodischen Umgang mit dem Bilderbuch als literarästhetischem Gegenstand von Anfang an mitgedacht werden sollten.

1 Paratextualität im Bilderbuch

Die bereits angesprochenen Entgrenzungstendenzen (vgl. Oetken 2013; Thiele 2013) werden in der jüngeren Bilderbuchforschung häufig und auf zahlreichen Ebenen festgestellt: Metafiktion (vgl. etwa Pantaleo 2004; Sipe/Pantaleo 2008; Farrar 2016; Volz u. a. 2016), Crossover-Adressierung (vgl. etwa Beckett 2018), Inter- und Transmedialität (vgl. etwa Mackey 2018), Formabweichungen (vgl. etwa Alaca 2018), Mehrsprachigkeit (vgl. etwa Hadaway/Young 2018), Sujeterweiterungen (vgl. etwa Evans 2015), um nur einige Beispiele zu nennen. Voraussetzung für die Entgrenzung ist – es mag banal klingen – die Existenz von Grenzen. Diese Grenzen sind nichts anderes als Konventionen im Kultursystem. Wenn von Entgrenzung die Rede ist, geht

¹ In *Palimpseste* bezeichnet Genette mit dem Paratextbegriff noch ausschließlich Elemente, die direkt im Medium Buch mit dem Text verbunden sind (Vorwort, Kapitelüberschriften, Motti etc.). In *Seuils* führt er für diese Elemente den Begriff der Peritexte ein und ergänzt das Paratextkonzept um den Begriff der Epitexte, die all jene rezeptionssteuernden Elemente bezeichnen, die außerhalb dieser materiellen Einheit liegen (etwa Autorinneninterviews, Werbeanzeigen, Rezensionen etc.).

² So bezeichnet Margaret Higonnet bereits 1990 – also kurz nach Veröffentlichung von *Seuils* – den Peritext als Spielplatz des Bilderbuches (vgl. Higonnet 1990).

es also im Kern um Konventionsbrüche, die im Sinne der Kultursemiotik Juri Lotmans dann auftreten, wenn eine Konvention etabliert ist und kulturelle Stagnation droht (vgl. Posner/Schmauks 2013, S. 424). Auch die medialen Randbereiche des Buches sind stark konventionalisiert. Die eingangs beschriebene unmittelbare Einordnung der einzelnen Elemente bei der Rezeption eines Buches gelingt letztlich allein aufgrund unserer Kenntnis dieser Konventionen: Wir lernen im Zuge unserer Lesesozialisation unzählige Bücher kennen, finden nahezu bei jedem Buch einen Schriftzug in großen Lettern auf dem Vorderdeckel vor und lernen, dass dieser Schriftzug der Titel des Buches ist und welche Informationen ein Titel potenziell bereithält. Die Entgrenzung besteht diesbezüglich dann im Bruch dieser Konventionen: Elemente tauchen an konventionell nicht dafür vorgesehenen Positionen oder in unerwarteten Formen auf, andere Elemente werden umfunktioniert. In diesem Spiel mit den Konventionen des Buchmediums deuten sich bereits zentrale Aspekte der literaturwissenschaftlichen Kontroverse an, die der Paratextbegriff ausgelöst hat: Dabei geht es

- (1) um die in diesem Zusammenhang hohe Relevanz formaler Aspekte,
- (2) um das Hinterfragen der von Genette ausgegebenen paratextuellen Kardinalfunktionen der Präsentation und Rezeptionssteuerung und
- (3) in der Folge auch um die Frage der Werkzugehörigkeit.

1.1 Form, Funktion, Werk – Zentrale Schauplätze des Paratextdiskurses

1.1.1 Form

Auf die Relevanz der Anordnung von Zeichen auf einer Buchseite³ ist im Zusammenhang mit Bilderbüchern vielfach hingewiesen worden (vgl. etwa Painter u. a. 2013, S. 92 f.; Staiger 2014, S. 12; Lambert 2018). Doch auch im schriftliterarischen Bereich werden formale Aspekte im Zusammenhang mit Paratextualität zentral diskutiert. Häufiger Ausgangspunkt der Argumentation sind Ivan Illichs Ausführungen zur historischen Entwicklung des – wie er es nennt – zweidimensionalen Textes (vgl. 1991, S. 8): Während die antike „criptio continua“ noch ohne Spatien, Satzzeichen oder Absätze einem Buchstabenbandwurm glich, entwickelte sich im Mittelalter die typografische Strukturierung von Texten, die sich später im Zuge des Buchdrucks zu immer komplexeren Formen ausdifferenzierte. Die Konsequenz ist eine zweite Bedeutungsebene, die im Anblick der Sehfläche bereits textstrukturelle Informationen liefert. „[A]us der Partitur für fromme Murmler wurde der optisch planmäßig gebaute Text für logisch Denkende“ (ebd.). Dementsprechend unterscheidet Illich auch rezeptionsästhetisch zwischen der monastischen Lektüre des eindimensionalen und der scholastischen Lektüre des zweidimensionalen Textes (vgl. ebd.). Die Konsequenz dieser Entwicklung ist anders ausgedrückt das Sprengen der textuellen Linea-

³ Ulrich Schmitz führt für „die synergetische Verknüpfung von schriftlichen Texten und statischen Bildern in der Fläche eines Mediums“ (Schmitz 2011, S. 21) den Begriff der *Sehfläche* ein.

rität. Erst dieser Schritt wiederum ermöglicht überhaupt eine räumliche und funktionale Differenzierung von Textelementen. Und so greifen mehrere Autoren die Typografie als zentrale Voraussetzung und die Non-Linearität als Kern von Paratextualität auf (vgl. etwa Wolf 1999, S. 108; Dembeck 2007, S. 20):

„Dies legt nahe, erstens bei der Abgrenzung von Peritextualität vom funktionalen Paradigma auf ein typographisches umzuschwenken und zweitens dem Peritext eine völlig andere ‘Kardinalfunktion’ zuzuschreiben als diejenige einer Rezeptionslenkung. Dann ließe sich unter ‘Peritext’ allgemeiner dasjenige verstehen, was mittels typographischer Dispositive die Linearität eines Buches sprengt.“ (Bunia 2005, S. 379)

Dass wir diese zweite Dimension – also die grafische Strukturierung – des Textes „lesen“ können, ist wiederum mit Konventionen verbunden, die den Zusammenhang von formaler Markierung und funktionalen Potenzialen eines Elementes zulassen. Mit dem Begriff der typografischen Dispositive verweist Remigius Bunia auf Susanne Wehde, die den Begriff in Anlehnung an Roger Chartier verwendet. Sie versteht darunter „makrotypographische Kompositionsschemata, die als syntagmatische gestalthafte ‘Superzeichen’ jeweils Textsorten konnotieren.“ (Wehde 2000, S. 119) Diese formale Markierung und die Position innerhalb des Mediums lassen uns einen Titel als solchen lesen. Selbst wenn auf dem Vorderdeckel zentral in großer Schrift statt des Titels der Verlagsort auftauchen würde, würden wir die Ortsangabe als Titel des Buches verstehen (z. B. „Paris, Texas“). Gleiches gilt für Jahreszahlen oder narrative Sätze (z. B. „1984“ oder „Der Zug war pünktlich.“). Dieser zentrale Aspekt der Markierung durch Form und räumliche Position ist in der Folge gemeint, wenn von Paratextualität die Rede ist. Auch wenn es hier nicht um epitextuelle Elemente geht, wird bewusst nicht der Begriff der Peritextualität, sondern der der Paratextualität verwendet. Grund dafür ist das treffendere Präfix: Während *peri-* auf etwas Randständiges verweist, deutet *para-* auf zweierlei hin:

- (1) im Sinne Genettes auf den Aspekt der Verschmelzung von Innerem und Äußerem, die durch formal-räumliche Markierung bewirkt wird (vgl. Genette 2001, S. 9) und
- (2) im griechischen Ursprungsinne auf ein Nebeneinander zweier semiotischer Ebenen, ohne diese als zentral bzw. randständig zu hierarchisieren.

Das Nebeneinander zweier semiotischer Ebenen soll hier betont werden, da die oben erläuterte „Unterbrechung textueller Linearität [...] keinen neuen Text erzeugt, sondern in der Einheit des Textes aufgehoben ist“ (Dembeck 2007, S. 20). Dies ist auch der Grund für die doppelte Derivation. Während *Paratext* die Abgrenzung von Text impliziert, verweist *Paratextualität* als Derivat des Adjektivs *paratextuell* auf eine Eigenschaft des Textes. All diese Überlegungen hängen zwar eng zusammen mit dem doppelten semiotischen Potenzial von Schriftzeichen, die einerseits symbolisch funktionieren, andererseits in ihrer Materialität auch schriftbildliche, also ikonische Potenziale bergen. Der Aspekt der Paratextualität ist jedoch auch auf der Bildebene in Anschlag zu bringen (s. Kap. 1.2).

1.1.2 Funktion und Werk

Remigius Bunia spricht im oben zitierten Abschnitt vom „funktionalen Paradigma“ und spielt damit auf Genettes Betonung der funktionalen Hierarchie zwischen Text und Paratext an. So heißt es in *Seuils*:

„Diese Bemerkungen [...] haben uns also unmerklich zum Wesentlichen geführt, zum *funktionalen* Charakter des Paratextes. Wesentlich, weil der Paratext [...] ein zutiefst heteronomer Hilfsdiskurs ist, der im Dienst einer anderen Sache steht, die seine Daseinsberechtigung bildet, nämlich des Textes.“ (Genette 2001, S. 18; Herv. i. O.)

Nicht nur Bunia stellt diese Aussage infrage. Zwar lässt sich über den prototypischen, literarischen Schrifttext sagen, dass in der als Buch materialisierten Form Elemente den Text begleiten, die von Ausgabe zu Ausgabe verändert werden können, und im Sinne Genettes eine rezeptionssteuernde Hilfe leisten, es lassen sich aber zahlreiche Beispiele finden, durch die eine funktionale Hierarchisierung ad absurdum geführt wird. Annette Gilbert zieht gleich mehrere heran für eine

„paratextuelle Überwucherung des ‘eentlichen’ Texts. So bestehen etwa Jonathan Swifts *A Tale of a Tub* (1704) und Paul Fournels *Banlieue* (1990) einzig und allein aus vorgeblichen Paratexten [...]. Die Differenz zwischen Anmerkung und Text wird hier obsolet, denn die Anmerkung enthält den eigentlichen Text, sie ist der Text.“ (Gilbert 2018, S. 39)

Die dienende Funktion paratextueller Elemente kann insofern nur als konventionell prototypische Folie für eine relationale Einordnung herangezogen werden. Da jedoch die Konvention im Sinne Lotmans als Teil einer Semiosphäre dynamisch ist, bedarf auch diese Betrachtung einer raumzeitlichen Kontextualisierung.

Eng verknüpft mit der funktionalen Hierarchisierung von Text und Paratext ist die Frage der Werkzugehörigkeit, die bereits in der Feststellung anklingt, eine Veränderung paratextueller Elemente von Ausgabe zu Ausgabe sei in dieser konventionell prototypischen Publikationsform eines Textes möglich. Diese Annahme suggeriert, dass es da ein unantastbares Werk gibt und ein Beiwerk, bei dem nicht nur die Autorschaft unklar, sondern auch die Unantastbarkeit weniger ausgeprägt scheint. Ein vorausschauender Blick auf das Bilderbuch lässt erahnen, dass dieser Aspekt ähnlich angreifbar ist: Ist es in gleicher Weise denkbar, bei Bilderbüchern Cover, Vorsatzblätter oder Titelei zu verändern, ohne in das Werk einzugreifen? Und gibt es nicht auch abseits des Bilderbuchs anschauliche Beispiele, die nahelegen, das Buch in seiner materiellen Gesamtheit als Werk zu verstehen? S. von Doug Dorst und J. J. Abrams (2013) etwa besteht aus einem Buch mit vergilbten Seiten, zahlreichen handschriftlichen Notizen, eingelegten Fundstücken und Bibliotheksvermerken.⁴ All diese ver-

⁴ Interessant ist an dieser Stelle auch die verschachtelte Paratextualität: Das vergilbte und mit Notizen versehene „Binnenbuch“ trägt einen eigenen Titel (*Ship of Theseus*) und einen fiktiven Autor (*V.M. Straka*). Vertrieben wird es in einem Pappschuber unter dem Titel S. Einige übergeordnete Verlagsangaben (Copyright, Jahr, Informationen zum Druck) sind jedoch in das Impressum des „Binnenbuches“ gezogen. Die deutsche Fassung wiederum trägt auch in ihrer Gesamtheit den Titel *Das Schiff des Theseus*. Dieses komplizierte Verhältnis zwischen Ebenen der Fiktionalität und Paratextualität bildet einen weiteren Schauplatz der Kontroverse, der hier weniger relevant ist und daher nur mit Verweis auf die Ausführungen Roman Kuhns (2018) angemerkt sei.

meintlichen Beiwerke sind konstitutiver Bestandteil der Erzählung und damit zweifellos Teil des Werks. Ein weiteres Beispiel für die fragwürdige Abgrenzung von Werk und Beiwerk wären Herausgeberfiktionen. Gilbert führt etwa E.T.A. Hoffmanns *Kater Murr* und die in das fiktive Vorwort integrierte Druckfehlerliste an, die in Neuauflagen entfernt wurde, da die Integration in die Herausgeberfiktion ignoriert wurde (vgl. Gilbert 2018, S. 41). Auch wenn auf Ebene der Werkzugehörigkeit keine Abgrenzung möglich scheint, liefern die Überlegungen zu Werk und Funktion anderweitig eine Perspektive zur analytischen Auseinandersetzung. Till Dembeck stellt fest, dass der Status der formal markierten – wie er es nennt – „Grenzregionen“ nicht ad hoc klar sei. Dieser Umstand „gibt die Möglichkeit, sie einer intrinsischen Motivierung zuzuführen. Die Unterscheidung von extrinsischer und intrinsischer Rahmung bezeichnet diese Möglichkeit.“ (Dembeck 2007, S. 406) Gemeint ist, dass Elemente im Randbereich des Mediums sowohl aus dem textexternen System heraus verstanden werden, also extrinsisch motiviert sein können: Der Name einer Autor*in auf dem Buchrücken verweist beispielsweise auf eine Person; gleichzeitig ist es aber möglich, dass erst aus dem Textinneren heraus Bedeutungsdimensionen eines Elementes erschlossen werden können:

„Das Pseudonym des Autors auf der Titelseite steht für dessen poetologisches Programm ein; der Titel bietet sich als Frage dar, die der Text (vielleicht) beantwortet; [...] So greifen die Texte gleichsam von ihrem Innen auf ihre Grenzregion bestimmend zu. Dies ist als intrinsische Rahmung beschrieben worden.“ (Ebd.)

In Kombination mit der formalen Markierung als Rahmung lässt sich diese zweite Unterscheidung zu einem Analyseansatz vereinen, der in 1.2 näher erläutert wird. Doch zunächst wird ein Blick auf die Bilderbuchforschung geworfen, um die Anschlussfähigkeit an bereits verfügbare Modelle zu den medialen Randbereichen des Bilderbuches zu zeigen und einzelne Aspekte in den hier vorgetragenen Ansatz zu integrieren.

1.2 Der Paratextbegriff in der Bilderbuchforschung

Die Bilderbuchforschung wird früh auf den Paratextbegriff aufmerksam, bezeichnet er doch – zunächst mit Fokus auf Schriftliteratur – Elemente, die im Bilderbuch in besonderer Weise gestaltet werden. Es besteht ein frühes Bewusstsein dafür, dass Genettes Begriff ein Schlaglicht auf einen Bereich wirft, der im multimodalen Medium Bilderbuch ein komplexes narratives Phänomen darstellt. Auf die besondere Gestaltung bezieht sich auch Higonnet mit ihrem Vergleich zum Spielplatz: Elemente, die in Schriftliteratur als peripher angesehen werden, erweitern im Bilderbuch das Bewusstsein der Leser*in für die materielle Existenz des Textes als Objekt und Spielzeug (vgl. Higonnet 1990, S. 47). Neben dieser höheren Relevanz der materiellen Ebene betont Higonnet auch die der im Bilderbuch impliziten performativen Ebene, die sich übergeordnet im Vorleseakt realisiert und in Spielbilderbüchern auf die Spitze getrieben wird. Higonnet weist bereits auf die durch Paratextualität herbei-

geführte Zweidimensionalität hin und veranschaulicht dies anhand der Ausstanzungen in Eric Carles *The Very Hungry Caterpillar* (2008):

„To step back from the book for a second, we may think of the hole and of the child's finger as extrinsic to the story of the caterpillar, which indeed is completely formulated as a verbal sequence. Because the story could be told without either finger or hole, the hole may be described as 'peritextual.' (The hole reappears in positive and negative forms in the peritextual endpapers and title page.) But the hole is also an intrinsic narrative device. With hole and finger, the listening child duplicates the story as it is told, translating from words to pantomime; indeed, the child triplicates the story, which is already represented a second time through the colored illustrations.“ (Higonnet 1990, S. 48)

Was Higonnet hier mit „intrinsisch“ und „extrinsisch“ bezeichnet, entspricht nicht der oben vorgestellten Unterscheidung bei Dembeck und verfehlt auch Genettes Abgrenzungsversuche von Text und Peritext. Higonnet argumentiert hier im Sinne einer Hierarchisierung der Modalitäten vom verbalen Text aus („could be told“) und in einer Hierarchisierung der narratologischen Dichotomie zugunsten der Histoire („the story“). Peritextuell wären laut Higonnet alle Elemente, die nicht nötig sind, um die im verbalen Erzähltext dargestellte Handlung noch zu verstehen. Das würde auch für die Bilder gelten. Trotzdem wertet Higonnet sie nicht als peritextuell. Das Loch ist hier (auch ohne Finger) ein zentrales Element des multimodalen Erzähltextes. Es verdoppelt nicht die Darstellung der Handlung, sondern fügt dem „semiotischen Gesamttext“ (Stöckl 2011, S. 45) über Bildebene und materielle Ebene eine Metalepse zwischen Diegese und Rezeptionswirklichkeit hinzu, die den Reiz und vermutlich auch in nicht unerheblichem Maße den Erfolg des Buches bedingt. Zugutehalten muss man Higonnet, dass sie andererseits Paratextualität nicht auf die medialen Randbereiche eingegrenzt sieht. Der Blick wird hier nicht kategorial auf die von Genette aufgezählten Elemente (Umschlag, Titel, Vorsatzblätter etc.) beschränkt. Dieses medial-räumliche Verständnis des Begriffes wird erst in späteren Beiträgen grundgelegt und zeigt sich u. a. darin, dass – anders als bei Genette – nicht Einzelelemente wie Titel oder Widmung getrennt betrachtet, sondern pauschal ganze Buchabschnitte (Cover, Titelei, Vorsatzblätter) dem Peritext zugeschlagen und damit die darin enthaltenen, semiotisch heterogenen Einzelelemente zugunsten der Schrift eingegeben werden. Maria Nikolajeva und Carole Scott liefern mit *How picturebooks work* (2006) einen inzwischen zum Standardtext der Bilderbuchforschung avancierten Beitrag und räumen dem Paratext darin sogar ein eigenes Kapitel ein. Das Kapitel beginnt jedoch mit einer Aussage, in der sich die oben angesprochene Einebnung zunächst manifestiert: „Almost nothing has been written about the paratexts of picturebooks such as titles, covers, or endpapers.“ (Ebd., S. 241) Dies verwundert nicht zuletzt aufgrund der erhöhten Relevanz peritextueller Elemente, die im Weiteren betont wird. Eine Differenzierung der Einzelelemente klingt hier allerdings bereits an:

„These elements are, however, still more important in picturebooks than in novels. If the cover of a children's novel serves as a decoration and at best can contribute to the general first impact, the cover of a picturebook is often an integral part of the narrative, especially

when the cover picture does not repeat any of the pictures inside the book. The narrative can indeed start on the cover, and it can go beyond the last page onto the back cover. Endpapers can convey essential information, and pictures on title pages can both complement and contradict the narrative. Since the amount of verbal text in picturebooks is limited, the title itself can sometimes constitute a considerable percentage of the book's verbal message" (ebd.).

Hier wird ein Übergreifen der Narration in diese Randbereiche beschrieben, die an Dembecks Begriff der intrinsischen Rahmung erinnern. Man könnte nun fragen, ob dann diese Elemente (z. B. das Bild auf dem Cover) überhaupt noch unter dem funktionalen Begriff des Paratextes zu fassen sind oder vielmehr bereits Teil des Haupttextes sind, ist doch laut Genette der Paratext „immer seinem Text untergeordnet“ (2001, S. 18). Es ist dabei nicht von der Hand zu weisen, dass hier die Möglichkeit einer Doppelfunktion besteht. Nikolajeva und Scott (2006) sprechen das Cover bereits an. Am Beispiel der Bildebene des Covers lässt sich die Doppelfunktion sehr anschaulich beschreiben.



Abb. 1 Der Vorderdeckel in narrativer und präsentierender Funktion
(© Frankfurt a. M.: Moritz 2017)

Abbildung 1 zeigt den Vorderdeckel von Thé Tjong-Khings *Die Torte ist weg!* (2017). Der Haupttext des Bilderbuchs besteht aus einer textlosen Bildfolge, die raumzeitlich linear Handlungsschritte zeigt. Das Bild auf dem Cover zeigt den ersten dieser Handlungsschritte und fügt sich so nahtlos in die Bildnarration des Haupttextes ein. Andererseits markiert die Position (Buchvorderseite), das Material (Hardcover) und die begleitende Schriftebene (Titel, Untertitel, Autornamen, Verlag, Werbesticker mit Rezensionsszitat) die Präsentationsfunktion.⁵ Dieses zweidimensionale Potenzial der

⁵ Genette versteht die Präsentationsfunktion des Paratextes in ihrem wörtlichen Sinne, den Text „*présent* zu machen, und damit [...] seinen Konsum in [...] der Gestalt eines Buches zu ermöglichen“ (Genette 2001, S. 9; Herv. i. O.).

Randbereiche gilt es näher zu ergründen. Dazu ist es einerseits notwendig, die Einzelelemente getrennt voneinander zu betrachten, andererseits aber auch das intermodale Zusammenspiel auf der multimodalen Sehfläche, die seitenübergreifenden Zusammenhänge innerhalb des Randbereichs und die Bezüge zwischen Randbereich und Narration. Die in 1.1 erläuterten Analyseaspekte Form und extrinsische/intrinsische Motivation können hier der Schlüssel sein.

Die von Nikolajeva und Scott (2006) aufgezählten Abschnitte (titles, covers, endpapers) des Mediums Bilderbuch werden in der Folge häufig unter dem Peritextbegriff versammelt. Tobias Kurwinkel etwa setzt in seiner kurzen Betrachtung des Paratexts deutliche Schwerpunkte auf funktionale Hierarchisierung durch eine klare Abgrenzung zwischen Haupt- und Nebentext⁶ und auf die Frage nach der Autorschaft, die auch bei Genette thematisiert wird. Hier macht Kurwinkel eine Besonderheit des Bilderbuches aus, kämen doch der Typografie, die Genette zum verlegerischen Peritext zählt, „besondere narrative und ästhetische Funktionen zu, die weniger vom Verlag als von Illustrator und Autor bestimmt werden“ (Kurwinkel 2017, S. 63). In dieser Aussage werden narrative Funktion und Autorschaft zusammengezogen. Für die analytische Betrachtung ist eher die narrative Funktion von Belang. Es wundert etwas, dass Kurwinkel ähnliches nicht für Cover, Vorsatzblätter und Titelei bzw. darin enthaltene Elemente feststellt, obwohl im Weiteren auch ihre funktionale Ambiguität angesprochen wird. Auch Michael Staiger bezeichnet in seinem fünfdimensionalen Analysemodell mit dem Peritext „alles, was den eigentlichen Text umschließt“ (2014, S. 13) und grenzt ihn auch im Schaubild als Rahmung von den anderen Dimensionen ab. Die materielle Dimension ist hier allerdings sinnvollerweise mit der paratextuellen zusammengezogen. In einer erweiterten sechsdimensionalen Fassung des Modells wird der Zusammenhang zwischen paratextueller/materieller Dimension und allen anderen Ebenen stärker markiert (vgl. Staiger i. E.).

In der Breite der Bilderbuchforschung bleibt es jedoch bei dem inkonsistenten Vorgehen, das sich schon bei Nikolajeva und Scott ankündigt: Einerseits werden einzelne Elemente funktional differenziert – und das vor allem, wenn sie Schriftelemente sind und/oder nicht am medialen Rand zu finden sind – andererseits ganze mediale Randbereiche eingeebnet und ungeachtet ihrer semiotischen, formalen und funktionalen Heterogenität pauschal dem Peritext subsumiert. Bei Sylvia Pantaleo etwa finden sich

„cover, dust jacket, endpapers, frontispiece, full title page, half-title page, dedication page, address of publisher, copyright date, price, typesetting style, choice of paper, table of contents, prefaces, intertitles, and footnotes“ (Pantaleo 2018, S. 39).

Diese Sammlung wirft durchaus Fragen auf, findet doch eine Differenzierung nur auf Schriftebene statt: Verlagsadresse, Erscheinungsjahr, Preis, Inhaltsverzeichnis, Vorwort, Zwischentitel und Fußnoten werden offenbar als funktional differente Ele-

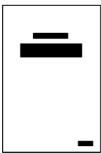
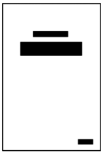
⁶ Kurwinkel subsumiert den Paratext den textexternen Aspekten der Bilderbuchanalyse und suggeriert auch mit seinem Schaubild eine klare Trennung (vgl. Kurwinkel 2017, S. 62 f.).

mente wahrgenommen, bildliche Elemente suchen wir vergebens. Stattdessen tauchen die Bezeichnungen für ganze Seitenbereiche auf, die wiederum aus einer komplexen und heterogenen, multimodalen Komposition bestehen können: Cover, Schutzumschlag, Vorsatzblätter, Frontispiz, Schmutztitel, Haupttitel. Man mag einwenden, dass mit Frontispiz zumindest die dem Haupttitel gegenüberliegende Illustration erwähnt ist (vgl. Rautenberg 2003, S. 227). Aber auch diese Bezeichnung verkommt zu einer reinen Seitenangabe, folgt doch kaum ein Bilderbuch dieser schriftliterarisch tradierten Anordnung.⁷ Auch Bezeichnungen wie „visueller Prolog“ (Thiele 2000, S. 82) und „prologue“ bzw. „epilogue pictures“ (Bjorvand 2018, S. 226) für Bildelemente in diesem Bereich signalisieren eine Unterordnung des Bildes: Die Erzählung beginnt mit dem verbalen Erzähltext. Alle Bilder, die vorher oder nachher auftauchen, sind demnach allenfalls Pro- oder Epilog. Obwohl hier häufig bereits die Handlungssequenz beginnt, bleiben sie dem Peritext zugeordnet. Es werden hier also einerseits einzelne Schriftelemente aufgegriffen, die auch Genette schon nennt, hinzu kommen ganze Seitenbereiche, Papierqualität und Typografie. Dadurch werden Dimensionen des Paratextbegriffes je nach Bedarf in Anschlag gebracht: Mal ist es die Funktion (Schriftelemente), mal die räumliche Position (Seitenbereiche), mal die allgegenwärtige Paratextualität des Gesamttextes (Material und Typografie). Die begriffliche Inkonsistenz wird ihren Grund im Verhältnis von Schriftbuch und Bilderbuch haben: Alle Begriffe sind aus der schriftliterarisch geprägten Buchwissenschaft übernommen und spiegeln so vor allem schriftliterarische Konventionen wider. Für die Bildebene fehlt schlicht ein solches Begriffsinventar. Aus diesem Grund behelfen sich viele Autor*innen mit einem medial-räumlichen Peritextbegriff, der nicht das beschreibt, was tatsächlich vorliegt, sondern eine schriftliterarisch prototypische Rahmenzone bezeichnet, die nun von der Bildebene ‚bespielt‘ wird. Die definitorische Lücke wird besonders deutlich, wenn Pantaleo feststellt: „Although some peritextual elements may be part of the inner story, the placement, function, and purpose of specific peritextual elements can vary across picturebooks“ (2018, S. 39). Von Genettes ohnehin problematischen Kriterien bleibt also nichts übrig: Peritextuelle Elemente können im Bilderbuch Teil der Erzählung sein oder auch nicht. Auch Position, Funktion und Zweck variieren. Was bleibt also noch? Weshalb bezeichnen wir sie in der Bilderbuchforschung dennoch als peritextuelle Elemente? Die Antwort dürfte sein, dass hier nichts anderes als ein Abgleich mit schriftliterarischen Konventionen stattfindet, den letztlich auch Genette mit seiner Aufzählung peritextueller Elemente betreibt. Dabei geht es vor allem um formale Markierung: Wir deuten diese Seiten als Rahmung, weil sie bestimmte Signale enthalten. Diese Signale erscheinen auf unterschiedlichen Ebenen und sind auf materieller, räumlicher und typografischer Ebene recht klar, lassen sich hier doch etablierte

⁷ Kurwinkel nutzt den Begriff in diesem Sinne als Seitenangabe und nicht als Bezeichnung für ein klar definiertes Bildelement und weist sogar darauf hin, dass diese Seite heute kaum noch Abbildungen trägt (vgl. Kurwinkel 2017, S. 69).

Muster aus der Schriftliteratur in Anschlag bringen. Tabelle 1 zeigt die konventionelle Markierung auf diesen drei Ebenen für die einzelnen Seitenbereiche, die Pantaleo dem Peritext zuschlägt. Mit „Haupttext“ ist hier das gemeint, was Pantaleo nicht dem Peritext zuschlägt, also alle Seiten im Mittelteil des Buches. Die von Pantaleo aufgegriffenen materiellen und typografischen Eigenschaften des Buches bzw. Textes sind hier im Sinne allgegenwärtiger Markierungsebenen der sonst dominanten räumlichen Ebene beigelegt.

Tab. 1 Rahmenmarkierungen⁸

	materiell	räumlich	typografisch
Schutzumschlag	• Streifen aus festem Papier • Höhe entspricht Buchhöhe • Keine feste Verbindung zum Buch • Häufig lackiert oder kaschiert	• Um das Buch gelegt • Mit den überstehenden Enden zwischen Spiegel und fliegendes Blatt geklemmt	
Cover	• Deckel und Rückeneinlage aus Pappe • Bezug aus Textil oder meist lackiertem oder kaschiertem Vierfarbdruck • Bezug an der Innenseite umgeschlagen und verklebt (durch Vorsatz verdeckt)	• Umschließt den Buchblock	
Vorsatzblätter	• Festes Papier • Spiegel verklebt mit Deckel	• Verbindet Cover und Buchblock	i.d.R. keine Schrift
Schmutztitel	• Papierqualität entspricht der des gesamten Buchblocks • Klebeverbindung mit Vorsatz (fliegendem Blatt) geht über den Buchrücken hinaus.	• Erste Seite des Buchblocks	
Frontispiz	• Papierqualität entspricht der des gesamten Buchblocks.	• Rückseite des Schmutztitels	i.d.R. keine Schrift
Haupttitel	• Papierqualität entspricht der des gesamten Buchblocks.	• Dritte Seite des Buchblocks	
Haupttext	• Papierqualität entspricht der des gesamten Buchblocks	• Mittelteil des Buchblocks	

⁸ Die Angaben orientieren sich an den jeweiligen Lemmata in Rautenberg (2003) (insbesondere materielle und räumliche Ebene) und den Abbildungen und Ausführungen zu typografischen Dispositiven in Wehde (2000, S. 119ff.).

Diese Angaben sind nicht normativ zu verstehen, sondern im Sinne eines prototypischen Schemas: Je mehr dieser materiellen, räumlichen und typografischen Markierungen auf ein Element zutreffen, desto wahrscheinlicher verbirgt sich dahinter ein (bzw. das betreffende) Rahmenelement. Dabei entsteht eine Wechselwirkung: Wenn auf der dritten Seite des Buchblocks ein Schriftelement zentral und in fetter Auszeichnung erscheint, handelt es sich sehr wahrscheinlich um den Titel. Andersherum markiert das Auftauchen dieses Titels, dass diese dritte Seite tatsächlich als Haupttitel genutzt wird. Inhaltliche Markierungen helfen zusätzlich, Annahmen zu überprüfen (z. B. weisen Eigennamen auf Verlag oder Autor*in hin, Ortsangaben auf Verlagsort, vierstellige Zahlen auf das Erscheinungsjahr, 13-stellige auf die ISBN), bilden isoliert aber keine verlässliche Grundlage, wie an den Beispielen Ortsangabe, Jahreszahl und narrativer Satz bereits gezeigt wurde.

Was passiert nun, wenn die Bildebene hinzukommt? Die Markierung durch räumliche, materielle und typografische Signale behält ihre Wirksamkeit. Das Bild hat dabei vermeintlich größere Freiheiten. Dieser Umstand ist es, der gerade im Bilderbuch die eingangs beschriebene Entgrenzung begünstigt, indem deutliche materielle, räumliche und typografische Rahmenmarkierungen von intrinsisch motivierten Bildern ‚unterlaufen‘ werden. Aber auch das Bild ist nicht frei von formalen Markierungen. Teresa Duran und Emma Bosch legen eine Typologie der Vorsatzblätter vor, die das Verhältnis zur Erzählung in den Fokus rückt und damit auch dieses Phänomen des ‚Unterlaufens‘ berücksichtigt (vgl. 2014). Lawrence Sipe und Caroline MacGuire hingegen fokussieren in ihrer Typologie den formalen Aspekt (s. Tabelle 2), betonen aber auch die Möglichkeit der intrinsischen Motivation: „A picturebook’s endpapers can only be fully understood after the whole picturebook is studied“ (2006, S. 302).

Tab. 2 Typologie von Bilderbuchvorsatzblättern (in Anlehnung an Sipe und McGuire 2006).

	illustriert		nicht illustriert	
Vorderes und hinteres Vorsatz identisch	Bild	Muster	Textur	Farbe
Vorderes und hinteres Vorsatz unterschiedlich	Bild	Muster	Textur	Farbe

Tabelle 2 lässt sich auch als Skala lesen, die am linken Ende von einem komplexen Bild und am rechten Ende von einer einfarbigen Seite begrenzt wird. Während Vorsatzblätter in schriftliterarischen Büchern am häufigsten weiß, also einfarbig sind, tauchen weniger häufig Vorsatzblätter mit Textur, äußerst selten solche mit illustriertem Muster und nahezu nie bebilderte Vorsatzblätter auf. Konventionell, so lässt sich schlussfolgern, markiert ein einfarbiges Vorsatzblatt also am deutlichsten die Rahmung, ein bebildertes am wenigsten.

Die weiteren Bildelemente in diesem Bereich sind nur schwach konventionalisiert. Das bereits angesprochene Frontispiz im Sinne einer „meist blattgroße[n] Illustration auf der dem Titelblatt gegenüberliegenden Seite“ (Rautenberg 2003, S. 227) ist insgesamt zu selten, um konventionell genannt zu werden. Anders liegt es allerdings bei vignettenhaften Bildelementen, die in ihrer Ornamenthaftigkeit eine weite Verbreitung haben. Als typische Merkmale und damit potenzielle Rahmenmarkierung wären hier freigestellte Bildelemente und ornamentale Einzelstücke oder Reihungen zu Bordüren zu nennen (vgl. ebd., S. 525 f.). Jon Klassen etwa nutzt in seiner *Hut-Trilogie* jeweils ein vignettenhaftes Bild im Haupttitel (s. Abb. 2–4), das freigestellt auf der Buchseite erscheint. Durch florale Motive wird auch eine inhaltliche Nähe zur traditionellen Vignette hergestellt. Gerade in der Kinder- und Jugendliteratur ist auf inhaltlicher Ebene hier die bildliche Einführung der Hauptfiguren lange verbreitet und auch heute noch häufig zu sehen, so etwa in A. A. Milnes *Winnie the Pooh* (s. Abb. 5).



Abb. 2–4 Titelvignetten der *Hut-Trilogie* (© Zürich: NordSüd 2012, 2013, 2017)



Abb. 5 Titelvignette aus *Winnie the Pooh* (© New York: E. P. Dutton 1960)

Freigestellte Bilder wie diese können natürlich auch innerhalb des Mittelteils auftauchen. Die Kombination aus räumlicher Position (zentral, dritte Seite des Buchblocks), Form (freigestellt) und Inhalt (Figur oder florales Element) markiert sie – wenn auch weitaus schwächer als Typografie und Position der Schriftelemente – als Teil der Rahmung. Die materielle und räumliche Ebene hat sicher bei Schutzum-

schlag, Cover und Vorsatzblättern die höchste Relevanz, die typografische abgesehen von den Vorsatzblättern im gesamten Bereich eine hohe Relevanz für die Rahmenmarkierung. Bei den Vorsatzblättern tritt an diese Stelle die oben beschriebene formal-bildliche Markierung.

Setzt man nun formale Markierung und intrinsische Motivation zueinander in Bezug, eröffnet dies einen differenzierten Blick auf das Spiel am medialen Rand. So lässt sich für jede Sehfläche in diesem Bereich feststellen, welche Elemente in welcher Ausprägung Rahmung markieren und welche Elemente intrinsisch motiviert sind, in einem zweiten Schritt, ob hier eine homogene oder heterogene Konfiguration vorliegt, und schließlich, wie sich die einzelne Sehfläche in den gesamten Randbereich einfügt und zum Mittelteil verhält. Exemplarisch geschieht dies nun anhand des Bilderbuchs *Sam & Dave graben ein Loch* (2015) von Mac Barnett und Jon Klassen.

2 Formale Markierung als Nebelkerze: *Sam & Dave graben ein Loch*

Der Titel des 2015 erschienenen Bilderbuchs *Sam & Dave graben ein Loch* von Mac Barnett und Jon Klassen fasst die Handlung bereits zusammen. Mit Genette lässt sich hier von einem „proleptischen Titel“ (Genette 2001, S. 83) sprechen. Es scheint mit dem Titel bereits alles gesagt. Die Protagonisten graben im Garten vor ihrem Haus ein Loch, um etwas Besonderes zu finden. Sie werden begleitet von einem Hund, graben sich durch das Erdreich und dabei immer knapper an immer größeren Diamanten vorbei. Sam und Dave schlafen erschöpft ein, der Hund buddelt derweil weiter und sie fallen ins Leere. Sie landen vermeintlich dort, wo sie losgegraben haben. Bildausschnitt, Perspektive und Farbe sind identisch zum Beginn des Buches. Allerdings lassen sich zahlreiche Details finden, die verändert sind: Das Halsband der Katze ist blau statt rot, statt des Apfelbaumes steht nun ein Birnbaum im Garten, das Loch ist verschwunden, die Blume auf der Veranda und der Wetterhahn auf dem Dach des Hauses haben sich verändert. Diese Details liefern die schwach manifeste Information, dass die Protagonisten nicht zum Ausgangspunkt zurückgekehrt sind, und eröffnen Raum für weitergehende Interpretationen. Die erste Darstellung des Hauses und eine große Darstellung des Apfelbaumes werden im Bereich der Titelei dargeboten (s. Abb. 6). Zudem trägt das Vorsatzpapier die Farbe der Äpfel. Der verbale Erzähltext endet mit dem Sturz der Protagonisten an ihren vermeintlichen Ausgangspunkt. Hier ist die Darstellung des Hauses noch auf drei Doppelseiten in Begleitung des Erzähltextes zu betrachten. Es folgt eine schrifttextlose Doppelseite (s. Abb. 7), die mit dem Blickwechsel von Hund und Katze andeutet, dass der Hund – anders als Sam und Dave – die Veränderung bemerkt. Das Buch wird schließlich komplementär zum Anfang abgeschlossen, indem zunächst dem Impressum ein großer Birnbaum beige stellt ist und das hintere Vorsatzpapier die Farbe der Birnen trägt. Der hintere Buchdeckel zeigt, wie die Katze mit dem roten Halsband in ein bodenloses Loch neben

dem Apfelbaum blickt. Erst hier endet also die Erzählung auf Bildebene, indem ein Blick zurück zum tatsächlichen räumlichen Ausgangspunkt der Erzählung geworfen wird.

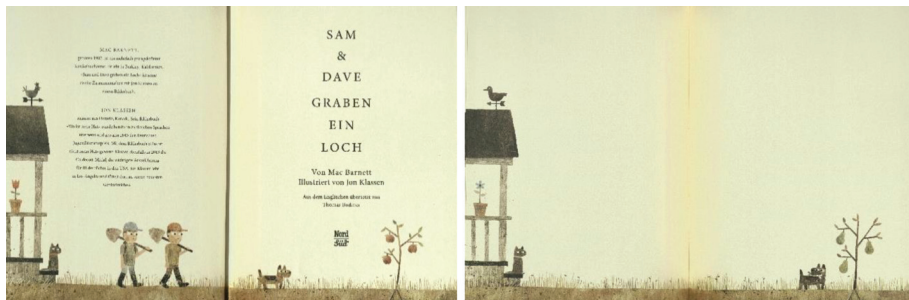


Abb. 6–7 Veränderung des Settings zwischen Titelseite und bildlichem Erzählende (© Zürich: NordSüd 2015)

Betrachtungsschwerpunkt sind die ersten vier (Covervorderseite, vorderes Vorsatzpapier, Schmutztitel, Haupttitel) und die letzten drei Seitenflächen (Impressum, hinteres Vorsatzpapier, Coverrückseite) des Buches. Die formale Markierung ist auf Schriftebene im gesamten Randbereich stark ausgeprägt. Der Titel erscheint auf Cover und Haupttitel in identischer Typografie. Zwar entspricht der Schrifttyp dem des Erzähltextes. Der Titel ist jedoch in schwarzen Versalien auf hellen Grund gesetzt, nach jedem Wort folgt ein Zeilenumbruch, so dass der Titel sechs zentriert gesetzte Zeilen umfasst und so gut die Hälfte der Seitenhöhe einnimmt. Auf dem Cover füllt die Titelschrift die bildliche Darstellung des gegrabenen Loches aus (s. Abb. 8). Unter dem Titel ist sowohl auf dem Cover als auch auf dem Haupttitel Autor und Illustrator vermerkt. Demgegenüber (also an der Position des Frontispizes) treten noch zwei zentriert gesetzte Textabsätze in kleiner Schriftgröße hinzu, die biografische Informationen zu Autor und Illustrator liefern. Sowohl auf dem Cover als auch auf dem Haupttitel erscheint das kleine Verlagssignet, auf dem Cover farbig, auf dem Haupttitel in schwarz. Auf den Vorsatzblättern und dem Schmutztitel taucht keine Schrift auf. Das Impressum ist wiederum in sehr kleiner Schrift zentriert dem hinteren fliegenden Blatt gegenübergesetzt, auf der Coverrückseite findet sich ein mittelgroßer, zentriert in zwei Absätze gesetzter Klappentext im oberen Seitendrittel, der formal mit dem gegrabenen Loch auf Bildebene korrespondiert (s. Abb. 8). Am unteren Seitenende sind Preis, ISBN-Nummer und Strichcode zu finden. Auf Schriftebene wird der Bereich also sehr konventionell besetzt und damit deutlich als Rahmung markiert. Auf Bildebene zeigt sich eine heterogenere formale Markierung. Während das Coverbild und das Bild auf Frontispiz/Haupttitel formatfüllend und damit nicht als Rahmung markiert sind, ist das vordere Vorsatzpapier einfarbig hellrot und damit stark als Rahmung markiert. Ähnliches lässt sich über den Schmutztitel

feststellen: Die linke Seite bildet die einfarbige Rückseite des fliegenden Blattes, die rechte Seite zeigt mit dem Apfelbaum ein isoliertes Objekt, das in seiner Isoliertheit und als Pflanze eher ornamental wirkt. Ähnliches begegnet uns am hinteren Ende des Buches: Der Birnbaum auf der linken Seite wirkt ornamental, hinzu kommt auf der rechten Seite die einfarbig grüne Rückseite des hinteren fliegenden Blattes. Auch hier ist also auf Bildebene eine formale Markierung festzustellen. Die Coverrückseite ist wiederum nicht auf Bildebene als Rahmung markiert. Die Materialität des Hardcovereinbandes fügt jedoch sowohl dem Cover als auch den Vorsatzblättern eine starke Markierung hinzu. Dominant ist die Markierung also auf nahezu allen Seiten der Randbereiche. Eine Ausnahme bildet der Haupttitel. Hier weist nur die Schriftebene eine starke formale Markierung auf (s. Abb. 6).

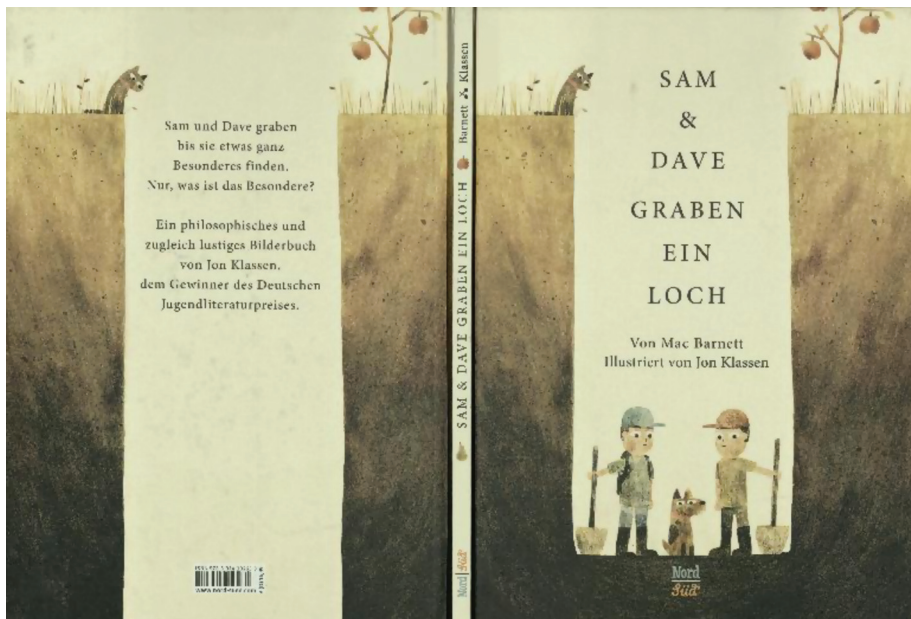


Abb. 8 Cover von *Sam & Dave graben ein Loch* (© Zürich: NordSüd 2015)

In welchem Verhältnis steht nun diese insgesamt so dominante Markierung zur Motivierung der Elemente? Der bereits angesprochene proleptische Titel blickt voraus auf den Inhalt der Erzählung und ist somit extrinsisch motiviert. Das Coverbild lässt sich mit diesem Titel leicht verknüpfen. Es zeigt die beiden Hauptfiguren, auf die offenbar die Namen im Titel verweisen, es zeigt das Loch und anhand der Schaufeln deutet es auch das Graben an. Katze, Hund und Baum werden im Titel nicht erwähnt und werden so nicht nur räumlich auf der Bildfläche als nebensächlich markiert. Apfel- und Birnbaum sowie ihre farbliche Entsprechung auf den Vorsatzblättern bieten aus dem Haupttext heraus eine hochgradig intrinsisch motivierte Bedeutungsebene: Sie sind

Repräsentanten von Ausgangs- und Zielpunkt der Reise bzw. das auffälligste Indiz dafür, dass diese beiden Orte nicht identisch sind. Auch das Bild innerhalb des Haupttitels erscheint in einem anderen Licht. Die Bilddetails (Wetterhahn, Halsband, Blume, Baum) wirken ohne genaue Rezeption des Mittelteils rein ornamental, aus dem Gesamttext heraus jedoch als eine Ansammlung von Hinweisen. Diese intrinsisch motivierten Bildelemente treten hinter den Nebelschwaden einer sehr dominanten Rahmenmarkierung zurück und werden sozusagen hinter vorgetäuschter Irrelevanz versteckt. Das Entschlüsseln dieser intrinsischen Motivierung erfordert also auch die vertiefte Rezeption vermeintlich nur rahmender Bereiche. Die Leser*innen müssen wie die Hauptfiguren tief graben, um das Besondere im vermeintlich Konventionellen zu finden.

3 Fazit

Der vorliegende Beitrag widmet sich dem Spiel am medialen Rand des Bilderbuches, das im Zusammenhang mit dem Paratextbegriff in der Bilderbuchforschung inzwischen häufig thematisiert wurde. Die begriffliche Unschärfe in diesem Diskurs scheint – wie gezeigt worden ist – einerseits im Paratextbegriff selbst und andererseits in der fehlenden Anpassung an Spezifika des Bilderbuchs begründet. Mit Dembecks Ansatz der intrinsischen Motivierung und der im fortgesetzten literaturwissenschaftlichen Diskurs betonten Relevanz formaler Markierung bietet sich ein Zugriff, um die im Bilderbuch so vielfältigen Entgrenzungsphänomene in diesem medialen Randbereich differenziert beschreiben zu können und dennoch Anschluss an bestehende Positionen der Bilderbuchforschung herzustellen. Letzteres zeigte sich durch die latent in den bisherigen Beiträgen nachweisbaren Parallelen, die sowohl schriftliterarische Konventionen und damit formale Aspekte als auch den Bezug von Rahmenelementen zur Narration und damit die intrinsische Motivation ansprechen. Zentral erscheint hier, sich vom dominanten medial-räumlichen Verständnis des Paratextbegriffes zu lösen und Paratextualität als dem Gesamttext inhärente Eigenschaft zu begreifen, die eine zweite, strukturelle Sinndimension ermöglicht. Die Simultaneität der am Bilderbuch beteiligten Modalitäten (Schrift, Bild, Material) und ihre semiotischen Darstellungspotenziale erzeugen dabei erweiterte Möglichkeiten intermodaler Heterogenität, die wiederum mit Rezeptionsgewohnheiten spielt und so konventionelle Grenzen überschreitet. Am Beispiel von *Sam & Dave graben ein Loch* konnte dieses Spiel mit Hilfe der hier eingeführten Begriffe exemplarisch beschrieben werden. Betont sei hier der exemplarische Charakter der Analyse. Eine Anwendung auf weitere Bilderbücher steht noch aus und wird weitere Ausprägungen dieser Entgrenzung offenlegen. So scheint Metafiktionalität häufig besonders in diesen Randbereichen realisiert zu sein (vgl. etwa in Schutzumschlag, Cover und Vorsatzblättern angelegte *mise en abyme* in Emily Gravetts *Wolves* 2005), die materialisierte intrinsische Motivation durch bis in das Cover fortgesetzte Ausstanzungen (etwa in

Gravetts *Noch mal!* 2015 oder Øyvind Torseters *Das Loch* 2014) und das Aufgreifen bekannter Stoffe (etwa die bildliche Miniatur der Erzählung im Vorsatz von Markus Lefrançois Bilderbuchfassung von *Hänsel und Gretel* 2011) sind weitere Beispiele, die vor dem Hintergrund von Markierung und Motivation betrachtet werden könnten.

Dieses Spiel mit dem medialen Rand jedenfalls ist in jüngeren Publikationen keine Randerscheinung mehr. Und so erscheint es als wichtiges Desiderat, auch didaktische Überlegungen zu dieser bilderbuchspezifischen literarischen Ausdrucksform anzustellen, die der vor allem schriftliterarisch geprägten Marginalisierung dieser Bereiche entgegenwirken. Zunächst ist schlicht das Potenzial festzustellen, am medialen Rand Erwartungsbrüche herbeizuführen, indem gerade solche Bilderbücher ausgewählt werden, die mit Konventionen spielen. Nicola Mitterer und Werner Wintersteiner nennen die „Entselbstverständlichung“ als wesentliches Merkmal des ästhetischen Wahrnehmungsmodus. „Dabei ist im Gegensatz zur Alltagssprache das Randständige und auf den ersten Blick Unbedeutende stets als etwas potenziell besonders Bedeutsames zu betrachten.“ (2015, S. 104) Auch Cornelia Rosebrock spricht die Vermittlung einer ästhetischen Lesehaltung als Ziel der Literaturdidaktik an, warnt gleichzeitig aber davor, informierende und ästhetische Textbegegnung als Opposition zu denken, spricht man doch damit dem literarischen Lesen jegliche Strategie ab (vgl. 2018, S. 14 f.). Die Entgrenzungen am medialen Rand des Bilderbuches scheinen geradezu prädestiniert, die poetische Relevanz des Randständigen exemplarisch und anschaulich erfahrbar zu machen und als Strategie literarischen Lesens anzubahnen. Sie sollten dabei weder im Sinne eines entzaubernden Erklärens thematisiert werden noch unreflektiert bleiben. Es sollte die Möglichkeit geboten sein, ihnen selbstständig entdeckend und diskursiv reflektierend zu begegnen, um dieses Spielfeld als potenzielle Quelle des literarästhetischen Genusses zu eröffnen. Im Sinne Andrea Sabischs bietet sich hier ein Anknüpfungspunkt, an dem die „Sinne mit dem Logos verknüpft werden können.“ (2008, S. 64) Dies gelingt jedoch nur, wenn das Bilderbuch in seiner ästhetischen Ganzheit präsentiert und erfahrbar gemacht wird. Verbreitete Präsentationsformen erscheinen vor diesem Hintergrund fragwürdig. Das übliche Vorlesen und Herumzeigen im Sitzkreis ist i. d. R. von der Lehrkraft als lineare Rezeption getaktet, die eine Wahrnehmung und Reflexion intrinsischer Motivation ausschließt. Von den Randbereichen wird dabei allenfalls der Vorderdeckel gezeigt. Ein Innehalten und Erkunden von Bilddetails und Randständigem ist hier ebenso wenig möglich wie die Wahrnehmung der materiellen Ebene bei der Projektion eines Bilderbuches. Und so eröffnet die differenzierte Auseinandersetzung mit den Grenzregionen des Bilderbuches nicht nur neue Perspektiven auf den Gegenstand, sondern bietet auch Anlass, einen sensibilisierten Blick auf die Einbettung des Bilderbuches in den Unterricht zu werfen.

Primärliteratur

- Barnett, Mac/Klassen, Jon (Ill.) (2015): *Sam & Dave graben ein Loch*. A. d. Engl. von Bodmer, Thomas. Zürich: NordSüd.
- Carle, Eric (2008): *The Very Hungry Caterpillar*. 7. Aufl. Edingburgh: Pearson Education.
- Dorst, Doug/Abrams, J.J. (2013): *S*. Edinburgh: Canongate.
- Gravett, Emily (2005): *Wolves*. New York u. a.: Simon & Schuster.
- Gravett, Emily (2015): *Noch mal! A. d. Engl. von Gutzschhahn, Uwe-Michael*. 2. Aufl. Frankfurt a. M.: Fischer Sauerländer.
- Klassen, Jon (2012): *Wo ist mein Hut?* A. d. Engl. von Bodmer, Thomas. Zürich: NordSüd.
- Klassen, Jon (2013): *Das ist nicht mein Hut*. A. d. Engl. von Bodmer, Thomas. Zürich: NordSüd.
- Klassen, Jon (2017): *Wir haben einen Hut*. A. d. Engl. von Bodmer, Thomas. Zürich: NordSüd.
- Lefrancois, Markus/Grimm, Jacob/Grimm, Wilhelm (2011): *Hänsel und Gretel. Ein Märchen*. Stuttgart: Reclam.
- Milne, Alan Alexander (1960): *Winnie the Pooh*. 218. Aufl. New York: E. P. Dutton.
- Tjong-Khing, Thé (2017): *Die Torte ist weg!* 13. Aufl. Frankfurt a. M.: Moritz.
- Torseter, Øyvind (2014): *Das Loch*. A. d. Norw. von Dörries, Maike. Hildesheim: Gerstenberg.

Sekundärliteratur

- Alaca, Ilgim Veryeri (2018): *Materiality in picturebooks*. In: Kümmerling-Meibauer, Bettina (Hrsg.): *The Routledge companion to picturebooks*. London u. a.: Routledge, S. 59–68.
- Beckett, Sandra L. (2018): *Crossover picturebooks*. In: Kümmerling-Meibauer, Bettina (Hrsg.): *The Routledge companion to picturebooks*. London u. a.: Routledge, S. 209–219.
- Bjorvand, Agnes-Margrethe (2018): *Prologue and Epilogue Pictures in Astrid Lindgren's Picturebooks*. In: Kümmerling-Meibauer, Bettina (Hrsg.): *Picturebooks. Representation and Narration*. London u. a.: Routledge, S. 213–226.
- Bunia, Remigius (2005): *Die Stimme der Typographie. Überlegungen zu den Begriffen 'Erzähler' und 'Paratext', angestoßen durch die Lebens-Ansichten des Katers Murr von E.T.A. Hoffmann*. In: *Poetica* H. 36, S. 373–392.
- Dammann-Thedens, Katrin (i.E.): *Paratexte der Bild-Schrift-Erzählung*. In: Dammers, Ben/Krichel, Anne/Staiger, Michael (Hrsg.): *Das Bilderbuch. Theoretische Grundlagen und analytische Zugänge*. Stuttgart: Metzler.
- Dehn, Mechthild (2007): *Unsichtbare Bilder. Überlegungen zum Verhältnis von Text und Bild*. In: *Didaktik Deutsch* H. 22., S. 25–50.
- Dembeck, Till (2007): *Texte rahmen. Grenzregionen literarischer Werke im 18. Jahrhundert* (Gottsched, Wieland, Moritz, Jean Paul). Berlin u. a.: de Gruyter.
- Duran, Teresa/Bosch, Emma (2014): *Before and after the picturebook frame. A typology of endpapers*. In: Arizpe, Evelyn/Farrell, Maureen/McAdam, Julie (Hrsg.): *Picturebooks. Beyond the Borders of Art, Narrative and Culture*. London: Taylor and Francis, S. 42–63.
- Evans, Janet (2015): *Picturebooks as strange, challenging and controversial texts*. In: Evans, Janet (Hrsg.): *Challenging and controversial picturebooks. Creative and critical responses to visual texts*. London u. a.: Routledge, S. 3–32.

- Farrar, Jennifer (2016): „That poor bear!“ Readers’ responses (and resistance) to metafiction in *No Bears*. In: Scherer, Gabriela/Volz, Steffen (Hrsg.): *Im Bildungsfokus. Bilderbuch-rezeptionsforschung*. Trier: WVT, S. 187–204.
- Genette, Gérard (1993): *Palimpseste. Die Literatur auf zweiter Stufe*. A. d. Franz. von Bayer, Wolfram/Hornig, Dieter. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Genette, Gérard (2001): *Paratexte. Das Buch vom Beiwerk des Buches*. A. d. Franz. von Hornig, Dieter. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Gilbert, Annette (2018): Kontroversen um den Paratext. Eine literaturwissenschaftliche Handreichung für den kunstwissenschaftlichen Gebrauch des Begriffs. In: Kolb, Lucie/Preisig, Barbara/Welter, Judith (Hrsg.): *Paratexte. Zwischen Produktion, Vermittlung und Rezeption*. Zürich: Diaphanes, S. 29–49.
- Hadaway, Nancy L./Young, Terrel A. (2018): *Multilingual picturebooks*. In: Kümmerling-Meibauer, Bettina (Hrsg.): *The Routledge companion to picturebooks*. London u. a.: Routledge, S. 260–269.
- Higonnet, Margaret R. (1990): *The Playground of the Peritext*. In: *Children’s Literature Association Quarterly* H. 2, S. 47–49.
- Illich, Ivan (1991): *Im Weinberg des Textes. Als das Schriftbild der Moderne entstand. Ein Kommentar zu Hugos „Didascalicon“*. Frankfurt a. M.: Luchterhand.
- Kuhn, Roman (2018): *Wahre Geschichten, frei erfunden. Verhandlungen und Markierungen von Fiktion im Peritext*. Berlin u. a.: de Gruyter.
- Kurwinkel, Tobias (2017): *Bilderbuchanalyse. Narrativik – Ästhetik – Didaktik*. Tübingen: A. Francke.
- Lambert, Megan (2018): *Picturebooks and Page Layout*. In: Kümmerling-Meibauer, Bettina (Hrsg.): *The Routledge companion to picturebooks*. London u. a.: Routledge, S. 28–37.
- Mackey, Margaret (2018): *Picturebooks and Media Studies*. In: Kümmerling-Meibauer, Bettina (Hrsg.): *The Routledge companion to picturebooks*. London u. a.: Routledge, S. 451–462.
- Mitterer, Nicola/Wintersteiner, Werner (2015): *Literarische Erfahrung. Ästhetischer Modus und literarisches Lernen*. In: *Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung* H. 2, S. 96–108.
- Nikolajeva, Maria/Scott, Carole (2006): *How picturebooks work*. London u. a.: Routledge.
- Oetken, Mareile (2013): *Entgrenzung und Varianz. Kontinuität und Diskontinuität in der aktuellen Bilderbuchillustration*. In: Lieber, Gabriele (Hrsg.): *Lehren und Lernen mit Bildern. Ein Handbuch zur Bilddidaktik*. 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 81–91.
- Painter, Clare/Martin, J.R./Unsworth, Len (2013): *Reading visual narratives. Image analysis of children’s picture books*. Sheffield: Equinox.
- Pantaleo, Sylvia (2004): *Young Children Interpret the Metafictional in Anthony Browne’s ‘Voices in the Park’*. In: *Journal of Early Childhood Literacy* H. 2, S. 211–233.
- Pantaleo, Sylvia (2018): *Paratexts in picturebooks*. In: Kümmerling-Meibauer, Bettina (Hrsg.): *The Routledge companion to picturebooks*. London u. a.: Routledge, S. 38–48.
- Posner, Roland/Schmauks, Dagmar (2013): *Kultursemiotik*. In: Nünning, Ansgar (Hrsg.): *Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze – Personen – Grundbegriffe*. Stuttgart: Metzler, S. 423–424.
- Rautenberg, Ursula (Hrsg.) (2003): *Reclams Sachlexikon des Buches*. Stuttgart: Metzler.

- Rosebrock, Cornelia (2018): Strategien ästhetischen Lesens. Literarisches Lernen in rezeptionsästhetischer Perspektive. In: Scherf, Daniel/Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.): Ästhetische Rezeptionsprozesse in didaktischer Perspektive. Weinheim u.a.: Beltz Juventa, S. 14–27.
- Sabisch, Andrea (2008): Ästhetische Bildung ist Grundlage jeder Bildung. In: Billmeyer, Franz (Hrsg.): Angeboten. Was die Kunstpädagogik leisten kann. München: kopaed, S. 192–198.
- Schmitz, Ulrich (2011): Sehflächenforschung. Eine Einführung. In: Diekmannshenke, Hajo/Klemm, Michael/Stöckl, Hartmut (Hrsg.): Bildlinguistik. Theorien – Methoden – Fallbeispiele. Berlin: Schmidt, S. 23–42.
- Sipe, Lawrence R./McGuire, Caroline E. (2006): Picturebook Endpapers: Resources for Literary and Aesthetic Interpretation. In: Children's Literature in Education H. 4, S. 291–304.
- Sipe, Lawrence R./Pantaleo, Sylvia (Hrsg.) (2008): Postmodern Picturebooks. Play, Parody, and Self-Referentiality. London u.a.: Routledge.
- Staiger, Michael (2014): Erzählen mit Bild-Schrifttext-Kombinationen. Ein fünfdimensionales Modell der Bilderbuchanalyse. In: Knopf, Julia/Abraham, Ulf (Hrsg.): BilderBücher. Bd. 1 Theorie. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 12–23.
- Staiger, Michael (i. E.): Kategorien der Bilderbuchanalyse. Ein sechsdimensionales Modell. In: Dammers, Ben/Krichel, Anne/Staiger, Michael (Hrsg.): Das Bilderbuch. Theoretische Grundlagen und analytische Zugänge. Stuttgart: Metzler.
- Stöckl, Hartmut (2011): Sprache-Bild-Texte lesen. Bausteine zur Methodik einer Grundkompetenz. In: Diekmannshenke, Hajo/Klemm, Michael/Stöckl, Hartmut (Hrsg.): Bildlinguistik. Theorien – Methoden – Fallbeispiele. Berlin: Schmidt, S. 43–70.
- Thiele, Jens (2000): Das Bilderbuch. Ästhetik – Theorie – Analyse – Didaktik – Rezeption. Bremen u.a.: Ashenbeck & Isensee.
- Thiele, Jens (2013): Zwischen Bilderbuch und Kunst. Überlegungen zu dem schwierigen Verhältnis von Kind und Kunst im Medium Buch. In: Kruse, Iris/Sabisch, Andrea (Hrsg.): Fragwürdiges Bilderbuch. Blickwechsel – Denkspiele – Bildungspotenziale. München: kopaed, S. 35–52.
- Volz, Steffen/Scherer, Gabriela/Schröder, Klarissa (2016): „Ja, jetzt versteh' ich die Handlung mal überhaupt.“ Das metafiktionale Spiel mit Erzählwelten in David Wiesners *Die drei Schweine* in der Aneignung durch Grundschulkinder. In: Scherer, Gabriela/Volz, Steffen (Hrsg.): Im Bildungsfokus. Bilderbuchrezeptionsforschung. Trier: WVT, S. 171–186.
- Wehde, Susanne (2000): Typographische Kultur. Eine zeichentheoretische und kulturgeschichtliche Studie zur Typographie und ihrer Entwicklung. Tübingen: Max Niemeyer.
- Wolf, Werner (1999): Framing Fiction. Reflections on a Narratological Concept and an Example: Bradbury, Mensonge. In: Grünzweig, Walter (Hrsg.): Grenzüberschreitungen: Narratologie im Kontext. Tübingen: Narr, S. 97–124.

SASCHA WITTMER / CHRISTOPH JANTZEN

***Mit dem Ballon in die Freiheit* von Kristen Fulton und Torben Kuhlmann**

Ein Gegenstand – viele Perspektive

1 Idee und Fragestellungen

Eigentlich haben wir uns im Hinblick auf die für Juni 2020 geplante Tagung sehr darauf gefreut, die Vortragenden in Koblenz begrüßen zu können, um sowohl mit ihnen als auch den Tagungsteilnehmer*innen über Bilderbücher aus unterschiedlichen Perspektiven ins Gespräch zu kommen. Den Diskurs, den wir uns alle im Rahmen der Tagung erhofft hatten, kann dieser Sammelband nicht auffangen, dennoch war es uns wichtig, Formate in den Sammelband zu integrieren, die zumindest diskursive Potenziale bergen. Eines dieser Formate ist das folgende: Wir haben alle Beitragenden sowie weitere potenziell Interessierte angefragt, ob sie einen Diskussionsbeitrag zum Bilderbuch *Mit dem Ballon in die Freiheit* (Fulton/Kuhlmann 2019) schreiben möchten. Die Anfrage lautete:

Welche (kritische) Perspektive haben Sie auf das Bilderbuch? Lassen Sie die Leser*innen des Sammelbandes daran teilhaben und verfassen Sie einen zweiseitigen Text dazu. Zusammen mit Texten von anderen Beitragenden ergeben sich somit viele unterschiedliche Stimmen zu diesem Bilderbuch.

Neben der Hauptfrage haben wir den Autor*innen weitere Fragen übermittelt, die zum einen eine Grundlage für die Auseinandersetzung sein konnten, und die zum anderen die im Sammelband aufgespannten Perspektiven *Gegenstand*, *Akteur*innen* und *Unterricht* fokussieren:

Gegenstand: Wie und was erzählen der Text, die Bilder? Wie und was erzählen sie zusammen?

Akteur*innen: Was können Grundschulkinder im Kontext des Bilderbuchs womöglich lernen? Wie ordnen Sie das Bilderbuch in den Diskurs ein, der für Ihre Forschung wichtig ist? Wie schauen Kinder (vielleicht) auf das Bilderbuch?

Unterricht: Würden Sie das Bilderbuch für die Arbeit im Deutschunterricht der Grundschule empfehlen? Wie würden Sie einen Deutschunterricht gestalten, in dem das Bilderbuch im Zentrum steht?

2 Bilderbuchauswahl und -einkblick

Damit sich unterschiedliche Stimmen auf denselben Gegenstand ergeben, braucht es ein Bilderbuch, das irritierend, provokativ und streitbar erscheint. Aus diesem Grund haben wir uns nicht für ein Bilderbuch entschieden, das vermutlich eine breite

Akzeptanz evoziert, sondern für eines, das einerseits bereits konträr rezensiert wurde und andererseits womöglich unterschiedliche Erfahrungen hervorrufen kann. Dazu haben wir Rezensionen zu Bilderbüchern gesichtet, die in den letzten beiden Jahren in der Datenbank der *Arbeitsgemeinschaft Jugendliteratur und Medien der GEW* (www.ajum.de) veröffentlicht wurden. Zum Zeitpunkt des Datenbankeinblicks lagen drei Rezensionen zu *Mit dem Ballon in die Freiheit* vor: Einmal wurde das Bilderbuch als „nicht empfehlenswert“, einmal als „empfehlenswert“ und einmal als „sehr empfehlenswert“ kategorisiert.

Das Bilderbuch ist im August 2019 im Ravensburger Verlag erschienen und wurde bereits im Oktober 2019 von der Deutschen Akademie für Kinder- und Jugendliteratur als Bilderbuch des Monats ausgezeichnet. In der Jurybegründung heißt es:

„Erzählt wird die wahre Geschichte einer waghalsigen Flucht – virtuos von Torben Kuhlmann illustriert und von Jakob Hein ins Deutsche übertragen. Gekonnt versetzt Kuhlmann mit seinen Bildern und Collagen das Lesepublikum in die Zeit der späten 1970er-Jahre. Nicht nur für Kinder faszinierend. Ein Stück deutsch-deutscher Geschichte!“ (Deutsche Akademie für Kinder- und Jugendliteratur o.J.)

Um was es in dem Bilderbuch – etwas detaillierter – geht und wie die Erzählung dabei dargestellt wird, werden Sie in den alphabetisch sortierten Diskussionsbeiträgen – aus den jeweiligen Perspektiven der Autor*innen – erfahren. Eingereicht wurden Beiträge von Elisabeth Hollerweger und Marc Kudlowski in Ko-Autorschaft, Annette Kliever, Hanna Sauerborn, Michael Ritter und Ingrid Vetter. Im Anschluss hat Sascha Wittmer die Beiträge gesichtet, miteinander verglichen und einen eigenen Kommentar verfasst, der die eingereichten Beiträge sowohl zusammenfasst als auch Einblick in seine persönlichen Rezeptionserfahrungen gibt. Mit der lektorierten Fassung des eigenen Beitrags haben die Autor*innen auch alle weiteren Beiträge der anderen Autor*innen erhalten, mit der Möglichkeit, den eigenen Beitrag noch einmal zuzuspitzen oder Bezüge zu den anderen Beiträgen einzubauen.

In den meisten Beiträgen wurde auf die folgenden Abbildungen direkt verwiesen:

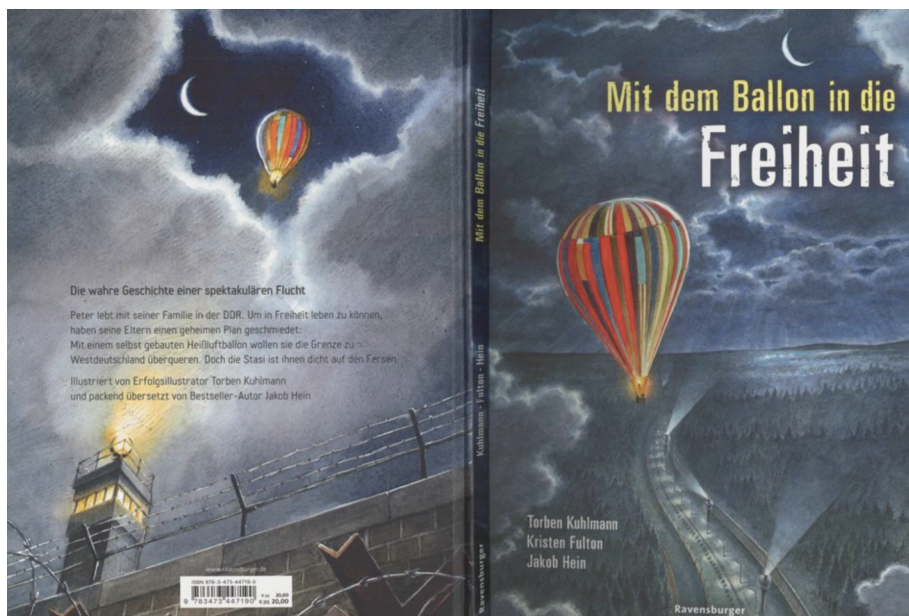


Abb. 1 Vorderer und hinterer Buchdeckel (© Ravensburg: Ravensburger 2019)

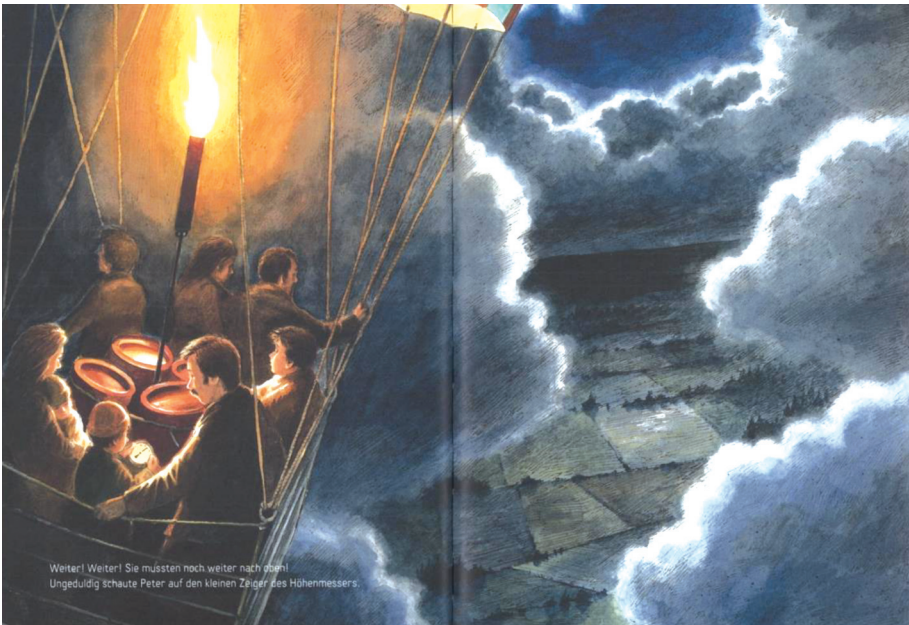


Abb. 2 Gegenüberstellung west- und ostdeutscher Lebenswelten (© Ravensburg: Ravensburger 2019)



Obwohl Peter noch klein war, hatte er den Unterschied schon verstanden. Er lebte auf der falschen Seite, im Osten. Die Westdeutschen konnten nach GdR-Deutschland oder bis nach Hönau fahren, wenn sie wollten. Aber für Ostdeutsche war es streng verboten, nach Westdeutschland zu fahren. Sie waren eingesperrt von der Grenze.

Abb. 3 Einblick in Peters Wahrnehmung der west- und ostdeutschen Lebenswelten (© Ravensburg: Ravensburger 2019)



Weiter! Weiter! Sie mussten noch weiter nach oben!
Ungeduldig schaute Peter auf den kleinen Zeiger des Höhenmessers.

Abb. 4 Die beiden Familien Wetzels und Strelzyks steigen mit ihrem selbstgebauten Heißluftballon immer weiter in die Höhe (© Ravensburg: Ravensburger 2019)



Abb. 5 Das Bilderbuch stellt filmische Bezüge her und ist Teil eines weiten Medienverbunds
(© Ravensburg: Ravensburger 2019)

ELISABETH HOLLERWEGER / MARC KUDLOWSKI

***Mit dem Ballon in die Freiheit* – über die Grundschule hinaus?**

Der historische Stoff, der dem Bilderbuch *Mit dem Ballon in die Freiheit* zugrunde liegt, wurde sowohl faktual als auch fiktional in unterschiedlichen Medien bereits mehrfach verarbeitet und dabei unterschiedlich perspektiviert. Aus diesem Grund haben wir die Text-Bild-Narration des Künstlerduos Kristen Fulton und Torben Kuhlmann in der sechsten Folge der Bremer Bilderbuch-Gespräche (Hollerweger/Kudlowski 2020) nicht isoliert besprochen, sondern mit weiteren medialen Adaptationen der Fluchtgeschichte der Familien Strelzyk und Wetzels verglichen. Besondere Aufmerksamkeit erfuhr hierbei die Verfilmung *Ballon* von Michael „Bully“ Herbig (Regie, 2018). Die zentralen Erkenntnisse unseres Gesprächs werten wir nachfolgend im Hinblick auf einen möglichen Unterrichtseinsatz des Bilderbuchs und weiterer Medien des Verbunds aus.

Mit dem Ballon in die Freiheit kann zunächst einmal als ein „Crossover Picturebook“ (Beckett 2012) hinsichtlich seines Adressat*innenkreises eingeordnet werden. Also als ein Bilderbuch, welches altersstufenübergreifend – unabhängig vom individuellen Erfahrungshorizont – aktivierende Sinnangebote bereithält. Aufgrund dieser Mehrfachadressiertheit wirft die Engführung des Einsatzfeldes auf die Primarstufe für uns folgende Fragen auf: Welchen Mehrwert bietet dieses Bilderbuch in der Grundschule thematisch-inhaltlich, formal-ästhetisch und didaktisch (vgl. Pfäfflin 2010, S. 20–53) im Vergleich zu den anderen zahlreichen preisgekrönten Bilderbuchneuerscheinungen der letzten Jahre? Und: Inwiefern lassen sich die Potenziale dieses Bilderbuchs in der Grundschule überhaupt heben, ohne die Schüler*innen mit Kontextinformationen zu überfrachten?

Diese beiden Fragen resultieren aus drei beobachteten Charakteristika des Bilderbuchs: Erstens der sperrigen Textebene und dem damit einhergehenden Mangel einer bedeutungsgenerierenden Verzahnung von Text- und Bildebene. Zweitens den intermedialen Bezügen in Kuhlmanns Bildern auf das Medium Film, deren narrative und ästhetische Funktionen sich nur mit entsprechendem medialem Vorwissen oder im Medienvergleich erschließen lassen. Und drittens der einseitig westlichen Sicht auf DDR-Zeitgeschichte, die mitreflektiert werden muss, aber entsprechendes zeitgeschichtliches Wissen voraussetzt. Alle drei Punkte weisen darauf hin, dass das Bilderbuch eher ein Unterrichtsgegenstand für die Sekundarstufe I als für die Grundschule sein könnte. Um diese These zu plausibilisieren, wollen wir im Folgenden jede der drei Beobachtungen vertiefen und mit Unterrichtsideen für die Sekundarstufe I verbinden:

1. Beim Schrifttext handelt es sich um eine Übersetzung des englischsprachigen Textes der Nonfiction-Autorin Kristen Fulton (vgl. 2015), die für ihre Zeitgeschichte erzählenden Bilderbücher bekannt ist. Für das vorliegende Werk hat sie zunächst den Text verfasst, der von Jakob Hein ins Deutsche übersetzt und von Torben Kuhlmann bebildert wurde. Dass kollaborative und landessprachenübergreifende Bilderbuchprojekte durchaus von Erfolg gekrönt sein können, zeigt u. a. das Künstlerduo Axel Scheffler und Julia Donaldson. In *Mit dem Ballon in die Freiheit* bringt die Kombination der arbeitsteilig erstellten Ebenen *Text* und *Bild* allerdings keine gemeinsame Bedeutung hervor, was vor allem an der mangelnden Poetizität der Sprache und der wenig authentischen Erzählperspektive auf der Textebene liegt. So wird zwar ab der dritten Doppelseite durch einen personalen Erzähler dargelegt, wie Peter, der ältere Sohn der Wetzels, den DDR-Alltag und die Fluchtvorbereitungen wahrnimmt, dabei verhindert der erklärende Erzählduktus allerdings ein Eintauchen in die Gedanken- und Gefühlswelt des Kindes. Das in der Fokussierung der Figur Peter angelegte Identifikationspotenzial geht somit nicht auf. Auch die Versuche, sprachlich Spannung aufzubauen, laufen ins Leere. Exemplarisch hierfür sei die vierte Doppelseite angeführt, deren verheißungsvolle Formulierung „Als eines Nachts schon alles dunkel war in Peters Dorf“ lediglich darauf hinausläuft, dass Peter einen Zeitungsausschnitt betrachtet, wodurch die Handlung weder vorangetrieben noch zugespitzt wird. Der Halbsatz „sie hatten nur einen Versuch“ (Fulton/Kuhlmann 2019) scheint eine ähnliche Intention zu verfolgen, ist aber vor dem zeitgeschichtlichen Hintergrund betrachtet sachlich inkorrekt und in seiner Funktion fragwürdig (vgl. zum Spannungsfeld von Realbezug und Fiktionalisierung den Diskussionsbeitrag von Michael Ritter).

Torben Kuhlmanns Bilder hingegen fangen nicht nur den Zeitkolorit ein, sondern spiegeln durch Perspektivenwechsel, teils panelartige Strukturen (vgl. Abb. 5) und Detaildarstellungen auch die auf der Handlungsebene entfaltete Dynamik wider. Da die Bildebene ohne den Kontext, den der Text liefert, nicht angemessen rezipiert werden kann, bietet sich für den Unterricht ein konstruktiv-kritischer Umgang mit dem vorliegenden Bilderbuch an. Dazu könnten die Schwächen des Textes zunächst analytisch erschlossen und daraufhin durch Ergänzungen von Textelementen seitens der Schüler*innen produktiv kompensiert werden. Die dafür notwendigen Metareflexionen anzustoßen, scheint uns erst ab der Sekundarstufe I realistisch.

2. Das Bilderbuch im Medienverbund zu unterrichten ist sowohl aufgrund der intermedialen Bezüge auf der Bildebene als auch aufgrund der prominenten Verfilmung von 2018 aussichtsreich. Da Kuhlmann in seinen Bildern filmische Gestaltungsmitel, wie z. B. Kameraperspektiven und Einstellungsgrößen, aufgreift (vgl. Abb. 4), lassen sich im Vergleich von entsprechenden Bilderbuch- und Filmszenen Wechselwirkungen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede medialen Erzählens herausarbeiten. Des Weiteren lässt sich das immersive Potenzial von Bilderbuch und Film anhand der unterschiedlichen Perspektivierung der Ereignisse medienvergleichend diskutieren: Während Fulton durch die gewählte Erzählperspektive unweigerlich Details der

Fluchtvorbereitungen auslassen muss und die Gedanken und Gefühle der anderen Figuren auch in Kuhlmanns Bildern aufgrund der nüchternen Gestaltung von Mimik und Gestik Leerstellen bleiben (vgl. Abb. 4), rückt Herbig all dies ins Zentrum seines Spannungsaufbaus und lässt Zuschauer*innen an den inneren Konflikten der Elternpaare sowie des Teenagers Frank teilhaben. Eine solche komparatistische Herangehensweise halten wir erst ab der Sekundarstufe I für zielführend, zumal der Film ohnehin erst ab 12 Jahren freigegeben ist.

3. Die Gegenüberstellung von West- und Ostdeutschland auf der zweiten Doppelseite (vgl. Abb. 2) ist zwar durchaus prägnant, reproduziert aber mit Banane und langweiligem Ostfernsehen gängige Klischees. Dies steigert sich noch in der wenig überzeugend konstruierten kindlichen Weltwahrnehmung von Peter, der „schon verstanden“ hat, dass „[e]r auf der falschen Seite, im Osten [lebte]“ (Fulton/Kuhlmann 2019; vgl. Abb. 3). Es kommt, wie Michael Ritter es diskutiert, zur Reduzierung der inhumanen und totalitären Gesellschaftsordnung der DDR auf eine unterhaltungs- und konsumfeindliche Gesellschaft, womit eine Trivialisierung der Verhältnisse in Ostdeutschland und eine Aufwertung kulturindustrieller Verheißungen auf Westseite einhergeht. Derartig komplexe Verstrickungen sind unseres Erachtens frühestens ab der Sekundarstufe I angemessen analysier- und reflektierbar.

Für den Literaturunterricht der Grundschule scheint uns das Bilderbuch dann ergiebig, wenn es nicht ins Zentrum des Unterrichts gestellt, sondern in ein Korpus von Bilderbüchern zum Thema *Flucht und Vertreibung* eingereiht wird. Zu diesem Korpus könnten *Akim rennt* von Claude K. Dubois (2013), *Bestimmt wird alles gut* von Kirsten Boie und Jan Birck (2016), *Die Flucht* von Francesca Sanna (2016) oder *Flucht* von Issa Watanabe (2020) gehören. Durch die vergleichende Auseinandersetzung mit den jeweils relevanten „Heimat-, Transit- und Ziel-Orten“ (Wrobel 2016, S. 10f.) lassen sich Fluchtbewegungen als anthropologische Konstante erfahren, die nicht nur aktuell aus dem „Globalen Süden“ kommen, sondern auch zur innerdeutschen Geschichte gehören.

ANNETTE KLIEWER

Blick in die deutsch-deutsche Geschichte

Angesichts der Feierlichkeiten zum 30. Jahrestages des 3. Oktober 1990 bietet das Sachbilderbuch *Mit dem Ballon in die Freiheit* eine gute Gelegenheit, schon Grundschulkindern an die deutsch-deutsche Geschichte heranzuführen.

Kristen Fulton widmet sich der spektakulären Flucht zweier Familien mit Hilfe eines Heißluftballons über die Mauer im Jahr 1979. Zu diesem Vorfall gibt es heute ein kleines Denkmal in der Nähe der oberfränkischen Stadt Naila. Die Story ist Anfang der 80er Jahre von den Disney-Studios verfilmt worden (Regie: Mann 1982) und kürzlich in einem Remake von Michael „Bully“ Herbig (Regie, 2018) auch in SAT 1 im Fernsehen gezeigt worden. Die Autorin war in den USA auf den Fall aufmerksam geworden und hatte mit dem Familienvater Günter Wetzel Interviews geführt. Fulton ist in den USA eine bekannte Kinderbuchautorin, die sich vor allem geschichtlichen Themen widmet. Sie erzählt die Ereignisse um die Flucht nach einer kurzen Einleitung in die Situation der DDR in den 70er Jahren aus der Sicht des kleinen Peters, der von seinen Eltern zwar in die Pläne eingeweiht, aber zu vollständiger Geheimhaltung verpflichtet wurde. Mit dieser Perspektivierung gelingt es der Autorin, auch kindliche Leser*innen im Grundschulalter anzusprechen. Auffällig ist dabei ein Wechsel zwischen Informationen, die seine Eltern Peter offen vermitteln, und Informationen, die er nur indirekt erfasst – etwa das Nähen des Ballons in der Nacht. Peter und mit ihm die kindlichen Leser*innen werden demnach in ihrer Zwischenposition zwischen dem kindlichen Schonraum und der „gefährlichen“ Welt der Erwachsenen gezeigt. Besonders die Illustrationen von Torben Kuhlmann, den man von seinen Sachbilderbüchern zu Lindbergh, Armstrong und Einstein kennt, erlauben es aber, den Hintergrund des Lebens in der DDR den Leser*innen eindrücklich nahezubringen. Kleidung, Automarken, Gegenstände des Alltags sind gut recherchiert und lassen in das Alltagsleben eintauchen, wobei aber auch gewisse Klischees verfestigt werden (etwa Pizza und Banane in Abb. 2). Dabei greift Kuhlmann die Dramatik der Flucht durch spannende Blickwinkel auf, die durch den Text vorbereitet werden („Das musste die Polizei sein! Peters Herz schlug schnell und stark. Jemand musste sie verraten haben“, Fulton/Kuhlmann 2019) und durch das Bild, hier etwa durch die Untersicht auf einen DDR-Polizeiwagen mit Hunden und Beamten von hinten, ergänzt werden. Insgesamt steht vor allem die nächtliche Flucht im Zentrum der Erzählung und diese wird durch dramatische Nachtbilder emotional geschildert. Zweiseitige und einseitige Bilder wechseln sich ab, die Situation des Aufstiegs des Ballons unter Beobachtung und Bedrohung der DDR-Polizei wird auch durch einzelne Panels dargestellt (vgl. Abb. 5), begleitet von einem Text, in dem jeweils die Höhenmeter und die besonderen Vorkommnisse geschildert werden. Das Buch

schließt mit einem Glossar zu wichtigen technischen und historischen Fragen (Ballonanfertigung, -größe und -material, aber auch zum Entstehungsprozess des Buches sowie zu „Der Kalte Krieg und die Berliner Mauer“). Dieses Glossar gewinnt an Bedeutung, wo es Authentizität vermittelt, vor allem durch die Original-Fotos der Flucht.

Das Bilderbuch eignet sich für Grundschulkinder ab der 3./4. Klasse, weil es über eine eindrückliche, spannende Geschichte zu einer historischen Situation führt. Eigene Erfahrungen mit einer 5. Klasse zu Beginn des aktuellen Schuljahrs zeigen auch eine besondere Relevanz durch die interkulturelle Kommunikation: Kinder, die selbst eine Flucht erlebt haben, können ihre eigene Familiengeschichte in Bezug bringen zu der deutschen Geschichte. Der Hintergrund, vor allem die Auswirkungen der Grenze auf das Leben der Kinder, wird in den Eingangsseiten angedeutet: Darstellung der Grenze in einer Karte, Darstellung der Maueranlage mit bedrohlichen Grenzsoldaten, Darstellung der Lebensbedingungen auf beiden Seiten der Grenze (vgl. Abb. 2 und 3). Hier wird an das Vorwissen zu dem Begriff „deutsch-deutsche Grenze“ angeknüpft und diese sechs Seiten könnten zunächst gezeigt werden mit der Frage an die Schüler*innen, ob sie selbst etwas über diese Zeit wissen. Manche Kinder, deren Familien selbst im Osten der Republik aufgewachsen sind, können Erzählungen beitragen. Daraufhin wird der Entschluss der beiden Familien dargestellt, mit dem Heißluftballon zu fliehen. Die Schüler*innen äußern Vermutungen darüber, welche Konsequenzen dies für Kinder und Erwachsene haben werde. Nach dem Betrachten und Lesen des Rests des Buches, am besten mit einer Dokumentenkamera und Beamer oder mit eingescannten Seiten als Power-Point-Präsentation („Bilderbuchkin“) sollte eine genauere Auseinandersetzung mit dem historischen Hintergrund stehen: Dabei könnte man für Kinder dieses Alters auch andeuten, dass die Flucht nicht nur aus Reiselust geplant wurde: „Die Westdeutschen konnten nach Ostdeutschland und nach Honolulu fahren, wenn sie wollten. Aber für Ostdeutsche war es streng verboten, nach Westdeutschland zu fahren. Sie waren eingesperrt von der Grenze.“ (Ebd.) Im Bild dargestellt wird zwar ein Stasi-Beamter beim Abhören und der „Geheimdienst“ wird erwähnt, muss aber sicher von betreuenden Erwachsenen erklärt werden (die sich hoffentlich in die Materie eingearbeitet haben). Insgesamt eignet sich das Bilderbuch auf jeden Fall für den Deutschunterricht der Grundschule, müsste aber fachübergreifend durch Informationen zur DDR-Geschichte flankiert werden, etwa durch folgende Kinderbücher zum Thema DDR: Gehm/Klein (2016; 2018) und Schädlich/von Knorre (2019). Diese Bücher könnten in mehreren Exemplaren oder Auszügen an Arbeitsgruppen verteilt werden, die arbeitsteilig bestimmte Aspekte auf Plakaten zusammentragen, z. B. Versorgungslage, Schule und Jugendorganisationen, Stasi und Überwachung, Organisation der Mauer und Ausreiseverbote, weitere Beispiele für Flucht.

Möglich ist es schließlich, die authentischen Erfahrungen noch einmal intermedial aufzugreifen – entweder über die im Internet zugänglichen Interviews mit Günter

Wetzel (Neue Osnabrücker Zeitung 2020), Dokumentationen (Bayerischer Rundfunk 2017; BR24 2019) oder mit gut ausgewählten Auszügen aus den oben erwähnten Spielfilmen. Zu dem Film aus dem Jahr 2018 findet sich auch Unterrichtsmaterial von Gabriele Blome (o.J.), das zwar für ältere Schüler*innen zusammengestellt wurde, aber Anregungen auch für den Grundschulbereich bietet.

MICHAEL RITTER

Zwischen Fakt und Fiktionalisierung. Grenzen historischen Erzählens im Bilderbuch

Das vorliegende Bilderbuch thematisiert einen der „wohl spektakulärsten Fluchtversuch[e]“ (Ettel 2018) aus der ehemaligen DDR in die BRD. Am 16. September 1979 fliehen die zwei Familien Wetzel und Strelzyk – insgesamt 8 Personen, vier Erwachsene und vier Kinder – mit einem selbstgebauten Heißluftballon vom thüringischen Oberlemnitz ins fränkische Naila über die innerdeutsche Grenze. Der Fall erregte damals großes Aufsehen und ist bis heute regelmäßig in den Medien präsent.¹ 2018 ist die Flucht zudem prominent von Michael „Bully“ Herbig (Regie, 2018) verfilmt worden. 2019 verarbeitete die US-amerikanische Autorin Kristen Fulton, die bereits 1979 durch eine Zeitungsnotiz von dem Ereignis gelesen hatte, den Stoff zu einer Geschichte für Kinder, die von Jakob Hein ins Deutsche übersetzt und von Torben Kuhlmann illustriert wurde.

Vor der Hinwendung zur Geschichte und ihrer multimodalen Inszenierung selbst lohnt sich ein Blick auf die Paratexte. Das Cover (vgl. Abb. 1) zeigt den Heißluftballon, hoch schwebend über der sog. Zonengrenze, in einer ansonsten verlassenem Waldgegend und unter einem Himmel, der mit schweren Wolken und einer durch ein Wolkenloch scheinenden Mondsichel bereits das Spannungsfeld von Dramatik und Sehnsucht abbildet, das als prägende Erlebnisqualität der Protagonist*innen antizipiert werden kann. Verbal sprachlich zentral ist das typografisch herausgehobene Titelwort *Freiheit*. Auf der Rückseite wird dann pointiert markiert, was die Lesenden erwartet. Betont wird der *Wahrheitsanspruch* der dokumentierten Geschehnisse, die aber gleichzeitig aufgrund ihres *spektakulären* Charakters unbedingt erzählwürdig erscheinen.

Kristen Fulton begreift sich selbst als Nonfiction-Autorin mit dem erklärten Ziel, mit ihren Geschichten dazu beizutragen, dass ihre Lesenden „fall in love with history“ (Fulton 2015). Das Bilderbuch ist damit der zeitgeschichtlichen Kinderliteratur (vgl. von Glasenapp 2012, S. 269) zuzuordnen und eine Diskussion des Buches sollte auch das Spannungsfeld von Realbezug und Fiktionalisierung in den Blick nehmen.

Der Authentizitätsstatus der Geschichte wird auch zwischen den Buchdeckeln vielfach explizit markiert. Auf den Vorsatzpapieren findet sich eine Karte, die den (realen) Ort des Geschehens markiert und die Flugroute zeigt. Auf der Innentitelseite ist die Familie Wetzel auf einem Foto abgebildet, darunter findet sich neben einem Kommentar der Autorin auch eine kontextualisierende Selbstaussage von Günter Wetzel.

¹ Im Internet finden sich viele (aktuelle) Berichte. Günter Wetzel (o. J. a), einer der Geflüchteten, betreibt zudem eine Internetpräsenz, die ausführlich über das Ereignis berichtet.

Die Geschichte selbst beginnt dann mit einem Blick auf die architektonisch-technologische Realität der innerdeutschen Grenze, die fast fotorealistisch als Aquarellzeichnung gezeigt, aber auch in regnerisch-herbstlicher Stimmung bereits auf den ersten Blick negativ konnotiert wird. Es folgt eine kurze – auf das Unterhaltungs- und Konsumverhalten reduzierte und keinesfalls sachlich korrekte – Gegenüberstellung kindlicher Lebensrealitäten in West- und Ostdeutschland, die auf einer Doppelseite abgehandelt und in einer knappen Gegenüberstellung zweier *repräsentativer* Alltagsszenen konkretisiert wird (vgl. Abb. 2). Das leitet über zum Protagonisten Peter (Wetzel), der bereits als Kind² – so ist auf der Folgeseite zu lesen – „den Unterschied schon verstanden“ hat und diesen auch so beurteilt, dass er „auf der falschen Seite, im Osten“ (Fulton/Kuhlmann 2019; vgl. Abb. 3) lebt. Diese knappe Orientierung führt hin zur eigentlichen Handlung, die die Vorbereitung und Durchführung der Flucht aus der Perspektive von Peter schildert und diese auch datumsgenau zeithistorisch einordnet. Der berichtsartige Erzählton und die detailgetreue, atmosphärisch sehr gelungene malerisch-naturalistische visuelle Umsetzung und Wiedergabe der Figuren und Szenarien³ lassen die Handlung sehr plastisch erscheinen und betonen auf jeder Seite den bereits anfangs formulierten dokumentarischen Wirklichkeitsanspruch der Erzählung. Am Ende des Bilderbuches finden sich ausführliche Informationen zur konkreten Hintergrundgeschichte, zu technischen Details und zur politisch-gesellschaftlichen Situation in der DDR.

Neben diesen Authentizitätsmarkierungen werden aber auch Strategien der Fiktionalisierung angewandt, da die narrative Inszenierung eines Realereignisses nie nur ein reines Abbild sein kann, sondern immer eine literar-ästhetische Neugestaltung darstellt. So wird der Handlungsraum eingangs pointiert visuell und informatorisch inszeniert und als negativer Gegenhorizont der bereits im Titel angekündigten Freiheit gegenübergestellt. Das passiert nicht nur sachlich objektiv, sondern auch z. B. durch die atmosphärische Einfärbung der Szenen mittels Wetterphänomenen oder der visuellen Gegenüberstellung glücklicher westlicher und unglücklicher östlicher Konsumkindheiten (vgl. Abb. 2). Die beschränkte Freiheit wird eher beiläufig thematisiert, z. B. wenn eine Viehweide mit Stacheldraht begrenzt zu sehen ist oder der kindliche Protagonist das verbotene Bild des Heißluftballons heimlich nachts bei

² Das Alter des Protagonisten Peter wird nicht genannt, der historische Peter Wetzel war zum Zeitpunkt der Flucht allerdings jünger, auf jeden Fall noch kein Schulkind. Im Bilderbuch wird Peter mit DDR-typischer Schultasche gezeigt und es wird darauf verwiesen, dass er – um den Schein zu wahren – auch weiterhin zur Schule ging. Gleichzeitig wird er beim Spielen mit Stapelturm-Bauklötzen gezeigt, was auch in der DDR eher ein Spielzeug für Kleinkinder darstellte. Es kann davon ausgegangen werden, dass die Bilderbuchfigur Peter ca. zwei Jahre älter als sein historisches Vorbild, als Sechs- oder Siebenjähriger entworfen worden ist.

³ Bis hinein in die Darstellung der Möblierung der Wohnungen ist ein detailgenauer und authentischer Stil zu erkennen. Die Orientierungsinformationen hingegen entbehren weitgehend einer sachlichen Grundlage, denn auch in der DDR gab es Comics, Pizza und andere Phänomene einer modernen Unterhaltungskultur, wenn auch sicherlich in anderer Form und Zugänglichkeit. Die zugespitzte Darstellung jedoch kann keinesfalls bestätigt werden und erzeugt ein völlig falsches Bild der DDR-Realität, deren inhumaner und totalitärer Charakter, der auch die Wetzels zur Flucht zwang, ganz anders gelagert war, wie der Autor dieses Beitrags auch aus eigener biografischer Perspektive bestätigen kann.

Kerzenlicht betrachtet. Diese Zuspitzung und teils klischeehafte Stereotypisierung führt in eine schnelle Bewertung der Lebensbedingungen und eine Legitimierung und Plausibilisierung der Flucht, die auch die kindliche Hauptfigur Peter teilt. Die Erzählinstanz wird hier zu einem personalen Erzähler, was zu einer Subjektivierung der Rezeptionsperspektive führt, die aber weiterhin auch stark berichtshaften Charakter trägt und damit zwischen objektiver Außenschau und Identifikation changiert. Der Ablauf der Flucht ist dann dramaturgisch zugespitzt. Entgegen der Darstellung des Vaters Günter Wetzel (vgl. Wetzel o. J. b) werden die Flüchtenden im Bilderbuch um ein Haar von der Polizei gestellt, die aber einige Sekunden zu spät am Startplatz ankommt, das letzte Seil – die Verbindung zur alten Heimat – wird dabei vom fünfjährigen Peter gekappt, was angesichts der technisch heiklen Situation gänzlich unglaublich ist und von Günter Wetzel auch anders berichtet wurde (vgl. ebd.). Schließlich erkennen die Flüchtenden nach der glücklichen Landung an einem westdeutschen Polizeiauto der Marke BMW, dass ihre Flucht geglückt ist. Dieses wird als pointierter Kontrast zum fluchtgefährdenden Polizeiwagen der Marke Wolga der DDR-Polizei eingeführt und rückt hier durch die Gegenüberstellung die Flucht auch noch einmal als gesellschaftspolitisches Phänomen in den Blick.

Diese nur andeutungshaft zusammengestellten Analysen zeigen, dass es problematisch ist, im Angesicht einer zeitgeschichtlichen Erzählung von einer *wahren Geschichte* zu sprechen. Die Verarbeitung eines zeithistorisch verbürgten Stoffs muss für die Verarbeitung als Geschichte verkürzt und zugespitzt werden. Das geschieht in der Weise, dass die Geschichte unglaublich wird, weil offenkundige Zuspitzungen und Übertreibungen zwar narrativ notwendig erscheinen mögen, damit aber den verbürgten Grund der gesellschaftspolitischen DDR-Realität verlassen.⁴ Auch die Darstellung des eigentlichen Fluchtvorgangs wird narrativ verfremdet, um einer Geschichtengrammatik folgend nicht nur die Wahrheit zu berichten, sondern auch dramaturgisch und *spektakulär* zu *erzählen*.

Gerade die Illustrationen nehmen dabei eine besondere Rolle ein, denn sie zeigen detailgetreue und fotorealistische Szenen, die einen hohen Authentizitätsgrad bei der Gestaltung der Figuren und der DDR-Realität suggerieren, diesen aber immer wieder auch unterlaufen, indem atmosphärische Details die Inszenierung und Fiktionalisierung der Handlung vorantreiben. Das lässt die Idee einer zeithistorisch authentischen Bilderbuchliteratur im Grundsatz prekär erscheinen. Es bedeutet aus meiner Sicht nicht, dass sich Bilderbücher auf rein fiktionale Sachverhalte und Ereignisse begrenzen lassen sollten. Autor*innen und Illustrator*innen sollten aber gewahr sein, wo die Grenzen der Authentizität liegen und diese nicht durch irreführende Markierungen und Selbstansprüche unterlaufen. Das scheint mir im vorliegenden – ansonsten handwerklich gut umgesetzten – Bilderbuch nicht überzeugend gelungen zu sein.

⁴ Dass die DDR weitgehend auf eine unterhaltungs- und konsumfeindliche Gesellschaft reduziert wird, mag dem Wunsch geschuldet sein, die kindlichen Adressat*innen nicht zu überfordern, verfehlt aber im Grundsatz die eigentliche Problematik und trivialisiert damit den Ost-West-Konflikt auf ausgesprochen ungeschickte Art und Weise.

HANNA SAUERBORN

Auf der Flucht: Im Schutz der Fiktion über Fluchterfahrungen von Kindern sprechen

Als ich das Buch *Mit dem Ballon in die Freiheit* (Fulton/Kuhlmann 2019) zum ersten Mal lese, bin ich gebannt von der Geschichte und kann das Buch nicht weglegen. Bild und Text verbinden sich zu einem Narrativ, welches unter die Haut geht – allerdings sind die Bilder nicht ohne den Text und der Text ist nur begrenzt ohne historisches Hintergrundwissen zu verstehen. Selten baut ein Bilderbuch für mich so viel Spannung auf, selten ist am Ende die Erleichterung über das gute Ende so groß. Dass mich die Thematik so packt, hat vielleicht auch mit einem literaturwissenschaftlichen Seminar zu tun, das ich vor vielen Jahren während meines Studiums besuchte und in dem ich diverse autobiographische Bücher zu Fluchtversuchen aus der DDR nach West-Deutschland und zum Leben in der DDR gelesen hatte, die mich schon damals intensiv berührt hatten: z. B. Loest (1989) oder Kordon (2008). Bei und im Anschluss an die Rezeption des Bilderbuchs kommen mir viele Parallelen zu Biographien einiger Kinder aus meiner letzten Klasse in den Sinn, die die Wirkung des Textes auf mich noch verstärken. Ich denke an Kinder, die – wie Peter – *in einem politischen System lebten, das ihr Leben einschränkte* und – im Falle der Kinder aus meiner Klasse – ihr Leben gefährdete: Es geht um drei jesidische Kurdinnen und Kurden aus dem Irak, die, ebenso wie ein syrischer Junge, mit ihren Familien nach Deutschland flüchteten, als sie sogar noch jünger waren als der Protagonist Peter im Bilderbuch. So wie Familie Wetzels und Strelzyk im Buch, *planten* auch die Familien der Kinder *die Flucht lange*. Welches Familienmitglied reist zuerst, damit dann die anderen nachreisen können, wenn das Geld nicht für die Flucht aller zur gleichen Zeit reicht? Welche Route soll man nehmen? Wem vertraut man sich an, um aus dem eigenen Land herausgeführt zu werden?

„Als das Auto vom Hof fuhr, schaute Peter durch das Rückfenster und nahm Abschied von seinem alten Leben.“ (Fulton/Kuhlmann 2019) *Abschiednehmen, etwas hinter sich lassen, sich vom alten Leben und einem Teil der Familie trennen* ... Auch das sind Erfahrungen der geflüchteten Kinder. Ein Mädchen musste mit ihrer Mutter den Vater zurücklassen, der erst mehr als ein Jahr später nachkommen konnte. Als Geflüchtete können sie außerdem nicht mehr in den Irak reisen, daher ist ein Wiedersehen mit denen, die zurückblieben und nicht nachkamen, sehr unwahrscheinlich. Der Vater eines anderen Mädchens ist noch heute im Gefängnis im Irak. Ob sie den Vater wiedersehen wird, weiß sie nicht. Peter weiß, dass er nicht zurückkehren wird und mit der Wegfahrt vom Haus nicht nur ein Ort hinter ihm bleibt, sondern sein altes Leben.

Hollerweger und Kudlowski (s. o.) sehen im Buch eine „mangelnden Poetizität der Sprache“ und kein „Eintauchen in die Gedanken- und Gefühlswelt des Kindes“. Vielleicht ist beides aber gerade auch genau typisch für eine distanziert kindliche Sicht auf eine so außergewöhnliche Erfahrung. Berichteten meine oben genannten Schülerinnen und Schüler von furchtbaren und erschütternden Begebenheiten, geschah das meist in einem trockenen, fast unbeteiligten Ton. Die im Buch erzählte Geschichte ist so unglaublich, dass ein Eintauchen in die Gedanken- und Gefühlswelt auch mit dem knapp gehaltenen Text stattfinden kann. Ein Beispiel dafür ist das Thema *Angst*. Im Buch wird das Gefühl der Angst teilweise direkt versprachlicht (z. B. „Peters Herz schlug schnell und stark. Jemand musste sie verraten haben.“; „Vor Kälte, Angst und Aufregung zitternd“; „Peters Magen schien sich umzudrehen.“ (Fulton/Kuhlmann 2019)), oft ist der Verweis indirekt (z. B. „Doch in der Stille der Nacht kam ihnen das Geräusch trotzdem so laut wie Donner vor.“; „Aber konnte dieses Bündel aus bunt zusammengewürfelten Stoffen sie tatsächlich über die Grenze tragen?“; „Das Messer zitterte in Peters Händen.“; „Ungeduldig schaute Peter auf den kleinen Zeiger des Höhenmessers.“; „Peter dachte, dass man sie nun festnehmen würde.“; „Obwohl es so kalt war, war ihnen ganz heiß.“ (Ebd.)), teilweise wird es der Leserin oder dem Leser überlassen, das Beschriebene mit diesen Emotionen zu verknüpfen (z. B. „er hatte versprochen, niemals auch nur ein Wort darüber zu sagen.“; „Papa dachte nicht, dass sie schon weit genug gekommen waren.“; „Wenn sie es nicht über die Grenze geschafft hatten, würde man ihn jetzt von seinen Eltern trennen, sie festnehmen, einsperren.“ (Ebd.)). Immer wieder wird deutlich, dass Peter Angst hat.

In den Fluchtgeschichten der Kinder kommt das Wort *Angst* sehr selten vor. Aber es bedarf keiner detaillierteren Ausführung, um zu verstehen, dass die Angst dennoch omnipräsent war: Lange Fußmärsche durch verschiedene Länder, sich verstecken müssen, mehrmals vorübergehend in einem Gefängnis sein, nicht mehr laufen können vor Müdigkeit ... Ein Kind berichtet von einer Bootsfahrt, wissend, dass immer wieder Menschen in den viel zu kleinen Booten auf dem Meer sterben.

Ein weiteres verknüpfendes Thema von Buch und Fluchterfahrungen der Kinder ist die *Hoffnung auf das Neue*, auf bessere Zeiten. Peter fragt sich, ob alles real oder nur ein Traum sei: „war das nur ein Traum, so wie er sich auch wünschte, immer mutig zu sein?“ (Ebd.) Der syrische Junge berichtete, dass die Familie unbedingt nach Deutschland wollte. Wenn er von dem Land sprach, klang es wie ein verheißenes Land: „Und als wir angekommen sind, da war alles so schön! So schön! Und mein Onkel hat gesagt: Wir sind da!“ Auch für Peters Familie erfüllt sich die Sehnsucht: „Sie hatten es geschafft! Sie hatten es tatsächlich geschafft!“ (Ebd.) Es scheint, als hätten sie es selber nicht geglaubt, dass der Versuch gelingen könnte. So ging es auch dem kurdischen Mädchen, das nach einem Jahr ohne Vater einen Luftballon in den Himmel schickte mit dem Wunsch, der Vater möge doch auch endlich nach Deutschland kommen können. Am Tag drauf ist er da! Ein Wunder!

Peters Familie und die befreundete Familie müssen *in der Fremde eine neue Heimat finden und einen Neuanfang wagen*. Wie die vielen geflüchteten Familien, die auf ein besseres Leben in Deutschland hoff(t)en. Während das Bilderbuch mit dem Feiern der Freiheit endet, beginnt mit der Erfüllung des Traums eines Lebens in einem anderen Land eine neue Realität. Wie diese Realität aussehen könnte, wird allenfalls in der (teilweise stereotypen) Beschreibung Westdeutschlands zu Beginn des Buches angedeutet (vgl. zur stereotypen Darstellung von Ost- und Westdeutschland auch den Beitrag von Michael Ritter).

Selten wird in der Schule das Thema *Flucht* aufgegriffen, schon gar nicht in der Grundschule. Dafür gibt es viele Gründe: Möglicherweise werden traumatische Erfahrungen angesprochen, die eine professionelle Antwort benötigen. Oder die geflüchteten Eltern möchten nicht, dass ihre Familiengeschichte, die tragische Erfahrungen beinhaltet, ins Klassenzimmer getragen wird. Auch die Eltern der anderen Kinder können Bedenken äußern, weil sie nicht einzuschätzen wissen, wie ihre Kinder mit den Berichten der geflüchteten Kinder umgehen. Die Liste der Bedenken ist erweiterbar. Und dennoch ist die Fluchterfahrung Teil der Biographie der geflüchteten Kinder, die sich nicht leugnen lässt und die Spuren hinterlassen hat.

Das Buch *Mit dem Ballon in die Freiheit* kann auch in der Grundschule einen Rahmen schaffen, im Schutze der Fiktion über Flucht zu sprechen und die mit einer Flucht verbundenen Gefühle und Erfahrungen zu verbalisieren. Ob, falls Kinder mit Fluchterfahrung in der Klasse sind, die individuellen Geschichten explizit aufgegriffen werden oder nicht, hängt von vielen Faktoren ab. Vielleicht ist die Verarbeitung der persönlichen Fluchterfahrung auch zu herausfordernd, um tatsächlich in der Schule darüber zu sprechen. Möglicherweise gibt das Bilderbuch auch erst Worte dafür, was selbst erfahren wurde. Die Beschäftigung mit den oben genannten Themen auf der Grundlage der im Buch erzählten Geschichte scheint für alle Kinder gewinnbringend: Gerade die Aspekte *Abschied, Angst, Hoffnung auf etwas Neues und Neuanfang* sind grundlegende menschliche Erfahrungen. Im Buch werden sie aus einem für viele Kinder völlig unbekannten Kontext heraus aufgegriffen. Dabei wird die Geschichte immer wieder hautnah im dennoch irgendwie distanziert kindlichen Erzählduktus aus der Perspektive Peters erzählt, dass ich nicht anders kann als mitzufiebern und mitzufühlen. Stellen Sie sich nun vor, ein Kind erzählt dann in der Klasse, von seinen wirklich erlebten Fluchterfahrungen! Nie mehr bin ich so bewegt nach dem Unterricht nach Hause gegangen.

INGRID VETTER

Zwischen Fiktion und Wirklichkeit – von der Schwierigkeit der Authentizität

1 Hintergrund

In der Nacht vom 15. auf den 16. September 1979 überflogen acht Menschen – zwei Familien mit jeweils zwei Söhnen – in einem selbst konstruierten Ballon die Grenze zwischen den beiden deutschen Staaten. Es war der dritte Versuch eines „Abenteurers“, der schließlich zum Erfolg führte und das Leben der Flüchtlinge grundlegend veränderte. Günter Wetzels (o.J. a), einer der beiden Initiatoren, berichtet 40 Jahre danach auf einer eigenen Website über Idee und Ausführung des Projektes.

Der „Kalte Krieg“ zwischen den Westmächten unter der Führung der Vereinigten Staaten und dem Ostblock unter der Führung der Sowjetunion befand sich auf dem Höhepunkt. Naturgemäß war diese spektakuläre Flucht über lange Zeit das Thema für die „westliche“ Presse. Die Zeitschrift *stern* (vgl. 2019) hatte sich umgehend die Rechte an dem Bericht über die Flucht gesichert und berichtete im Oktober 1979 minutiös und eingehend darüber.

2 Inhalt

Mehr als dreißig Jahre nach der Flucht wird diese als Abenteuergeschichte vor historischem Hintergrund von der amerikanischen Kinderbuchautorin Kristen Fulton (Übersetzung Jakob Hein) erzählt. Im Nachspann des Buches berichtet sie von ihrer Suche nach den Held*innen der Geschichte und ihrer persönlichen Begegnung mit Günter Wetzels. Sein Partner bei Planung und Durchführung der Flucht, Peter Strelzyk, war 2017 gestorben. Es ist aufgrund des Vorworts davon auszugehen, dass Fulton auf Basis der Oral History Methode den Bericht der Fluchtgeschichte aufgezeichnet hat.

Die Geschichte dieser Flucht, ihre Vorbereitungen, das Nähen des Ballons, die Nacht des Geschehens, der Aufstieg des Ballons und die glückliche Landung im Westen wird aus der Perspektive von Peter, dem ältesten Sohn der Wetzels erzählt.

Die Erzählung lebt zum großen Teil durch Torben Kuhlmanns Illustrationen. Sie machen neugierig auf den Text. Hier passt das Motto „Lesen lernen beginnt mit dem Lesen der Bilder“. So entstand ein Kinder- und Jugendbuch, das zugleich den Beweis dafür erbringt, dass die Wirklichkeit die spannendsten Geschichten schreibt. Illustrationen über Doppelseiten (Abb. 3 und 4) hinweg lassen die betrachtenden Leser*innen die Stationen des Geschehens miterleben. Die Dramatik steigt von Seite zu Seite

und gipfelt in den Silvesterraketen, die Peters Vater nach der glücklichen Landung im Westen aufsteigen lässt.

Der Handlungszeitraum, die 1970er Jahre im geteilten Deutschland, wird bildhaft authentisch gezeigt, z. B. weckt die Darstellung der Abhöranlage der Stasi Assoziationen zum ähnlichen Sujet im Film „Das Leben der Anderen“ (Regie: Florian Henckel von Donnersmarck 2006). Ein Stilmittel für den Vergangenheitsbezug ist die Sepiatönung der Zeichnungen.

Der „technische Anhang“, die Beschreibung der Ballonfertigung, die realistische Vorlage für den Ballon neben dem mit Luft gefüllten Exemplar, von Gondelmaterial und Angaben zu Temperaturvoraussetzungen machen das Vorhaben nachvollziehbar. Der Text über die beiden vorhergegangenen Fluchtversuche und zur politischen Situation als Anlass für die Flucht ist authentisch.

Leider trifft das für den Beginn der Erzählung nicht zu, wenn Autorin und Illustrator die damalige Situation – auch wieder aus Peters Sicht – schildern, er hat es sicher besser gewusst.

Hier dominiert der Blick aus „westlicher Sicht“. Ob die Autorin über das narrative Element hinaus eigene Recherchen zum DDR-Alltag durchgeführt hat, ist fraglich. Nur so kann es zur Aussage „Im Osten waren Comics verboten (...)“ (Fulton/Kuhlmann 2019) kommen. Seit 1955 gab es in der DDR die bis heute in der Bundesrepublik auflagenstarke (vgl. Weißhahn o. J.) Zeitschrift „Mosaik“ mit den auf Comic-Basis erzählten Geschichten um die drei Figuren Abrax, Brabax und Califax, gemeinsam auch Abrafaxe genannt¹.

Ebenso ist die Behauptung „Das Ostfernsehen war für Kinder so langweilig, dass es keiner schaute“ zumindest fragwürdig. Pars pro toto steht für die damals produzierten und nicht nur bei Kindern beliebten Märchenfilme des DDR-Fernsehens der zuletzt zur Weihnachtszeit 2020 ausgestrahlte Film „Drei Haselnüsse für Aschenbrödel“ (Regie: Václav Vorlíček 1973). Als drittes Beispiel ist die Sendung „Unser Sandmännchen“ zu erwähnen, das bei Kindern in der damaligen DDR beliebte Format vor dem Zubettgehen.

Auch die Illustrationen in diesem Zusammenhang nähren ein Klischee, das häufig angewandt wird, um die Politisierung der Erziehung in der DDR zu illustrieren: Kinder in Pionierkleidung gehörten nicht zum Alltag der DDR. Diese bei Kindern nicht beliebte Kleidung wurde nur pflichtgemäß getragen, z. B. zu den Pioniertreffen oder den traditionellen Umzügen am 1. Mai.

Für die Schilderungen der Situation im Westen ist dasselbe anzumerken. Hier ein Tipp: Es lohnt sich, nach Fotos von Schaufenstern in den 1970er Jahren in der BRD zu suchen, und: Pizzakartons gab es bereits damals, sie waren jedoch nicht Bestandteil der allgemeinen „Alltagskultur“ wie heute.

¹ Aus eigener Anschauung hat die Autorin dieses Beitrags während ihrer zahlreichen Verwandtenbesuche in der DDR von 1965 bis 1989 immer wieder aktuelle Folgen dieses Comic-Buches bei ihren Nichten kennengelernt.

Die Gegenüberstellung der damaligen Situation in beiden Teilen Deutschlands anhand der illustrierten Beispiele ist in Bild und Text zu kurz gegriffen (vgl. Abb. 2 und 3). Vielleicht war dieser Anspruch Autorin, Illustrator und Lektor*innen für ein Jugendbuch auch zu komplex. Jedoch haben die Kinder von heute mehr Authentizität verdient².

Als eines der Kinder- bzw. Jugendbücher, die sich mit unserer jüngsten Geschichte befassen, ist dieses Buch für den Schulunterricht jedoch schon deshalb geeignet, um Schüler*innen – z. B. der Sekundarstufe – anzuregen, sich eigenständig mit dieser Materie zu beschäftigen.

² Zu empfehlen wäre z. B. ein Hinweis auf eine Sendung des Bayerischen Rundfunks aus dem Jahr 1989, während der die Familien Wetzel und Strelzyk von Günter Jauch zehn Jahre danach zu ihrer Flucht befragt wurden. Hier antwortete Günter Strelzyk auf die Frage, ob er die Flucht noch einmal unternehmen würde: „Aber ich bereue nur die Jugend, die mir damals dort [in der DDR; IV] gestohlen worden ist.“ (fritz51204 2014, 5:40)

SASCHA WITTMER

Mit dem Ballon in die Freiheit (Fulton/Kuhlmann 2019)

Ein steiniger Weg in die fiktive Welt

Mit großer Freude habe ich die fünf Beiträge rezipiert, lektoriert und analysiert, die Elisabeth Hollerweger/Marc Kudlowski, Annette Klierer, Hanna Sauerborn, Michael Ritter sowie Ingrid Vetter auf unsere Anfrage hin eingereicht haben. Meines Erachtens zeigen sich in den Beiträgen ganz unterschiedliche Betrachtungsschwerpunkte, die alle auf ihre je spezifische Art und Weise neue Blicke auf das Bilderbuch eröffnen können.

1 Methodisches Vorgehen der Analyse

Um sich den Beiträgen analytisch zu nähern, habe ich diese vor dem Hintergrund der folgenden Fragestellungen betrachtet: Erstens: Welche fallübergreifenden Schwerpunkte sind im Hinblick auf das im Sammelband aufgespannte Perspektivenfeld *Gegenstand, Akteur*innen und Unterricht* beschreibbar? Zweitens: Welche Unterschiede und individuellen Blicke lassen sich in den Beiträgen herausarbeiten?

Die Beiträge wurden in Anlehnung an die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) untersucht. Die Kategorienbildung erfolgte gemischt deduktiv-induktiv, wobei in einem ersten Schritt zunächst analytische und natürliche Kategorien gebildet wurden (vgl. ebd., S. 34f.). Bezugsfolien der analytischen Kategorien waren die Bilderbuchanalysemodelle von Michael Staiger (2019) und Tobias Kurwinkel (2020). Nachdem das Kategoriensystem entsprechend der ersten Untersuchungsfrage systematisiert und Hauptkategorien abgeleitet wurden, folgte ein zweiter und abschließender Codierprozess, bei dem die Hauptkategorien ausdifferenziert wurden, um in den Beiträgen unterschiedliche Positionen zu denselben Schwerpunkten herauszuarbeiten.

Der forschungsmethodische Zugang mag womöglich etwas erstaunen, wenn es darum geht, eingereichte Diskussionsbeiträge zusammenzuführen. Dass ich mich dennoch dafür entschieden habe, liegt sicher in einer ausgeprägten Affinität der Methode gegenüber begründet; aber auch in dem Wunsch, eine gewisse erzähltheoretische Tiefe zu erreichen. Zu vielen Erkenntnissen würde man wahrscheinlich auch ohne einen solchen Zugang gelangen, überrascht hat mich in der Interpretation der Ergebnisse dann aber die Beobachtung, welch sperrige Steine einem Gegenstand einverleibt sein können und dazu beitragen, dass Rezipient*innen gegebenenfalls keinen Weg in die fiktive Welt der Erzählung finden.

2 Auf der Spur des *In-die-Fiktion-eintauchens*

Die gebildeten Hauptkategorien sind nicht trennscharf, sondern stehen vielmehr in wechselseitiger Abhängigkeit zueinander. Folgende fallübergreifenden Schwerpunkte wurden hinsichtlich des Perspektivenfeldes *Gegenstand*, *Akteur*innen* und *Unterricht* in den Beiträgen identifiziert, wobei diejenigen kursiv hervorgehoben sind, die in den Beiträgen kontrovers diskutiert wurden:

- **Gegenstand:** Das Bilderbuch im Medienverbund, negative Kritik, Paratextualität, *Gegenüberstellung der west- und ostdeutschen Lebenswelten*, *Narrativität*, Authentizität des Erzählten/der Erzählweise, *verbalsprachlicher Erzählmodus*, Hervorhebung des bildlichen Erzählens
- **Akteur*innen:** Bilderbuchautorin, Kontextwissen der Rezipient*innen
- **Unterricht:** Lehr- und Lernchancen sowie Lehr- und Lernherausforderungen (vor allem historisches und literarisches Lernen)

In den Beiträgen zeigen sich Spuren dafür, dass der Gegenstand die Autor*innen unterschiedlich stark dazu herausgefordert hat, in die Fiktion der Erzählung einzutauchen. Elisabeth Hollerweger und Marc Kudlowski kritisieren z. B., dass „die Kombination der arbeitsteilig erstellten Ebenen *Text* und *Bild* [...] keine gemeinsame Bedeutung [hervorbringt]“ (s. o.; Herv. i. O.), was sie „vor allem an der mangelnden Poetizität der Sprache und der wenig authentischen Erzählperspektive“ (ebd.) festmachen. Sie konstatieren, dass „die Versuche, sprachlich Spannung aufzubauen, [...] ins Leere [laufen].“ (Ebd.) Auch Michael Ritter attestiert der verbalsprachlichen Erzählinstanz einen „berichtsartige[n] Erzählten“ (s. o.), der zu einem Changieren „zwischen objektiver Außenschau und Identifikation“ (ebd.) beiträgt. In beiden Texten zeigen sich Spuren, dass sowohl ein unzuverlässiges Erzählen als auch ein Erzählen faktisch falscher Tatsachen einem Eintauchen in die Geschichtenwelt im Weg gestanden haben könnten. Insbesondere der selbstauferlegte Anspruch des Bilderbuchs, die „wahre Geschichte einer spektakulären Flucht“ (Fulton/Kuhlmann 2019) zu sein, wird dabei von Michael Ritter bemängelt. Möglicherweise – so lassen die Beiträge von Hollerweger/Kudlowski und Ritter vermuten – verliert sich das Bilderbuch zwischen faktischem und fiktionalem Erzählen, zwischen Authentizitätsmarkierungen und Fiktionalisierungsstrategien (vgl. s. o.). Besondere Brisanz erhalten in diesem Zusammenhang die beiden Doppelseiten, die west- und ostdeutsche Lebensrealitäten stereotyp gegenüberstellen (vgl. Abb. 2 und 3). Michael Ritter spricht von „ein[em] völlig falsche[m] Bild der DDR-Realität“ (s. o.), Elisabeth Hollerweger und Marc Kudlowski von einer Reproduktion „gängige[r] Klischees“ (s. o.), und Ingrid Vetter nimmt die Darstellungen im Bilderbuch sogar zum Anlass, die vermeintlich westliche Sicht auf den DDR-Alltag durch eigene Recherchen zu konterkarieren (s. o.). Sie schlägt in dieselbe Kerbe wie Michael Ritter, wenn sie das folgende Fazit zieht: „Jedoch haben die Kinder von heute mehr Authentizität verdient.“ (S. o.) Im Anschluss an die Beiträge von Elisabeth Hollerweger/Marc Kudlowski, Michael

Ritter und Ingrid Vetter lässt sich vermuten, dass auch die stereotype Gegenüberstellung ost- und westdeutscher Lebensrealitäten ein Eintauchen in die Fiktion verhindert haben könnte.

Demgegenüber lobt Annette Kliever die Darstellungen der ostdeutschen Lebenswelten und attestiert insbesondere Torben Kuhlmann eine gute Recherchearbeit. Seine Bilder „erlauben es [...], den Hintergrund des Lebens in der DDR den Leser*innen eindrücklich nahezubringen [...] und lassen in das Alltagsleben eintauchen.“ (S. o.) So scheint es Annette Kliever durchaus zu gelingen, in eine fiktive Welt einzutauschen. Dies könnte auch darin begründet liegen, dass sie die in Bildern und Text aufgebaute Erzähldramaturgie als spannend empfindet (vgl. s. o.), wobei sie vor allem den „dramatische[n] Nachtbilder[n]“ (s. o.) emotionalisierendes Potenzial zuschreibt. Auch Ingrid Vetter beschreibt, dass die Bilder „die Stationen des Geschehens miterleben [lassen].“ (S. o.) Vor dem Hintergrund der Analyseerkenntnisse von Elisabeth Hollerweger/Marc Kudlowski und Michael Ritter, die dem Schrifttext jeweils einen eher berichtenden Charakter bescheinigen, stellt sich die Frage, ob womöglich allein die Bilder dazu beitragen könnten, das Bilderbuch als Narration wahrzunehmen. Hanna Sauerborn würde diese Frage sehr wahrscheinlich verneinen. In ihrem Beitrag erzählt sie ganz persönlich von den Erfahrungen, die sie beim Rezipieren gemacht hat. Das Bilderbuch löst offenbar Erinnerungen in ihr aus, die sie dazu herausfordern, sich mit den Figuren der Geschichte zu identifizieren.

„Als ich das Buch *Mit dem Ballon in die Freiheit* (Fulton/Kuhlmann 2019) zum ersten Mal lese, bin ich gebannt von der Geschichte und kann das Buch nicht weglegen. Bild und Text verbinden sich zu einem Narrativ, welches unter die Haut geht [...]. Selten baut ein Bilderbuch für mich so viel Spannung auf, selten ist am Ende die Erleichterung über das gute Ende so groß.“ (S. o.)

Das Bilderbuch scheint für sie hohe Bedeutung zu erlangen – vermutlich, weil die erzählten „Aspekte *Abschied, Angst, Hoffnung auf etwas Neues und Neuanfang* [...] grundlegende menschliche Erfahrungen [sind]“ (s. o.; Herv. i. O.) und ihr ein subjektives Beteiligtsein ermöglichen.¹ Sie rückt auch die verbalsprachliche Erzählperspektive in den Fokus: „Dabei wird die Geschichte immer wieder hautnah [...] aus der Perspektive Peters erzählt, dass ich nicht anders kann als mitzufiebern und mitzufühlen.“ (S. o.) Elisabeth Hollerweger und Marc Kudlowski scheinen *anders zu können*, denn für sie „verhindert der erklärende Erzählduktus [...] ein Eintauchen in die Gedanken- und Gefühlswelt des Kindes.“ (S. o.) Darüber hinaus bleiben durch die interne Fokalisierung der Erzählung auch „die Gedanken und Gefühle der anderen Figuren [...] Leerstellen“ (ebd.).

Der Vergleich führt mich hinsichtlich des *In-die-Fiktion-eintauchens* zu folgender These: Die verbalsprachliche Erzählinstanz baut sowohl durch eine interne Fokalisierung (Wie viel weiß die Erzählinstanz?) als auch einen diegetischen Erzählmodus

¹ Vermutlich ist der Erzählton, den Hanna Sauerborn für ihren eigenen Beitrag wählt, derjenige, den andere Beitragende im Bilderbuch vermisst haben.

(Wie mittelbar wird das Erzählte dargestellt?) Distanz zwischen den Figuren des Bilderbuchs und den Rezipient*innen auf, die es diesen erschwert, in die fiktive Welt einzutreten. Die Erschwernis besteht vor allem darin, die Figuren im Zusammenspiel von Erzählweisen des Bilderbuchs und subjektiven Erfahrungen in der eigenen Vorstellung zu ko-konstruieren. Der Weg in die fiktive Welt kann für Rezipient*innen dabei zusätzlich erschwert werden, wenn weitere Steine wie *Reproduktion von Stereotypen* (Hollerweger/Kudlowski; Vetter), *Überschreiten der Authentizitätsgrenzen* (Ritter; Vetter) oder *Unglaubwürdigkeiten* (Ritter) im Weg liegen oder die Tür in die fiktive Welt sogar ganz verschließen.

3 Eigene Rezeptionserfahrungen

Zumindest ich hatte bei den ersten Rezeptionsvorgängen arge Probleme damit, eine fiktive Welt in meinem Kopf entstehen zu lassen, in der „die Figuren der Geschichte leben, handeln, denken und fühlen.“ (Fludernik 2013, S. 14) Zumal ich, bevor ich das Bilderbuch zum ersten Mal rezipierte, noch keine Kenntnis von der realen Fluchtgeschichte der beiden Familien Wetzel und Strelzyk genommen hatte. Ebenso habe ich mir bis zum Verfassen des Beitrags weder eine Verfilmung angesehen noch bin ich einer der unzähligen Medienverweise gefolgt; und da ich 1988 geboren bin, sind die dargestellten Ereignisse für mich auch keine erlebte Zeitgeschichte. Somit unterscheidet sich meine Positionierung den dargestellten Ereignissen gegenüber zum Teil erheblich von denen der anderen Beitragenden. Einen ersten Zugang zu der Geschichte erhielt ich dann aber über die Paratexte am Ende des Bilderbuchs, die nach mehrmaligem Lesen plötzlich tiefgehende Fragen in mir ausgelöst haben: Wie konnten die beiden Familien, obwohl sie „nicht viel über Heißluftballons [wussten]“ (Fulton/Kuhlmann 2019), nur einen solchen bauen? Wie ist es ihnen gelungen, „geeignete Materialien zu beschaffen“ (ebd.)? Vor allem die Ausführungen zum Gondelmaterial haben mich betroffen gemacht:

„Die Gondel hat eine Grundfläche von lediglich 1,40 x 1,40 m [sic!], auf der alle acht Personen der Familien Wetzel und Strelzyk Platz finden mussten, als sie 2000 m über dem Boden Richtung Westen schwebten. Die Gondel bestand aus einem kunststoffbeschichteten Blech mit vier Flacheisen an den Ecken, um die eine Wäscheleine als ‚Geländer‘ gespannt und an denen die Ballonseiten befestigt waren.“ (Ebd.)

Die Ausführungen erinnerten mich an eine Szene im Inneren des Bilderbuchs, in der die beiden Familien mit ihrem in weniger als sechs Wochen selbst angefertigten Ballon zwischen den Wolken schweben und immer weiter an Höhe gewinnen (vgl. Abb. 4). Ich blätterte zu dieser Szene zurück und stellte mir vor, wie ich – als Günter Wetzel – mit sieben (!) weiteren Personen – darunter meine geliebte Frau und meine geliebten Söhne – auf einer Fläche von keinen zwei Quadratmetern – was in etwa der Fläche einer Tür entspricht – stehe, wie ich mich an einer Wäscheleine (!) festhalte, wie neben mir vier Propangasflaschen stehen, wie über mir eine Lötlampe warme

Luft in einen von mir selbstgenähten Ballon feuert, wie ich durch Wolken fliege, wie unter mir 2000 Meter Tiefe liegen, und wie ich bete, dass alles gut ausgehen wird.² Und plötzlich suchte ich nicht mehr über Peter einen Zugang zur Geschichte, sondern über seine Eltern – insbesondere seinen Vater –, die mir schon aufgrund des Alters näherstehen: Wie konnte es so weit kommen? Wie verzweifelt mussten die Eltern sein, dass sie ihr eigenes Leben und vor allem das Leben ihrer Kinder derart aufs Spiel setzten? Die Wahrscheinlichkeit war doch sicher sehr hoch, dass die Familie beim Fluchtversuch entweder sterben oder dabei zumindest erwischt würde, sodass die Eltern ins Gefängnis gehen und die Kinder ohne ihre Eltern hätten aufwachsen müssen? Durch diese Fragen bekam ich in der Folge auch endlich einen Zugang zum Schrifttext des Bilderbuchs:

„Der Plan musste klappen, sie hatten nur einen Versuch. [...] Wenn die Polizei oder der Geheimdienst irgendwie davon erfahren hätten, wären die Erwachsenen ins Gefängnis gekommen. [...] Sie brauchten nur eine ganze Menge Glück. [...] Aber konnte dieses Bündel aus bunt zusammengewürfelten Stoffen sie tatsächlich bis über die Grenze tragen? [...] Neunhundert Meter. Die Nähte ihres Ballons machten Geräusche, als wollten sie reißen.“ (Ebd.)

Nun rezipierte ich das Bilderbuch aus einem völlig anderen Blickwinkel und stellte mir immer mehr Fragen, zu denen ich mir durch das Bilderbuch Antworten erhoffte: Wie hat die Familie ihr Dasein in der DDR erlebt? Wie definiert die Familie für sich Freiheit? Wie war es für die Familie, alles – bis auf „eine[n] kleinen Rucksack“ (ebd.) – zurückzulassen? Wie war es für die Familie, fast ein Jahr lang ein Doppelleben zu führen? Zu vielen dieser Fragen schweigt die Erzählung. Und es überraschte mich sogar – um es in den Worten von Michael Ritter zu sagen –, dass „[d]ie beschränkte Freiheit [...] eher beiläufig thematisiert [wird]“ (s.o.). Vielleicht ermöglichen die Vielzahl an Unbestimmtheitsstellen und der erklärende Erzählduktus dann aber auch wieder einen Schlußschluss zu Peter, der sich womöglich genauso wie die Rezipient*innen in vielen Szenen Fragen stellt, auf die er keine Antworten findet – und wenn er sie gefunden haben sollte, dann durfte er nicht darüber sprechen: „Und Peter ging jeden Tag brav zur Schule. Tagsüber taten sie alle so, als ob nichts besonders war.“ (Fulton/Kuhlmann 2019) Vielleicht tut die Erzählung am Anfang auch einfach so, *als ob nichts besonders war*. Und vielleicht ist der erklärende Erzählduktus „auch genau typisch für eine distanziert kindliche Sicht auf eine so außergewöhnliche Erfahrung.“ (Sauerborn, s.o.)

² Die bildliche Darstellung der beiden Familien (Gestik, Mimik, Gerichtetheit) empfinde ich in der entsprechenden Szene dann aber auch wieder als grotesk, da die Figuren auf mich relativ ruhig und gelassen wirken. Dramatik wird in dieser Szene aber durch die Kameraperspektive erzeugt, die unter anderem die potenzielle Fallhöhe des Ballons akzentuiert.

Nachtrag: Im Anschluss an das Verfassen des Beitrags bin ich dann doch ein paar Medienverweisen gefolgt, wobei ich auf folgendes Zitat von Günter Wetzel (o.J. b) gestoßen bin, der zur Fluchtnacht sagt: „Es war eine ruhige, aber angespannte Stimmung in unserem Korb. Von Angst oder Hektik war nichts zu spüren.“ In diesem Sinne halte ich dann tatsächlich nicht die bildliche Darstellung für „grotesk“, sondern das Empfinden der realen Personen, was überhaupt nicht despektierlich gemeint ist.

Das Bilderbuch enthält für mich viele Steine, die ich aus dem Weg räumen musste – und weiterhin auch noch räumen muss –, um in die fiktive Welt der Erzählung einzutreten. Es erzählt dabei nicht die Wahrheit des realen Fluchtvorgangs der Familien Wetzel und Strelzyk, aber es macht mich betroffen und neugierig, mehr darüber zu erfahren.

4 Ein Gegenstand – viele Perspektiven

In diesem Diskussionsformat kamen sieben Personen zusammen, um denselben Gegenstand zu besprechen. So konnten *von einem Bilderbuch aus* viele neue Perspektiven *zu einem Bilderbuch hin* erschlossen werden. Die Beiträge der anderen Autor*innen haben mir aber nicht nur dabei geholfen, Neues im Bilderbuch zu entdecken, sondern auch, meine eigenen Perspektiven zu schärfen – teilweise gaben mir die Beiträge Worte für Dinge, die ich während der mehrmaligen Rezeptionsvorgänge eher unterschwellig wahrgenommen habe. So konnte ich z.B. viel mit den Worten von Elisabeth Hollerweger und Marc Kudlowski anfangen, dass sie der Sprache im Bilderbuch eine „mangelnde Poetizität“ (s.o.) unterstellen. Womöglich ist das einer der Hauptgründe dafür, dass ich anfangs nicht in die Lektüre eindringen konnte. Der akzentuierte Blick von Annette Kliever zum Umgang mit dem Bilderbuch im Unterricht hat mich darin bestärkt, dass dieses nicht nur Lernchancen, sondern auch Lehrherausforderungen birgt. Sie schreibt, dass sich Lehrkräfte „hoffentlich in die Materie [hier: Geheimdienst; S. W.] eingearbeitet haben“ (s.o.) und spricht damit an, welch breites Kontextwissen das Bilderbuch verlangt. Elisabeth Hollerweger und Marc Kudlowski stellen dazu eine sehr wichtige Frage: „Inwiefern lassen sich die Potenziale dieses Bilderbuchs in der Grundschule überhaupt heben, ohne die Schüler*innen mit Kontextinformationen zu überfrachten?“ (S.o.) Michael Ritters Beitrag hat mir geholfen, auf die im Bilderbuch fragmentarische Darstellung der Freiheitsbeschränkung aufmerksam zu werden (vgl. s.o.). Mich trieb immer mehr die Frage um, wie es zu diesem Fluchtversuch kommen konnte: Wie haben es die Familien erlebt, in der DDR zu sein? Doch: „Die beschränkte Freiheit wird eher beiläufig thematisiert“ (s.o.). Ebenso konnte ich mich mit Michael Ritters Worten identifizieren, dass der dargestellte Ablauf der Flucht zum Teil „gänzlich unglaublich ist“ (s.o.). Im Bilderbuch sagt die Figur Günter Wetzel zu seinem Sohn, „er solle das Seil durchschneiden, ihre letzte Verbindung zu Ostdeutschland“ (Fulton/Kuhlmann 2019)? Wie bitte? Ich musste derart lange über diese Unglaublichkeit nachdenken, dass es mich sogar frustrierte. Die Texte der Beitragenden unterstützten mich aber dabei, mir darüber bewusst zu werden, was mich zunächst daran hinderte, in die Fiktion einzutauchen; und der Beitrag von Hanna Sauerborn lieferte mir dann eine weitere Erkenntnis: Ich habe wenig Erfahrung mit dem Thema *Flucht*. Hanna Sauerborn hat durch ihre Erfahrungen, die sie in ihrer Klasse gesammelt hat, sofort einen Zugang zum Bilderbuch gefunden. Sie wollte das Bilderbuch nicht mehr weglegen

(vgl. s.o.). Andererseits kam mir durch den Beitrag von Ingrid Vetter dann der Gedanke, dass Erfahrungen ebenso ein Hindernis auf dem Weg in die fiktive Welt darstellen können. Denn sie scheint Erfahrungen mit der ostdeutschen Lebenswelt gesammelt zu haben: Wie soll sich auf eine Fiktion eingelassen werden, wenn die Gegenüberstellung west- und ostdeutscher Lebenswelten derartige Klischees nährt (vgl. s.o.), die eigentlich schon lange entkräftet gehören? Ingrid Vetter schreibt, „er [Peter Wetzels; S. W.] hat es sicher besser gewusst.“ (S.o.) – sie weiß es auf jeden Fall besser, wie ihre zum Teil persönlichen Gegenbeispiele verdeutlichen.

Die Diskussionsbeiträge, die eigene Rezeption wie auch der analytische Vergleich zeigen mir letztlich ein weiteres Mal, wie wertvoll es ist, wenn Menschen mit ganz unterschiedlichen Erfahrungshintergründen zu einem literarischen Gegenstand ins Gespräch kommen.

Primärliteratur

Ballon (Deutschland 2018). Regie: Herbig, Michael. Drehbuch: Hopkins, Kit/Röscheisen, Thilo/Herbig, Michael. herbXfilm [Thriller, FSK 12].

Bayerischer Rundfunk (2017): Der DDR-Fluchtkinoballon von Naila – die echte Geschichte vom Ballon. Zwischen Spessart und Karwendel.
<https://www.youtube.com/watch?v=Cs5QKVSELWg> (20.03.2021).

Blome, Gabriele (o.J.): Filmheft Nr. 30 Ballon. Vision Kino gGmbH – Netzwerk für Film- und Medienkompetenz.
https://www.visionkino.de/fileadmin/user_upload/Unterrichtsmaterial/filmhefte/Viki-Filmheft-Nr30-Ballon.pdf (20.03.2021).

BR24 (2019): Spektakuläre DDR-Flucht vor 40 Jahren: Mit dem Ballon in die Freiheit. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=TdLThVh-r5o> (20.03.2021).

Das Leben der Anderen (Deutschland 2006). Regie: Henckel von Donnersmarck, Florian. Drehbuch: Henckel von Donnersmarck, Florian. Wiedemann & Berg [Politthriller, FSK 12].

Deutsche Akademie für Kinder- und Jugendliteratur (o.J.): BUCH DES MONATS Archive. <https://www.akademie-kjl.de/buch-app-empfehlungen/buch-des-monats/> (10.02.2021).

Drei Haselnüsse für Aschenbrödel (ČSSR/DDR 1973). Regie: Vorlíček, Václav. Drehbuch: Pavlíček, Frantisek. Filmstudios Barrandov u. a. [Märchenfilm, FSK 0].

Ettel, Philipp (2018): Neu im Kino: Ballon.
<https://www.sputnik.de/sendungen/popkult/neu-im-kino-ballon-100.html> (28.11.2020).

fritz51204 (2014): Günther Jauch – Gespräch über Flucht im Ballon aus der DDR 1989. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=VyqCCbPRsD0> (20.03.2021).

Fulton, Kristen (2015): Welcome. <http://www.kristenfulton.org/> (11.02.2021).

Fulton, Kristen/Kuhlmann, Torben (Ill.) (2019): Mit dem Ballon in die Freiheit. A. d. Engl. von Hein, Jakob. Ravensburg: Ravensburger.

Gehm, Franziska/Klein, Horst (Ill.) (2016): Pullerpause im Tal der Ahnungslosen. Leipzig: Klett Kinderbuch.

Gehm, Franziska/Klein, Horst (Ill.) (2018): Hübendröben. Als deine Eltern noch klein und Deutschland noch zwei waren. Leipzig: Klett Kinderbuch.

- Hollerweger, Elisabeth/Kudlowski, Marc (2020): Mit dem Ballon in die Freiheit [Audio-Podcast]. In: Bremer Bilderbuch-Gespräche, Folge 6. <https://anchor.fm/bremerbibuggesprache/episodes/Bremer-Bilderbuch-Gesprache--Folge-6-Mit-dem-Ballon-in-die-Freiheit-el03kh> (20.03.2021).
- Kordon, Klaus (2008): Krokodil im Nacken. Weinheim: Gulliver von Beltz & Gelberg.
- Loest, Erich (1989): Durch die Erde ein Riß. Ein Lebenslauf. München: dtv.
- Mit dem Wind nach Westen (USA 1982). Regie: Mann, Delbert. Drehbuch: McGreevey, John. Walt Disney Productions [Spielfilm, FSK 6].
- Neue Osnabrücker Zeitung (2020): Mit dem Ballon in die Freiheit – Die Flucht zweier Familien. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=RwU2EVooWV8> (20.03.2021).
- Schädlich, Susan/von Knorre, Alexander (Ill.) (2019): Wie war das in der DDR? Einblicke in die Zeit des geteilten Deutschland. Hamburg: Carlsen.
- stern (2019): Riskanter Grenzübertritt. Vor 40 Jahren flohen zwei Familien im Heißluftballon aus der DDR in die Freiheit. <https://www.stern.de/panorama/weltgeschehen/ddr-flucht-im-ballon--vor-40-jahren-flohen-zwei-familien-in-die-freiheit-8906274.html> (11.02.2021).
- Weißhahn, Guido (o. J.): Das Mosaik. <http://www.ddr-comics.de/mosaik.htm> (11.02.2021).
- Wetzel, Günter (o. J. a): Ballonflucht. Die Geschichte über die Flucht aus der DDR mit einem Heißluftballon. <https://www.ballonflucht.de/home.html> (28.11.2020).
- Wetzel, Günter (o. J. b): Die Nacht der Flucht. <https://www.ballonflucht.de/flucht.html?web=1&wdLOR=c8BF0D062-8785-3E41-BA21-8E314292F491> (28.11.2020).

Sekundärliteratur

- Beckett, Sandra L. (2012): Crossover Picturebooks. A Genre for All Ages. New York u. a.: Routledge.
- Fludernik, Monika (2013): Erzähltheorie. Eine Einführung. 4. Aufl. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kuckartz, Udo (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. 4. Aufl. Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Kurwinkel, Tobias (2020): Bilderbuchanalyse. Narrativik – Ästhetik – Didaktik. 2., akt. u. erw. Aufl. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Pfäfflin, Sabine (2010): Auswahlkriterien für Gegenwartsliteratur im Unterricht. 2., korr. u. überarb. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Staiger, Michael (2019): Erzählen mit Bild-Schrifttext-Kombinationen. Ein fünfdimensionales Modell der Bilderbuchanalyse. In: Knopf, Julia/Abraham, Ulf (Hrsg.): BilderBücher. Bd. 1 Theorie. 2. vollst. überarb. u. erw. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- von Glasenapp, Gabriele (2012): Geschichtliche und zeitgeschichtliche Kinder- und Jugendliteratur. In: Lange, Günter (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Grundlagen – Gattungen – Medien – Lesesozialisation und Didaktik. 2., korr. u. erg. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 269–289.
- Wrobel, Dieter (2016): Flucht-Texte – Flucht-Orte. In: Praxis Deutsch H. 257, S. 4–13.

GABRIELA SCHERER

Schüler*innen imaginativ in Nadia Buddes *Unheimliche Begegnungen auf Quittenquart* (2010) verstricken: vom Bilderbuch aus – zum Bilderbuch hin – über das Bilderbuch hinaus!

1 Einleitung

Nadia Budde, 1967 in Ostberlin geboren, ist aktuell eine der erfolgreichsten Illustrator*innen und Autor*innen von ungewöhnlichen Bilderbüchern im deutschsprachigen Raum. Ihr Zeichenstil ist genauso unverkennbar, wie ihre Figuren stets witzige Erscheinungen sind. Die Texte sind häufig gereimt und verstärken durch unerwartete Reimwörter die Komik der kuriosen Gestalten. So ist etwa Buddes Bilderbuchklassiker *Eins Zwei Drei Tier* (1999) seiner überraschenden, aber eingängigen Reime und bizarren, aber liebenswerten Figuren wegen bei Kindern ebenso beliebt wie der vor nicht allzu langer Zeit erschienene Band *Eins Zwei Drei Vampir* (2018). Auch lustige Alliterationen gehören zu Buddes Markenzeichen, so z. B. im einfallsreich illustrierten Abecedarium *Trauriger Tiger toastet Tomaten* (2000).

Unheimliche Begegnungen auf Quittenquart (2010), das wie fast alle Bücher von Nadia Budde beim Peter Hammer Verlag in Wuppertal erschienen ist, besticht durch die Variation der stetigen komischen Überraschung in Text und Bild (siehe z.B. Abb. 1). In seinem Gestus von Wiederholung und Abwandlung entspricht dieses Bilderbuch exemplarisch dem, was der von Maria Lypp (1984) geprägte Begriff der „Einfachheit“ meint. Einfachheit als kinderliterarische Kategorie steht nicht für Simplizität, sondern für inhaltlich-strukturelle sowie symbolische Stimmigkeit des literarischen Textes.



Abb. 1 Überraschende Wende einer Begegnung in dynamischer und komischer Erzählweise
(© Wuppertal: Peter Hammer 2010)

Wer sich auf Entdeckungsreise mit *Unheimliche Begegnungen auf Quittenquart* begibt, begegnet einer Vielfalt von lustigen Phantasiewesen. Quittenquart ist ein imaginärer Planet, auf dem eine Vielzahl von ganz unterschiedlichen schrägen Gestalten lebt: dicke, dünne, behaarte, nackte, vieläugige, knallbunte, langweilige, witzige, laute – allesamt in ihrer Eigenart bestrickend (siehe Abb. 2).



Abb. 2 Cover: Die lustigen Phantasiewesen Quittenquarts stimmen auf *unheimliche* Begegnungen ein (© Wuppertal: Peter Hammer 2010)

Mögen die Sonderlinge, die auf Quittenquart wohnen, uns Erdenbewohner*innen beim ersten Anblick vielleicht unheimlich vorkommen – für die grünen Wesen, aus deren Perspektive die Betrachter*innen des Bilderbuchs die bunt gemischte Bevölkerung Quittenquarts wahrnehmen, ist jedoch selbst die haarigste der Begegnungen mit den Bewohner*innen ihres eigenen Himmelskörpers weniger Anlass zum Fürchten als ihr Aufeinandertreffen mit menschlichen Astronaut*innen, die ausgerechnet auf Quittenquart eine Sturzlandung hingelegt haben (vgl. Budde 2010, 11. und 12. Doppelseite). Dass am Ende Neugier auf die Fortsetzung der Handlung aufkommt, ist durch einen offenen Schluss gewährleistet. Dieser bietet sich im Unterrichtskontext geradezu offensiv als Leerstelle für produktive Weiterarbeit an. Die Hauptfiguren von Quittenquart sind auf der letzten Doppelseite nämlich zusammen mit den Menschen in deren mit vereinten Kräften reparierten Rakete im Anflug auf die Erde zu sehen und im Schrifttext dazu steht: „Weiter geht’s!“ (Vgl. ebd., 16. Doppelseite)

Dank Buddes skurriler, aber freundlicher Figurenzeichnung sowie sparsam, aber treffend verwendetem Wortwitz ist vielerlei vorhanden, was ein spontanes Einlassen auf die imaginäre Welt dieses Bilderbuchs befördert. Im schulischen Zusammenhang ist es darüber hinaus aber auch von der Unterrichtsgestaltung abhängig, wie leicht die potenziellen Einlass-Tore von Schüler*innen wahrgenommen werden können. Diesen Gesichtspunkt beleuchtet der vorliegende Beitrag auf der Basis zweier Unterrichtsmitschnitte.

2 Optionen imaginativer Verstrickung vom Bilderbuch aus betrachtet: didaktisches Potenzial von Nadia Buddes *Unheimliche Begegnungen auf Quittenquart*

Das Bilderbuch *Unheimliche Begegnungen auf Quittenquart* ist mit 21 x 26 cm querformatig angelegt und eignet sich gut für ein Bilderbuch-Vorlesegespräch (bei kleineren Gruppen durch Vorzeigen der Bilderbuchseiten im Sitz- oder Halbkreis, bei größeren Gruppen als Bilderbuchkino mittels Projektionsmedium). Es zählt (ohne Titelei) 32 Seiten. Diese sind fast alle über die ganze Doppelseite hinweg als jeweils eine Gesamtansicht gestaltet. Die insgesamt 16 Doppelseiten sind teils als großflächige monoszenische Einzelbilder zur verweilenden Betrachtung angelegt, teils wird die Dynamik des Erzählens mittels monoszenischer Bilderreihen mit bis zu drei aufeinanderfolgenden Szenen je Doppelseite kräftig erhöht (als Beispiel hierfür siehe Abb. 1).

Der Schrifttext besteht aus kurzen Hauptsätzen mit einfachem Wortschatz. Typographisch stellt der Lesetext eine Herausforderung, aber keine Überforderung dar: Auf den Bildseiten ist alles in Großbuchstaben gedruckt, in einer serifenlosen, großen Schrifttype. Der Schrifttext ist ebenso essenziell für die Sinnkonstruktion dieses multimodalen Textes wie die Bilder; aus den Bildern allein erschließt sich die Komik mancher Szenenfolge vermutlich nicht (siehe z. B. Abb. 1).

Das Cover (Abb. 2) stimmt mit einer Vielzahl skurriler Gestalten auf die vom Buchtitel versprochenen unheimlichen Begegnungen auf Quittenquart ein. Der Buchrücken (Abb. 3) eröffnet demgegenüber einen Ausblick über die Bilderbucherzählung hinaus: Die drei Grünlinge von Quittenquart sind dort mitten unter Menschen auf dem Erdball gemischt zu sehen – offensichtlich *beginnt* hier die Geschichte, die im multimodalen Erzähltext im Bilderbuch selbst auf der letzten Doppelseite mit dem Erd-Anflug der mit den drei Aliens und drei Astronaut*innen bestückten Rakete und den Worten „Weiter geht’s!“ angekündigt wird (ebd., 16. Doppelseite).

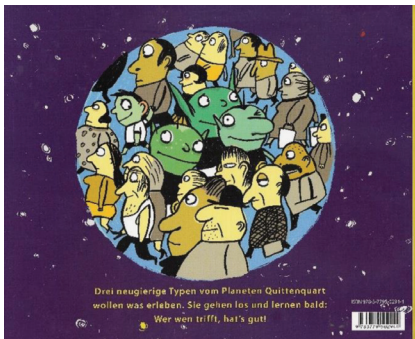


Abb. 3 Buchrücken: Offener Schluss, der sich zur produktiven Weiterarbeit anbietet
(© Wuppertal: Peter Hammer 2010)

Und wie im richtigen Leben gilt auch in der imaginären Welt dieses an vielen Stellen mit komischen Überraschungseffekten arbeitenden Bilderbuchs: Wer zuletzt lacht, lacht am besten. So dürften sich wohl die meisten Kinder durch die nackten, gelben Hinterbacken der Wesen, deren lange Schwänze gelbe Schleifen zieren, ebenso zum Lachen herausgefordert fühlen wie die Hauptfiguren der Erzählung. Aber wie diese es sich dann eben gefallen lassen müssen, selbst zum Lachobjekt zu werden, so geht es auch im Lebensalltag von Kindern zu. Für Identifikation und Fremdverstehen ist also ebenso reichlich gesorgt, wie Anlässe zur (Selbst-)Reflexion gegeben sind.

Um die narrative und dramaturgische Handlungslogik des Gesamttextes zu verstehen, ist genaues Betrachten und aufmerksames Lesen (bzw. Zuhören) essenziell. Zu schnelles Umblättern verbietet sich. Wenn Kinder sich das Bilderbuch in Kleingruppen selbst erschließen, kann im vorausgeschickten Arbeitsauftrag die allgemeine Ausrichtung ihrer Aufmerksamkeit auf Details zu einem verlangsamten Rezeptionsprozess und so zu interessanten Entdeckungen führen. Wird das Bilderbuch, wie im hier beschriebenen Unterricht, im Klassenverband vorgelesen, so muss Zeit einge-räumt werden für intensive Betrachtung beim Zuhören. Umständlichkeit in der Präsentation ist jedoch unbedingt zu vermeiden, da dies imaginativer Verstrickung abträglich ist (vgl. unten Kap. 3). Der Sachgegenstand selbst bietet Rezipient*innen vielfältige Optionen, sich mit allen Sinnen auf die fröhliche Bildwelt des fiktiven Planeten namens Quittenquart einzulassen und dessen bizarren Sonderlingen perspektivisch auf Augenhöhe zu begegnen. Angebote zur unterrichtlichen Arbeit an zentralen Aspekten literarischen Lernens (nach Spinner 2006) bietet das Bilderbuch reichlich.

3 Zum Bilderbuch hinführen: zwei Einstiegsszenarien in die unterrichtliche Arbeit mit *Unheimliche Begegnungen auf Quittenquart* in vergleichender Betrachtung

Im Folgenden werden zwei Unterrichtsversuche, die im Frühjahr/Sommer 2018 mit dem Bilderbuch *Unheimliche Begegnungen auf Quittenquart* erfolgten, miteinander verglichen. Das Unterrichtshandeln wird anhand von Transkripten der Videomit-schnitte besprochen. Die beiden betrachteten Auszüge dokumentieren die Hinführung zum Bilderbuch.

3.1 Bilderbuchpräsentation und Gesprächsverhalten erwachsener Akteur*innen beim Bilderbuchgespräch: Erkenntnisse der deutschdidaktischen Forschung

Wie zentral das Gesprächsverhalten erwachsener Akteur*innen in der Vorlesesituation ist, gerade auch bei einem Bilderbuchgespräch im unterrichtlichen Setting, führen einschlägige Forschungsprojekte immer wieder deutlich vor Augen (jüngst

Merklinger 2020).¹ Kooperativ erzeugte Sinnkonstruktion (sog. joint meaning making, vgl. de Boer 2018) ist ein wesentlicher Faktor, damit die gemeinsame Rezeption eines literarischen Textes im Sinne eines ästhetischen Erlebens mit allen Sinnen gelingen kann (sog. aesthetic stance, vgl. Vach 2020, S. 26 ff. in Anlehnung an Rosenblatt 1988 und 1994). Dazu gehört u. a. Bezugnahme auf Äußerungen von Schüler*innen durch Schüler*innen. Dem gegenüber zielt das gängige Frage-Antwort-Spiel, das im Wechsel zwischen Lehrer*in und Schüler*innen verläuft, üblicherweise auf Inhaltssicherung und Textverstehen. Emotionale und imaginäre Verstrickung der Rezipient*innen in die fiktive Welt des literarischen Textes ereignet sich in diesem Ping-Pong von Lehrer*innen-Frage und Schüler*innen-Antwort vergleichsweise selten und wenn, dann nur für einzelne Schüler*innen.

Dass aber auch „Vorlesen nicht gleich Vorlesen ist, wissen wir“ gleichsam nicht erst seit Kurzem (Vach 2020, S. 32; vgl. auch Merklinger 2015). Prosodische Ausgestaltung der Erzähler- und Figurenstimmen gehört ebenso zu einer guten Textpräsentation wie die Variation der Lesegeschwindigkeit und Lautstärke; und auch Spannung erhöhende und Nachdenken ermöglichende Pausen sowie parasprachliche Mittel (Mimik, Gestik, Blickkontakt) sind Teil gelungenen Vorlesens, das in den Bann zieht (vgl. Trischler 2015; Eberhardt in diesem Band). Die Imaginationsbildung der Kinder kann durch gutes Vorlesen unterstützt werden. Dies gilt auch dann, wenn sie bereits lesen können und der Lesetext, wie im Fall des Bilderbuchs *Unheimliche Begegnungen auf Quittenquart*, verhältnismäßig einfach ist. Vorlesen nämlich entlastet vom selbstständigen Lesen des multimodalen Textes und gibt der Wahrnehmung der Bilder mehr Raum. So können sich insbesondere Leseanfänger*innen besser auf die Handlungsträger*innen einer Geschichte einlassen. Vorbedingung jedoch ist, dass die Figuren „durch prosodische und körpersprachliche Hervorhebungen inszeniert und so zu einem Teil des Vorleseraums werden.“ (Wittmer 2020, S. 116)

„Gute Vorleserinnen und Vorleser evozieren ein genussvolles Hörerleben, lassen die Figuren und ihr Handeln näher rücken und rufen eine emotionale Beteiligung durch Stimme und Sprechweise hervor. In den Unterrichtserprobungen zum interkulturellen Lernen mit Kinderliteratur von Scherer und Vach (2019) konnte sogar bestätigt werden, dass die Kinder von der Geschichte in Bann gezogen wurden, wenn die Lehrer/-innen die Texte ausdrucksstark vorlasen, während schwaches Vorlesen auch mit einer geringeren inneren Beteiligung korrelierte. Der Vorlesevortrag ist dabei so entscheidend, dass er Auswirkungen auf den weiteren Unterrichtsverlauf hat, auf die Intensität der Gespräche ebenso wie die produktive Vertiefung.“ (Vach 2020, S. 32)

Hier setzt das Folgende an.

¹ Wie stark das Gesprächsverhalten Erwachsener beim Vorlesen literarisches Verstehen und ästhetische Erfahrung kindlicher Rezipient*innen beeinflussen kann, ist aus der Forschung zu familiären Vorlesesituationen schon länger bekannt (vgl. Wieler 1997; Elias 2009; Volz 2014).

3.2 Bilderbuchpräsentation und Gesprächsverhalten einer Lehramtsstudentin bei der Hinführung zu *Unheimliche Begegnungen auf Quittenquart*: Aspekte des Gelingens

Die nachstehende, erste Betrachtung eines Unterrichtsversuchs mit *Unheimliche Begegnungen auf Quittenquart* bezieht sich auf eine mehrstündige Unterrichtseinheit, die von einer Lehramtsstudentin gegen Ende des zweiten Schuljahrs in einer kleinen Grundschulklasse mit 14 Kindern im städtischen Raum durchgeführt wurde.

Der Videomitschnitt fängt unmittelbar mit dem Unterricht an. Die Schüler*innen sind darauf in einem Sitzhalbkreis am Boden um die Lehrkraft herum gruppiert zu sehen. Neben der Lehrerin steht ein Computerbildschirm auf einem Beistellmöbel, auf dem sie die Bilderbuchseiten in einem Bilderbuchkino gut einsehbar präsentiert. Die Kinder blicken allesamt mit freudiger Erwartung auf Vorleserin und Projektionsfläche. Die Lehrkraft steigt umstandslos in die Bilderbuchgeschichte ein, indem sie zunächst nur die linke Seite der ersten Doppelseite (Abb. 4) auf dem Bildschirm zeigt und gleich auf den Sachgegenstand zu sprechen kommt.

Diese Präsentation der Doppelseite im Nacheinander der beiden Bildhälften führt zu Entschleunigung und unterstützt die genaue Bildwahrnehmung. Die erste Frage, die die Lehrkraft in direkter Du-Ansprache stellt, ist zudem eine offene Kurzantwortfrage, die zu intensiver Betrachtung und sich auf den literar-ästhetischen Gegenstand Einlassen herausfordert und zugleich genuines Interesse an den subjektiven Wertungen der Kinder signalisiert. Diese Kind-Orientierung erweist sich denn auch wenig überraschend als ideales Einlasstor zum Erzählraum.



Abb. 4 Doppelseite 1: Erste lustige Wesen von Quittenquart kommen ins Bild (© Wuppertal: Peter Hammer 2010)

(00:01)

Lehrerin: Unser Bilderbuch heute heißt *Begegnungen auf Quittenquart*. Welches Wesen gefällt dir denn am besten und warum?

(Pause. Mehrere Schüler*innen melden sich.)

Lehrerin: Constantin.

Constantin: Das Ufo.

Lehrerin: Das hier? (Zeigt auf Ufo.)

Constantin: Ja.

Lehrerin: Und warum?

(Alle Kinder hören aufmerksam zu und blicken interessiert und erkennbar belustigt auf das projizierte Bild.)

Constantin: Weil das so toll aussieht und lustig ist.

Lehrerin: Mhm.

(Mehrere weitere Kinder melden sich.)

Lehrerin: Thomas.

Thomas: Ehm, ich finde diese blauen da (zeigt belustigt zur Bildprojektion hin), die find ich so ein bisschen so lustig, weil wenn man da oben diese Bälle noch grade macht, dann wär's dann wie beim Anfangsbuchstaben. Wie Thomas dann.

Lehrerin: Aaaah! Ja! (Lacht) Okay.

(Mehrere Kinder melden sich, viele lachen oder schmunzeln, alle blicken mit Interesse zur projizierten Bildseite.)

Thomas: Und mir gefällt dieses Ufo, wo der Constantin dann gesagt hat, gefällt mir ja auch.

(Mehrere Kinder melden sich.)

Lehrerin: Mhm. (Nickt freundlich lächelnd) Elena.

Elena: Mir gefällt da oben des Ufo, weil das so aussieht wie ein Roboter.

(Mehrere Kinder melden sich.)

Lehrerin: Mhm (lacht). Okay. (Blättert die rechte Hälfte der ersten Doppelseite ein und liest dramatisch intoniert vor) „Wir sind nicht allein.“ Was meinst du?

(Pause. Mehrere Kinder melden sich, die Lehrkraft schaut aufmunternd in die Runde, ausnahmslos alle sind aufmerksam bei der Sache.)

Lehrerin: Thomas.

Thomas: Ehm. Da ist dann noch ein anderes größeres Ufo von der anderen Seite. Da sind ganz viele von so welchen ... keine Ahnung ... weiß ich nicht ... was das für eine Aliensorte ist.

Lehrerin: Aha.

Thomas: Und das sind dann noch so welche andere, die sehen so aus wie Mumien.

(Mehrere Kinder melden sich.)

Lehrerin: Und du sagst jetzt direkt Alien. Wie kommst du denn drauf, dass das Aliens sind?

Thomas: Weil die sehn ein bisschen so aus ... wie Außerirdische.

Lehrerin: Und was denkst du, wo leben die?

Thomas: Hm. Auf ...

Lehrerin: Denkst du, die leben auf einem anderen Planeten?

Thomas: Auf einem komplett anderen Planeten, glaub ich.

(Mehrere Kinder melden sich.)

Lehrerin: Also nicht hier auf unserem?

Thomas: Wahrscheinlich würden wir denen ja dann begegnen.

(Mehrere Kinder melden sich.)

Lehrerin: Mhm. Anna.

Anna: Also diese andere Seite sieht man, dass die vom gleichen Planet sind. Also die Seite und die Seite sieht man, dass die vom gleichem Planet sind (zeigt auf die Bilderbuchseiten), weil hier dieses Monster, wo auf der anderen Seite dann nicht so vollständig, und wenn die andere Seite dazukommt, ist das andere ganz vollständig.

(Mehrere Kinder melden sich.)

Lehrerin: Die gehören zusammen, meinst du? Mhm.

(Mehrere Kinder melden sich.)

Lehrerin: Layla? Ja?

Layla: Ehm und da sind noch die ... wie sagt man ... mit diesen Schnurrbärten.

Lehrerin: Aaaah. (Lacht) Die gefallen dir am besten, mit den Schnurrbärten? Okay.

Layla: (Nickt, Lacht) Die sehen auch lustig aus.

(Ein paar Kinder melden sich, nach wie vor schauen und hören alle interessiert zu, einige lächeln oder schmunzeln.)

Lehrerin: Okay. Gucken wir mal weiter. (Blättert um und spricht die folgende Frage deutlich intoniert im Ton der amüsierten Überraschung) Wie sehen die denn aus?

(03:15, vgl. Abb. 5)

(Allgemeines Gelächter.)

(Viele Schüler*innen melden sich enthusiastisch, alle Kinder schauen belustigt drein und sind mimisch sowie gestisch deutlich erkennbar involviert in die Bilderbucherzählung. Die Lehrkraft ihrerseits schaut freundlich ermunternd in die Runde und lässt allen Kindern ausreichend Zeit zur Teilnahme, sei es nur in betrachtender, denkender, amüsiertes oder sich zusätzlich auch noch zu Wort meldender Weise.)

Lehrerin: Ja?

(03:20)

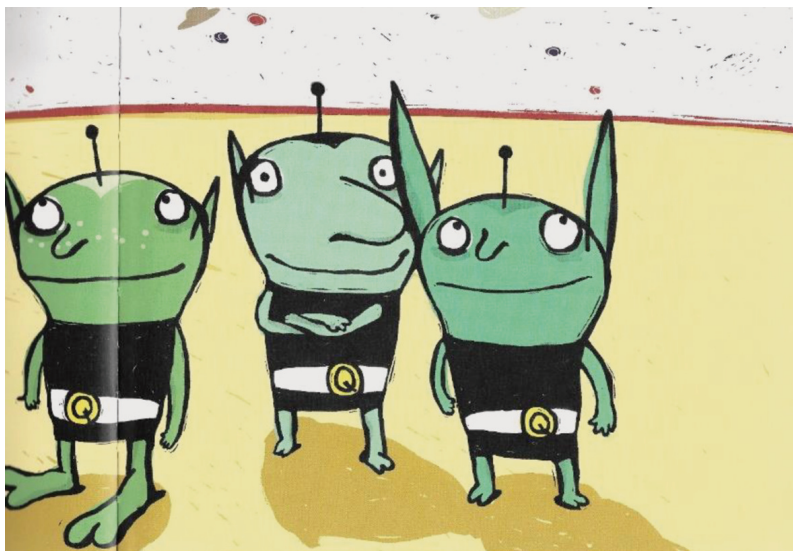


Abb. 5 Doppelseite 2 (rechte Hälfte): Die drei komisch illustrierten Hauptfiguren betreten die Bilderbuchbühne (© Wuppertal: Peter Hammer 2010)

Als erstes fällt auf, dass die Praktikantin den Titel des Bilderbuchs verkürzt als *Begegnungen auf Quittenquart* wiedergibt. Aus dem Videomittschnitt ist nicht ersichtlich, ob ihr dabei einfach eine kleine Ungenauigkeit unterläuft oder ob sie gezielt in der Vorbereitung auf die Vorlesesituation das Adjektiv „unheimlich“ aus ihrer Ankündigung des Sachgegenstands getilgt hat. Ihr Impuls „Welches Wesen gefällt dir denn am besten und warum?“ zielt auch nicht auf den Aspekt des Unheimlichen ab – der ja erst im weiteren Verlauf der Geschichte aufkommt –, sondern fokussiert auf die skurrilen Figuren als Türöffner zum Erzählraum.

Der umstandslose Einstieg sowie die mit Fröhlichkeit in die Runde geworfene Frage, welches der Wesen je Schüler*in denn am besten gefällt, nimmt sogleich alle gefangen. Wichtig ist auch, dass es auf diese offene Frage nicht die *eine* Antwort gibt, sondern viele mögliche. Aus dem Gros der vielen Handhebungen greift die Unterrichtende dann eines der auskunftswilligen Kinder (Constantin) heraus und erteilt ihm das Wort. Sie fragt zudem mit echtem Interesse nach und lässt das Kind seine Präferenz begründen. Danach ruft sie ein weiteres (Thomas) aus dem Kreis der vielen Kinder auf, die sich noch während des Wortwechsels zwischen Lehrerin und Mitschüler erneut und ohne Anzeichen von Ungeduld zu Wort melden.

Der zweite Gesprächsteilnehmer darf sich etwas mehr Zeit nehmen, seine subjektive Involviertheit in Worte zu fassen. Seine Präferenz gilt den Wesen, die wie drei fröhliche Verkörperungen des Großbuchstabens T ins Bild grinsen. Den Grund dafür nennt er gleich ohne weitere Nachfrage selbst – sein eigener Vorname beginnt mit einem großen T:

Thomas: „Ehm, ich finde diese blauen da (zeigt belustigt zur Bildprojektion hin), die find ich so ein bisschen so lustig, weil wenn man da oben diese Bälle noch grade macht, dann wär's dann wie beim Anfangsbuchstaben. Wie Thomas dann.“

Alle hören interessiert zu, manche bieten per Handzeichen eigene Äußerungen an – und es ist bei allen Beteiligten Geduld vorhanden, denjenigen, der gerade das Wort hat, auch ausreden zu lassen. Die Lehrerin stellt keine weitere Frage, tappt nicht in die Falle der Wiederholung oder Paraphrasierung seiner Aussage und erteilt auch nicht vorschnell einem anderen Kind das Wort. Dadurch kann es zu einer ersten schülerseitigen Bezugnahme auf einen vorhergehenden Schülerbeitrag kommen: „Und mir gefällt dieses Ufo, wo der Constantin dann gesagt hat, gefällt mir ja auch.“

Daraufhin darf sich ein weiteres Kind zu seiner Präferenz äußern und es wird ihm signalisiert, dass es verstanden worden ist: „Mhm (lacht). Okay.“ Dann aber greift die Lehrerin den Erzählfaden wieder auf und fängt durch Einblenden der rechten Doppelseitenhälfte, auf der der Schrifttext steht, dramatisch intoniert mit dem Vorlesen an: „Wir sind nicht allein.“ Wieder wirft sie eine an jedes einzelne Kind gerichtete, offene Frage in die Runde: „Was meinst du?“ So kommt es zu keinem Spannungsabfall.

Nun wird ausreichend Raum gegeben, dass mehrere Schüler*innen, die sich melden, zu Wort kommen können und ihren Redebeitrag auch argumentativ unter Bezug-

nahme auf Rückfragen der Lehrerin und Äußerungen ihrer Vorredner*innen ausführen dürfen (Thomas, Anna, Layla). Wiederum reizt die Lehrerin das Angebot an Wortmeldungen jedoch nicht aus, sondern gewährt zwar allen ausreichend Zeit für Betrachtung (im mehrfachen Sinne von auf das Angebotene – Bild, Redebeiträge, Rückfragen – sehen *und* innerlich darüber nachdenken), fährt dann aber die Spannung aufrecht erhaltend im Erzählen fort: „Okay. Gucken wir mal weiter. (Blättert um und spricht die folgende Frage deutlich intoniert im Ton der amüsierten Überraschung) Wie sehen die denn aus?“

Nach rund drei Minuten (03:15) reagieren ausnahmslos alle Kinder auf die Komik von Nadia Buddes Figurenzeichnung beim Anblick der Hauptfiguren des Bilderbuchs (vgl. Abb. 5) mit *Gelächter*. Die dramatisch gekonnte Inszenierung der Bilderbuchpräsentation durch die Lehrkraft – vgl. ihren Ausruf: „Wie sehen die denn aus?“ – trägt wahrscheinlich nicht unwesentlich dazu bei, dass die Schüler*innen die ihnen angebotenen Einstiegsoptionen in die imaginäre Welt Quittenquarts so mühelos wahrnehmen können!

Im weiteren Verlauf dieser gemeinsamen Bilderbuchrezeption ändert sich nichts an dem einander und dem Sachgegenstand vollkommen zugewandten Verhalten aller beteiligter Akteur*innen (vgl. auch Scherer/Vach 2019, S. 77). Die produktive Weiterarbeit, die auf dieser gelungenen Hinführung zum Bilderbuch aufbaut, zeitigt denn auch eine Vielfalt kreativer Einlassungen aller Schüler*innen (s.u. Kap. 4 sowie Scherer/Vach 2019, S. 78–81).

3.3 Bilderbuchpräsentation und Gesprächsverhalten einer Lehramtsstudentin bei der Hinführung zu *Unheimliche Begegnungen auf Quittenquart*: Aspekte des Misslingens

Der nachfolgend betrachtete Unterrichtsversuch mit *Unheimliche Begegnungen auf Quittenquart* wurde ebenfalls in einer zweiten Grundschulklasse gegen Ende des Schuljahrs durchgeführt, von einer anderen Praktikantin. Es nahmen 17 Schüler*innen am Unterricht teil und die Schule befand sich in ländlicher Umgebung. Wie in der vorhergehenden Darstellung steht auch hier der Beginn der Begegnung der Schüler*innen mit dem Bilderbuch bis hin zur Präsentation der zweiten Doppelseite zur Diskussion, auf der die drei Hauptfiguren der Erzählung groß und zu einer Reaktion herausfordernd allein ins Bild kommen (vgl. Abb. 5).

Die Schulstunde begann mit einem im Chor gesprochenen Bewegungstext. Ausnahmslos alle sprachen munter den auswendig beherrschten Text und klatschten dazu fröhlich in die Hände, kreuzten die Arme vor der Brust etc. Der Sprechgesang endete in „Guten Morgen“. Danach übergab die Klassenlehrerin die Unterrichtsführung an die Praktikantin.

Die Schüler*innen hörten dieser zu Beginn mit freudiger Aufmerksamkeit zu und befolgten mit erkennbarer Neugier deren Anweisung, sich für ein Bilderbuchkino vorne im Klassenraum vor dem Smartboard zu versammeln.

Das nachfolgende Transkript des videographierten Unterrichts beginnt an der Stelle, an der die Praktikantin den Schüler*innen das Bilderbuch *Unheimliche Begegnungen auf Quittenquart* zu präsentieren beginnt. Bis dahin sind knapp vier Minuten seit Beginn der Schulstunde verstrichen (durch Bewegungs- und Begrüßungsritual sowie Einrichten eines Sitzkinos). Daher beginnt das Transkript bei Minute 03:48.

(03:48)

Lehrerin: Gut, ich zeige euch jetzt als erstes Mal das Buch, das ich euch mitgebracht habe. (Zeigt das Buch vor.) Hat das schon mal jemand gesehen?

Einige Kinder schütteln mit dem Kopf, man hört simultan ein „Ne!“ und „Ich glaub schon.“

Lehrerin: Ja? *Unheimliche Begegnungen auf Quittenquart* heißt das Buch und ist von Nadia Budde. Wir schauen uns das jetzt gleich zusammen an, schauen mal rein. Ich mach das Smartboard wieder an. (20 Sekunden verstreichen.) (Klassenlehrerin flüstert aus dem Off: Das dauert immer etwas.) Ich hoffe, ja ... Kannst du das auch sehen dann gleich?

Ein Kind außerhalb des Kameramitschnitts: Mhm.

Lehrerin: Ja? Okay. Gut. (5 Sekunden verstreichen.) Warten wir einen kleinen Moment. (4 Sekunden verstreichen.) Ah, da kommt's. (4 Sekunden verstreichen.) Genau, das Bild, was ihr hier jetzt seht, ist ... Können's alle sehen? Kannst du's auch sehen?

Mehrere Kinder: Ja.

(05:08; die Kinder blicken fast alle zunehmend gelangweilt drein, verhalten sich aber still.)

Eineinhalb Minuten vergehen, in denen die Praktikantin überwiegend den nur langsam in Gang kommenden technischen Ablauf kommentiert und ihre Aufmerksamkeit weniger dem Einstieg ins Erzählen widmet als vielmehr der Sicherung, dass alle Kinder einen unverstellten Blick auf die präsentierten Bilderbuchseiten haben.² So verstreicht viel Zeit, in der nichts passiert außer warten, bis es endlich losgeht. Die Schüler*innen, die zu Beginn der Schulstunde einen ausgesprochen munteren und erwartungsfrohen Eindruck machten, versinken dabei zusehends in Passivität.

Lehrerin: Okay, das ist nämlich genau das Titelbild, ja, genau das gleiche wie hier drauf ist. Wenn ihr jetzt das Buch so vielleicht in der Bücherei oder so gesehen hättet, euch das Buch aus dem Regal nehmt und erst mal von außen anschaut ... Was habt ihr da als Erstes so für Ideen, um was könnte es vielleicht gehen in dem Buch?

(05:26; Mustafa und Jakob melden sich.)

Lehrerin: Mhm?

Mustafa: Ehm, dass es Außerirdische sind?

² Der unterrichtenden Akteurin steht hierbei durchaus löblich vor Augen, wie wichtig es ist, dass Schüler*innen die Bilderbuchseiten gut einsehen können in der Vorlesesituation einer Bilderbucherzählung! Dass die gängige Praxis leider häufig eine andere ist und Schüler*innen die Bilder eines Bilderbuchs oftmals nicht zu sehen bekommen im schulischen Bilderbuchvorlesen, ist aus einer umfassenden Studie Kruses (2012 und 2013) hinlänglich bekannt. Dass die Umstandslosigkeit der Hinführung zum Text ebenfalls ein zentrales Item ist, damit sich dessen ästhetische Wirkung entfalten kann, ist aber auch eine Erkenntnis der Studie (vgl. ebd. 2012, S. 111).

Lehrerin: Okay. Ja?

Jakob: Also um so Monster oder so, wie die Olchis?

Lehrerin: Ah okay, erinnert dich an die Olchis. Mhm. Was könnte vielleicht passieren in dem Buch? Sind die eher lustig, vielleicht gefährlich, haben die Angst?

(05:54; Mustafa, Jakob, Maja melden sich, der Rest der Kinder verhält sich still und macht einen wenig interessierten Eindruck.)

Lehrerin: Mhm?

Jakob: Eher lustig.

Mustafa: Eher lustig.

Lehrerin: Lustig sehen die aus. Okay. Gut. Hat noch jemand ne Idee? Mag noch jemand was sagen? Vielleicht ne Idee, was passieren könnte, und wir können ganz zum Schluss schauen, ob wir recht hatten? Ob wirklich das passiert ist, was wir spekuliert haben vorher?

(06:13; einzig Jakob meldet sich.)

Lehrerin: Mhm?

Jakob: Die retten vielleicht ihren Planeten.

Lehrerin: Aha. Was könnte denn der Planet sein?

(06:19; Mustafa meldet sich.)

Lehrerin: Ja?

Mustafa: Eh, der Mars.

Lehrerin: Der Mars, mhm. Wenn ihr euch *Unheimliche Begegnungen auf Quittenquart* ... Vielleicht dazu ne Idee?

(06:31; Jakob meldet sich.)

Lehrerin: Ja?

Jakob: Der Planet heißt Quittenquart, glaub ich.

Lehrerin: Vielleicht, aha.

(06:36; Mustafa meldet sich.)

Lehrerin: Ja?

Mustafa: Ich glaub, die werden angegriffen.

Lehrerin: Aaaah. Angegriffen, von wem?

Mustafa: Von irgendeinem anderen Marsmännchen.

Lehrerin: Aaah.

Mustafa: Vielleicht von bösen Marsmännchen.

Lehrerin: Von bösen ... okay. Ich stell mich ein Stück rüber, damit ich hier immer wieder weitermachen kann ... So sieht die erste Seite aus, wenn wir ins Buch blättern. Was fällt euch als Erstes auf, wenn ihr die seht? Was könnt ihr sehen?

(07:08; Jakob und Mustafa melden sich.)

Einzig zwei Jungen (Mustafa und Jakob) können sich mit Blick auf das Cover für das Angebotene erwärmen. Beide erkennen außerdem hier bereits die Komik der Figurenzeichnung. Sie gehen beide willig auf die Fragen der Lehrkraft ein. Deren Fragen zielen auch durchaus darauf, den Schüler*innen die Geschichte nahezubringen. So fordert sie beispielsweise wiederholt wortreich zu einer Erwartungshaltung heraus:

Lehrerin: „Wenn ihr jetzt das Buch so vielleicht in der Bücherei oder so gesehen hättet, euch das Buch aus dem Regal nehmt und erst mal von außen anschaut ... Was habt ihr da als Ers-

tes so für Ideen, um was könnte es vielleicht gehen in dem Buch?“

Und: „Was könnte vielleicht passieren in dem Buch? Sind die eher lustig, vielleicht gefährlich, haben die Angst?“

Sowie: „Vielleicht ne Idee, was passieren könnte, und wir können ganz zum Schluss schauen, ob wir recht hatten? Ob wirklich das passiert ist, was wir spekuliert haben vorher?“

Dadurch gewinnt sie zwischendurch zusätzlich zu den zwei offensichtlich am Genre Science-Fiction interessierten Jungen auch eines der Mädchen zur Reaktion (Maja). Der Rest der Klasse aber lässt das Ganze passiv über sich ergehen.

Erst jetzt geht es auch endlich los mit der Geschichte: „So sieht die erste Seite aus, wenn wir ins Buch blättern.“ Das aber ist ein Kommentar, eine Narration ergibt sich daraus nicht!

Der Modus des Erzählens – und damit einhergehend eine ästhetische statt informativ-haltende Haltung bei allen an diesem Unterrichtsgeschehen beteiligten Akteur*innen – stellt sich darüber hinaus aber auch durch die Konzentration der Lehrkraft auf das eigene Handeln statt auf die Entfaltung des fiktional-ästhetischen Raums nicht ein: „Ich stell mich ein Stück rüber, damit ich hier immer wieder weitermachen kann ...“ Im Vergleich mit der in Kap. 3.2 betrachteten Lehrkraft scheint sich diese Lehrerin hier weniger als Teil der Inszenierung zu begreifen, sondern vielmehr als Motor der Präsentation.

Und nicht zuletzt wird die Einnahme einer ästhetischen Rezeptionshaltung auf Seiten der Schüler*innen auch dadurch verhindert, dass sie sich statt mit einer packenden Erzählung mit kleinschrittiger Verständnissicherung konfrontiert sehen und dabei vermutlich den Weg nachvollziehen sollen, den die Lehrerin für sich selbst als sachgegenstandsadäquaten Verstehensprozess sieht: „Was könnte denn der Planet sein?“ Und: „Wenn ihr euch *Unheimliche Begegnungen auf Quittenquart* ... Vielleicht dazu ne Idee?“ Sowie: „Was fällt euch als Erstes auf, wenn ihr die seht? Was könnt ihr sehen?“

Lehrerin: Ja?

Mustafa: Komische Monster.

Lehrerin: Sehen die genauso aus wie die auf dem, was wir grade eben angeschaut haben. ... auf der ersten Seite?

(07:17; Mustafa, Jakob, Linda und Achmed melden sich.)

Linda: Nein.

Lehrerin: Wie sehen die denn aus?

Linda: Ganz blau.

Lehrerin: Ganz blau, mhm. Ja?

Mustafa: Also die sehen jetzt nicht so lustig aus. Besonders diese (zeigt zur Projektion hin), ehm, ganz an der Seite, die sehen jetzt nicht so lustig aus. Aber die da sehen schon noch lustig aus. Und die da auch.

(07:35; Jakob meldet sich.)

Lehrerin: (lacht) Und wie sehen die ganz an der Seite aus, wenn sie nicht lustig aussehen?

(07:41; Jakob, Mustafa, Maria und Achmed melden sich.)

Lehrerin: Ja?

Maria: Die sehen eher böse aus, weil die haben einen Mund und der ist so gezackt, irgendwie so nach unten, nach oben, nach unten. Sieht dann aus, als wären die wütend oder so.

(07:56; Jakob meldet sich.)

Lehrerin: An was denkst du?

Jakob: Wie Totenköpfe irgendwie.

Lehrerin: Ah.

Jakob: (zeigt zur Leinwand hin) Die da. Die neben dem Ufo.

Lehrerin: Ah okay. Gibt's eins, was dir am besten gefällt vielleicht?

(08:12; Mustafa meldet sich enthusiastisch und *amüsiert*.)

Erst als Zusammenhänge suggeriert werden – wie es in einer Geschichte erwartbar ist –, kommt ein bisschen Bewegung ins Spiel. Nebst den beiden am Genre interessierten Jungen (Jakob und Mustafa) melden sich in der Folge drei weitere Schüler*innen zu Wort (Linda, Achmed und Maria). *Amüsiert* angesichts der schrägen Gestalten, die auf der ersten Seite des Bilderbuchs zu sehen sind, zeigt sich allerdings bloß ein einziges der Kinder (Mustafa). Vom Rest der Klasse macht zu diesem Zeitpunkt keines der Kinder mimisch-gestisch den Eindruck, als wenn die Schüler*innen auf die komisch illustrierten Gestalten der Handlung eingestiegen wären. Eine imaginative Verstrickung in die Geschichte scheint nur dem einen Jungen (Mustafa) zu gelingen, der auch die offene Frage der Lehrerin, welches der Wesen ihm denn am besten gefalle, ernsthaft aufgreift und sich bei seiner literar-ästhetisch fokussierten Auskunft auf die am freundlichsten grinsenden Figuren am linken unteren Bildrand (Abb. 4) einlässt.

Lehrerin: Ja?

Mustafa: Diese Monster da, die so grinsen mit den zwei Augen.

Lehrerin: Warum gefällt dir das am besten?

Mustafa: Weil die grinsen.

Lehrerin: Ah, okay. Also habt ihr vielleicht die Vermutung, dass das die Guten sind?

Mustafa: (im Brustton der Überzeugung) Ja! Die würd ich sagen (zeigt zur Leinwand auf die Figuren am linken unteren Bildrand), das sind die Guten! Und die könnten böse sein (zeigt mit dem Finger auf die Figuren am rechten Bildrand).

Lehrerin: Okay, wir schauen weiter. Das ist jetzt die zweite Seite, die im Buch, ich zeig euch das einmal, damit ihr's euch vorstellen könnt ... Ja, das war die eine Seite, die wir eben gesehen haben, und jetzt kommt die zweite Seite dazu.

(8:50; die Kinder sind durchgängig erkennbar gelangweilt, sitzen aber alle still da. Einzig Mustafa und Jakob vermitteln durch ihre Gestik, dass sie noch immer interessiert sind.)

Lehrerin: (liest vor) „Wir sind nicht allein.“ Was könnte damit gemeint sein?

(09:00; Jakob, Mustafa und Linda melden sich.)

Lehrerin: Mhm?

Linda: Wir sind ganz viele.

Lehrerin: Okay.

Mustafa: Eine Mumienarmee?

Lehrerin: Was meinst du?

Mustafa: Ne Mumienarmee.

Lehrerin: Wegen denen, die da jetzt noch dazugekommen sind?

Mustafa: Ja!

Jakob: Also, es gibt noch mehr von den Bösen, oder mehr als die hoffen vielleicht?

Lehrerin: Okay. Wo befinden die sich denn vielleicht alle? Da sind ja nicht nur die kleinen Wesen zu sehen, sondern die sind auch in ...

Jakob: ... irgendwas eingewickelt.

Mustafa: Alienklopapier vielleicht.

Lehrerin: (lacht) Okay.

(09:42; Jakob meldet sich. Abgesehen von Mustafa, der mimisch und gestisch ebenfalls voll dabei ist, schaut der Rest der Klasse still vor sich hin, überwiegend mit gelangweiltem Gesichtsausdruck.)

Die Lehrkraft verharrt im Gestus des Zeigens statt des Erzählens: „Okay, wir schauen weiter. Das ist jetzt die zweite Seite, die im Buch, ich zeig euch das einmal, damit ihr’s euch vorstellen könnt ... Ja, das war die eine Seite, die wir eben gesehen haben, und jetzt kommt die zweite Seite dazu.“ Den Schüler*innen gelingt es abgesehen von den beiden offensichtlich für Weltraumgeschichten zu begeisternden Jungen (Mustafa und Jakob) so nicht, in die Geschichte einzusteigen. Das ändert sich auch nicht wesentlich (Linda wacht plötzlich aus der allgemeinen Passivität auf), als die Praktikantin nun endlich mit Vorlesen beginnt. Erneut liegt ihr Fokus aber auch hier primär auf Verstehen: „Was könnte damit gemeint sein?“ – und nicht auf Involvierung der Kinder in die imaginäre Welt, sodass weiterhin nur die zwei offensichtlich am Thema Aliens interessierten Jungen am Geschehen dranbleiben.

Nach sechs Minuten Beschäftigung mit *Unheimliche Begegnungen auf Quittenquart* ist noch nichts passiert, was die Schüler*innen (außer Jakob und Mustafa) in den Bann zu ziehen vermag. Die Lehrkraft verweilt noch immer auf der ersten Doppelseite des Bilderbuchs. Die Dynamik, die Buddes Erzählung innewohnt, geht in diesem überstrapazierten Versuch, den Rezeptionsprozess zugunsten genauer Wahrnehmung zu entschleunigen, verloren. Und dadurch, dass keine Inszenierung der Geschichte in der verlangsamten Präsentation durch die Lehrerin stattfindet, kommt auch keine Spannung auf.

Lehrerin: Ob das vielleicht Wesen von einem anderen Stern sind? Was meinst du? Ja?

Jakob: Vielleicht vom Mars, weil der Hintergrund ist so rot wie der Mars.

Lehrerin: Aaaaah. Okay. Hattet ihr schon mal was zu Planeten gemacht?

Mehrere Kinder: Nee, doch, ja, ja!

Lehrerin: Okay. Wir schauen weiter (blättert um).

(10:12, vgl. Abb. 5)

(Gelächter.)

Lehrerin: Wie sehen die denn aus? Ja?

(10:18; nun gehen mehrere Hände in die Höhe, auch von Schüler*innen, die sich bis jetzt nicht beteiligt haben. Ein paar Kinder schauen jetzt belustigt drein und bekunden Interesse am Geschehen.)

Es dauert sechseinhalb Minuten, bis die Schüler*innen endlich auf die Komik von Buddes Figurenzeichnung reagieren. Erst der Anblick der drei Grünlinge, die auf der zweiten Doppelseite des Bilderbuchs groß ins Bild treten (vgl. Abb. 5), bringt alle Kinder zum Lachen – bis dahin hat einzig Mustafa die skurrilen Gestalten des Bilderbuchs amüsiert quittiert. Möglicherweise bietet an dieser Stelle die visuelle Fokussierung auf nur drei Figuren, die zudem erkennbar freundlich grinsen, den Schüler*innen eine Entlastung an, die es ihnen nunmehr erlaubt, sich der Komik der Illustration zu nähern. Sie sind jetzt nicht mehr gehalten, auf rund fünfzig Handlungsträger*innen in einem undurchsichtigen Nebeneinander zu starren, von denen ein Teil, gemäß Äußerungen der Lehrkraft, darüber hinaus auch noch potenziell gefährlich bzw. böse sein könnte.

Mit Ausnahme von Jakob und Mustafa beteiligen sich die meisten Schüler*innen jedoch auch im weiteren Unterrichtsfortgang wenig. Die Mehrheit der Kinder leistet keinen einzigen Beitrag zur Erschließung der Geschichte, die durchgängig mittels Frage-Antwort-Technik erfolgt. Viele gähnen wiederholt (selbst Mustafa), gelacht wird auch weiterhin kaum.

Während zu Anfang die stetige Kommentierung der technischen Seite des Unterrichtsablaufs verhindert, dass die Schüler*innen in die imaginäre Welt eintauchen können, ist späterhin problematisch, dass eigentlich keine Geschichte erzählt bzw. vorgelesen wird, sondern Bilder präsentiert werden, zu denen kleinschrittig Fragen gestellt werden.

Dieses Vorgehen verunmöglicht eine imaginative Verstrickung der Schüler*innen in die erzählte Welt. Am Wechselspiel von Frage (Lehrkraft) und Antwort (Schüler*in) beteiligt sich ein verschwindend kleiner Teil der Klasse. Eine kooperative Entfaltung von Sinn ist ebenso wenig erkennbar wie subjektive Involviertheit. Durch Konzentration auf Textverstehen bleibt für literarisches Erleben kaum Raum. Ein ästhetischer Rezeptionsmodus stellt sich so nicht ein. Dass in der produktiven Weiterarbeit nur Mustafa, der von selbst der Komik der Figurenzeichnung viel abgewinnen kann, eine beachtenswert kreative Weitererzählung der offen endenden Geschichte gelingt, ist daher nicht überraschend (Abdruck der Erzählung in Scherer/Vach 2019, S. 82 f.).

4 Über das Bilderbuch hinaus: produktive Weiterarbeit an der offensiven Leerstelle am Ende von *Unheimliche Begegnungen auf Quittenquart*

Wie erwähnt, laden Erzählschluss sowie Peritext auf dem Buchrücken dazu ein, die Geschichte mit den drei Außerirdischen weiterzuspinnen und Vorstellungen zu entwickeln, welche Erfahrungen die Quittenquartianer wohl auf der Erde machen.

Damit Schüler*innen sich kreativ in diese Aufgabe einbringen können, müssen sie schon während der Vorlesesituation eine ästhetische Haltung einnehmen, aus der

heraus sie die Komik der Figurenzeichnung erfahren und die unterschiedlichen Begegnungen der Grünlinge auf deren eigenen Terrain emotional nachvollziehen können. Das hier abgedruckte Schüler*innen-Produkt (Abb. 6) steht beispielhaft für all die Schreibprodukte mit Zeichnungen, die in demjenigen Unterrichtsversuch entstanden sind, in dem das gemeinsame Eintauchen in die imaginäre Welt der *Begegnungen auf Quittenquart* (!) geglückt ist (s. o. Kap. 3.2; weitere Arbeitsergebnisse in Scherer/ Vach 2019, S. 77–81). Im Volltext (inkl. der hier nicht abgebildeten Rückseite) lautet das Handgeschriebene so:

„Die drei grünen Wesen übernachteten bei weißen Menschen. Sie finden sie lustig und lachen sie aus. Die Menschen wollen das nicht und werden traurig. Die drei grünen Wesen denken: „Wir wollen nicht auslachen, sondern lieber Verstecken spielen oder malen oder vor das Haus gehen und spielen.“

Beispielhaft daran ist nicht nur ein zum Ausdruck kommendes moralisches Empfinden, das aus der reflexiven Auseinandersetzung mit den imaginären Begegnungen auf Quittenquart resultiert. Auch die Übernahme der Figurenperspektive ist typisch für die in der Unterrichtseinheit entstandenen Produkte. Weiße Menschen wirken dann ulkig, wenn die imaginären Betrachter*innen – und das sind hier die grünen Wesen – als Standard gesetzt werden. Der freundliche Anblick der Anderen – siehe die Illustration in Abbildung 5, aus der uns die Grünlinge mit lachenden Gesichtern und offenen Armen anschauen – aber spricht von einer Welt interkultureller/ intergalaktischer Begegnungen frei von Furchterregendem. Die (un)willentliche Reduktion des Buchtitels um das Adjektiv „unheimlich“, mit der die Lehrerin umstandslos zum Bilderbuch *Unheimliche Begegnungen auf Quittenquart* hingeführt hat, zeigt hier womöglich eine über das Bilderbuch hinausgehende Wirkung, die auf ein fröhliches Miteinander setzt. Das Schüler*innen-Produkt dokumentiert die innere Beteiligung des Kindes an dem professionell präsentierten multimodalen Erzähltext und verweist anschaulich auf das persönlichkeitsbildende Potenzial von Bilderbuch und Unterricht.

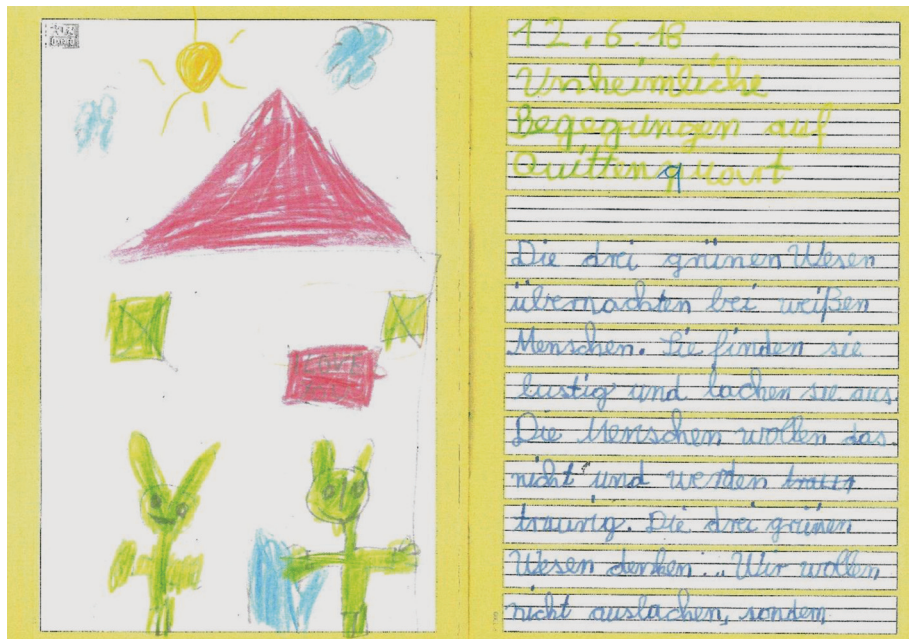


Abb. 6 Schreibprodukt (Vorderseite) mit Illustration von Zweitklässler*in (eigenes Archiv)

Primärliteratur

Budde, Nadia (1999): Eins Zwei Drei Tier. Wuppertal: Peter Hammer.

Budde, Nadia (2000): Trauriger Tiger toastet Tomaten. Wuppertal: Peter Hammer.

Budde, Nadia (2010): Unheimliche Begegnungen auf Quittenquart. Wuppertal: Peter Hammer.

Budde, Nadia (2018): Eins Zwei Drei Vampir. Wuppertal: Peter Hammer.

Sekundärliteratur

de Boer, Heike (2018): 'joint meaning making' im Forschungsdiskurs zu philosophischen Gesprächen mit Kindern. In: de Boer, Heike/Michalik, Kerstin (Hrsg.): Philosophieren mit Kindern – Forschungszugänge und -perspektiven. Opladen u. a.: Barbara Budrich, S. 33–46.

Elias, Sabine (2009): Väter lesen vor. Soziokulturelle und bildungstheoretische Aspekte der frühen familialen Sozialisation. Weinheim u. a.: Juventa.

Kruse, Iris (2012): Gut vorlesen. Textpotenziale entfalten. Schulisches Bilderbuchvorlesen in empirischer Überprüfung. In: Pompe, Anja (Hrsg.): Literarisches Lernen im Anfangsunterricht. Theoretische Reflexionen. Empirische Befunde. Unterrichtspraktische Entwürfe. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 102–121.

- Kruse, Iris (2013): „... und hier ist dann das Bild.“ Zum Umgang mit Text-Bild-Korrespondenzen beim schulischen Bilderbuchvorlesen. In: Kruse, Iris/Sabisch, Andrea (Hrsg.): *Fragwürdiges Bilderbuch. Blickwechsel – Denkspiele – Bildungspotenziale*. München: kopaed, S. 137–150.
- Lypp, Maria (1984): *Einfachheit als Kategorie der Kinderliteratur*. Frankfurt a. M.: Dipa.
- Merklinger, Daniela (2015): Vorlesen in der Schule. In: Merklinger, Daniela/Dehn, Mechtild (Hrsg.): *Erzählen – vorlesen – zum Schmökern anregen*. Frankfurt a. M.: Grundschulverband, S. 88–97.
- Merklinger, Daniela (2020): „Oder Wen sieht die Tigerin wie seine Mutter ...“ Perspektiven literarischer Figuren im kollektiven Gespräch entfalten. In: Scherer, Gabriela/Heintz, Kathrin/Bahn, Michael (Hrsg.): *Das narrative Bilderbuch. Türöffner zu literar-ästhetischer Bildung, Erzähl- und Buchkultur*. Trier: WVT, S. 57–82.
- Rosenblatt, Louise (1988): Technical Report No. 416. *Writing and Reading: The transactional theory*. Online unter: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED292062.pdf> (13.08.2020).
- Rosenblatt, Louise (1994): *The Reader, the Text, the Poem. The Transactional Theory of Literary Work*. Carbondale u. a.: Southern Illinois UP.
- Scherer, Gabriela/Vach, Karin (2019): *Interkulturelles Lernen mit Kinderliteratur. Unterrichtsvorschläge und Praxisbeispiele*. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Spinner, Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen. In: *Praxis Deutsch* H. 200, S. 6–16.
- Trischler, Franziska (2015): *Lernraum Vorleser/in*. In: Trischler, Franziska/Bräuer, Gerd (Hrsg.): *Lernchance: Vorlesen. Vorlesen lehren, lernen und begleiten in der Schule*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 41–209.
- Vach, Karin (2020): *Bilderbücher im Unterricht – Annäherung an eine literaturdidaktische Grundlegung*. In: Scherer, Gabriela/Heintz, Kathrin/Bahn, Michael (Hrsg.): *Das narrative Bilderbuch. Türöffner zu literar-ästhetischer Bildung, Erzähl- und Buchkultur*. Trier: WVT, S. 23–38.
- Volz, Steffen (2014): „Kann der hinterher?“ Verstehensleistungen und Vermittlungshilfen: zeitgenössische Bilderbücher in der Rezeption von Grundschulkindern. In: Scherer, Gabriela/Volz, Steffen/Wiprächtiger-Geppert, Maja (Hrsg.): *Bilderbuch und literar-ästhetische Bildung. Aktuelle Forschungsperspektiven*. Trier: WVT, S. 23–43.
- Wieler, Petra (1997): *Vorlesen in der Familie*. Weinheim u. a.: Juventa.
- Wittmer, Sascha (2020): *Pretend Reading: Multimodales Erzählen zwischen Bilderbuchrezeption und -produktion*. In: Scherer, Gabriela/Heintz, Kathrin/Bahn, Michael (Hrsg.): *Das narrative Bilderbuch. Türöffner zu literar-ästhetischer Bildung, Erzähl- und Buchkultur*. Trier: WVT, S. 115–138.

ANNELIESE REITER

Kinder erkunden literarische Figurenperspektiven – Entdeckungen im Bilderbuchgespräch

1 Einleitung und Forschungsüberblick

Bereits Anfang der 90er-Jahre betonte Kaspar H. Spinner die Relevanz der Forschung zur Perspektivenübernahme mit der Begründung, dass sich das Nachvollziehen der Gefühle, der Gedanken und Wahrnehmungen literarischer Figuren als ausschlaggebend für das literarische Verstehen erweist (vgl. Spinner 1993, S. 60). Die literarische Perspektivenübernahme – kognitiv im Denken und affektiv im Fühlen – eröffnet Kindern dabei die Möglichkeit, Teil der fiktiven Geschichte zu werden, sich in einem geschützten Raum mit dem eigenen Leben und Umfeld auseinanderzusetzen, sich aber auch bewusst zu distanzieren (vgl. Rathmann 2011, S. 16). Spinner geht sogar davon aus, dass ein Zusammenhang zwischen der in der Psychologie erforschten sozialkognitiven Perspektivenübernahme (Selman 1984) und der literarischen Perspektivenübernahme existiert, dass beide miteinander in wechselseitiger Beziehung stehen (vgl. Spinner 1995, S. 93). So wird die literarische Perspektivenübernahme gesellschaftlich und literaturdidaktisch begründet zu einem zentralen Anliegen und Aspekt des Literaturunterrichts:

„In der Literaturdidaktik wird die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme ebenfalls immer mehr als grundlegendes Ziel gesehen, weil Literatur wie kein anderes Medium den Menschen dazu anhält, andere Erfahrungsweisen nachzuvollziehen – emotional und gedanklich. Bis in die spezifischen Ausdrucksmittel literarischer Sprache hinein [...] zeigt sich, daß Literatur perspektivisches Verstehen erfordert und ausbildet.“ (Spinner 1994, S. 150)

Mit Spinners Grundlagenaufsatz zu den *Elf Aspekten literarischen Lernens* (2006) schließlich wird die literarische Perspektivenübernahme begrifflich und konzeptionell eingeordnet und in Folge dessen zunehmend auch Gegenstand deutschdidaktischer Forschung und Empirie.¹ Dennoch, so bemängelt Frederike Schmidt über ein Jahrzehnt später, fehlt es an einer breiten und differenzierten theoretischen didaktischen Diskussion und an empirischer Aufbereitung des Figurenverstehens. Darunter versteht sie nicht nur das Nachvollziehen, sondern auch das Werten literarischer Figurenperspektiven (vgl. Schmidt 2018, S. 116).

Allerdings sind im Bereich der Primarstufe vor allem in den letzten Jahren vermehrt Ansätze zur Erforschung der literarischen Perspektivenübernahme zu beobachten. Das Bilderbuch stellt dabei einen zentralen Untersuchungsgegenstand dar. Die For-

¹ Erste Erkundungen sind bereits Ende der 80er Jahren bei Els Andringa (1987) zu finden, die in einem psychologischen Blick auf den Literaturunterricht die Entwicklung der Wahrnehmung fremder Perspektiven angelehnt an Selman (1984) beschrieb.

sungen und Erkenntnisse sollen im Folgenden schlaglichtartig zusammengefasst werden, um die weiteren Ausführungen einordnen zu können.

So stellte Jeanette Hoffmann in Bezug auf das Bilderbuch *Stimmen im Park* (Browne 1998) fest, dass die Kinder nicht nur die Innenperspektiven der einzelnen Figuren singular betrachten können, sondern auch Vermutungen zu den Beziehungen zwischen den Figuren anstellen (vgl. Hoffmann 2013, S. 56). Diese Erkenntnis bestätigend, formulierte auch Ulrike Preußner im Rahmen des *ELK-Projektes* (Erfahrungen mit Literatur in Kindertexten), dass Kinder der Grundschule in der Lage sind, die Perspektiven von Figuren einzunehmen und darüber hinaus auch zu wechseln und das Geschehen aus einer reflektierenden Außenperspektive zu betrachten (vgl. Preußner 2015, S. 150). Von dieser Auseinandersetzung mit dem Fremden und dem Eigenen und der daraus entstehenden Diskrepanz geht nach Felix Heizmann „eine geradezu sogartige Wirkung aus“ (Heizmann 2018, S. 252). Als Desiderat jüngster Forschung schließlich formuliert Daniela Merklinger:

„Wie Perspektiven literarischer Figuren im kollektiven Gespräch über Bilderbücher in der Interaktion von allen Beteiligten gemeinsam entfaltet werden, ist jedoch genauso eine offene Frage wie diejenige nach der Bedeutung des Gesprächsverhaltens der Lehrkraft dabei.“ (Merklinger 2020, S. 57; vgl. auch Schmidt 2018, S. 118f.)

Merklinger fokussiert Rezeptionsprozesse bei der Betrachtung des Bilderbuches *Der Tigerprinz* (Chen 2010). Als Ergebnis der sequenzanalytischen Interpretation der Daten kann sie feststellen, dass die Kinder mit komplexen Figurenkonstellationen umgehen können und sich den Perspektiven der Figuren aus zwei verschiedenen Richtungen nähern: Zum einen vergleichen die Kinder die Motive und Handlungen der Figuren miteinander. Zum anderen benennen sie Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Figuren (vgl. Merklinger 2020, S. 75). In Bezug auf die Dynamik des Gesprächs formuliert Merklinger, dass die Kinder sich implizit aufeinander beziehen, auch wenn Äußerungen zuerst zusammenhangslos erscheinen. Durch Paraphrasierungen, direkte Anknüpfungen oder Widersprüche, Äußerungen zu Ungewissheiten und begriffliche Ausdifferenzierungen entsteht ein komplexes Gespräch (vgl. ebd.). Merklinger hält zudem fordernd fest, dass Zugänge zu literarischen Figuren im Gespräch weder unabhängig vom Gesprächsverlauf noch von der Einflussnahme der Lehrperson ergründet werden können (vgl. ebd., S. 76). Ergänzend dazu fokussieren Wiprächtiger-Geppert und Lüscher-Mathis Voraussetzungen von Leser*innen und Medium:

„In Hinblick auf den Leser ist sein kognitiver Entwicklungsstand zu beachten, im Hinblick auf das Bilderbuch ist zu fragen, wie deutlich die unterschiedlichen Perspektiven zum Tragen kommen und wie komplex sie miteinander verwoben sind“ (Wiprächtiger-Geppert / Lüscher-Mathis 2014, S. 66).

Es zeigt sich, dass Bilderbücher als literarische Gattung zum einen im Rahmen des literarischen Lernens ein zentrales Medium (vgl. Kurwinkel 2020, S. 196) und zum anderen auch ein aktueller Forschungsgegenstand bezüglich der deutschdidaktischen Forschung zur literarischen Perspektivenübernahme sind.

Im Rahmen dieses Beitrages sollen im Anschluss an die aufgeführten Forschungserkenntnisse und -desiderate die Potenziale von Bilderbuchgesprächen in Bezug auf die Erkundung literarischer Figurenperspektiven dargestellt und mit Forschungsergebnissen verknüpft werden. In diesem Zusammenhang dient das Bilderbuch *Der Wolf, die Ente & die Maus* (Barnett/Klassen 2018) als Beispiel zur Diskussion der Thematik. Ausgehend von der Vorstellung und Analyse des Bilderbuches, also der Fokussierung des Gegenstandes, sollen diese Gespräche vor allem als Einblick in die kindliche Rezipient*innenperspektive und die Rezeptionsprozesse bezüglich der literarischen Perspektivenübernahme dienen und die theoretisch erarbeiteten Anschlussstellen des Buches mit einem schulischen Setting verknüpfen. Über die Schüler*innenperspektiven hinaus sollen demnach auch die Perspektiven der Lehrpersonen als Impulsgeber und Gesprächspartner*innen im Bilderbuchgespräch betrachtet werden. So nähert sich der Beitrag aus den verschiedenen Perspektiven von Gegenstand, Akteur*innen und Unterricht (vgl. Einleitung dieses Bandes) dem Bilderbuch an und zeigt die Bedeutung einer mehrperspektivischen Betrachtung, die aus der Offenheit und Vielstimmigkeit des Gegenstandes selbst entspringt.

2 Das Bilderbuch: *Der Wolf, die Ente & die Maus*

Ein Wolf, eine Ente und eine Maus. Zwei kleine Tiere und ein großer Gegner. Die Geschichte scheint klar. Doch das Bilderbuch *Der Wolf, die Ente & die Maus* (Barnett/Klassen 2018) ist alles andere als eine gewöhnliche, an traditionelle Fabeln anknüpfende Erzählung. Auf jeder Seite sehen sich die Leser*innen mit einer neuen, unerwarteten Wendung konfrontiert. Was passiert?

Zu Beginn der Geschichte trifft die Maus im Wald auf den Wolf – und findet sich im nächsten Moment bereits verschlungen in dessen Bauch wieder. Dort stößt sie mitten am Tag auf die schlafende Ente – denn im Wolfsbauch ist es zu jeder Zeit dunkel. Die Ente hat, zur Überraschung der Maus, beschlossen, sich ihrem Schicksal entgegenzustellen und nicht gefressen zu werden. Stattdessen hat sie es sich im Wolfsbauch gemütlich gemacht, sogar möbliert eingerichtet und freut sich über die Maus als ihren neuen Mitbewohner. Gemeinsam genießen sie das Leben im Wolfsbauch mit Tanz und gutem Essen. Den Wolf, dem vom Tumult in seinem Magen ganz schlecht wird, können die beiden gewitzten Bauchbewohner sogar dazu überreden, weitere nützliche Dinge als Abhilfe zu verschlingen: Wein – oder auch Käse. So leben die Maus und die Ente sorgenfrei. Doch dieses gemütliche und fröhliche Beisammensein wird in Gefahr gebracht, als der Jäger den Wolf bedroht. Während einer Hetzjagd durch den Wald wird der Wolf fast von einer Kugel erwischt. Mutig entschließen sich die beiden Bauchbewohner, ihr neues Zuhause zu verteidigen – und wagen sich aus dem Wolfsschlund heraus. Der Jäger ergreift voller Panik und in der Annahme, dass sich im Wald Geister herumtreiben, die Flucht. So verdankt der Wolf den beiden kleinen Tieren sein Leben und gewährt der Ente und der Maus einen beliebigen Wunsch

(siehe Abb. 1). Die kleinen Tiere sind sich sofort einig: Sie wollen zurück in den Wolfsbauch. Deshalb heult der Wolf seitdem jede Nacht den Mond an und ruft: „Oh weh! Oh weh!“



Abb. 1 Ein freier Wunsch (© London: Walker Books 2017)

Die folgenden Schlaglichter der Analyse orientieren sich an Kriterien der narrato-ästhetischen Bilderbuchanalyse nach Kurwinkel (2020). Das Bilderbuch *Der Wolf, die Ente & die Maus*, von der Deutschen Akademie für Kinder- und Jugendliteratur 2018 als Bilderbuch des Monats November ausgezeichnet und 2018 für den Deutschen Jugendliteraturpreis nominiert, lässt sich auf allen Ebenen als literarästhetisch anspruchsvolles und innovatives Bilderbuch beschreiben. So überzeugt das Bilderbuch sowohl auf der Ebene des Schrifttextes als auch auf der Ebene des durch Jon Klassen gestalteten Bildtextes und in Bezug auf die Historie mit Witz, Detail und unerwarteten Wendungen beim Blättern der Seiten.

Die Handlung selbst ist durch zahlreiche Brüche gekennzeichnet. Bereits der Beginn der Geschichte überrascht: Der Wolf frisst die Maus auf, die klassische Katastrophe einer Höhepunkterzählung leitet die ungewöhnliche Geschichte ein. Dieses Spiel mit dem Überraschenden, das sich hier bereits andeutet, ist dabei kennzeichnend für die gesamte Erzählung. Nach dem ersten irritierenden Bruch verlagert sich der Hand-

lungsraum in einer nächsten Wendung von außen nach innen in den Bauch des Wolfes. Die dadurch erzeugte Geschwindigkeit der Erzählung wird auch auf der Textebene durch den Dialog zwischen Maus und Ente unterstützt. Das Frage-Antwort-Spiel der Ente und der Maus führt zu einer nächsten Überraschung: Die Maus bleibt mit der Ente im Wolfsbauch, gemeinsam lassen sie es sich gutgehen. Mit ihrer Forderung nach Wein und Käse verstärken Ente und Maus die Eskalation der Situation und treiben die Handlung zu ihrem vorläufigen Höhepunkt: der Begegnung mit dem Jäger, aus welcher die Ente und die Maus als Sieger hervorgehen und in einem gewitzten Schachzug die Ausgangssituation wieder herstellen. Das Heulen des Wolfes am Ende der Geschichte erinnert in seiner erzählerischen Form dabei an eine Fabel oder eine Sage, mit der Naturphänomene auf bildhafte und fantasievolle Weise erklärt werden: „Und deshalb heult der Wolf den Mond an.“

Das Muster der unerwarteten Darstellungen zeigt sich auch in den Figuren selbst. Wenig überraschend ist noch die anthropomorphe Darstellung der Tiere: Sie können sprechen, feiern und bewaffnet kämpfen. Der Wolf als Protagonist allerdings widerspricht – abgesehen vom Fressen der Maus zu Beginn der Geschichte – allen gängigen Erwartungen. Eher passiv lässt er mit sich geschehen, was die Maus und die Ente im Sinn haben. Er wird dabei als naiv und gutgläubig dargestellt, aber auch als ein Tier, das treu ist und zu seinem Wort steht. So tritt der Wolf eher in den Hintergrund der Handlung, ist sein Körper eher Schauplatz als dass er selbst die Handlung beeinflusst. Die beiden kleinen Tiere hingegen werden als überlegen dargestellt, was wiederum an Fabeln erinnert, in denen kleine Tiere durch ihre gerissenen Ideen Konflikte für sich entscheiden. Die Ente erscheint dabei als treibende Kraft, die durch ihre Lebensweise auch die Maus überzeugt: unbekümmert, zufrieden und gewitzt macht sie das Beste aus ihrem Schicksal. Damit beeinflusst sie auch die Maus, die sich zuerst abwartend, dann aber freudig auf das Leben im Wolfsbauch einlässt. Beide Charaktere erscheinen dabei zeitweise als wenig kämpferisch – im Gegenteil: Sie nutzen den Wolf und seine Leichtgläubigkeit aus, um sich in seinem Bauch ein gutes Leben zu machen. Erst als ihre bequeme Lebenssituation akut bedroht wird, werden sie aktiv. Dabei erweisen sie sich als furchtlos und intelligent. Federführend ist dabei allerdings dieses Mal nicht die Ente, sondern die Maus, welche ihre neue Freundin mitreißt und zur Verteidigung ihres Zuhauses animiert. So werden diese beiden Protagonisten als dynamische Figuren gezeichnet, die sich im Lauf der Geschichte verändern und die Leser*innen immer neu verblüffen.

Auch die Ebene des Schrifttextes bricht nach den ersten Doppelseiten mit allen aufgebauten Erwartungen: „Eines frühen Morgens traf eine Maus auf einen Wolf – und wurde gleich verschlungen.“ Unmittelbar werden die Leser*innen so in das Geschehen hineingezogen. Durch einfache, kurze Sätze und große Anteile wörtlicher Rede ist die Satzebene leicht verständlich. In Verbindung mit umgangs- bzw. Alltagssprachlichen Elementen, zum Beispiel „in ihm drin“, wird das Geschehen den Rezipient*innen nahegebracht. Sich wiederholende Satzanfänge unterstreichen dabei die Bedeu-

tung verschiedener Situationen und erleichtern zugleich durch ihre parallele, anaphorische Struktur den Lese- und Rezeptionsprozess. Ein Einbezug der Rezipient*innen erfolgt auch auf der Ebene des Erzählers. Bis zum Ende der Geschichte ist die Haltung des Erzählers distanziert und beschreibend, was vor allem durch die Wiedergabe der Dialoge deutlich wird. Zum Ende allerdings – und hier kommt es wieder zu einer überraschenden Wendung – spricht die Erzählinstanz die Leser*innen direkt an: „Tja, du hast wohl erraten, was sie sich gewünscht haben.“ Die Rezipient*innen werden so Teil des Geschehens und beim Lesen aktiviert und zum Mit- und Weiterdenken eingeladen.

Das gilt auch für die Illustrationen von Jon Klassen, welche auf weitere Werke des Illustrators, z. B. *Dreieck Quadrat Kreis* (Barnett und Klassen 2020) oder *Wo ist mein Hut* (Klassen 2017) verweisen. Auch im hier betrachteten Bilderbuch zeigt sich der charakteristisch flächige, stark reduzierte und auf einzelne Details fokussierte Stil, der durch die Verwendung gedeckter, eher dunkler Farben auffällt (siehe Abb. 2).



Abb. 2 Party im Wolfsbauch (© London: Walker Books 2017)

In diesem Fall beherrschen die Farben des Waldes die Illustrationen: Grau- und Brauntöne, Morastgrün und einzelne farbliche Akzente in dezentem Gelb und Rot. Dabei scheinen die großen Flächen mit Aquarellfarben bzw. Tuschfarben ausgestaltet, die Tiere und einzelne Elemente wiederum im zeichnerischen Stil wie mit Buntstiften schraffiert und akzentuiert. Auffällig ist dabei der weiße Rand um die einzelnen Elemente, also die Tiere, Bäume oder Gegenstände im Bauch des Wolfes, wodurch diese entweder aufgesetzt oder entrückt wirken, den Illustrationen einen schnelllebigen und aufregenden Charakter verleihen (vgl. Abb. 1). Auch die Ebene

des Bildtextes bzw. der Illustrationen überrascht: Kennzeichnend dafür ist der stetige Wechsel zwischen der Innen- und Außenperspektive in Bezug auf den Wolf. Dadurch wirkt die Geschichte schnell und spannungsvoll. Die abwechselnde Nähe und Distanz der Rezipient*innen zum Bild bzw. Geschehen regt außerdem zur Auseinandersetzung mit den Figuren und Situationen an und weckt immer wieder neues Interesse an der Handlung, auch abgesehen von den Momenten des Umbruchs. Ein weiterer Bruch offenbart die Gestaltung der Figuren. Hier fällt auf, dass die Münder von Wolf und Maus fehlen. So werden Leerstellen erzeugt, was die Emotionen der Charaktere angeht – nur die Augen der Tiere geben Hinweise auf deren Gefühle oder Gedanken.

Zusammenfassend kann festgestellt werden: Zum einen lädt das Bilderbuch durch seine stark reduzierte und mehrperspektivische Darstellung auf der Bildebene zum Imaginieren ein. Die ästhetisch anspruchsvoll gestalteten Illustrationen geben dabei das innere Bild nicht vor, sondern regen im Gegenteil die Vorstellungsbildung an. Das Wechselspiel zwischen Sprache und Bild ist hierbei grundlegend für das imaginationsorientierte Lesen (vgl. Spinner 2007, S. 5). Zum anderen finden sich in Text und Bild Leerstellen und direkte Ansprachen der Leser*innen, die einen gemeinsamen Sinnbildungsprozess motivieren. Schließlich eröffnen die widersprüchlichen tierischen Protagonisten einen Begegnungsraum, der die Entfaltung verschiedenster Deutungen jenseits einer bipolaren Einordnung in richtig und falsch anregt (vgl. Wiprächtiger-Geppert 2009, S. 255) und die Sensibilität der am Gespräch Beteiligten für einen unabschließbaren Sinnbildungsprozess unterstützt (vgl. Spinner 2006; 2015). Im Folgenden sollen Potenziale des Werkes unter Einbezug der Rezipient*innenperspektiven aufgezeigt werden, indem Impulse für Bilderbuchgespräche und Anknüpfungspunkte zur Thematisierung der literarischen Perspektivenübernahme dargestellt werden.

3 Anschlussstellen für den Deutschunterricht der Grundschule

3.1 Das Bilderbuchgespräch

Im fachdidaktischen Diskurs über literar-ästhetisch anspruchsvolle Bilderbücher wird methodisch immer wieder auf Gespräche über die selbigen verwiesen (vgl. z. B. Wiprächtiger-Geppert 2009). Aufgrund ihres (meist) eingeschränkten Umfangs versprechen Bilderbücher sowohl eine ganzheitliche Rezeptionserfahrung als auch die Möglichkeit, in Austausch über diese zu treten. Schon im Rahmen von Untersuchungen mit Kleinkindern konnte dabei festgestellt werden, dass

„erst die gemeinschaftliche Orientierung der Aufmerksamkeit von zumindest zwei Gesprächspartnern auf ein angezeigtes Objekt den Rekurs auf intersubjektiv geteiltes Wissen [ermöglicht] – und Bedeutungsverhandlungen [...] überhaupt erst zu[lässt]“ (Wieler 2014, S. 179).

Thomas Zabka (2020) schreibt dem Gespräch über Literatur dabei in allen Phasen des Unterrichts eine herausgehobene Bedeutung zu. Er verdeutlicht, dass der Austausch zu unterschiedlichen Zeitpunkten des Rezeptionsprozesses stattfinden kann, um das basale Verstehen zu unterstützen, den Beteiligten ihre individuellen Erklärungen und Wertungen des Textes zu verdeutlichen, anderen Deutungen zu begegnen und um Fragen zu stellen. Entscheidend sei es, das Ziel der Gesprächseinheit zu kennen und Impulse dementsprechend zu gestalten (vgl. Zabka 2020, 5 f.).

Anknüpfend an diese Gedanken sollen im Folgenden Impulse zur Entfaltung literarischer Figurenperspektiven im Gespräch dargestellt werden. Die Zitate der Kinder stammen aus einer empirischen Erhebung des Dissertationsprojekts der Autorin, in dessen Rahmen Aushandlungsprozesse literarischen Verstehens mit Blick auf die literarische Perspektivenübernahme untersucht werden. Die folgenden Ausführungen sind weniger als Einblick in das Dissertationsvorhaben zu verstehen, sondern vielmehr als programmatische Überlegungen zur Gestaltung perspektivensensibler Bilderbuchgespräche, wobei die empirischen Daten der Illustration der Überlegungen dienen.

3.2 Coverbetrachtung

Noch vor dem eigentlichen (Vor-)Lesen des Bilderbuches können bei der Betrachtung der äußeren Gestaltung eines Werkes Vorerfahrungen und Erwartungen kommuniziert und der folgende Rezeptionsprozess damit entlastet bzw. unterstützt werden. Bereits bei der Betrachtung des Covers entdecken aufmerksame Bilderbuchleser*innen das Duo Mac Barnett und Jon Klassen (siehe Abb. 3).

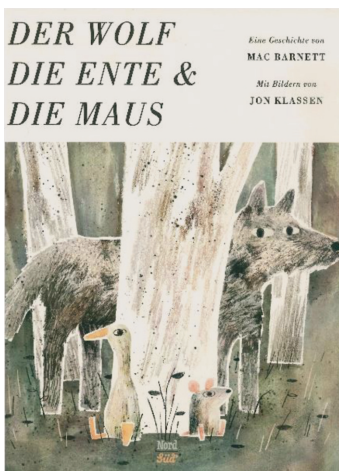


Abb. 3 Cover *Der Wolf, die Ente & die Maus* (© Zürich: NordSüd 2018)

Bekannt durch gemeinsame Veröffentlichungen wie *Dreieck Quadrat Kreis* (2020) oder *Sam & Dave graben ein Loch* (2015) wecken die Namen Erinnerungen und entstehen Vorerwartungen an die Geschichte und die Illustrationen: Humor, spitzfindige Spiele mit Sprache und Perspektive, reduzierte Farben und Formen oder einzigartige Details. Diese Erinnerungen können nicht nur bei erwachsenen Leser*innen oder Vermittler*innen wach werden. Auch Bennet – ein Kind, das an den Gesprächen zum Bilderbuch teilnahm – wird, zumindest was den Klang des Namens betrifft, nachdenklich:

Bennet: „*Ich glaube aber, dass ich irgendwo schon den Namen gehört habe.*“

Das Cover selbst spielt also eine wichtige Rolle, sowohl auf Seiten der Rezipient*innen als auch der Vermittler*innen: Es „[...] wird zuerst wahrgenommen und ist damit – gemeinsam mit dem Buchtitel wie auch dem Autor- und Illustratortiteln – kauf- und rezeptionsentscheidend“ (Kurwinkel 2020, S. 82). Neben den Assoziationen die Autor*innen des Buches betreffend sind es vor allem auch die Illustrationen bzw. die Aufmachung des Covers, die Interesse und Erinnerungen evozieren. Deutlich wird dies anhand einer Bemerkung von Christina in Richtung der Gesprächsleitung:

Christina: „*Aber wo du uns das ähm (.) Buch halt so gezeigt hast und erzählt hast (.) dachte ich auch auf den ersten Blick, dass es vielleicht Rotkäppchen ist.*“

Aus der Erkenntnis heraus, dass der erste Blick auf das Cover die Kinder bereits mit verschiedensten Assoziationen konfrontiert, Interesse weckt oder an Vertrautes erinnert, können leitende Impulsfragen, formuliert werden, die auch auf andere Bücher übertragbar sind:

- Was entdeckt ihr auf dem Cover?
- Worum könnte es in der Geschichte gehen?
- Wer sind die Figuren und welche Rolle spielen sie in der Geschichte?
- Warum stehen hier Namen? Was hat das zu bedeuten?

So bietet bereits die äußere Gestalt des Buches Anlass zum Gespräch, indem Vorerfahrungen und Erwartungen kommuniziert werden können. Darüber hinaus kann eine erste Annäherung an die Figuren gewagt werden, indem gemeinsam über die Handlung, Motive oder Eigenschaften der Figuren fabuliert wird. An dieser Stelle ist die Offenheit des Austausches zu betonen. *An welches Vorwissen der Kinder kann womöglich angeschlossen werden? Welche Emotionen oder Erinnerungen verbinden sie mit den Darstellungen? Welche literarischen Vorerfahrungen bringen die Kinder mit in das Gespräch?* Mit diesen Fragen im Kopf geht es darum, die Rezipient*innenperspektive schon zu Beginn der Auseinandersetzung in den Mittelpunkt zu stellen und die Position der Kinder als gleichberechtigte Rezeptionspartner*innen zu stärken.

3.3 Eindrücke zum Buch sammeln

Wie bereits dargestellt wurde, setzen sich Kinder in vielfältiger Weise selbstständig und aus unterschiedlichen Perspektiven mit der Handlung und den Figuren einer Geschichte auseinander, ohne explizit darauf angesprochen zu werden. Demnach bietet sich zu Beginn eines Bilderbuchgesprächs, z. B. beim/ nach dem Vorlesen oder einer Phase der individuellen Rezeption, eine offen formulierte Frage an, die auf das Mitteilungsbedürfnis der Kinder abzielt, die kindlichen Interessen sowie Rezeptionseindrücke und das Wissen der Kinder in den Mittelpunkt rückt, z. B.

- Was ist euch aufgefallen?
- Was habt ihr entdeckt?
- Was möchtet ihr gern sagen?

Bei dieser offenen Sammlung der Rezeptionseindrücke werden möglicherweise vielfältige und überraschende Ideen geäußert. Die Beobachtungen der Gesprächsteilnehmenden können aus diesem Grund immer auch am konkreten Beobachtungsgegenstand begründet und zur Diskussion gestellt werden. Dabei werden die Kinder aufgefordert, Beobachtungen zu plausibilisieren. Widersprüchliches kann im Gespräch mit und von den Kindern erkannt und alternative Deutungen können entwickelt werden.

Ausgehend von solchen Fragestellungen entfalteten die Kinder im Gespräch zum Bilderbuch *Der Wolf, die Ente & die Maus* zahlreiche Themen und Deutungen, die an unterschiedlichen Stellen des Gesprächs immer wieder eine Rolle spielten und die Suche der Kinder nach dem Sinn hinter einzelnen Phänomenen oder der Geschichte als Ganzes zeigten. *Wie kann es sein, dass der Wolf so viele Dinge verschluckt? Wie reden die Tiere im Wolfsbauch mit dem Wolf? Die Ente und die Maus sind wie Superhelden!* Es fällt auf, dass die Kinder auf die wenigsten Probleme eine eindeutige Antwort finden. Vielmehr knüpfen sie in ihren Ausführungen an vorherige Leerstellen des Rezeptionsprozesses an und entwerfen so ein Netz an Fragen, welches die Mehrdeutigkeit und Offenheit des literarischen Gegenstandes beschreibt. Leerstellen provozieren, das zeigt sich hier, „das Einfügen eigener Sinnentwürfe“ (Zabka 2020, S. 4). Des Weiteren „verschwinden“ Erzähllinien, um später, auch in Verbindung mit neu aufgeworfenen Themen, wieder aufzutauchen (vgl. dazu auch Merklinger 2020). Einzelne Gesprächsbeiträge bleiben so scheinbar zusammenhangslos, weil die folgenden Beiträge nicht anschließen, sondern Rückbezüge zu früheren Themen herstellen. So verknüpfen die Kinder die offenen Fragen und ihre Beobachtungen argumentativ miteinander und zeigen einen differenzierten Blick auf den Gegenstand sowie eine erstaunliche Aufmerksamkeit für die Beiträge der anderen Kinder. Das zeigt sich beispielhaft an einem Wortwechsel zwischen Bennet, Mirjam und der Gesprächsleiterin. Die beiden Kinder beziehen sich hier in ihrer Begründung sowohl auf bereits verhandelte, unabgeschlossene Themen, wie z.B. das Verschlingen von Dingen und die Dunkelheit im Wolfsbauch, als auch explizit aufeinander.

Bennet: „Also ich glaube auch ein bisschen, dass die Ente auch ein bisschen verwirrt ist (.) in dem Buch.“

I: „Die ist verwirrt (.) warum das?“

Bennet: „Wegen (.) auch weil wegen der Sonne und so (2) und (2) die findet's auch bestimmt in der Höhle (.) ein bissl komisch, dass der so alles verschlingt (.) // mhmh//innen (2).“

I: „Das ist echt komisch, ja.“

Mirjam: „Und da kommen ja auch eigentlich immer neue Sachen, also, weil der muss ja auch essen //mhmh// und der kriegt ja dann auch noch mehr in den Bauch (2) und ich wollte noch was sagen.“ (5)

[...]

Mirjam: „Ich hab vergessen, was Bennet gesagt hat.“

Bennet: „Ich habe gesagt ähm weil die Ente ist so ein bissl verwirrt.“

Mirjam: „Achso (.) jetzt weiß ich's wieder, was ich sagen wollte (2) ja, das denke ich auch, dass die verwirrt ist, weil ähm da ist ja auch immer dunkel (.) und ähm da war ja frühs (.) und ähm die Ente dachte halt, es wäre abends (.) das war lustig.“

Im Gespräch zeigt sich außerdem, dass sich ausgehend von der explorativen Fragestellung alle Kinder am Gespräch beteiligen. Die offene Frage vermittelt also das Angebot eines Gesprächs, in dem es nicht um richtige oder falsche Antworten geht, sondern um die Ideen der Kinder in ihrer Rolle als kompetente Gesprächspartner*innen.

Für die Annäherung an die literarischen Figuren(-perspektiven) ergeben sich in einer solchen Phase des Austauschs erste Verhandlungen und Erklärungsmuster auf Seiten der Kinder und damit thematische Anknüpfungspunkte für alle Beteiligten. Eine Beobachtung ist dabei, dass Handlungen und Motive der Figuren mit alltagsweltlichen Erfahrungen der Kinder verknüpft und begründet werden. Mirjam beispielsweise führt als Begründung für die Unversehrtheit der Gegenstände im Wolfsbauch an:

Mirjam: „Wie ähm (.) von uns aus der Klasse einen Bruder hat der gekriegt, der hat keine Zähne (.) vielleicht ist das bei dem Wolf auch so, dass der keine Zähne hat.“

Die Erfahrungen außerhalb der literarischen Welt helfen so, einen Zugang zu den Figuren und ihren Geheimnissen zu finden und dienen als Hilfe, Unbegreifliches und Unmögliches zu erklären. Darüber hinaus zeigen die Kinder nicht nur ein Gespür für die Perspektiven der Figuren, sondern werten und sehen die Geschichte auch mit den Augen möglicher Rezipient*innen. So zum Beispiel Christina und Marie:

Christina: „Ähm also (.) ich find auch gut, dass der Wolf im (.) Buch auch keine Organe hat, weil da könnten halt auch kleine Kinder ähm Albträume von kriegen.“

[...]

Marie: „Ich fand find das auch gut, dass ähm das auch so mit ein paar Abständen geschrieben wurde (.) und das ist eben gut für (2) Erstleser, die noch lesen üben müssen (2) und das ist eben gut und ich finds auch gut, dass die es immer (.) klein geschrieben haben dass sie es auch lesen können.“

Die beiden Kinder nehmen sich an diesen Stellen explizit aus der Zielgruppe des Bilderbuches heraus, distanzieren sich und werten das Geschehen aus einer anderen Perspektive als der eigenen. Die Perspektivenübernahme vollzieht sich hier nicht nur in Bezug auf die literarischen Figuren, sondern auch auf die potenziellen Rezipient*innen des literarischen Gegenstandes. Es wird eine Brücke von einer handlungsorientierten/literarischen hin zu einer sozialpsychologischen Perspektivenübernahme geschlagen (vgl. Spinner 2012, S. 38). Die Übernahme der Rezipient*innenperspektive ist dabei allerdings eine Mischform: an das Literarische gebunden und doch außerliterarisch verortet. Christina selbst nimmt hier die Rolle der Mittlerin oder auch Expertin für das Bilderbuch ein. Diese Haltung wird auch bei allen anderen am Gespräch beteiligten Kindern durch die vermehrt auftretenden Werturteile deutlich. Es zeigt sich eine Hierarchieverschiebung: Die Kinder geben keine Antworten auf mögliche Fragen der Gesprächsleitung, sondern nehmen selbstbewusst Stellung zum Bilderbuch, leiten das Gespräch durch das Einbringen eigener Themen. Dabei werden sie nicht durch unbeantwortete Fragen verunsichert, sondern nähern sich dem Gegenstand aus verschiedenen Perspektiven an. Hier wird das „Gespräch als Suchbewegung“ (Spinner 2006, S.12) in Modus und Inhalt deutlich.

3.4 Das Gespräch fokussieren

Auch wenn Kinder bei einer ersten Sammlung von Eindrücken und Ideen bereits verschiedenste Aspekte des Bilderbuches thematisieren, kann es dennoch aufschlussreich oder notwendig sein, Gedanken zu fokussieren. Wichtig ist hierbei, dass die Kinder durch die Fragen der Gesprächsleitung nicht auf eine bestimmte, von der Gesprächsleitung bewusst oder unbewusst präfigurierte Deutung festgelegt werden, sondern gemeinsam und als Diskussion der verschiedenen Meinungen erleben, dass Sinnkonstruktionen auch unabgeschlossen bleiben (vgl. ebd.; Spinner 2015).

Im Gespräch, das diesen Beitrag als Beispiel rahmt, wurde nach einer intensiven Phase des Austausches von Seiten der Gesprächsleitung folgende Frage gestellt, um das Gespräch in Richtung der Figurenperspektiven zu lenken: *Was denkt ihr, wie es den Tieren in der Geschichte geht?* Diese Frage stellt in mehrerlei Hinsicht eine kritische Herausforderung dar: Zum einen bezieht die Formulierung unterschiedliche Perspektiven ein, es wird keines der drei Tiere explizit hervorgehoben. Die Perspektive des Jägers wird sogar außen vor gelassen. Die Frage trägt somit sowohl die Gefahr der Überforderung als auch die Chance einer mehrperspektivischen Entfaltung in sich. Zum anderen erscheint die Formulierung „wie es ... geht“ phrasenhaft. Es ist möglich, dass auch die Kinder nur in Phrasen antworten und eine intensive Auseinandersetzung mit den Perspektiven der Figuren verhindert wird. Allerdings kann eine solche Phrase auch Kindern, die im Gespräch eher zurückhaltend sind, Sicherheit geben, einen Beitrag zu leisten. Und schließlich: Evoziert die Frage überhaupt eine Auseinandersetzung mit den Figurenperspektiven?

Anhand dieses Beispiels wird die Bedeutung von Impulsfragen und allgemein der Eingriffe von Seiten der Gesprächsleitung sichtbar. So ist es für die Gesprächsleitung in der Vorbereitung wichtig, sich Klarheit darüber zu verschaffen, welche Ziele verfolgt werden oder in welcher Art und Weise die Annäherung an den literarischen Gegenstand geschehen soll. *Soll das Gespräch sich philosophierend um einen Aspekt oder ein Ereignis der Geschichte drehen? Geht es um die genaue Wahrnehmung ästhetischer Gestaltung? Soll die Entwicklung einer Figur im Mittelpunkt stehen?* Demnach kann es hilfreich sein, mögliche Fragen bei der Planung zu notieren und zu durchdenken, auch um als Lehrperson die eigenen Erwartungen und Ansichten zu reflektieren.

Wie sich im Anschluss an die Fokussierungsfrage herausstellt, nehmen die Kinder selbst die Frage differenzierter wahr, als zuvor gedacht. Die Reaktionen zeugen zum einen vom Anspruch der Fragestellung. So entsteht – nach einem sehr intensiven Austausch von fast einer halben Stunde – das erste Mal Stille. Diese scheint nötig zu sein, um den Impuls zu verarbeiten, um die Gedanken neu zu fokussieren. Anfangs zögerlich und schließlich zunehmend differenziert entspinnt sich ein Gespräch, in welchem die Kinder die Perspektiven der Figuren einnehmen. Wieder wird hier die „Suchbewegung“ auch im Annähern an die Figurenperspektiven deutlich. So beschreibt zum Beispiel Marie schrittweise die Sinneseindrücke der Tiere im Wolfsbauch, wobei sie die Wahrnehmungen, die ihren eigenen Erfahrungen zu widersprechen scheinen, als Gegebenheit der literarischen Fiktion akzeptiert:

Marie: „Das finde ich ein bisschen komisch [...] aber das ist ja so im Wolfsbauch.“

Hier wird ein Eintauchen in die Geschichte ersichtlich, das dabei hilft, die Perspektiven der Figuren nachzuvollziehen und die Logik der fiktionalen Narration zu verstehen, auch wenn diese sich von der eigenen Erfahrung unterscheidet: „Es gehört zur literarischen Kompetenz, dass man sich auch irritierenden Figurenperspektiven aussetzt“ (Spinner 2012, S. 27). Es zeigt sich die enge Verknüpfung und Wechselwirkung von literarischem Verstehen und der Übernahme der literarischen Figurenperspektiven. Darüber hinaus ergibt sich für den schulischen bzw. didaktischen Kontext die Möglichkeit, als Hilfestellung oder Impuls die Perspektiven der Figuren über deren Umwelt – also beispielsweise den Handlungsort – zu erkunden.

Im fokussierten Gespräch über die Figurenperspektiven wird darüber hinaus deutlich, dass die Kinder sich diesen nicht nur prozesshaft und suchend annähern, sondern auch die Perspektiven der literarischen Figuren selbst als wandelbar und prozesshaft wahrnehmen. Im Nachvollziehen ist hier ein Nacheinander der Zustände einer Figur und ein Nebeneinander und Verknüpfen verschiedener Figurenperspektiven zu erkennen. Wolf, Ente, Maus und Jäger – alle Figuren werden in den Beiträgen bedacht.

Ein erster sequenzanalytischer Einblick in das Material lässt darüber hinaus erkennen, dass sich Kinder den literarischen Figurenperspektiven auch auf verschiedenen,

ineinandergreifenden Weisen annähern. Beispielhaft für einen am Bild- und Schrifttext orientierten Zugang ist die Aussage von Mirjam:

Mirjam: *„Und die Maus und die Gans haben ja gesagt, also die Gans hat gesagt, sie fühlt sich in dem Bauch wohl.“*

Ergänzend dazu kann außerdem eine identifizierende Annäherung beobachtet werden. So führt Marie als Begründung dafür, dass es den Tieren im Bauch gut geht, aus:

Marie: *„Weil sie da auch sehr viel zu essen haben und es immer schön dunkel ist (.) und wenn die Sonne dolle scheint, dann (.) haben sie die eben nicht die Sonne.“*

Hieran zeigt sich, dass die verschiedenen Perspektiven der Figuren auch einer differenzierten, mehrstimmigen Annäherung bzw. Ko-Konstruktion bedürfen.

4 Fazit und Ausblick

Abschließend muss trotz aller aktuellen Forschungsbestrebungen festgehalten werden, dass das Desiderat der tiefgehenden theoretischen und empirischen Diskussion bezüglich der literarischen Perspektivenübernahme bestehen bleibt. Einige Aspekte, die für eine weitere Forschung anschlussfähig erscheinen, aber nur ausschnitthaft beleuchtet werden konnten, sollen an dieser Stelle zusammengefasst werden.

Zum einen ist festzuhalten, dass sich das Bilderbuch auf der Ebene des Bild- und Schrifttextes als mehrperspektivischer Gegenstand zum Erkunden literarischer Figurenperspektiven eignet. Bilderbuchgespräche stellen dabei eine angemessene Möglichkeit der Auseinandersetzung dar: Sie entsprechen in ihrer Offenheit und Differenziertheit dem Charakter des literarischen Lernens, der literarischen Figurenperspektiven und den Zugangsweisen der Kinder zum literarischen Gegenstand und seinen Figuren.

Zum anderen wird sowohl in der Sichtung des deutschdidaktischen Diskurses als auch der Analyse des Materials deutlich, dass das literarische Lernen eng mit der literarischen Perspektivenübernahme verzahnt ist. Beide Aspekte zeichnen sich durch ihre Prozesshaftigkeit aus, die sich bereits im Gespräch mit Kindern beobachten lässt. Darüber hinaus zeigen Kinder Verständnis für den Prozesscharakter der Figurenperspektiven selbst. In ihrer Auseinandersetzung treten sie als souveräne Akteur*innen im Umgang mit Literatur als mehrdeutigem Gegenstand auf und setzen sich inhaltlich und rezeptionsprozessual mehrperspektivisch mit Bilderbüchern auseinander. Diese Auseinandersetzung mit den literarischen Figurenperspektiven muss dabei nicht ausschließlich explizit durch Impulsfragen angestoßen werden. Die Kinder betätigen bereits vor der Fokussierung des Gesprächs eigenaktiv den „Türöffner“ (Hurrelmann 2003, S. 6) und begeben sich so in die literarische Welt des Bilderbuches.

Primärliteratur

- Barnett, Mac/Klassen, Jon (Ill.) (2015): Sam & Dave graben ein Loch. A. d. Engl. von Bodmer, Thomas. Zürich: NordSüd.
- Barnett, Mac/Klassen, Jon (Ill.) (2017): The Wolf, the Duck and the Mouse. London: Walker Books.
- Barnett, Mac/Klassen, Jon (Ill.) (2018): Der Wolf, die Ente & die Maus. A. d. Engl. von Bodmer, Thomas. Zürich: NordSüd.
- Barnett, Mac/Klassen, Jon (Ill.) (2020): Dreieck Quadrat Kreis. A. d. Engl. von Bodmer, Thomas. Zürich: NordSüd.
- Browne, Anthony (1998): Stimmen im Park. A. d. Engl. von Baumann, Peter. Oldenburg: Lappan.
- Chen, Jianghong (2010): Der Tigerprinz. A. d. Franz. von Kliewer, Erika/Kliewer, Karl A., 6. Aufl. Frankfurt a. M.: Moritz.
- Klassen, Jon (2017): Wo ist mein Hut. A. d. Engl. von Bodmer, Thomas. 5. Aufl. Zürich: NordSüd.

Sekundärliteratur

- Andringa, Els (1987): Wer sieht wen wie? Entwicklungen in der Wahrnehmung fremder Perspektiven. In: Willenberg, Heiner (Hrsg.): Zur Psychologie des Literaturunterrichts. Schülerfähigkeiten – Unterrichtsmethoden – Beispiele. Frankfurt a. M.: Diesterweg, S. 87–108.
- Heizmann, Felix (2018): Literarische Lernprozesse in der Grundschule. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zu den Praktiken und Orientierungen von Kindern in literarischen Unterrichtsgesprächen über ästhetisch anspruchsvolle Literatur. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Hoffmann, Jeanette (2013): „Vielleicht sehnt der sich nach Sonne ...“ – Entfaltung von Perspektiven im Gespräch zum Bilder(buch)kino einer vielstimmigen Geschichte. In: Jantzen, Christoph/Klenz, Stefanie (Hrsg.): Text und Bild – Bild und Text. Bilderbücher im Deutschunterricht. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 37–72.
- Hurrelmann, Bettina (2003): Literarische Figuren. Wirklichkeit und Konstruktivität. In: Praxis Deutsch, H. 177, S. 4–12.
- Kurwinkel, Tobias (2020): Bilderbuchanalyse. Narrativik – Ästhetik – Didaktik. Unter Mitarbeit von Katharina Dürkop. 2., aktual. u. erw. Aufl. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Merklinger, Daniela (2020): „Oder Wen sieht die Tigerin wie seine Mutter ...“. Perspektiven literarischer Figuren im kollektiven Gespräch über Bilderbücher interaktiv entfalten. In: Scherer, Gabriela/Heintz, Kathrin/Bahn, Michael (Hrsg.): Das narrative Bilderbuch. Türöffner zu literar-ästhetischer Bildung, Erzähl- und Buchkultur. Trier: WVT, S. 57–82.
- Preußner, Ulrike (2015): Wie Kinder mit Leerstellen umgehen. Aspekte literarischen Lernens bei der Bilderbuchrezeption. In: Freudenberg, Ricarda/Josting, Petra (Hrsg.): Norm und Normüberschreitung in der Kinder- und Jugendliteratur und ihren Institutionen. kjl&m 15.extra, S. 142–154.
- Rathmann, Claudia (2011): „Ich weiß genau, was der denkt und fühlt.“ Literarisches Lernen fördern und Medienkompetenz anbahnen mithilfe der Animationsfigur „Pingu“. In: Grundschulunterricht Deutsch, H. 1, S. 16–20.

- Schmidt, Frederike (2018): Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen und bewerten. Konkretisierung eines prominenten Aspekts literarischen Verstehens. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea/Scherf, Daniel (Hrsg.): Ästhetische Rezeptionsprozesse in didaktischer Perspektive. Weinheim u. a.: Beltz Juventa, S. 116–129.
- Selman, Robert L. (1984): Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Spinner, Kaspar H. (1993): Entwicklung des literarischen Verstehens. In: Beisbart, Ortwin/Eisenbeiß, Ulrich/Koss, Gerhard/Marenbach, Dieter (Hrsg.): Leseförderung und Leseerziehung. Theorie und Praxis des Umgangs mit Büchern für junge Leser. Donauwörth: Ludwig Auer, S. 55–64.
- Spinner, Kaspar H. (1994): Neue und alte Bilder von Lernenden. Deutschdidaktik im Zeichen der kognitiven Wende. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, H. 2, S. 146–158.
- Spinner, Kaspar H. (1995): Die Entwicklung literarischer Kompetenz beim Kind. In: Rosebrock, Cornelia (Hrsg.): Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation. Weinheim u. a.: Juventa, S. 81–96.
- Spinner, Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch, H. 200, S. 6–16.
- Spinner, Kaspar H. (2007): Literarisches Lernen in der Grundschule. In: kjl&m, H. 07.3, S. 3–10.
- Spinner, Kaspar H. (2012): Kurzgeschichten – kurze Prosa. Grundlagen – Methoden – Anregungen für den Unterricht. Stuttgart: Klett.
- Spinner, Kaspar H. (2015): Elf Aspekte auf dem Prüfstand. Verbirgt sich in den elf Aspekten literarischen Lernens eine Systematik? In: Leseräume, H. 2, S. 188–194, <http://leseräume.de/wp-content/uploads/2015/10/lr-2015-1-spinner.pdf> (17.01.2021).
- Wieler, Petra (2014): Reden, Zuhören, Bedeutung konstruieren bei der gemeinsamen Bilderbuchrezeption. In: Knopf, Julia/Abraham, Ulf (Hrsg.): BilderBücher. Bd. 1 Theorie. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 176–188.
- Wiprächtiger-Geppert, Maja (2009): Literarisches Lernen in der Förderschule: eine qualitativ-empirische Studie zur literarischen Rezeptionskompetenz von Förderschülerinnen und -schülern in literarischen Unterrichtsgesprächen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Wiprächtiger-Geppert, Maja/Lüscher-Mathis, Regula (2014): Perspektivenübernahme als grundlegende Rezeptionskompetenz beim Verstehen zeitgenössischer Bilderbücher. In: Scherer, Gabriela/Volz, Steffen/Wiprächtiger-Geppert, Maja (Hrsg.): Bilderbuch und literar-ästhetische Bildung. Aktuelle Forschungsperspektiven. Trier: WVT, S. 59–73.
- Zabka, Thomas (2020): Gespräche über Literatur. In: Praxis Deutsch, H. 280, S. 4–11.

ELISABETH HOLLERWEGER / MATS PIEPER

Resonanzraum und Türöffner: Diversitätserzählungen im Bilderbuch

1 Vorüberlegungen

Bilderbücher ermöglichen als „Bausteine im Fundament jeder Kultur“ (Krüss 1992, S. 16) den Blick in eigene und fremde Welten und können damit eine Positionierung in der Welt unterstützen. Dementsprechend ist es in der Grundschule, die die „Lern- und Lebensort für alle Kinder“ (KMK 2015, S. 5) sein soll, von besonderer Relevanz, diejenigen Ausnahmeerscheinungen auf dem Bilderbuchmarkt in den Fokus zu rücken, in denen Identifikationsfiguren verschiedener Heterogenitätsdimensionen gleichwertig interagieren und dadurch sowohl Selbsterkenntnis als auch Fremdverstehen anregen. Welches Potenzial vielfältige Figurenrepertoires insbesondere für einen identitätsorientierten Literaturunterricht bieten, wird im vorliegenden Beitrag an den Beispielen *Mio war da!* (Székessy 2019) und *Juju und Jojó. Eine Geschichte aus der Großstadt* (Toledo 2019) veranschaulicht. Die Bücher haben gemeinsam, dass sie mit dem KIMI-Siegel „für Vielfalt in Kinderbüchern“ (vgl. KIMI 2020) ausgezeichnet worden sind, unterscheiden sich aber grundlegend in den Blickwinkeln, aus denen sie Vielfalt beleuchten. Während *Mio war da!* von 14 Kindern einer ersten Klasse in Deutschland erzählt und damit eine lokale Perspektive einnimmt, eröffnet *Juju und Jojó* insofern eine globale Perspektive, als in der Darstellung des brasilianischen Großstadtlebens übergreifende Menschheitsthemen verhandelt werden.

Die Auseinandersetzung mit beiden Werken folgt den für den Sammelband leitgebenden Perspektiven Gegenstand – Akteur*innen – Unterricht. Dabei werden in einem ersten Schritt Pfäfflins thematisch-inhaltliche¹, formal-ästhetische² und didaktische³ *Auswahlkriterien für Gegenwartsliteratur im Unterricht* (vgl. Pfäfflin 2010) für das Medium Bilderbuch adaptiert, um die Anschlussfähigkeit beider Werke für den Literaturunterricht der Grundschule offenzulegen. In einem zweiten Schritt geht es darum, die ausgewählten Darstellungen von Vielfalt multiperspektivisch im kinderliterarischen Feld zu verorten, indem die Verlegerinnen und Künstlerinnen der beiden Bücher zu Entstehungshintergründen und den damit verbundenen Hetero-

¹ Das heißt nach Pfäfflin: zeitdiagnostisches Potenzial, Reflexion der Vergangenheit aus gegenwärtiger Perspektive, Reflexion alltagsästhetischer Elemente, Grundmuster menschlicher Erfahrung, altersspezifische Themen.

² Das heißt nach Pfäfflin: Polyvalenzgrad, stilistische Komplexität und erzähltechnische Gestaltung, Exemplarität.

³ Das heißt nach Pfäfflin: Förderung der Identitätsentwicklung, Auseinandersetzung mit Wertfragen.

genitätsdiskursen befragt werden⁴. Darauf aufbauend werden in einem dritten Schritt Ideen für einen identitätsorientierten Literaturunterricht nach Frederking (2010) entwickelt, um konkrete Impulse für den Einsatz in der Praxis zu setzen.

2 Das Bilderbuch als „Resonanzraum“⁵: *Mio war da!*

„Kinder brauchen solche Geschichten und Bilder, um etwas über Kinder zu erfahren, um soziale Gefühle für andere Kinder zu entwickeln, um Fragen zu stellen, um nachzudenken, um nachdenklich zu werden“ (Thiele 1994, S. 428),

konstatiert Jens Thiele bereits Mitte der 90er Jahre und hat mit dieser Forderung kaum an Aktualität verloren. Denn obwohl problemorientierte Geschichten inzwischen auch ins Bilderbuch Einzug gehalten haben und kindliche Notsituationen, die u. a. durch Flucht (z. B. *Akim rennt* (Dubois 2013), *Die Flucht* (Sanna 2016), *Ramas Flucht* (Ruurs/Badr 2017), *Flucht* (Watanabe 2020)), elterliche Arbeitslosigkeit (z. B. *Suche Arbeit für Papa* (Zeller/Maslowska 2008) *Schnipselgestrüpp* (Duda/Friese 2010), *Königin für eine Nacht* (Leitl 2019)), häusliche Gewalt (*Bösemann* (Nyhus/Dahle 2019), *Klein* (Wirsén 2019)) oder Krieg (*Ein roter Schuh* (Gruß/Krejschi 2013)) entstehen, vielschichtig im Zusammenspiel von Text und Bild erzählt werden, mangelt es nach wie vor an Vermittler*innen, die diese wenig mas-sentauglichen Bücher an die Kinder bringen. Die Sorge vor einer Überforderung der jungen Leser*innen mit Themen, von denen sie zu wenig oder umgekehrt zu stark betroffen sind, überlagert nicht nur im privaten, sondern auch im didaktischen Kontext häufig die Lektüreauswahl (vgl. Ritter/Ritter 2019, S. 28). Werden soziale Problemlagen mit anderen Handlungssträngen verwoben, wie in *Die große Wörterfabrik* (de Lestrade/Docampo 2012), lässt sich sowohl in der Vermarktung als auch in der Didaktisierung die Tendenz zur Verklärung und einseitigen Fokussierung der „universelle[n] und fantastische[n] Geschichte über Liebe und Poesie“ (mixtvision 2020) beobachten.

Um literarisches Lernen mit sozialem Lernen zu verbinden und Kinder über Bilderbücher in unterschiedliche gesellschaftliche Milieus eintauchen zu lassen, ohne sie dabei zu überfrachten, scheint es demnach besonders wichtig, sowohl Werke auszuwählen, die Pluralismus wertfrei abbilden als auch identitätsorientierte Settings zu entwerfen, die individuelle, interessensgeleitete Schwerpunktsetzungen ermöglichen. Dies soll im Folgenden am Beispiel *Mio war da!* konkretisiert werden.

⁴ Die Befragung der Verlegerinnen erfolgte über telefonische Leitfadeninterviews, die stichpunktartig in Gedächtnisprotokollen dokumentiert wurden. Die Künstlerinnen haben die ihnen zugesandten Fragen schriftlich beantwortet. Die zitierten Äußerungen wurden sowohl von den Verlegerinnen als auch den Künstlerinnen autorisiert. Ziel war es dabei nicht, eine empirische Datengrundlage zu erheben und auszuwerten, sondern die eigene Perspektive auf die Bücher um Blicke hinter die Kulissen zu erweitern.

⁵ Monika Osberghaus im Telefonat vom 03.11.2020.

2.1 Gegenstand

Obwohl Pfäfflins Kriterien für Lektüren der Sekundarstufe I/II entwickelt worden sind, lassen sie sich als medienübergreifender Orientierungsrahmen auch für die Auswahl geeigneter Grundschullektüren fruchtbar machen. So zeichnet sich *Mio war da!* thematisch-inhaltlich besonders durch die Verzahnung von zeitdiagnostischem Potenzial und Grundmustern menschlicher Erfahrung aus. Denn die Geschichte vom Klassenpinguin Mio, der jeden Tag bei einem anderen Kind aus der 1d übernachten darf und dabei ganz unterschiedliche Elternhäuser kennenlernt, greift die verschiedenen Dimensionen von Diversität innerhalb der Gesellschaft auf und entfaltet diese rund um die anthropologische Konstante der Familie.

Bei seinen insgesamt 14 Besuchen lernt Mio somit ein breites Spektrum an Konstellationen und Dynamiken kennen, die den Alltag, das Lebensgefühl und die Identität der darin lebenden Kinder entscheidend prägen. Obwohl dabei verschiedene kulturelle Hintergründe, soziale Milieus und Genderkonzepte Berücksichtigung finden, erweist sich letztlich die elterliche Präsenz als übergreifendes Differenzierungsmerkmal. Omnipräsente, um ihr Kind kreisende Eltern(teile) lernt Mio beispielsweise bei Juli und Nicki kennen und obwohl sie die Fixierung auf ihr Kind gemeinsam haben, weicht die autoritäre, ehrgeizige Anspruchshaltung von Julis Mutter grundlegend von dem Starkult ab, den Nickis Eltern um ihren Sohn betreiben. Genauso erstrecken sich familiäre Interaktionen vom chaotischen Großfamilienalltag bei Mayla über ausgelassenes Zirkusspielen bei Oskar bis hin zum patriarchalischen Zusammenleben bei Orkan. Und auch Ella scheint sich inmitten der beiden Männer, deren Rollen nicht eindeutig besetzt sind, entfalten zu können. Eher im Hintergrund bleiben hingegen die Eltern(teile) von Helene, Hugo und Feline. Aber während Helenes Vater die musikalische Kreativität seiner Töchter schmunzelnd beobachtet und Feline und ihre Mutter in harmonischer Koexistenz jeweils ihren eigenen Tätigkeiten nachgehen, sind Hugos Eltern so mit ihren eigenen Streitereien beschäftigt, dass sie die Medientätigkeiten ihres Sohnes überhaupt nicht wahrnehmen. In diesem Punkt ähnelt Hugos Situation der von Alina und Bernd, die zwar in einem Raum mit ihren Eltern Zeit verbringen, dabei aber gemeinsam einsam wirken. Dabei bildet Alinas aufgeräumter, äußerlich intakter Lebensraum einen deutlichen Kontrast zu Bernds von Alkohol-, Zigaretten- und Videospielkonsum geprägtem Wohnumfeld. Dennoch eint die Kinder der fehlende Kontakt zu den physisch anwesenden Eltern(teilen). Abwesend sind die Eltern schließlich bei Marlon, Amira und Otto, was wiederum zu grundverschiedenen Settings führt. So ist Marlon den gesamten Tag völlig auf sich allein gestellt und interagiert lediglich mit seinem Boxsack, was sowohl Amiras behütetem Aufwachsen mit einem Kindermädchen Mandy als auch Ottos fürsorglichem Miteinander mit seiner Oma konträr gegenübersteht. In der mannigfaltigen Ausgestaltung der gleichbleibenden Erzählelemente *Zuhause* und *Familie* spiegelt sich somit der Pluralismus der Gesellschaft anschaulich wider.

Dass bei diesem Blick hinter die Kulissen auf eine Bewertung und Priorisierung der einzelnen Lebensmodelle verzichtet wird, ist auf die formal-ästhetischen Besonderheiten des Buches zurückzuführen, zu denen die unkonventionelle erzähltechnische Gestaltung sowie der damit einhergehende Polyvalenzgrad gehören. Das unaufgeregte Nebeneinander verschiedener Episoden manifestiert sich gerade in der Kombination von Mios unbedarften Schilderungen und den detailgenauen Bildern, die die Kuscheltierperspektive um eine Außenperspektive ergänzen. So resümiert Mio im Schrifttext über seinen Aufenthalt bei Hugo: „Wir haben aber lieber ein Spiel gespielt und Hugo kann es richtig gut. Er hatte Glück, weil seine Eltern ihn nicht dabei gestört haben, er konnte so lange spielen, wie er wollte.“ Das Bild entlarvt das vermeintlich gemeinsame Spiel als digitalen Rückzugsraum und das „Glück“ als eine Form von Medienverwehrlosung. Auch Mios Bericht „Mit ihm [Bernd] bin ich den ganzen Nachmittag draußen herumgelaufen. [...] Wir haben zusammen Abendbrot gegessen und noch was im Fernsehen geguckt.“ lässt sich erst durch das Bild in den Zusammenhang eines Alkoholproblems einordnen, das sowohl im Raum als auch zwischen Mutter und Kind Spuren hinterlässt. Durch die auf der Textebene konsequent eingehaltene interne Fokalisierung bleibt die Informationsvergabe auf die Wahrnehmungen und Deutungen Mios beschränkt und wird durch die Bildebene durch Darstellungen von Mimik, Gestik und Kontext angereichert (vgl. Staiger 2014, S. 20). Die Interpretationsspielräume, die sich daraus insbesondere im Hinblick auf Gefühle der Kinder und Eltern eröffnen, lassen sich in der didaktischen Arbeit ausloten.

Neben diesen Deutungsfragen wirft die in Schrift- und Bildtext erzählte Geschichte aber auch Wertfragen im Sinne von Pfäfflins didaktischen Kriterien auf, indem sie sowohl den Stellenwert von Familie und Zuhause intersubjektiv erfahrbar macht als auch durch Mios teilweise naive Einschätzungen eine Positionierung zu einzelnen Szenen provoziert. Dies gilt z. B. für Hugos „Glück“, von seinen Eltern nicht beim Spielen gestört zu werden, für Julis Hausaufgabenpensum, obwohl sie keine aufhat, oder für Oskars „richtig herrliche[s] Zuhause“ – im doppelten Wortsinn von „herrlich“. In der Rezeption des Buches solche Reflexionsprozesse zu durchlaufen und sich über die vielfältig angelegten Identifikations- und Alteritätsfiguren auch mit Eigenem und Fremdem auseinanderzusetzen, erweitert den eigenen Erfahrungsraum und kann somit zur Förderung der Identitätsentwicklung beitragen.

2.2 Akteur*innen

Für sein Verlagsprogramm erhebt der Klett Kinderbuch Verlag auf seiner Homepage den Anspruch, Vor- und Grundschulkindern „authentische Geschichten an[zu]bieten, in denen sie ihr eigenes Leben erkennen können“ und Bücher auf den Markt zu bringen, „die ihre Spuren im Alltag hinterlassen und Anlass zum Reden geben.“ (Klett 2021) Die Frage, inwiefern *Mio war da!* diesen Verlagsanspruch erfüllt, bildete den Gesprächsimpuls für das Telefoninterview mit Verlegerin Monika Osberghaus. Ihrer Aussage zufolge ist es vor allem die „Schlüssellochperspektive“, die unverstellte

Einblicke in grundverschiedene Lebenswelten ermöglicht. Gerade in dieser Darstellung von Heterogenität entfaltet das Buch ihres Erachtens einen „Resonanzraum“ und kann somit zur Erweiterung eigener Erfahrungen beitragen – vorausgesetzt, es kommt bei den Adressat*innen an. Als Barriere beschreibt Osberghaus, dass die erwachsenen Buchkäufer*innen oft „harmoniebedürftiger und schutzbedürftiger sind als die Kinder, für die die Bücher gemacht werden“ und die Tendenz erkennen lassen, „Kinder in Büchern vor etwas bewahren zu wollen, wovor sie in der Realität nicht bewahrt werden können“. Dementsprechend bedient die von Vertriebsseite ausgewählte Abbildung des harmonischen Zuhauses von Helene auf dem Cover also vor allem die Erwartungen von Literaturvermittler*innen. Dass das Buch dennoch kein Kassenschlager ist, führt die erfahrene Verlagschefin aber nicht nur auf die problembehafteten familiären Hintergründe zurück, die sich beim Aufschlagen des Buches offenbaren, sondern auch auf das Fehlen von Spannungsbogen und einer starken Held*innen-Figur. Stattdessen lassen sich die Kinder- und Elternfiguren als Alltagsheld*innen begreifen, deren Potenzial als reflexionsfördernde Projektionsflächen Székessy im schriftlichen Interview⁶ wie folgt erläutert:

„Man darf ja nicht vergessen, dass aus Sicht der meisten Kinder eigentlich überhaupt nichts Besonderes passiert in diesem Buch. Auf den ersten Blick. [...] Im Nachhinein habe ich klar gesehen, dass das Mio-Buch sowohl für Eltern/Erwachsene als auch für Kinder ein Buch für den bewussten zweiten Blick ist: auf den ersten Blick ‘das sehe ich’ lohnt sich ein zweiter ‘oder denke ich das nur?’ (und schließlich: ‘warum?’).“

Das hier explizierte und für das literarische Lernen zentrale Wechselspiel von subjektiver Involviertheit und genauer Wahrnehmung (vgl. Spinner 2006, S. 8) wird gerade durch die Polyvalenz der dargestellten Kindheiten initiiert, die allerdings erst im Entstehungsprozess des Buches ins Zentrum gerückt ist. Als ersten Impuls beschreibt Székessy die Ermutigung aus dem Bekanntenkreis, eine Geschichte über materiell benachteiligte Kinder zu erzählen und die damit einhergehende Frage „wie kann ich mir davon ein Bild machen, das nicht eine tendenziell voyeuristische Perspektive einnimmt?“ Daraus entstand die Idee, verschiedene kindliche Lebenswelten aus einer relativ neutralen Beobachtungsposition zu fokussieren und den Klassenpinguin als „Bindeglied“ zu etablieren. Die dabei ausgestalteten Dimensionen von Diversität wurden im Entstehungsprozess konkretisiert, sodass Verlagswünsche, z. B. nach verschiedenen Ethnien, sich mit Erfahrungen der Illustratorin verzahnen:

„Am ehesten ist es so, dass in fast jedem Bild etwas von meiner eigenen Familie steckt. Mal bin ich zu hart zu meinen Kindern, mal spiele ich ausgelassen mit ihnen, mal vernachlässige ich sie für so etwas Dummes wie ein Handyspiel, mal muss ich viel arbeiten und sehe sie dadurch weniger etc.“

Der daraus hervorgehende „Querschnitt durch den Familienalltag“ (Rudel 2019, S. 67) wurde von der Literaturkritik vorwiegend positiv aufgenommen, wobei die „ohne erhobenen Zeigefinger und Wertung“ (Hudec-Krieg 2020) dargestellte Viel-

⁶ E-Mail vom 4.11.2020.

falt der Kinderwelten ebenso Anklang fand wie „das gelungene Zusammenspiel von Text und Bild“ (Wenz 2019) und die dadurch gebotene „gesellschaftskritische Gesprächsgrundlage“ (Karnbach 2020). Die vereinzelte Kritik am „Hang zu Klischees“ (Wenz 2019) wird zwar durch Beispiele begründet, durch das direkt darauffolgende Lob der Authentizität aber tendenziell ad absurdum geführt. Während das Buch von der Jury des Huckepackpreises in der internen Auswahldiskussion als zu problem- und zu wenig lösungsorientiert eingestuft wurde, ermittelt die Jury des *KIMI-Siegels für Vielfalt in der Kinderliteratur* insbesondere die narrative Inszenierung von Heterogenität als „KIMI-Faktor“: „Ein kleiner Stoffpinguin guckt sich unbefangen und vorurteilsfrei ganz unterschiedliche Zuhause von Kindern aus seiner Klasse an. Dabei offenbart sich eine große Vielfalt an Lebensbedingungen und Stimmungen im familiären Zusammenleben.“ (KIMI 2019a)

Die dadurch ermöglichte Horizonterweiterung differenziert Buchbloggerin Juli Bousboa in Alteritäts- und Identifikationserfahrungen aus, wenn sie festhält, „dass erstens viele von uns viele dieser Zuhause noch nie von innen gesehen haben und dass zweitens viele Kinder ihr Zuhause zuvor noch nie in einem Bilderbuch gesehen haben.“ (Bousboa 2019) Um diese Doppelperspektive im Literaturunterricht zu erschließen, bietet sich ein identitätsorientiertes Setting an, das im folgenden Abschnitt exemplarisch konkretisiert wird.

2.3 Unterricht

Die Kernidee des identitätsorientierten Literaturunterrichts besteht darin, „Literatur nicht nur als Lerngegenstand zu vermitteln, sondern Schüler(inne)n das Gefühl zu geben: *Mea res agitur*“ (Frederking 2003, S. 265) und sich damit die Bedeutsamkeit von Literatur und ihrer Analyse zu eigen zu machen. Den roten Faden von Frederkings Drei-Phasen-Modell bildet demnach der konsequente Einbezug von „Interessensschwerpunkten und Fragehorizonten“ (Frederking 2010, S. 443) der Schüler*innen. Diese werden in der ersten Phase der subjektiven Annäherung an die Erzählung zunächst einmal bewusst gemacht, in der zweiten Phase der objektivierenden Erschließung am literarischen Werk konkretisiert und in der dritten Phase der sozialen/personalen Applikation als Interaktion von Schüler*in und Text zum Ausdruck gebracht. Nachdem die Schüler*innen also zunächst einen Zugang zur literarischen Welt gefunden haben, sollen sie diese interessensgeleitet erschließen, bevor sie zuletzt mit der literarischen Welt in Beziehung treten und eine Position dazu einnehmen. *Mio war da!* eignet sich für den identitätsorientierten Literaturunterricht in besonderer Weise, weil das breite Spektrum an gezeigten Alltagswelten sowie das Zusammenspiel von Text und Bild Raum für individuelle Aneignungsprozesse bietet, ohne dass die Arbeit an einer gemeinsamen Sache dabei zu kurz kommt.

Die drei Phasen lassen sich bei diesem Buch rahmen durch eine Auseinandersetzung mit dem Klassenbild auf der ersten Seite, durch das ein erster Eindruck von den

Kindern der 1d entsteht, der im Laufe der Geschichte um den Blick hinter die Kulissen erweitert und ggf. auch relativiert wird.



Abb. 1 Klassenbild aus *Mio war da!* (© Leipzig: Klett Kinderbuch 2019)

Um den Unterschied von Schein und Sein bewusst zu machen, kann es deshalb sinnvoll sein, das Klassenbild zunächst gemeinsam zu betrachten und die Schüler*innen auf einer Kopie Eigenschaften der einzelnen Kinder aufschreiben zu lassen, die in der Klasse ausgetauscht, verglichen und diskutiert werden.

Nach der gemeinsamen Lektüre des Buches erhalten die Schüler*innen die Möglichkeit, allgemeine Fragen zu stellen und die Szene auszuwählen, für die sie sich am meisten interessieren. Hier zeigt sich die Stärke des episodischen Erzählprinzips für den identitätsorientierten Literaturunterricht, da die Schüler*innen sich nach individueller Konstitution sowohl für vertraute, der eigenen Situation ähnliche als auch für eher unbekannte, befremdliche Szenen entscheiden können. Um Willkür und Gruppenzwang zu vermeiden, soll die Entscheidung in Einzelarbeit auf einem Post-it begründet werden, der vorne an der Tafel unter die entsprechende Szene geklebt wird.

Die analytische Auseinandersetzung knüpft demnach an die eigenen Präferenzen an, indem sich die Schüler*innen in Einzel- oder Partner*innenarbeit mit der ausgewählten Szene und dem entsprechenden Familienkonstrukt auseinandersetzen, zielt

gleichzeitig aber auf eine Objektivierung der subjektiven Eindrücke ab, indem die Aufgaben eine detailgenaue Betrachtung von Text und Bild einfordern und sich über verschiedene Niveaustufen der Grundkompetenzen literarischen Verstehens erstrecken. Dabei können z. B. Freund*innenbuchseiten, Denkblasen oder Gefühlsarometer zum Einsatz kommen, die eine abwechslungsreiche Erschließung ermöglichen und bei einer gemeinsamen zweiten Lektüre Szene für Szene präsentiert werden.

Für die Interaktion mit dem Werk ist sowohl ein Eintauchen in die bereits erschlossene Szene denkbar als auch eine Einladung von Mio in das eigene oder in ein selbst erdachtes Zuhause. Es den Kindern zu überlassen, welches Aufgabenformat sie bearbeiten wollen, ist an dieser Stelle auch deshalb angemessen, weil sie dadurch selbst entscheiden können, wie weit sie die Geschichte an sich heranlassen.

Abschließend können die zu Beginn für die einzelnen Figuren gesammelten Adjektive mit den gewonnenen Eindrücken abgeglichen und gemeinsam im Hinblick auf die Entstehung von Vor-Urteilen reflektiert werden.

Folgende Aufgaben sind also für die einzelnen Phasen denkbar:⁷

Tab. 1 Mögliche Aufgaben zu *Mio war da!*

Rahmung	Schau dir das Bild der Klasse 1d genau an! Finde für jedes Kind ein Adjektiv und schreibe es in das entsprechende Kästchen. Oder: Suche passende Adjektive aus der Adjektiv-Kartei und schreibe sie neben das entsprechende Kind in die Zeile! Oder: Verbinde das Kind mit passenden Adjektiven auf deiner Kopie!
Phase der subjektiven Annäherung	Welchen von Mios Besuchen findest du am interessantesten? Warum ist das so? Klebe ein Post-it mit deiner Begründung unter das entsprechende Bild an die Tafel und nimm dir die ausgewählte Szene vom Stapel!
Phase der objektivierenden Erschließung	Schau dir die ausgewählte Szene – allein oder mit einem anderen Kind – nochmal ganz genau an: Wodurch unterscheidet sich diese Familie von den anderen im Buch? Was würde das Kind in Mios Freund*innenbuch schreiben? Fülle eine Seite für das Kind aus! Wie ist die Stimmung in der Familie? Kreise die Wörter oder die Bildelemente ein, an denen du das erkennen kannst! Was könnte das Kind in der Situation denken? Schreibe es in eine Denkblase! Ergänze Denkblasen anderer Familienmitglieder! Wie fühlt sich Mio? Male die passenden Gefühlswörter auf dem Gefühlsbarometer an und ergänze eigene!
Phase der sozialen Applikation	Variante 1: Begleite Mio bei seinem Besuch, indem du dich selbst in die ausgewählte Szene hineinmalst oder -schreibst. Was möchtest du der Familie gerne sagen? Variante 2: Mio kommt zu dir zu Besuch! Gestalte eine weitere Seite mit Text und Bild! Was kann Mio erleben? Wie fühlt er sich dabei?
Rahmung	Schau dir die gesammelten Adjektive zu dem Kind, zu dem du Mio begleitet hast, noch einmal genau an. Welche findest du passend, welche eher unpassend, nachdem du dieses Kind näher kennengelernt hast? Diskutiere mit deinen Mitschüler*innen darüber, wie solche Eindrücke entstehen, ohne dass man die Kinder näher kennt.

⁷ Entsprechendes selbst erstelltes Unterrichtsmaterial zu dem Buch gibt es unter <https://www.klett-kinderbuch.de/pädagoginnen/material-für-die-schule.html>

Setzen sich die Kinder also in der ersten Phase mit den dargestellten Grundmustern menschlicher Erfahrung auseinander, stehen in der zweiten Phase besonders zeitdiagnostisches Potenzial, erzähltechnische Gestaltung und Polyvalenzgrad des Buches im Zentrum. Das Wechselspiel von subjektiver Involviertheit und genauer Wahrnehmung, das Székessy mit dem notwendigen zweiten und dritten Blick umschreibt (s. o.) sowie das Erkennen von Eigenem und Fremdem, das Rezensentin Juli Bousboa (s. o.) expliziert, wird insbesondere im Übergang von erster zu zweiter Phase gefördert. Die dritte Phase knüpft ebenso wie die Rahmung an die Elemente der Geschichte an, die zur Auseinandersetzung mit Wertfragen und zur Förderung der Identitätsentwicklung beitragen. Die Erkenntnisse aus der Auseinandersetzung mit dem Gegenstand (s. 2.1) und mit den Akteur*innen (s. 2.2) lassen sich somit im identitätsorientierten Literaturunterricht konstruktiv aufgreifen.

3 Das Bilderbuch als „Türöffner“⁸: *Juju und Jojó*

„Bilderbücher sind auch Kinder ihrer Zeit“ (Hering 2016, S. 231) konstatiert Hering und veranschaulicht dies an Bilderbüchern, die während der 1970er Jahre Zeitgeist und Solidarität und Freiheit vermittelten. Der heutigen Bilderbuchlandschaft attestiert er die Themen *Vielfalt* und *Anderssein*, die im Zuge von Migration und Flucht verstärkt auftauchen. Ein solcher Wandel lässt sich mit Blick auf den Markt feststellen, dennoch finden sich immer noch wenige Bilderbücher mit Identifikationsfiguren verschiedener Heterogenitätsdimensionen. Insgesamt scheinen der deutschsprachige Bilderbuchmarkt und das Verlagswesen wenig divers, sodass heterogene Perspektiven häufig nicht vorhanden sind und demnach auch nicht vertieft werden können (vgl. Felker u. a. 2020; Sandjon 2020).

„Fehlen solche narrativen und visuellen Identifikationsangebote oder werden Kindern primär negative Bezüge zur eigenen Identität eröffnet, lernen sie hier eine wirkmächtige Lektion über ihre Position im gesellschaftlichen Machtgefüge und über den ihnen zugeschriebenen Platz in der Welt.“ (Sandjon 2020)

Die Auswirkungen eines einseitigen Buchangebots schlagen sich z. B. im bekannten TED-Talk *The Danger of a Single Story* von Chimamanda Ngozi Adichie (2009) nieder, in dem sie u. a. über ihre Kindheit in Nigeria berichtet. Dadurch, dass sie vornehmlich britische Kinderliteratur las, handelten auch ihre eigenen Geschichten von weißen Figuren, die im Schnee spielten und Äpfel aßen. Dies zeigt auf, inwiefern fiktive Identifikationsfiguren Kinder in ihren Vorstellungen prägen können. Geschichten, die eine heteronormative Welt zeigen oder PoC⁹-Figuren nur abbilden,

⁸ Sonja Matheson im Telefonat vom 18.11.2020.

⁹ In diesem Artikel wird der Begriff PoC (people of colour) verwendet, da dieser Begriff die Menschen bezeichnet, die innerhalb einer weißen Mehrheitsgesellschaft Rassismuserfahrungen machen oder in anderer Form Zuschreibungen oder strukturellen Rassismus erfahren (vgl. u. a. Rösch 2017, S. 172). Der Begriff ist politisch und eine Selbstbezeichnung, für die es keine passende deutsche Übersetzung gibt. Für den Artikel scheint der Begriff passend, da er die bestehenden Ungleichheiten in Deutschland verdeutlicht und die konkrete Bedeutung von Identifikationsfiguren dieser Gruppe verstärkt.

wenn es um Flucht, Anderssein oder Rassismus geht, führen laut Adichie zur „single story“ über unsere Gesellschaft.

Auch innerhalb der wissenschaftlichen und didaktischen Auseinandersetzung bleiben Forderungen nach Identifikationsfiguren für PoC weitgehend aus. Das von Pfäfflin benannte didaktische Auswahlkriterium der Förderung der Identitätsentwicklung ist darauf ausgerichtet, inwiefern der „Text alters- oder geschlechtsspezifisches Identifikationspotenzial für Jugendliche“ (Pfäfflin 2010, S. 45) bereithält, berücksichtigt dabei aber nicht die Identifikationspotenziale für PoC. Migration, als ein oft mit PoC assoziiertes Thema, taucht als ein zu behandelnder Aspekt auf, führt jedoch dazu, dass PoC-Figuren vielfach nur im Kontext einer helfenden Mehrheitsgesellschaft abgebildet werden, wie dies Bauer (2019) für Geschichten über Flucht und Ankommen aufzeigt (vgl. Pfäfflin 2010, S. 28; Bauer 2019, S. 172 ff.). Auch Pfäfflin weist wesentlich darauf hin, dass ein Buch ein „dynamisches Kulturverständnis“ (Pfäfflin 2010, S. 29) beinhalten sollte, welches Stereotype und Dualismus überwinden und eine Prozesshaftigkeit abbilden sollte (vgl. ebd., S.29f.).

Scherer und Vach (2019) verweisen in ihrem Buch zum interkulturellen Lernen mit Kinderliteratur darauf, dass Deutschland dem Begriff Einwanderungsland nicht mehr gerecht wird, sondern der Begriff der Migrationsgesellschaft auf die verschiedenen dynamischen Prozesse wesentlich besser passe. Dieser beinhaltet, dass nicht nur die

„sogenannten Anderen lernen und sich integrieren, sondern dass alle Mitglieder der Gesellschaft – mit und ohne Migrationsgeschichte – sich integrieren und mit der pluralen Migrationsgesellschaft identifizieren“ (ebd., S. 11 f.).¹⁰

In einer solchen Gesellschaft kommt dem Vorhandensein von diversen Identifikationsfiguren eine besondere Bedeutung zu. Die Auswahl und der Umgang mit Bilderbüchern durch Lehrkräfte hat noch eine größere Tragweite. Wie eine Auseinandersetzung mit einem Buch mit entsprechenden Identifikationsfiguren erfolgen kann, soll im Folgenden am Beispiel von *Juju und Jojó. Eine Geschichte aus der Großstadt* (Toledo 2019) aufgezeigt werden.

3.1 Gegenstand

Das didaktische Potenzial von *Juju und Jojó* kann ausgehend von Pfäfflins Auswahlkriterien auf verschiedenen Ebenen erschlossen werden.

Formal-ästhetisch ist die Geschichte auf der Ebene des Schrifttextes durch die Ich-Erzählsituation mit interner Fokalisierung geprägt und wird mithilfe von erlebter

¹⁰ Der Begriff der Migrationsgesellschaft geht zurück auf Paul Mecheril (2010). In der Definition bei Rösch wird dieser in den wesentlichen Schlagworten der Migration als „konstitutives Element von pluralen Gesellschaften“ (Rösch 2017, S. 55) sowie den damit verbundenen „Ungleichstellungen“ (ebd.) definiert. Diese Ungleichstellungen gilt es zu reflektieren, um für eine „gleichberechtigte Partizipation“ (ebd.) zu sorgen. Eine solche Definition bildet aufgrund der angesprochenen Reflexion von Ungleichstellungen eine passende Grundlage für die innerhalb dieses Artikels diskutierten Themen.

Rede und kurzen Einschüben in direkter Rede vorangetrieben. Im Mittelpunkt steht die Protagonistin Juju, die mit ihrer Zwillingsschwester Jojô und ihren Eltern in einem Hochhaus in einer brasilianischen Großstadt wohnt und am Ende des Buches ihr Ziel offenbart: „Wenn ich groß bin, will ich Insektenärztin werden, aber ich glaube, es gibt diesen Beruf noch nicht. Dann werde ich vielleicht Insektenforscherin.“ (Ebd.) Als zentrale Komplikation der Geschichte kann die Ablehnung von Jujus Mitmenschen gegenüber Insekten gesehen werden, die sich in Beleidigungen der Schwester, Überlegungen der Mutter, die Insekten zu beseitigen, Unverständnis von Nachbar*innen oder aufgebrachten Menschen im Bus niederschlagen. Eine Verbündete findet die Protagonistin in der älteren Nachbarin Dona Filó, die die Faszination der Protagonistin teilt und ihren Einsatz fördert. Durch die vorwiegend zeittraffende Erzählweise springen die Rezipient*innen gemeinsam mit der Ich-Erzählerin zu Ereignissen wie dem Pflanzen des Jabuticababaums oder zu Erzählungen über die Lebensumstände der Familie, sodass sich viele Leerstellen und Blickwinkel ergeben. Diese Leerstellen werden durch die Bildebene unterstützt, da die Illustrationen eine vorwiegend distanziertere Perspektive einnehmen, die zwar an die Textebene gebunden ist, aber für die Rezipient*innen einen eher neutralen Blick bietet. Filmische Elemente und der verwendete Collagenstil bereichern den Schrifttext an und zeigen eine bunte und helle Welt, die nur in Teilen zur Charakterisierung der Protagonistin beiträgt, aber weitere Entdeckungen ermöglicht.



Abb. 2 Straßenszene aus *Juju und Jojô* (© Basel: Baobab Books 2019)

Das Leben in der Großstadt, Auseinandersetzungen mit der Schwester oder der Mutter sowie die Faszination für Insekten bieten unabhängig von der konkreten Lokalisierung und Herkunft Anknüpfungspunkte an die Lebenswirklichkeiten von (kindlichen) Rezipient*innen. Pfäfflin erläutert dazu, dass Kinder und Jugendliche im Sinne der Identitätsentwicklung verstärkt nach konkreten Verbindungen zwischen Fiktion und eigener Lebensrealität suchen (vgl. Pfäfflin 2010, S. 46). Neben diesen Anknüpfungspunkten kann auch die positive Auflösung der Komplikation, im Rahmen derer sich die Protagonistin gegenüber ihrer Mutter durchsetzt und somit eine Ich-Stärkung erfährt, zur Identitätsentwicklung beitragen. Weiter finden sich Kommentare der Erzählinstanz und rhetorische Fragen, die als formal-ästhetische Spezifika auch polyvalent diskutiert werden können. So wird das zentrale Thema der Beziehung zwischen Mensch und Insekten im Kommentar der Erzählinstanz heruntergebrochen: „Aber es gibt auch Menschen, die sich über den Baum ärgern. [...], die das Geräusch der Zikaden [...] stört. Mich wundert das, denn die vielen Autos, Motorräder und Flugzeuge sind viel lauter“ (Toledo 2019) oder die Erzählinstanz formuliert philosophische rhetorische Fragen: „Sogar Schmetterlinge besuchen uns. Wo sie wohl herkommen?“ (Ebd.) Thematisch-inhaltlich weist das Buch eine hohe Dichte an zeitdiagnostischen Handlungsfeldern auf wie das Leben in einer Großstadt, die Beziehung von Mensch und Natur oder auch Themen wie Armut, die hier jedoch nicht pädagogisch abgehandelt, sondern durch den Rahmen der Erzählung sowie die Ich-Erzählsituation vertieft werden. Hinzu kommt ein großes Potenzial für interkulturelles Lernen, das das Buch durch dessen Handlungsraum bietet.

3.2 Akteur*innen

Am Entstehungs- und Rezeptionsprozess eines Bilderbuches sind Personen aus verschiedenen Bereichen beteiligt und widmen sich einem Buch aus ihren eigenen Perspektiven mit unterschiedlichen Schwerpunkten. Diese Perspektiven offenzulegen, stellt auch für die didaktische Auseinandersetzung eine Horizonterweiterung dar, um diese in den Unterricht zu integrieren und konkrete Absichten oder Informationen miteinzubeziehen.

Der Verlag Baobab Books (ein unabhängiger, gemeinnütziger Verein) nimmt bezüglich der Abbildung verschiedener Kulturen, Sprachen und Geschichten auf dem deutschsprachigen Bilderbuchmarkt eine exklusive Position ein. Der Verlag, „in dem Bilderbücher, Kindergeschichten und Jugendromane aus aller Welt in deutscher Übersetzung erscheinen“ (Baobab Books 2020), hat das Ziel, eine vielfältige Kinder- und Jugendliteratur im Sinne einer „offene[n], pluralistische[n] und mehrstimmige[n] Gesellschaft“ (Baobab Books 2019, S. 1) zu fördern und diese mitzugestalten (vgl. ebd., S. 2). Dies zeigt sich auch im telefonisch geführten Interview mit der Geschäfts- und Programmleiterin Sonja Matheson, die auf die Frage, wie die Zusammenarbeit und *Juju und Jojó* entstanden sind, einerseits das „Zusammenspiel“ zwischen Verlag und Künstler*in betont und andererseits anfügt, „dass die verschie-

denen Autor*innen und Künstler*innen über künstlerischen und erzählerischen Freiraum“ verfügen sollen. Angesprochen auf die Kriterien und Fragen, die für die Auswahl von Büchern auch für das Empfehlungsverzeichnis *Kolibri* verwendet werden, erwidert sie, dass Vielfalt abzubilden für sie heiße, dass sie Autor*innen keine ästhetischen Kriterien aufzwinge, sondern die grundsätzliche Frage sei: „Welche Geschichte möchtest du erzählen?“ Dies zeigt sich auch im Entstehungsprozess von *Juju und Jojó*, der durch die mehrjährige Zusammenarbeit auf gegenseitigem Vertrauen fußte und mit Bildern einer Großstadt und dem Themenvorschlag: „Insekten“ von Eymard Toledo begann.

Als bedeutend für ein Buch, das bei Baobab Books erscheint, und somit auch für *Juju und Jojó*, und für die entsprechenden Adressat*innen sieht Sonja Matheson „immer das Moment der Identifikation oder [...] das Moment der neuen Begegnung, des Unbekannten, was man kennenlernen möchte.“ An beide Momente kann ein*e Rezipient*in frei anknüpfen. Die anfängliche Straßensituation bei *Juju und Jojó* könne den Rezipient*innen beispielsweise fremd oder vertraut sein, aber in mehrerlei Hinsicht thematische Anknüpfungspunkte bieten: Gibt es etwas Universelles oder Alltägliches? Wo kommen Insekten eigentlich her? Matheson spricht von Erfahrungen oder Gedanken, die allen Menschen gleich sind. Den Erfolg eines Buches in ihrem Verlag sieht sie deshalb darin begründet, „wie stark dessen Kraft ist, eine Tür für Leser*innen zu öffnen“.

Eymard Toledo beschreibt in ihren schriftlichen Antworten¹¹ zu den ihr zugesandten Fragen ihren Arbeitsprozess so, dass sie währenddessen konkrete Adressat*innen und Themen im Kopf hat. Dabei leben ihre potenziellen Adressat*innen „in einer völlig anderen Welt [...] als die, die ich gerade porträtiere“. Sie erzähle „meistens Alltagsgeschichten, die nicht so weit entfernt sind von dem Leben eines Kindes“, um Kindern „viele Identifikationsmöglichkeiten zu bieten“ und Parallelen zwischen Welten zu eröffnen. Gesellschaftlich wichtige Themen plane sie ganz genau ein, da es ihr wichtig ist, „mit Kindern über Weltprobleme und Konflikte zu reden“. Durch ihr Leben in Deutschland hat Toledo dabei „einen viel kritischeren Blick“ auf Brasilien entwickelt, der sich in ihren Büchern niederschlägt, der aber vielen Brasilianer*innen nicht gefällt. Ihre Darstellungen von Armut und sozialen Problemlagen passe nicht zum stereotypen „Land mit den fröhlichsten und weltoffensten Menschen der Welt“. Diese Kritik und die damit verbundenen stereotypen Erwartungshaltungen werden nicht nur aus ihrer Heimat, sondern auch bei ihren Veranstaltungen in Deutschland an sie herangetragen.

Das Ansprechen globaler Problemlagen findet sich auch in der Begründung der KIMI-Jury für die Auszeichnung mit dem KIMI-Siegel wieder, wo es heißt, dass das Buch „mehrere Themen wie Urbanität, Insektensterben und Freundschaft über Generationen hinweg“ (KIMI 2019b) behandelt. Auch Ritters Rezension fokussiert die

¹¹ E-Mail vom 20.11.2020.

nicht anklagende oder skandalisierende „wichtige Botschaft“ (Ritter 2019) des Textes und die „Einblicke in das moderne Stadtleben“ (ebd.) und skizziert dabei auch die im Gegenstand bereits beleuchteten Bild- und Textebenen.

Der aktuelle deutschsprachige Bilderbuchmarkt hat laut Matheson und Toledo eine positive Veränderung hinter sich und dennoch sehen beide noch viele Möglichkeiten, Bilderbücher aus Asien, Süd- und Mittelamerika oder Afrika auf dem deutschsprachigen Markt zu veröffentlichen. Eymard Toledo hat dies auch in Bezug auf den deutschsprachigen Buchmarkt erfahren, als sie mit ihren eigenen Buchideen fünf Jahre lang keinen Verlag fand, bis sie auf Baobab Books stieß und eine Chance hatte, ihre „brasilianische Geschichte überhaupt zu präsentieren“. Matheson formuliert im Hinblick auf die Frage, warum keine anderen Verlage ihr Programm vielfältiger aufstellen, den Wunsch, dass diese sich trauen würden, auch abseits vom Mainstream vermehrt Künstler*innen und Erzählungen aus weniger präsenten Ländern und Sprachräumen zu verlegen und so Vielfalt abzubilden und in die Gesellschaft zu tragen. Das Argument, dass sich dies ökonomisch und durch den Mehraufwand (Sprachbarrieren, Recherchen, Übersetzungskosten etc.) nicht rechnen würde, hält sie für eine zu entkräftende Ausrede. Dennoch spricht auch sie von Buchhandlungen, die Bücher mit schwarzen Figuren nicht ins Sortiment aufnehmen, da sich diese schlecht verkaufen würden. Ähnlich wie Osberghaus findet auch Toledo, dass „die Erwachsenen beim Buch auswählen oder Einkaufen die [sind], die überfordert sind“. Dementsprechend sind Schulen und Bibliotheken hier in einer Verpflichtung. Lehrkräfte sollten sich laut Matheson bei der Auswahl von Kinder- und Jugendliteratur unter anderem fragen: „Wie kann ich mit der Literatur auch die Vielfalt der Gesellschaft in meiner Schulkasse abbilden?“

Die Entscheidung von Lehrkräften für ein Bilderbuch hängt einer Fallstudie von Ritter/Ritter (2019) zufolge wesentlich vom subjektiven Empfinden sowie der pädagogischen Passung ab (vgl. ebd., S. 29f.). Diese beiden Einflussfaktoren werden im Auswahlprozess unterschiedlich gewichtet und führen in der konkreten Fallstudie zu entsprechend verschiedenen Ergebnissen (vgl. ebd., S. 39f.). Eine diversitätssensible, rassismuskritische Vorgehensweise überlagert beide Aspekte, ohne diese zu dominieren, hat ähnlich wie die jeweilige Begründung der Lehrkräfte Auswirkungen auf das unterrichtliche Vorgehen und ließe sich durch eine entsprechende Zuspitzung der Auswahlkriterien nach Pfäfflin innerhalb von Entscheidungsprozessen verankern (vgl. ebd., S. 40). Außerdem ließen sich die Aspekte Mathesons sowie die von Heidi Rösch (2017) formulierten Leitfragen über (post)migrantische Literatur in Auswahlentscheidungen einbeziehen: „Wer spricht über bzw. für wen, mit wem und in welcher Sprache?“ (Ebd., S. 104) Dabei muss eine rassismuskritische Auseinandersetzung nicht nur auf die auszuwählende Literatur gerichtet sein, sondern auch auf die eigene Perspektive und damit verbundene wissenschaftliche Analysen sowie didaktische Entscheidungen, sodass keine rassistischen Haltungen reproduziert werden.

3.3 Unterricht

Das aufgezeigte Potenzial des Gegenstandes für einen identitätsorientierten Unterricht soll nun durch eine exemplarische Phasierung ähnlich dem ersten Beispiel konkretisiert werden.¹²

Das gemeinsame Lesen des Bilderbuches, am besten in einem Bilderbuchkino, bildet dabei den Ausgangspunkt. Innerhalb der folgenden Phase der subjektiven Annäherung können zunächst mit ausgelegten Bildern und Zitaten erste Eindrücke zum Buch gesammelt oder wahrgenommene Themen geclustert und auf vorbereiteten Plakaten festgehalten werden. Die Vielfalt zeitdiagnostischer Themen, die den Lebensrealitäten der Kinder nahekommen können, bietet einen niedrigschwelligen Zugang zum Buch. Innerhalb dieser Sammlung sollten konkrete Oberthemen ausfindig gemacht werden, die ggf. durch spezielle Vorstrukturierungen (z. B. in Form von Zitaten oder Illustrationen) unterstützt werden können. Erste Fragen zur Annäherung können dabei sein: Was findest du an der Geschichte wichtig? Welche Figur magst du und warum? Exemplarisch können hier die präsenten Themen des Lebens in einer Großstadt, das Verhältnis von Natur und Umwelt in der Stadt, das Zusammenleben in einem Haus, die Arbeit der Eltern, die Konflikte (in der Familie) sowie die Produktion des Bilderbuches und damit verbunden die Biographie der Autorin, welche im Nachwort aufbereitet ist, aufgegriffen werden. Der Bezug zur interkulturellen und transkulturellen Bildung, welcher durch die Verortung der Geschichte in Brasilien besteht, ist offen zu lassen und sollte ggf. durch die Lernenden selbst eingefordert werden (vgl. Rösch 2017, S. 110). Die Beschäftigung mit dem Buch kommt ohne eine solche konkrete Thematisierung aus und trägt gerade dann zum transkulturellen Lernen bei, wenn dies nicht explizit angesprochen wird.

In einem zweiten Schritt folgt die Phase der objektivierenden Erschließung, die nun in Kleingruppen erfolgen kann. Dabei ist zu empfehlen, dass die Kinder bewusst ein Angebot auswählen, indem sie sich beispielsweise eine Illustration aussuchen, die einem Oberthema zugeordnet ist und eine kurze schriftliche oder mündliche Begründung abgeben, warum sie sich für dieses Bild und/oder dieses Thema entschieden haben.

Besteht beispielsweise Interesse daran, sich mit dem Konflikt zwischen der Protagonistin und ihrer Mutter sowie ihrer Schwester zu beschäftigen, lassen sich zunächst die verschiedenen Positionen und Meinungen der Figuren zu Insekten in einem Schaubild abstrahieren. So können Einstellungen der Figuren im Laufe der Handlung in einem ersten Schritt mit Gedanken- oder Sprechblasen zusammengetragen werden: Warum findet Juju die Insekten spannend? Was findet Jojô an Insekten blöd? In einem zweiten Schritt lässt sich dann beispielsweise ein Streitgespräch in Form eines szenischen Spiels vorbereiten:

¹² Das folgende Unterrichtsmaterial wurde im Rahmen des Artikels erstellt. Beim Baobab Verlag finden sich jedoch Materialien unter: <https://www.baobabbooks.ch/de/schule/unterrichtsmaterialien/>.

Stell dir vor, du bist Dona Filó und willst Jujus Mama überzeugen, den Insekten nichts zu tun. Finde Argumente für sie! Nutze dafür das Glossar des Buches, in dem du einiges über die Bedeutung von Insekten finden kannst! Recherchiere zu Hause, warum Insekten wichtig sein können! Übernimm die Perspektive der Mutter oder der Schwester und formuliere Gegenargumente!

In einer fächerübergreifenden Perspektive ließe sich hier ebenso an das Thema Insekten in der Stadt anknüpfen, wobei auch die geographische Perspektive eine Rolle spielen müsste. Ebenso ließe sich auch mit dem Oberthema der Großstadt arbeiten. Die Szenen aus dem Bus oder die Textstellen über den Verkehr oder die Büros wären geeignet, um sich mit der Mobilität und dem Zusammenleben in einer Großstadt an sich zu beschäftigen:

Warum kann Dona Filó von ihrem Balkon aus nicht mehr die Berge sehen? Wie ist die Stimmung im Bus als Juju ihre Mutter zur Arbeit begleitet?

Für eine vertiefende Auseinandersetzung mit der Autorin kann das autobiografisch geprägte Nachwort sowie Toledos Erklärvideo zur Collagentechnik (Baobab Books 2020) herangezogen oder auch eine Online-Recherche angeboten werden. Wichtig ist dabei, den Bezug zur Geschichte zu erhalten, z. B. durch Fragen wie:

Welche neuen Perspektiven bekommst du auf die Geschichte von Juju und Jojó durch die Beschäftigung mit ihrer Erfinderin?

In einer letzten Phase der persönlichen und sozialen Applikation ließe sich das eingeübte Konfliktgespräch mit Argumenten von Dona Filó, Juju, ihrer Mama und Jojó um eine eigene Rolle erweitern, in der die Kinder ihre eigene Meinung zur Geltung bringen können. Ebenso ließe sich in einem fächerübergreifenden Unterricht nach Möglichkeiten suchen, wie Insekten innerhalb einer Großstadt geholfen werden kann (z. B. Bau eines Insektenhotels, Wasserschalen auf dem Balkon, Pflanzen von Wildblumen, Schützen von Wiesen). Zudem könnten die Kinder für Juju und Jojó eigene „Busgeschichten“ im Collagenstil gestalten, die einen Rückbezug zur eigenen Mobilität in der Stadt herstellen und die direkte Interaktion mit den Figuren fördern.

Die Gruppe, die sich mit der Autorin und ihrer Collagentechnik befasst hat, könnte einen Brief an die Autorin verfassen und darin Eindrücke sowie konkrete Rückfragen formulieren. Auch das eigene Großstadtleben und subjektive Erfahrungen können hier wieder aufgegriffen werden:

Lies noch einmal die Textstelle zum Jabuticababaum. Juju erzählt, dass manche Leute den Baum mögen und sich andere über ihn ärgern. Kennst du so einen Ort in deiner Stadt? Warum denkst du, mögen die Menschen den Ort? Wie denkst du darüber? Mit Dona Filó versteht sich Juju richtig gut. Warum? Mit wem in deinem Umfeld hast du eine ähnliche Beziehung? Was verbindet euch?

Die Auseinandersetzung mit der Geschichte sowie den darin auftauchenden Figuren und den verhandelten Themen ermöglicht den Schüler*innen den Rückbezug zu ihrem eigenen Leben und hilft ihnen, sich mit Fragen des Zusammenlebens auseinanderzusetzen, verschiedene Perspektiven einzunehmen und zu verstehen sowie den Prozess der Herstellung einer Geschichte zu reflektieren.

4 Fazit und Ausblick

Die perspektivengeleitete Auseinandersetzung mit beiden Werken hat nicht nur gezeigt, dass sich pluralistische Bilderbuchwelten anhand von Pfäfflins Auswahlkriterien erkenntnisreich erschließen und für den identitätsorientierten Literaturunterricht differenziert aufbereiten lassen, sondern auch, dass Bilderbüchern immer wieder neue und mannigfaltige Bedeutungen zugeschrieben werden (vgl. Thiele 1994 oder Hering 2016). Im vorliegenden Beitrag standen insbesondere die Potenziale von Bilderbüchern als „Resonanzraum“ (nach Osberghaus) sowie als „Türöffner“ (nach Matheson) und damit verbunden auch die Möglichkeit zur Identifikation und Alteritätserfahrung im Fokus. In der Auseinandersetzung mit *Mio war da!* hat sich gezeigt, dass insbesondere die Vielfalt episodischer Alltagserzählungen und die durch das Bild angereicherte Perspektive des Klassenkuscheltiers Mio Anknüpfungspunkte für alle Phasen des identitätsorientierten Literaturunterrichts bieten, da die Kinder sich analytisch mit eher vertrauten oder unbekannten Szenerien auseinandersetzen und den Protagonisten Mio produktiv in eigene oder erdachte Settings transferieren können.

Das Bilderbuch *Juju und Jojô* und dessen Erarbeitung im Dreischritt hat verdeutlicht, dass sich ein Buch, in dem selbstverständlich PoC-Identifikationsfiguren auftreten, auch ohne konkreten Fokus auf interkulturelles oder transkulturelles Lernen erschließen lässt und vielfältige individuelle Anknüpfungspunkte für den identitätsorientierten Literaturunterricht bietet. Mit Blick auf die Akteur*innenebene ist jedoch offensichtlich geworden, dass Bücher mit PoC-Identifikationsfiguren auf den verschiedenen Ebenen der Veröffentlichung, der Vermarktung sowie der didaktischen Auseinandersetzung noch unterrepräsentiert sind.

Wie Werke mit diversen Figuren und Familienkonstellationen in literaturdidaktischen Settings ergiebig eingesetzt werden könnten, hat dieser Beitrag an zwei Beispielen aufgezeigt. Damit geht einher, dass die literaturdidaktische Arbeit mit Darstellungen von Diversität im Bilderbuch einen konstruktiven Beitrag zu einer weltoffenen Grundhaltung leisten kann.

Primärliteratur

- de Lestrade, Agnès/Docampo, Valeria (Ill.) (2012): Die große Wörterfabrik. A. d. Franz. von Taube, Anna. München: Mixtvision.
- Dubois, Claude K. (2013): Akim rennt. A. d. Franz. von Scheffel, Tobias. Frankfurt a. M.: Moritz.
- Duda, Christian/Friese, Julia (Ill.) (2010): Schnipselgestrüpp. Gossau u. a.: Bajazzo.
- Gruß, Karin/Krejttschi, Tobias (Ill.) (2013): Ein roter Schuh. Köln: Boje.
- Leitl, Leonora (2019): Königin für eine Nacht. Mannheim: Kunstanstifter.
- Nyhus, Svein/Dahle, Gro (Ill.) (2019): Böseman. A. d. Norw. von Hildebrandt, Christel. Zürich: NordSüd.

- Ruurs, Margriet/Badr, Nizar Ali (Ill.) (2017): *Ramas Flucht*. A. d. Engl. von Günther, Ulli/Günther, Herbert. Arab. Text von Raheem, Falah. Hildesheim: Gerstenberg.
- Sanna, Francesca (2016): *Die Flucht*. A. d. Engl. von Bodmer, Thomas. Zürich: NordSüd.
- Székessy, Tanja (2019): *Mio war da!* Leipzig: Klett Kinderbuch.
- Toledo, Eymard (2019): *Juju und Jojó*. Eine Geschichte aus der Großstadt. A. d. Port. von Kegler, Michael. Basel: Baobab Books.
- Watanabe, Issa (2020): *Flucht*. München: Hanser.
- Wirsén, Stina (2019): *Klein*. A. d. Schwed. von Dahmann, Susanne. Leipzig: Klett Kinderbuch.
- Zeller, Lydia/Maslowska, Monika (Ill.) (2008): *Suche Arbeit für Papa*. Zürich: Bajazzo.

Sekundärliteratur

- Adichie, Chimamanda Ngonzi (2009): the danger of a single story. https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=de (10.11.2020).
- Baobab Books (2019): Leitbild des Vereins BAOBAB BOOKS mit Sitz in Basel. https://baobabbooks.ch/fileadmin/PDF_JPG/Baobab_Leitbild.pdf (26.01.2021).
- Baobab Books (2020): Eymard Toledo zeigt ihre Collagen Technik. <https://vimeo.com/419884720> (26.01.2021).
- Bauer, Susanne (2019): Nach der Flucht, das Ankommen? Eine (macht)kritische Perspektive auf gegenwärtige Flucht-Literatur für Kinder. In: Heins, Jochen/Jantzen, Christoph (Hrsg.): *Kinderliteratur unterrichten. Vielfältige Perspektiven auf den Literaturunterricht in der Grundschule*. München: kopae, S. 159–176.
- Bousboa, Juli (2019): Die Lebensentwürfe der Klasse 1d. In: *juliliest*, Oktober. <https://juliliest.net/2019/10/06/ueber-soziale-distinktion-oder-auch-nicht-mio-war-da/> (26.01.2021).
- Felker, Olga/Jammeh-Siegel, Ndey Bassine/Niminde-Dundadengar, Tebbi/Fajembola, Olalolu/Heher, Carla (2020): Diversität in Kinderbüchern. Von Schwarzen Prinzessinnen und männlichen Meerjungfrauen. <https://www.spiegel.de/familie/diversitaet-in-kinder-buechern-schwarze-prinzessinnen-und-maennliche-meerjungfrauen-a-dc349201-c14d-4ffd-a182-9436832b967d> (26.01.2021).
- Frederking, Volker (2003): „Es werde von Grund aus anders“!? Leseinteresse, Lernmotivation und Selbstregulation im Deutschunterricht nach PISA und IGLU. In: Abraham, Ulf/Bremerich-Vos, Albert/Frederking, Volker/Wieler, Petra (Hrsg.): *Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA*. Freiburg: Fillibach, S. 249–278.
- Frederking, Volker (2010): Identitätsorientierter Literaturunterricht. In: Frederking, Volker/Huneke, Hans-Werner/Krommer, Axel/Meier, Christel (Hrsg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts*. Bd. 2. Literatur- und Mediendidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 414–451.
- Hering, Jochen (2016): *Kinder brauchen Bilderbücher. Erzählförderung in Kita und Grundschule*. Seelze: Klett in Verbindung mit Kallmeyer.
- Hudec-Krieg, Helga (2020): *Mio war da!* In: *Evangelische Büchereien im Rheinland*. <https://buechereien.ekir.de/?p=10859> (26.01.2021).
- Karnbach, Birgit (2020): Ein Klassenmaskottchen erlebt, was in den Familien wirklich „abgeht“. In: *Buchprofile/medienprofile 2*. <https://www.michaelsbund.de/product/9783954702206-mio-war-da.html> (26.01.2021).

- KIMI (2019a): Tanja Székessy: Mio war da. <https://kimi-siegel.de/2020/07/04/tanja-szekessy-mio-war-da/> (26.01.2021).
- KIMI (2019b): Eymard Toledo: Juju und Jojô. <https://kimi-siegel.de/2020/07/04/eynard-toledo-juju-und-jojo/> (26.01.2021).
- KIMI (2020): Das KIMI-Siegel. <https://kimi-siegel.de/das-kimi-siegel/> (10.11.2020).
- Klett (2021): Über Klett Kinderbuch (Homepage). <https://www.klett-kinderbuch.de/über-den-verlag.html> (26.01.2021)
- KMK (2015): Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule. (Beschluss der KMK vom 02.07.1970 i. d. F. vom 11.06.2015). Berlin: KMK.
- Krüss, James (1992): Das Königreich der Bilderbücher oder Kultur beginnt beim Bilderbuch. In: ders.: Naivität und Kunstverstand. Gedanken zur Kinderliteratur. Überarb. u. erw. Neuausgabe. Weinheim u. a.: Beltz, S. 12–16.
- Mecheril, Paul (2010): Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In: Mecheril, Paul/do Mar Castro Varela, Maria/Dirim, Inci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim u. a.: Beltz, S. 7–22.
- mixtvision (2020): Die große Wörterfabrik. <https://mixtvision.de/buecher/die-grosse-woerterfabrik/> (26.01.2021).
- Pfäfflin, Sabine (2010): Auswahlkriterien für Gegenwartsliteratur im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Ritter, Alexandra/Ritter, Michael (2019): Von der Bilderbuchauswahl zur Umsetzung im Unterricht. Eine Studie zu Überzeugungen von Grundschullehrer*innen. In: Heins, Jochen/Jantzen, Christoph (Hrsg.): Kinderliteratur unterrichten. Vielfältige Perspektiven auf den Literaturunterricht in der Grundschule. München: kopaed, S. 25–42.
- Ritter, Michael (2019): Juju und Jojô. In: Arbeitsgemeinschaft Jugendliteratur und Medien der GEW. Datenbank. <https://www.ajum.de/index.php?s=datenbank&id=23190512113> (15.02.21).
- Rösch, Heidi (2017): Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Rudel, Sandra (2019): Mio war da! In: KILIFÜ 2019/2020. Almanach der Kinderliteratur. Essen: erste liga für gestaltung, S. 67.
- Sandjon, Chantal-Fleur (2020): Schwarze Kinder, weiße Perspektiven. Wie divers ist die Kinderbuchbranche? <https://heimatkunde.boell.de/de/2020/10/08/schwarze-kinder-weiße-perspektiven-wie-divers-ist-die-kinderbuchbranche?fbclid=IwAR1ISWuw-bZIXluk9xO8h-QbSLnlIsuFhAPFfh8vHiW7khunDusThQw2Vq3l> (10.11.2020).
- Scherer, Gabriela/Vach, Karin (2019): Interkulturelles Lernen mit Kinderliteratur. Unterrichtsvorschläge und Praxisbeispiele. Seelze: Klett in Verbindung mit Kallmeyer.
- Spinner, Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch, H. 200, S. 6–16.
- Staiger, Michael (2014): Erzählen mit Bild-Schrifttext-Kombinationen. Ein fünfdimensionales Modell der Bilderbuchanalyse. In: Abraham, Ulf /Knopf, Julia: BilderBücher. Bd. 1. Theorie. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 12–23.
- Thiele, Jens (1994): Die schönen und die schrecklichen Bilder. Kinder zwischen Bilderbuch und Medienrealität. <http://www.bis.uni-oldenburg.de/bisverlag/hv1/72-thiel.pdf> (27.01.2021), S. 409–428.
- Wenz, Tanja (2019): Ein Pinguin auf Klassenreise. In: Kinderbuch-Couch, November. <https://www.kinderbuch-couch.de/titel/2208-mio-war-da/> (21.01.2021).

CHRISTOPH JANTZEN / SASCHA WITTMER

Zweitklässler*innen begegnen Susanne Janssens *Hänsel und Gretel*

Plurale Perspektiven auf eine Unterrichtsszene

Im Zuge der Beitragsanfragen zu diesem Band haben wir als Herausgebende auch das Transkript einer Unterrichtsszene verschickt und um Diskursbeiträge gebeten, die die jeweils eigene Sicht auf diese Unterrichtsszene darstellen sollen. Beiträge kamen von Johanna Duckstein, Stefanie Klenz, Sandra Last, Alexandra Ritter und Gabriela Scherer. Es wird zunächst die Unterrichtsszene vorgestellt, so, wie sie auch den Kommentatorinnen vorgelegen hat. Es folgen die Formulierung der Anfrage und eine kleine Reflexion der Herausgeber*innen. Die Beiträge der Autorinnen schließen sich in alphabetischer Reihenfolge an.

1 Die Unterrichtsszene: Zweitklässler*innen begegnen Susanne Janssens *Hänsel und Gretel*

Das Transkript entstand im Rahmen einer Unterrichtseinheit zum Thema Märchen, die Imke Schacht und Fritzi Wiegel während eines 4-wöchigen Praktikums in einer 2. Klasse einer Hamburger Grundschule durchführten, die bereits mehrfach Erfahrungen mit der Auseinandersetzung mit Bildern sammeln konnte. Es wurde unter anderem das Märchen *Hänsel und Gretel* behandelt.

Inhaltlich war den zwei Unterrichtsstunden, in denen das Transkript entstand, eine erste schulische Auseinandersetzung mit *Hänsel und Gretel* vorangestellt. Als Einstieg wurde das Märchen vorgelesen, um in einer weiteren Unterrichtsstunde in einem literarischen Gespräch zu ergründen, wen die Kinder in dem Märchen als böse empfinden. Anschließend fertigten die Schüler*innen eigene Bilder zu der Szene an, in der das Geschwisterpaar Hänsel und Gretel von seinen Eltern im Wald ausgesetzt wird. Die Schüler*innen konnten mithilfe von bereitgestellten Zeitschriften Collagen erstellen und dazu auch malen. So konnten sie bereits frühzeitig dafür sensibilisiert werden, dass Märchen unterschiedliche Lesarten hervorbringen können und Illustrationen eines Märchens unterschiedliche Interpretationen darstellen.

In der Unterrichtsstunde, in der das Transkript entstand, wurden die Schüler*innen mit drei verschiedenen Illustrationen einer Schlüsselszene aus *Hänsel und Gretel* konfrontiert und sollten sich in einer Kleingruppe („Jury“) über die Illustrationen austauschen. Dabei handelte es sich um die Szene, als Hänsel und Gretel von ihrem Vater und der Stiefmutter im Wald ausgesetzt werden. Folgende Arbeitsaufträge wurden an die Schüler*innen erteilt:

1. Stelle dir vor: Für das Märchen *Hänsel und Gretel* wurden 3 Bilder eingesendet. Du bist Mitglied in einer Jury und sollst entscheiden, welches Bild den ersten Platz bekommt.
2. Schau dir das Bild genau an. Überlege: Warum gefällt dir das Bild? Warum gefällt dir das Bild nicht?
3. Sprich mit deiner Jury darüber.

Im Anschluss erhielten die Schüler*innen einen Arbeitsbogen, auf dem sie die Bilder nach ihrer Präferenz nummerieren bzw. platzieren sollten. Abschließend wurden in einem Klassengespräch die Präferenzen der Kinder diskutiert.

Im Transkript begegnet die Kleingruppe der Illustration von Susanne Janssen (vgl. Abb. 1).



Abb. 1 Susanne Janssen: *Hänsel und Gretel* (© Rostock: Hinstorff 2007)

Folgende Personen waren an dem Kleingruppengespräch beteiligt: Bastian, Jalda, Sabrina und eine Studentin, die in dieser Stunde hospitierte.

- | | | |
|---|------------|---|
| 1 | Sabrina: | Das ist schon ein bisschen Kunst. Das gefällt mir! |
| 2 | Bastian: | Kunst!? |
| 3 | | Ich hab keine Ahnung, was, was mir gefällt. |
| 4 | Sabrina: | Das haben die irgendwie so schräg gemacht. |
| 5 | Bastian: | Gar keine Ahnung. |
| 6 | Jalda: | Wie findet ihr das? Wie findest du das? |
| 7 | Studentin: | Ein bisschen komisch, was? |
| 8 | Bastian: | Das sieht so aus, als wäre der Fuß abgeschnitten und das wär der Zeh. |

- 9 Studentin: Ja und guck mal ihr Kleid an hier. Sieht genau so aus. Als ob das abgeschnitten wäre.
- 10 Sabrina: Da sind, da sind lauter Sachen abgeschnitten.
- 11 Bastian: Was?
- 12 Sabrina: Die haben-, die haben das zusammengeklebt und dann fotografiert.
- 13 Studentin: Habt ihr eine Idee, warum?
- 14 Bastian: Ah, das ist der echte Kopf.
- 15 Sabrina: Ich glaub, weil man dann besser überlegen kann das ist so ein bisschen durcheinander ist.
- 16 Jalda: Äh, ein Baum trägt ein Kleid!?
- 17 Bastian: Ich kapier's nicht- und ein Fuß.
- 18 (Schülerin und Schüler lachen)
- 19 Studentin: Guck mal, wie er böse guckt.
- 20 Bastian: Oh, ich kapier das Bild nich.
- 21 Sabrina: Die beiden gucken sich an.
- 22 Studentin: Glaubst du?
- 23 Sabrina: Hmhm.
- 24 Jalda: Nein.
- 25 Bastian: Ich kapier gar nichts.
- 26 Jalda: Die gucken, er guckt ihn sie an, sie guckt ihn und er guckt
- 27 Bastian: Ich kapier das Bild noch nicht
- 28 Studentin: Glaubt ihr, die kennen sich?
- 29 Jalda: Nein.
- 30 Sabrina: Vielleicht.
- 31 Ah, ich weiß, was das ist!
- 32 Jalda: Was?
- 33 Sabrina: Hier steht die Mutter, ähm, Gretel, Hänsel und hier ist der Vater, der mit der Holzaxt.
- 34 Bastian: Aber warum sollte die Mutter ein Baum sein?
- 35 Sabrina: Nein
- 36 Studentin: Vielleicht hat sich die
- 37 Sabrina: sie versteckt sich hinter dem Baum.
- 38 Studentin: Vielleicht hat sie sich einfach versteckt hinter dem Baum.
- 39 Sabrina: Das sind Hänsel und Gretel.
- 40 Bastian: Das geht gar nicht, der Fuß ist hier so weit vorne.
- 41 Sabrina: Und der schaut auf die hier, dass sie nicht merken, wie er (unverständlich)
- 42 Bastian: Aber da könnte der Fuß gar nicht sein
- 43 Da könnte der Fuß gar nich hier sein.
- 44 Jalda: Nur du siehst das falsch, das Baumstamm is der hier so schief, und das ist daneben (...)
- 45 Bastian: (ruft laut) Aber warum kapier ich nicht?
- 46 Jalda: Hoaa, ich kapier's.
- 47 Weil [-]
- 48 Weil ich wegen Sabrina es auch kapiere!
- 49 Bastian: Und ich kapier's wegen Sabrina halt nicht.
- 50 Jalda: Ok, wer will das noch mal erklären?
- 51 ?: (jemand ruft laut, jemand anderes leise) Ich!
- 52 Studentin: Dann kannst du erstmal erklären und dann bist du dran, ok?
- 53 Studentin: Und du kannst zuhören.

- 54 Jalda: Ich hab's wegen ihr [Anm.: Sie meint Sabrina] verstanden, weil sie sagte [-] das ist Hänsel, Gretel, Papa, Mama.
- 55 Studentin: Und was macht Mama?
- 56 Jalda: Mama [-] die geht in Wald spazieren. Also die beiden bringen sie ins ganz in [-] ins Wald.
- 57 Bastian: Ich kapiert's immer noch nicht.
- 58 Sabrina: Hänsel verteilt da ja die Steine und der Vater schaut ganze Zeit, was er macht, aber der macht das heimlich und sie verschwindet grad hinter'm Baum, wie ich zum Beispiel, wenn ich jetzt, em, wenn jetzt hier was ist [-]
- 59 Bastian: Duck dich mal untern Tisch!
- 60 Sabrina: Ja, zum Beispiel so.
- 61 Da sieht man auch deine Haare.
- 62 Jalda: Ich muss deine Haare hochheben!
- 63 Sabrina: Also, wenn ich jetzt irgendwo vorbeigehe und dann sieht man das Andere, als wenn der Baum zu dick ist.
- 64 Bastian: Das soll'n die Haare sein?
- 65 Sabrina: Ich glaub schon.
- 66 Bastian: Warum sollen das die Haare sein?
- 67 Jalda: Und wo ist der Kopf?
- 68 Sabrina: Der ist hinter dem Baum.
- 69 Studentin: Der hat sich schon versteckt. Hinter'm Baum.
- 70 Jalda: Und was ist das?
- 71 Bastian: Das ist das Fuß von der Mutter.
- 72 Jalda: Das!?
- 73 ?: Das ist keine Tasche!

2 Anfrage zum Kommentieren

In Vorbereitung auf diesen Sammelband wurden alle Beitragenden und ausgewählte weitere Personen dazu eingeladen, die Szene zu kommentieren. Der Text für die Anfrage lautete:

Wir haben eine Szene aus dem Unterricht ausgewählt, in der Kinder über eine Bilderbuchseite von Susanne Janssens *Hänsel und Gretel* diskutieren. Welche Gedanken haben Sie zu dieser Szene? Lassen Sie die Leser*innen des Sammelbandes daran teilhaben und verfassen Sie einen zweiseitigen Text dazu. Die folgenden Fragestellungen können die kritische Auseinandersetzung leiten:

- Wie verstehen Sie diese Szene?
- Was gefällt Ihnen an der Szene besonders?
- Was zeigt sich in den Schüler*innenäußerungen in Bezug auf den Gegenstand, die Illustration von Janssen? Was zeigt sich auch in Bezug auf den textlichen Zusammenhang?
- Welche Rolle spielt die Interaktion für die Auseinandersetzung mit der Bilderbuchseite?
- Wie sehen Sie den didaktischen Kontext?
- Inwiefern kann (nicht) in der Szene Lernen rekonstruiert werden?

3 Überblick über die Beiträge

Die fünf Kommentare nähern sich aus unterschiedlichen theoretischen und diskursiven Perspektiven der Szene und legen damit eigene Schwerpunkte, die unterm Strich gelesen zwar keinen offenen Widerspruch zueinander bilden, jedoch deutlich machen, dass die jeweilige eigene Verortung, die jeweils eigene Frage an ein solches Transkript zu unterschiedlichen Sichtweisen führt. Alle Beitragenden beschäftigen sich mit der besonderen Rolle, die Bastian in dieser Szene innehat. Unterschiede ergeben sich zum Teil auf Grund des theoretischen Hintergrundes, mit dem auf die Szene geschaut wird, und durch die Zugänge auf die Szene: Von der Illustration (Gegenstand), dem didaktischen Setting (Unterricht) oder Aussagen der Kinder (Akteure) aus.

Johanna Duckstein setzt die Äußerungen der Kinder in eine enge Beziehung zu der Bildvorlage. Stefanie Klenz stellt das Lernen von Bastian in den Fokus und sieht seine Beharrlichkeit dabei als für ihn sehr positiv. Sandra Last rekonstruiert konsequent das Aushandeln, die Ko-Konstruktion in der Szene, wobei sie Bastians „Nicht-Verstehen als Antriebsmotor für Explikation“ sieht. Alexandra Ritter setzt den Bezugspunkt (bildende) Kunst in den Mittelpunkt ihrer Gedanken und sieht daher den Raum für ästhetische Erfahrungen. Gabriela Scherer widmet sich zunächst der Illustration und kann so herausarbeiten, dass die Kinder zentrale Elemente des Bildes, der Bildaussage erfassen und diskutieren.

JOHANNA DUCKSTEIN

Das Märchen im Bild (wieder-)erkennen

Bilderbuchrezeption zwischen Tradition und Innovation

Die Rezeption von Märchenbilderbüchern unterscheidet sich von der anderer Bilderbuchlektüren. Die Narration, die sich im Bilderbuch in der Regel erst durch das synchrone Erschließen von Text und Bild konstituiert, wird bei bekannten Märchen wie *Hänsel und Gretel* der Brüder Grimm entkoppelt. In vielen Fällen ist die Geschichte zuvor bereits verinnerlicht – sei es durch das Vorlesen im familiären Kontext, die Begegnung mit vielfältigen medialen Adaptionen oder die Vermittlung im Unterricht, so wie es dieser transkribierten Sequenz offenkundig vorausgegangen ist. Kinder bringen bei der Bilderbuchbetrachtung zu einem Märchen nicht nur ihr Wissen über die Handlung in die Lektüre ein, sondern greifen ebenfalls auf einen großen Schatz an bildlichen Vorerfahrungen zurück (vgl. Duckstein 2020).

Auch Illustrator*innen, die vor der Aufgabe stehen, den über 200 Jahre alten literarischen Stoff auf ihre Weise zu interpretieren, sehen sich mit der Tradition vorangegangener Bebilderungen konfrontiert. Hat sich in der Anfangszeit der Märchenillustration zu den Grimmschen Texten ein Kanon ikonografischer Schlüsselszenen entwickelt (vgl. Freyberger 2009), versuchen gerade aktuelle Bilderbücher mit Konventionen zu brechen und innovative Bildkonzepte hervorzubringen. Susanne Janssens Werk steht in eben diesem Spannungsfeld von Tradition und Innovation. Mit der Aussetzung der Kinder durch ihre Eltern im Wald wird zunächst eine typische Szene ausgewählt, die in konventionellen Darstellungen oftmals die vier Protagonist*innen als eine einen Zug bildende Personengruppe zeigt, die sich



Abb. 2 Hänsel und Gretel bei Hosemann und Offterding (Quellen: Grimm-Bilder Wiki und Märchenatlas.de)

auf einen Wald zu oder bereit in ihm bewegen, wie es beispielsweise schon in Bildern von Theodor Hosemann (1868) oder Carl Offtender (Offtender/Leutemann ca. 1890) zu finden ist. In vielen Fällen blickt Hänsel, in seiner Tätigkeit eine Spur auszulegen, zurück zum elterlichen Haus.

Janssen knüpft mit der Komposition der Bildgegenstände zunächst an diese Tradition an und zeigt eben diesen Personenzug – sogar der Vater erhält die typische Attribuierung durch die Axt. Es gelingt ihr aber durch ihre Technik der Malerei und Collage, die ungewöhnlich gewählte Perspektive und die ausdrucksstarke Figurendarstellung ein innovatives Bildkonzept zu erzeugen. Einige dieser Abstraktionen erschweren eine schnelle eindeutige Zuordnung. Mit der Wahl des Bildausschnittes werden die Figuren – im Besonderen Hänsels Gesicht – bei Janssen herangezoomt. Dadurch wird die Darstellung des Kieselauswerfens ausgeblendet, was im konventionellen Märchenbild bestimmend für diese Szene ist. Überlappungen in der Collage verdecken große Teile der Stiefmutter und machen sie unkenntlich, während die anderen Figuren sich vor allem durch ihre starke Mimik kennzeichnen. Der Wald als Kulisse wird nur angedeutet (vgl. auch die Ausführungen zum Bild von Alexandra Ritter).

Diese Eigenheiten fallen auch den Kindern in der Unterrichtssituation auf – ins Besondere Sabrina. Der Bildausschnitt ist schräg gelegt. Man sieht nur einen ausgewählten Teil der eigentlichen Szene, was dazu führt, dass Figuren und Umgebung unvollständig erscheinen. So bemerkt Sabrina: „Das haben die irgendwie so schräg gemacht“ (Z. 4). Nicht nur unterstellt sie in ihren Aussagen den Bildschöpfer*innen die Intention, dies bewusst so „gemacht“ zu haben, sie beschreibt auch eindrucksvoll die künstlerische Technik Janssens: „Die haben-, die haben das zusammengeklebt und fotografiert.“ (Z. 12) Die dicken Stämme der Bäume strukturieren den Bildraum. Sie erscheinen so massiv, dass sie die Protagonist*innen hervortreten oder fast gänzlich verschwinden lassen. Sabrina stellt ebenso wie ihre Mitschüler*innen fest: „Da sind, da sind lauter Sachen abgeschnitten.“ (Z. 10) Die Bezeichnung der Figuren ist dadurch eine Herausforderung. Die Zweitklässlerin aber erkennt die Besonderheit dieser Perspektive, welche Überlappungen erzeugt: „Sie [die Mutter] versteckt sich hinter dem Baum.“ (Z. 37)

Ungewöhnlich ist auch die Figurendarstellung. Durch die überproportional großen Köpfe der abgebildeten Menschen erscheinen ihre Blicke besonders intensiv. So schaut der Vater mit aufgerissenen Augen zurück auf seinen Sohn, der wiederum in seine Richtung späht. Auch Sabrina bemerkt und deutet das, indem sie den Protagonist*innen die Rollen des Märchens zuweist und mit Tätigkeiten aus der Narration verknüpft: „Die beiden gucken sich an“ (Z. 21). Und später: „Hänsel verteilt da ja die Steine und der Vater schaut ganze Zeit, was er macht, aber der macht das heimlich“ (Z. 58). Die sehr reduzierte bildliche Darstellung im Buch steht somit im Zusammenhang mit der Märchennarration und führt im Wechselspiel damit zur Sinnkonstruktion und Bilddeutung, was der Schülerin mit Bravour gelingt.

Das ungewöhnliche Bild, das sich deutlich vom eigentlich Erwartbaren/Konventionellen unterscheidet, kann aber gerade durch seine innovativen Elemente auch zu Irritationen führen, die besonders Bastian in der Gruppe offen artikuliert: „Gar keine Ahnung.“ (Z. 5) „Oh, ich kapier das Bild nich.“ (Z. 20) „Ich kapier gar nichts.“ (Z. 25) „Aber warum kapier ich nicht?“ (Z. 45) „Ich kapier’s immer noch nicht“ (Z. 57). Bastian hat ein großes Bedürfnis, das Bild für sich zu verstehen, was er durch seine hohe Beteiligung und emotionale Involviertheit zeigt, ihm aber aufgrund der Machart zu misslingen scheint. Dabei versucht er zunächst, den Bildgegenständen, die für ihn nicht eindeutig sind, eine Zuordnung zu geben: „Das sieht so aus, als wäre der Fuß abgeschnitten und das wär der Zeh.“ (Z. 8) Die Andersartigkeit des Bildes, hier thematisiert durch die Überschneidung der Flächen, bereitet ihm besonders Schwierigkeiten, da sie sich mit seiner Vorstellung und seinem Konzept des Märchenbildes zu widersprechen scheint: „Das geht gar nicht, der Fuß ist hier so weit vorne.“ (Z. 40)

Damit Bastians Rezeptionsprozess trotz der Irritation aber dennoch sinnstiftend wird, dafür sorgt der gemeinsame Austausch der Gruppe Zweitklässler*innen untereinander. Durch das literarische Gespräch wird ihm geholfen, das Märchen in den Bildern von Susanne Janssen (wieder-)zuerkennen, indem die Protagonist*innen von Sabrina benannt werden (Z. 33) und an einem alltäglichen Beispiel des Versteckens unter einem Tisch vorgeführt wird, wodurch die abgeschnittenen Figuren auf der zweidimensionalen Fläche entstehen (Z. 59–63). Durch diesen Aushandlungsprozess kann das Bild in die Narration eingebettet werden. So gelingt dem Jungen am Ende die Klärung der Irritation: „Das ist der Fuß von der Mutter.“ (Z. 71)

Lernen passiert hier im Dialog, der durch Impulse von einem Erwachsenen angeregt wird. So führt beispielsweise die Frage der Studentin, ob sich die Figuren kennen, zur Notwendigkeit der Rollenzuschreibung (Z. 28).

Für den Lernprozess ist es wichtig, den Kindern ein reiches Angebot an verschiedenen Bildern zugänglich zu machen. Im Falle der Märchen kann hier auf einen großen Fundus zurückgegriffen werden, der auch herausfordernde Bildkonzepte wie jenes von Susanne Janssen bereithält. So entsteht zunehmend ein Verständnis für die Vieltätigkeit und Mehrdeutigkeit von Bildern, welches Sabrina schon von Anfang an proklamiert: Kunst ist manchmal „ein bisschen durcheinander“ und man muss „überlegen“, um sich den Sinn zu erschließen (Z. 15).

STEFANIE KLENZ

„Aber warum kapier ich nicht?“

Irritation und gemeinsame Sinnsuche – Rekonstruktion von Verstehensprozessen

Es fasziniert mich auf den ersten Blick und sofort beim ersten Lesen, wie wir Bastian in dieser Szene beim Lernen beobachten können. Seinem Verstehensprozess möchte ich nachgehen, um herauszufinden, wie der Lernkontext gestaltet sein muss, damit Lernen möglich wird. Dies kann eine prototypische Szene dafür sein, wie Lernen im Dialog mit anderen (Kindern und Erwachsenen) stattfinden kann.

Bastian formuliert so häufig sein Nicht-Verstehen, dass ich zunächst gar nicht sagen kann, ob ich seine Beharrlichkeit eigentlich starrköpfig und anstrengend oder konsequent und beeindruckend finde. Ohne ihn dabei auch hören zu können, wie er in vielfältigen Variationen „Das kapier ich nicht!“ sagt, sind viele Interpretationen möglich und ich frage mich: Will er die anderen provozieren? Ist er genervt von dem Bild, das ihm da vorgesetzt wurde? Ist er mit der Aufgabe vollkommen überfordert, weil er „gar keine Ahnung“ hat, was ihm gefällt? Würde er das Bild am liebsten zur Seite legen und sich anderen und für ihn leichter zugänglichen Bildern zuwenden? Sucht er in seiner ganzen Irritation, die das Bild offensichtlich bei ihm auslöst, hartnäckig, entschlossen und unermüdlich nach einer Lösung seines Problems? Und wie unterstützen ihn eigentlich die anderen Mitglieder seiner Gruppe und die Studentin? Verhindern sie einen eigenen Zugang dadurch, dass sie ihre eigene Interpretation versprachlichen? Wird Verstehen für ihn möglich?

Die subjektwissenschaftliche Lerntheorie im Sinne Holzkamps (1995) nimmt an, dass Lernen dort beginnt, wo das eigene Handlungsinteresse aus mangelnder Kenntnis eines Gegenstands nicht erfolgreich realisiert werden kann. Zugleich muss für Lernende erkennbar sein, dass das tiefere Verständnis des Gegenstandes dazu führen könnte, die eigenen Handlungsmöglichkeiten zu erweitern. Die mangelnde Kenntnis des Gegenstands formuliert Bastian nach ersten vorsichtigen Deutungen (Z. 8 und 14) in dieser Szene sehr häufig und ich vermute, dass er mit den Illustrationen allein gelassen seine Sinnsuche vielleicht nicht einmal begonnen, aber in jedem Fall nicht fortgesetzt hätte. Sein Handlungsinteresse ist in erster Linie durch den Kontext der Aufgabe und die Methodik begründet und scheinbar deutlich angeregt. Als Teil der Jury soll (und möchte) er urteilen und offensichtlich fällt es den anderen „Jurymitgliedern“ deutlich leichter, diese Illustration zu deuten. Als Teil der Gruppe und in Interaktion mit den beiden Mädchen hat er auf diese Weise einen Ansporn für den Verstehensprozess, in dem das lernende Subjekt schrittweise in die Tiefenstruktur eines Lerngegenstandes „eindringt“ und sich diesen entschlüsselt. Dabei folgt er mit Hilfe der anderen der dem Lerngegenstand eigenen Struktur und Logik und „entdeckt“ ihn so gewissermaßen für sich.

Die Tiefenstruktur der den Kindern vorgelegten Illustration ist rätselhaft, irritierend, vielleicht verstörend. Schon mit der Wahl dieser Stelle in dem Märchen *Hänsel und Gretel* und auch mit der Auswahl dieser Illustration trauen sich die beiden Studentinnen etwas, das im Unterrichtsalltag in der Grundschule sonst oft wenig beachtet wird: Sie geben dem Nicht-Verstehen einen Raum und provozieren es sogar. Wie soll man denn verstehen, dass der Vater seine Kinder in den Wald bringt? Jedes Urvertrauen wird hier mit Füßen getreten und die Urangst des Alleingelassenwerdens sehr intensiv spürbar. Gerade im Deutschunterricht kommt es sehr oft darauf an, dass die Kinder etwas verstehen: Texte sollen verstanden werden, sie selbst sollen verständliche Texte schreiben und sie sollen adressatengerecht formulieren lernen. Dabei ist Verstehen ein unabschließbarer Prozess (vgl. Baum 2010, S. 101), in dem vom Teil zum Ganzen und vom Ganzen zum Teil immer wieder in einer Art Pendelbewegung und am besten in konstruktiven Prozessen Sinn gesucht werden muss. Literarisches Verstehen ist zudem durch Ambivalenz und Ambiguität gekennzeichnet. Oft sind die vermeintlichen Lerngegenstände für die Kinder in der Schule sehr einfach strukturiert und Verstehen als gemeinsame Konstruktion von Bedeutung (vgl. Maiwald 2010) überhaupt nicht nötig. Beim Bildverstehen kommt hinzu, dass Bilder in der Lage sind, „das zu verbergen, was sie darstellen wollen“ und sich „nicht in der Sichtbarkeit“ erschöpfen, „sondern [...] unsere Neugier gerade durch das [erregen], was sie unsichtbar lassen“ (Belting 2004 zit. n. Dehn 2007, S. 41).

Wie Unsichtbares auf diesem Bild Irritation auslöst und wie im Dialog Unsichtbares sichtbar gemacht werden kann, wird in dieser Szene zweimal direkt hintereinander sehr unterschiedlich deutlich. Bastians vorsichtige Entdeckungen von Sichtbarem (z. B. Fuß, Z. 8 und Z. 42 f.) werden durch die Interpretationen von Sabrina und Jalda zunächst angeregt und er beginnt Fragen zu stellen (etwa in Zeile 34: „Aber warum sollte die Mutter ein Baum sein?“). Durch die ihn irritierende Interpretation der Mädchen, ihre Nichtbeantwortung seiner Frage und sogar die direkte Zurückweisung seiner Sichtweise auf den Fuß (Jalda in Z. 44: „Nur du siehst das falsch ...“) entstehen bei ihm weitere massive und fast verzweifelt anmutende Äußerungen des Nicht-Verstehens (Z. 45: „Aber warum kapiert ich nicht?“). Die Äußerung der Studentin, dass ein Kind erklären und (vermutlich) Bastian zuhören soll, deute ich so, dass sie versuchen möchte, ihm die Sichtweise der Mädchen auf das Bild zu erklären und ihn „bei der Stange“ zu halten. Hat sie wohl schon die eine, „richtige“ Lösung im Kopf, die Bastian nun zuhörend einfach verstehen soll?

Im weiteren Verlauf lassen alle gemeinsam nicht locker, nehmen einzelne sichtbare Details des Bildes in den Fokus und versuchen, das Unsichtbare zu erklären. Durch das plastisch durchgeführte Verfahren, einen Teil des dreidimensionalen eigenen Körpers (durch Ducken unter den Tisch) abzuschneiden, können die zweidimensionalen und durch die Collage stark verfremdeten Einzelteile auch für Bastian eine Bedeutung bekommen und er beginnt zu sehen. Auf die Frage von Bastian in Z. 64 („Das soll’n die Haare sein?“) äußert sich Sabrina nun nicht mehr wie in Z. 30 und 41

sehr entschieden, sondern formuliert hypothetisch (Z. 65: „Ich glaub schon.“), sodass Bastian weiter fragen mag und Jalda ihn mit einer weiteren Frage in seine Richtung (Z. 67: „Und wo ist der Kopf?“) bestätigt. So kann er sich dem Bildverstehen weiter nähern und auch seine schon ganz zu Beginn gemachte Entdeckung des Fußes wieder ins gemeinsame Spiel mit dem Möglichen bringen. Vielleicht hat auch seine Kritik an Sabrinas für ihn nicht nachvollziehbaren Deutungen (in Z. 49) dazu geführt, dass diese sich wieder stärker auf den gemeinsamen Spielraum einlassen konnte.

Die Szene zeigt nur einen kleinen Ausschnitt aus dem Gespräch der Kinder mit der Studentin und doch können wir sehen, wie die Kinder lernen. Alle Kinder haben in dieser Szene ihre Handlungsmöglichkeiten in Bezug auf das Bildverstehen erweitert. Sie konnten erleben, dass es sich lohnt, Fragen zu stellen, sich in Frage stellen zu lassen, Hypothesen aufzustellen und diese gemeinsam zu überprüfen, sich von den Sichtweisen anderer anregen zu lassen und Vorstellungen des Dargestellten auch mit dem Körper zu erleben, um mehr sichtbar werden zu lassen. Das wurde durch eine Aufgabe und Bildauswahl ermöglicht, die den Kindern offensichtlich viel zumutet und sie durch die Arbeit in einer Kleingruppe zu einem Dialog herausfordert, wenn nicht gar zwingt. Aus meiner Perspektive wäre es sehr erfreulich, gäbe es viele solcher Aufgaben für Kinder in der Schule.

SANDRA LAST

„Weil ich wegen Sabrina es auch kapiere!“

Zweitklässler*innen handeln ihr Verstehen einer Bilderbuchseite ko-konstruktiv aus

In meiner folgenden Interpretation möchte ich den Fokus auf den Interaktionsprozess der Szene richten. Dabei gehe ich weniger auf den fachlichen Gegenstand Bilderbuch (vgl. hierzu Duckstein sowie Scherer) sowie Bildästhetik (vgl. Ritter) ein und thematisiere auch nicht so stark das subjektorientierte Lernen einzelner Schüler*innen (vgl. hierzu Klenz), sondern möchte darstellen, wie sich der Interaktionsprozess *zwischen* den Schüler*innen und der Studentin vollzieht. Hierbei verstehe ich Unterricht in Anlehnung an de Boer als Ereignis der Wissens*konstruktion* innerhalb klassenöffentlicher Gespräche zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen, die an das wechselseitige Deuten und Interpretieren gebunden ist (vgl. de Boer 2015, S. 18 ff.). Dass diese interaktionistische Perspektive neue Erkenntnisse über das literarische Lernen generieren kann, zeigt jüngst Merklinger am Beispiel der ko-konstruktiven Herstellung von Figurenverstehen im Bilderbuchgespräch (vgl. Merklinger 2020, S. 80).

Aus diesem interaktionsbezogenen Verständnis heraus zeigt die Szene von Bastian, Jalda, Sabrina und einer Studentin aus meiner Sicht eine ko-konstruktive Bedeutungsaushandlung zur Illustration der Bilderbuchseite, in der sich die Schüler*innen durch die interaktive Verflochtenheit der Einzelbeiträge gemeinsam neue Deutungsaspekten erarbeiten. Dies möchte ich in der nachfolgenden Rekonstruktion des sequenziellen Gesprächsverlaufs verdeutlichen.

„Das ist schon ein bisschen Kunst. Das gefällt mir“ – Einstieg in den Sinnbildungsprozess (Z. 1–12)

Die Sequenz beginnt, indem Sabrina, angeregt durch die Aufgabenstellung, die gesehene Illustration als Kunst bezeichnet, die ihr gefällt (für eine differenzierte Perspektive auf diesen Aspekt vgl. Ritter). Bastian wirft mit „Kunst? Ich hab keine Ahnung, was mir gefällt“ (Z. 2) einen konträren Blick auf die Illustration. Sabrina geht mit ihrer Äußerung „das haben die irgendwie alles so schräg gemacht“ (Z. 4) auf einen neuen Aspekt, nämlich die Gestaltung der Bilderbuchseite ein. Hier bleibt offen, ob sie die Anordnung des Bildes oder das Abweichen von einer Gestaltungsnorm meint.

Jalda greift die Diskrepanz mit ihrer Frage „wie findet ihr das? Wie findest du das?“ auf, woraufhin die Studentin antwortet: „ein bisschen komisch, was?“ (Z. 7). Diese bewertende Äußerung schließt an Bastians Beitrag an und ermöglicht ihm Raum zur Bildinterpretation („das sieht so aus, als wäre der Fuß abgeschnitten [...]“, Z. 8), die durch die Studentin (Z. 9) und Sabrina (Z. 10) weiter ausbuchstabiert wird. In den ersten 12 Zeilen entwickelt sich das Gespräch von der Bewertung hin zur Technik der

Illustration, die Sabrina in Z. 12 zusammenführt („[...] die haben das zusammengeklebt und dann fotografiert“).

„Habt ihr eine Idee warum?“ – Gestaltungsintention vs. Bildinterpretation (Z. 13–19)

An Sabrinas Beitrag zur Technik der dargestellten Bilderbuchseite schließt die Studentin an, die fragt, warum diese Seite so dargestellt ist (Z. 13). Diese Frage nach der Gestaltungsintention entfernt sich von dem bisherigen Interaktionsthema der Bildinterpretation, auf die Bastian („Ah, das ist der echte Kopf“, Z. 14) und Jalda („Äh, ein Baum trägt ein Kleid?“, Z. 16) aber weiterhin Bezug nehmen. Anknüpfend an Jalda, bringt Bastian zum ersten Mal sein Nicht-Verstehen zum Ausdruck („ich kapiert's nicht – und ein Fuß“, Z. 17). Auf diese Äußerung geht die Studentin nicht ein, sondern bringt wieder einen neuen Aspekt in die Interaktion („guck mal, wie er böse guckt“, Z. 19), indem sie ihre Interpretation zu dem Blick einer dargestellten Figur äußert.

„Ich kapiert's nicht“ – Bedeutungsaushandlung zwischen Verstehen und Nicht-Verstehen (Z. 20–27)

An diesen neuen Aspekt äußert Bastian erneut sein Nicht-Verstehen: „Oh, ich kapiert das Bild nicht“ (Z. 20). Indem Sabrina mit „die gucken sich an“ (Z. 21) antwortet, buchstabiert sie den Beitrag der Studentin (Z. 19) weiter aus und teilt ihr Verständnis mit Bastian und Jalda, die dieser Interpretation nicht zustimmt (Z. 24). Nun spitzt Bastian sein Nicht-Verstehen weiter zu („ich kapiert gar nichts“, Z. 25), woraufhin Jalda ihre Interpretation der Figurenkonstellation weiter ausführt („[...] er guckt ihn sie an, sie guckt ihn und er guckt“, Z. 26), was Bastian nun dazu führt, seine Äußerung zu relativieren („ich kapiert das Bild noch nicht“, Z. 27). Der Fokuspartikel „noch“ bringt hier die Potenzialität zum Ausdruck, das Bild zu einem späteren Zeitpunkt verstehen zu können.

„Weil ich es wegen Sabrina auch kapiert“ – Bezugnahme auf zuvor Geäußertes (Z. 28–49)

Die Studentin setzt einen Impuls, der an Sabrinas Beitrag in Z. 21 anschließt („glaubt ihr, die kennen sich?“, Z. 28) und tiefer in die Interpretation der Figurenkonstellation führt. Sabrina stellt daraufhin eine Korrespondenz zwischen Teilen des Bildes und den Figuren der Geschichte her: „Hier steht die Mutter, ähm, Gretel, Hänsel und hier ist der Vater, der mit der Holzaxt“ (Z. 33). Dies wirft bei Bastian eine Frage auf („aber warum sollte die Mutter ein Baum sein?“, Z. 34), was von Sabrina und der Studentin als Verstecken *hinter* dem Baum interpretiert wird und so im Gespräch eine neue Dimensionalität der Bilderbuchseite eröffnet. Sabrinas Deutung zweier dargestellter Figuren als Hänsel und Gretel greift Bastian auf, der die Proportion und Positionie-

rung des Fußes infrage stellt (Z. 40 und 42). Jalda schließt an Bastian an, indem sie seine Perspektivierung anzweifelt (Z. 44) und eine neue Deutungsmöglichkeit eröffnet („das Baumstamm is der hier so schief und das ist daneben“, Z. 44). Was genau Jalda mit „das“ meint, ist schwer nachvollziehbar, was sich auch in Bastians Frage „aber warum kapiert ich nicht?“ (Z. 45) zeigt. Mit Jaldas Ausruf „hoaa ich kapiert’s“ (Z. 46) erzeugt sie einen Möglichkeitsraum für ein potenzielles Verstehen der Illustration und führt ihr Verständnis auf einen Beitrag von Sabrina zurück (Z. 48), ohne dieses näher zu spezifizieren.

„Ok, wer will das nochmal erklären?“ – Die Entstehung einer gemeinsamen Deutung (Z. 49–73)

An die erneute Äußerung des Nicht-Verstehens von Bastian (Z. 49) knüpft Jalda an, indem sie fragt: „ok, wer will das noch mal erklären?“ (Z. 50). Dies stellt ein wichtiges interaktionales Moment zur Erarbeitung einer als gemeinsam geteilt geltenden Deutung dar. Jalda äußert ihr Verstehen, das sie auf eine vorherige Äußerung von Sabrina zurückführt (Z. 54). Die Studentin schließt eine Frage an („und was macht Mama?“, Z. 55), die Sabrina mit Blick auf den Inhalt des Märchens weiter ausbuchstabiert („Hänsel verteilt da ja die Steine [...]“, Z. 58). Sabrina lenkt somit die Aufmerksamkeit auf den Inhalt des Märchens. Diese Deutung veranschaulicht Sabrina an sich selbst, was sie in Z. 58 andeutet. Bastian geht hierauf ein, indem er auffordert „duck dich mal untern Tisch“. Die Symbolik des Bildes wird von den Kindern im Gespräch nachgespielt (Z. 63), was den gemeinsamen Deutungsprozess vorantreibt und in einer gemeinsamen Deutung der Bilderbuchseite mündet; nämlich, dass dort ein Verstecken der Mutter hinter dem Baum symbolisiert wird (vgl. Ritter und Scherer).

Abschließende Gedanken

Besonders eindrücklich an dieser Szene erscheint mir das interaktiv dichte Miteinander der Kinder. Während die Studentin immer wieder neue Aspekte in die Interaktion einbringt, die zum Teil vom gemeinsamen Sinnbildungsprozess wegführen, sind die Kinder damit beschäftigt, ihre eigenen Interpretationen und Deutungen zu explizieren und für die anderen verständlich zu machen. Insbesondere Bastians Aufrechterhaltung seines Nicht-Verstehens, sein Verstehen-Wollen sowie die Erklärungsversuche von Jalda und Sabrina ermöglichen die gemeinsame Sinnsuche im Rahmen der Bedeutungsaushandlung. Sein „fehlendes“ Verstehen scheint geradezu ein Antriebsmotor zur Explikation des eigenen Verständnisses zu sein und trägt in entscheidendem Maße zur (Weiter-) Entwicklung des Gesprächs und zum Erschließen zentraler Deutungsaspekte des Bildes bei. Zugleich zeigt die Szene aber auch, wie anspruchsvoll ein solcher Prozess und dessen Begleitung sein kann.

ALEXANDRA RITTER

Bastian kapiert es nicht oder Die Kunst der Collage

„Das ist schon ein bisschen Kunst.“ Damit beginnt die Zweitklässlerin Sabrina das Gespräch über Susanne Janssens Illustration zu *Hänsel und Gretel*. Auf der collagierten Bilderbuchillustration zum bekannten Märchen (KHM 15) werden Gretel und der Vater mit seiner Axt beim Gang in den Wald zentral dargestellt, während Hänsels Kopf nur angeschnitten am Bildrand erscheint und die Mutter fast komplett hinter den Bäumen verschwindet. Lediglich ein Stück des Kleides und ein Fuß sind noch zu sehen. Hinzu kommt das rote Kleid als bildnerisches Leitmotiv, das ganz im Sinne der Bettelheimschen Deutung¹ die Verbindung zwischen Mutter und Hexe andeutet und sich wiederkehrend durch das Bilderbuch zieht. Ungewöhnlich ist die Perspektive, aus der die Betrachter*in beobachtet: Der Wald steigt an und die Figuren bewegen sich ansteigend zu einer gedachten Horizontlinie. Das Bild scheint verrückt und aus dem Gleichgewicht geraten zu sein und läuft so, symbolisiert durch den Weg, dem Höhepunkt des Märchens entgegen. So kommt es auch, dass die Axt des Vaters durch die flächenhafte Darstellung augenscheinlich über dem Kopf Hänsels schwebt. Das Urteil über das Schicksal der Kinder scheint gefällt zu sein, und doch entgeht Hänsel zum Teil der väterlichen Entscheidung, weil er Steine und Brotkrumen streut, um den Weg zurück nach Hause zu markieren.

Ist das Kunst? Die gekonnte Zusammenstellung der Collage, die Farbmotivik als Ausdrucksmittel und die malerischen Figuren mit den ausdrucksstarken, aber manchmal auch statisch wirkenden Gesichtern erheben einen hohen künstlerischen Anspruch. Sie ahmen die Tradition der Illustration des Märchens nicht einfach nach, sondern versuchen durch die bildhafte Ausgestaltung neue Denkräume und Perspektiven auf das Märchen zu schaffen. Auch wenn Sabrina das nicht so in Worte fassen kann, unterscheidet sie hier offensichtlich doch diese Illustrationen von anderen und spricht ihnen eine Ausdruckskraft und einen Eigenwert zu. Gleichzeitig relativiert sie ihre Aussage und sagt: „Das ist schon ein bisschen Kunst. Das gefällt mir.“ (Z. 1) Die Bestimmung des Bildes als „Kunst“ bringt das Artifizielle und Faszinierende zum Ausdruck, während Sabrina gleichzeitig auch einen subjektiven positiven Bezug zur Illustration aufbaut, indem sie ihr Gefallen bekundet.²

Doch im Gespräch über das Bild bleibt Sabrinas Aussage nicht unangefochten. Bastian schaltet sich ein und stellt die Aussage in Frage, allerdings bringt er auch den Kunstbegriff nicht in Verbindung mit der persönlichen Vorliebe, die Sabrina in ihrer ersten Aussage offensichtlich mit der Bezeichnung verbindet. Im gesamten Gespräch

¹ Vgl. Bettelheim (1996, S. 183 ff.); dazu auch Ritter (2017, S. 225 ff.).

² Auch an anderer Stelle konnte ein Rückbezug auf die Betitelung „Das ist Kunst.“ beobachtet werden, in diesem Falle handelte es sich um eine Grundschullehrerin, die über das Märchen Schneewittchen mit den Bildern von Benjamin Lacombe sprach (vgl. Ritter/Ritter 2020).

nimmt Bastian die Rolle des Skeptikers und des Zweiflers ein. Er hat Mühe, einen Zugang zum Bild zu finden. Offensichtlich werden ihm die räumlichen Zusammenhänge in der Collage nicht gewahr, er sieht das Bild eher flächenhaft, was die Darstellung durchaus auch nahelegt. So ergeben aber die einzelnen Elemente keine Verbindung, sie wirken „abgeschnitten“ (Z. 8) und ziehen seinen Unmut auf sich. Zunächst gehen die Studentin und auch Sabrina auf seine Beobachtung ein (Z. 9 f.). Dennoch denken sie das Bild mehr als Ganzes. Bastian hingegen benennt eher Einzelelemente wie den Kopf als auffälliges Merkmal, vermutlich des Vaters. Sabrina findet sofort eine Erklärung für die Darstellung, damit er „besser überlegen kann“ (Z. 15). Nach diesen allein auf der Darstellungsebene ausgetauschten Beschreibungen des Bildes verfällt Bastian in ein fast starres Muster. Immer wieder wirft er in das Gespräch ein, dass er das Bild „nicht kapiere“. Aber die Gruppe geht nur bedingt auf ihn ein, was dazu führt, dass er laut in die Gruppe ruft (Z. 45) und so sein Thema für die Diskutanten erneut (vehement) relevant setzt. Nach einem Erklärungsversuch von Jalda, die das Bild noch einmal der Szene im Märchen zuordnet, bleibt Bastian aber bei seiner Aussage und begründet sein Unverständnis „Und ich kapiert’s wegen Sabrina halt nicht.“ (Z. 49) Ist es Sabrinas Anfangsaussage, die zu seinem Missmut führt? Genauer wird im Gespräch darauf nicht eingegangen, aber es liegt nahe, dass die zunächst als „Kunst“ beschriebenen Bilder in ihrer Darstellung Bastians Unverständnis in der Betitelung und in der Form der Darstellung hervorrufen, denn die Gruppe wendet sich erneut der Darstellung und der Verortung des Bildes im Märchen zu. Im Gespräch kommt es dann so weit, dass die Verdeckung von Personen durch Gegenstände am Tisch erprobt wird und sich Bastian das Bild über Fragen erschließt (Z. 64). Am Ende des Auszugs scheint er sogar in der Lage zu sein, Einzelelemente des Bildes zuzuordnen und zu benennen (Z. 71). Der szenische Zugang setzt an dieser Stelle einen Erkenntnisprozess im Zuge der Bilddeutungssuche in Gang. Die Kinder regen von sich aus dieses Vorgehen an, das ästhetische Erfahrungen (vgl. Nickel-Bacon 2018, S. 17) zur Erkenntnisgewinnung und über ein analytisches Verfahren hinaus auch eine ganzheitliche, körperliche Erschließung der Bildszene einbezieht.

Betrachtet man die Szene in ihrem Interaktionsverlauf, so scheinen die Darstellungsweise der Figuren und die Anordnung im Bildraum eine intensive Diskussion hervorzurufen. Ausgehend von Sabrinas These: „Das ist schon ein bisschen Kunst.“ entspinnt sich das Gespräch über die Zusammenhänge im Bild. Dabei gehen die Kinder auf die Darstellung der Figuren, die Perspektive der Betrachter*in und die Fluchtpunkte ein. Das Gespräch zeigt eine intensive Wahrnehmung und Auseinandersetzung mit der Darstellungsweise, die im Verlauf sogar szenisch validiert wird. Dabei nehmen die Kinder bei der Betrachtung klare Rollen ein. Während Sabrina immer wieder ihrer Faszination Ausdruck verleiht und zum Bildverständnis durch ihre Interpretationen beiträgt, stellt Bastian den Kontrapart dar und offenbart sich als Zweifler und als Kritiker des Bildes, der nur schwer zum Nachvollzug der Aussagen Sabrinas bewegt werden kann. Jalda hingegen bringt sich neben der Studentin stark in die Dis-

kursorganisation ein, sie stellt Fragen (z.B. „Wie findet ihr das?“ (Z. 6); „Wer will das noch mal erklären?“ (Z. 50)) und tritt als Vermittlerin zwischen Sabrina und Bastian auf, indem sie ihre Perspektive vermittelnd ausdrückt. So kann am Ende sogar Bastian bestimmte Elemente des Bildes ermitteln und auch er scheint sich durch die Diskussion über das Bild einen Zugang zur Darstellung erarbeitet zu haben. Das ist Kunst!

GABRIELA SCHERER

Susanne Janssens Illustration im Gespräch von Zweitklässler*innen

Ich selbst verstehe die Szene, die Susanne Janssen hier ins Bild setzt, folgendermaßen: Hänsel und Gretel marschieren mit Vater und Stiefmutter durch den Wald. Bezüglich des Erzähltextes bringt dieses Bild den ersten Versuch der Eltern zur Darstellung, die beiden Kinder auszusetzen.

Hänsel (links unten im Bild) weiß um das Vorhaben der beiden Erwachsenen und hat auch ein Hilfsmittel dabei (aus dem Märchentext wissen wir, dass er im Vorfeld Kiesel gesammelt hat, die er jetzt auf den Weg streut, um Dank dieser Spur zusammen mit Gretel den Heimweg zu finden); aus seinem Blick spricht daher etwas leicht Verschlagenes. Aus guten Gründen ist er auch der letzte in der Reihe der vier durch den Wald schreitenden Personen.

Dem Vater schaut die Furcht aus den Augen. Und Angst spielt auch um seinen vom Bart verdeckten Mund, gepaart mit schlechtem Gewissen. Er weiß, was er und seine Frau vorhaben, und ihn irritiert Hänsels Zurückbleiben sowie dessen wissender Gesichtsausdruck. Die Axt in der Hand macht ihn als Holzfäller kenntlich und seine spärliche Bekleidung weist ebenso wie seine hagere Gestalt auf die Armut hin, die zu der Verzweiflungstat führt, die eigenen Kinder im Wald ihrem Schicksal überlassen zu wollen.

Gretel ist durch ihre Schürze, die wie ein Kleid gebunden ist, als Mädchen identifizierbar. Ihr Gesichtsausdruck verrät im Unterschied zu demjenigen Hänsels nichts davon, dass sie um das Vorhaben ihrer Eltern weiß. Ihre Schürze ist vom selben Stoff geschnitten wie diejenige ihrer Stiefmutter. Der auf den ersten Blick einheitliche Kleidungsstoff für Mutter und Kind ist ein Indiz dafür, dass in dieser Familie kein Luxus herrscht.

Von der Stiefmutter sieht man nur die Rückenansicht sowie einen Fuß, da sie im Gehen hinter einem Baum verschwindet, der uns die Sicht auf ihr Gesicht verbirgt. Das Entscheidende in der Darstellung dieser Figur ist der rote Stofffetzen, der aus ihrer Schürze schaut. Dieser erinnert an Seide oder Samt, und so macht sich nun doch, entgegen der vorherigen Wahrnehmung, ein Hauch von Luxus breit! Soll damit vielleicht der Luxus angezeigt werden, den sie sich herausnimmt, indem sie das eigene Überleben über das Wohlergehen der Kinder stellt? Wir sehen ihren Gesichtsausdruck nicht, daher wissen wir auch nicht, ob sie ähnlich wie den Vater Zweifel oder Ängste über das Vorhaben plagt. Was wir aber durch Weiterblättern erfahren werden: Der rote Zipfel, der aus ihrem Kleid lugt, ist aus demselben edlen Stoff gemacht, wie das verführerische Kleid der Hexe, das die Kinder im späteren Erzählverlauf auf Janssens Illustrationen antreffen. In Bosheit und Gefährlichkeit für die

Kinder sind sich Stiefmutter und Hexe in dem Märchen ähnlich, was der rote Zipfel am Kleid der Mutter symbolisieren mag. Im Übrigen ist dies auch ein Bilddetail, das nicht selten zur Gleichsetzung bzw. Verwechslung von Stiefmutter und Hexe führt, wenn Kinder das Buch von Susanne Janssen in seiner Gänze betrachten. Die potenzielle Vergleichbarkeit von Stiefmutter und Hexe ist in der Figurenkonstellation im Märchen selbst angelegt und auch von anderen Illustrator*innen aufgegriffen worden (so etwa von Anthony Browne in *Hansel and Gretel*, 1981; vgl. Scherer 2014, S. 85).

Im Transkript des Kleingruppengesprächs zu diesem Bild wird deutlich, dass die Zweitklässler*innen unterschiedlich gut mit Janssens Artefakt zurechtkommen. Sabrina kann dem Kunstgegenstand von Beginn an viel abgewinnen (vgl. Z. 1). Und wie Johanna Duckstein in ihrem Kommentar anmerkt, beschreibt Sabrina auch überaus eindrucksvoll die künstlerische Technik Janssens. Daher ist sie auch nicht irritiert über die schiefe Perspektive und die abgeschnittenen Ränder. Sie versteht auch schnell, dass der Baum die Sicht auf die Stiefmutter teilweise verdeckt. Und wer die vier Figuren sind, erschließt sie sich ebenfalls leicht. In ihrem Fall ist rasch ein klarer Textbezug vorhanden; sie impliziert, dass es sich bei dem Bild um die Szene der Aussetzung der Kinder im Wald handeln muss, bei der Hänsel den Weg mit Steinen markiert (vgl. Z. 58).

Am meisten Mühe mit dem Kunstwerk bekundet Bastian, und dies deutlich (vgl. Z. 2 und 17). Er bekräftigt sein Unverständnis auch wiederholt, als Jalda bereits auf das Deutungsangebot von Sabrina eingestiegen ist (vgl. Z. 20, 25, 27, 45, 49, und 57). Möglicherweise will er mit seinen dezidierten Wiederholungen, nichts zu kapieren, seine ablehnende Haltung gegenüber dem vorgelegten Kunstwerk ausdrücken, denn er soll sich im vorgegebenen didaktischen Setting ja als wertendes Jury-Mitglied verstehen.

Im Lauf ihrer gemeinsamen Auseinandersetzung mit dem Kunstgegenstand lassen sich alle drei Kinder auf den Kunstcharakter von Janssens Illustration ein. Die weitgehend ungesteuerte Interaktion zwischen den Kindern erweist sich dabei als durchaus lernförderliches didaktisches Arrangement. Nicht nur führt dieses Unterrichtsetting in der Kleingruppe zu einer zwischen den Schüler*innen ko-konstruktiv ausgehandelten Deutung, was Sandra Last am Ende ihres Beitrags zu Recht als anspruchsvolle Leistung benennt. Es erlaubt darüber hinaus einer Lernerin (Jalda), die Gesprächsorganisation, die auf Ergebnissicherung zielt, selbst in die Hand zu nehmen (besonders interessant hierbei: „Wer will das noch mal erklären?“ (Z. 50), vgl. auch den Kommentar von Alexandra Ritter hierzu). Erkennbar verstehen alle drei Kinder zum Schluss des Gesprächsauszugs, wer die vier Figuren sind, was sie machen und wie es zugeht, dass der Baum die Stiefmutter halb verbirgt.

Am Ende des Transkripts scheint sich das Interesse der Kinder außerdem auf die Stelle im Bild zu fokussieren, wo über dem Fuß der Mutter der rote Stofffetzen sichtbar ist. Das aber ist das symbolträchtigste Detail des Bildes! Ob es auch zu einer symbolischen Deutung kommt im Anschluss an den (nicht persönlich identifizierbaren)

Ausruf, dass es sich nicht um eine Tasche handle (vgl. Z. 73), worauf Jalda vermutlich zeigt (vgl. Z. 70 und 72), lässt der Auszug leider ebenso offen, wie das Transkript die Information vorenthält, worauf Jalda hinweist (möglicherweise geht es hier um den Fuß von Gretel, der sich im roten Stoff verhakt, der unter der Schürze der Mutter hervorquillt – was Bastian perspektivisch für den Fuß der Mutter hält und die nicht identifizierte Person im Gespräch für sich offenbar zunächst als Tasche deutet, in deren Öffnung Gretels Fuß schlüpft, wenngleich sie die Lesart „Tasche“ gleich wieder dementiert). Meine Vermutung ist, dass an dieser Stelle eine Irritation angesichts des roten Tuchs erfolgt ist, die im Fortgang zu Vorschlägen führen mag, was es mit diesem herausstechenden Stofffetzen auf sich haben könnte. Und eben hier liegt m. E. auch das Besondere in diesem Bild verborgen.

Primärliteratur

Grimm, Jacob/Grimm, Wilhelm/Janssen, Susanne (Ill.) (2007): *Hänsel und Gretel*. Rostock: Hinstorff.

Grimm-Bilder Wiki, Abb. Hosemann, [https://grimmbilder.fandom.com/de/wiki/Hänsel_und_Gretel_\(Theodor_Hosemann\)?file=Haensel_und_Gretel_Theodor_Hosemann_1.jpg](https://grimmbilder.fandom.com/de/wiki/Hänsel_und_Gretel_(Theodor_Hosemann)?file=Haensel_und_Gretel_Theodor_Hosemann_1.jpg) (26.02.2021).

Hosemann, Theodor (1868): *Deutsche Bilderbogen für Jung und Alt Nr. 53: Hänsel und Gretel*. Stuttgart: Gustav Weise.

Märchenatlas.de, Abb. Offterdinger, <http://www.maerchenatlas.de/maerchen-in-bildern/haensel-und-gretel-maerchenillustrationen/> (26.02.2021).

Offterdinger, Carl/Leutemann, Heinrich Gottlob (ca. 1890): *Mein erstes Märchenbuch. Eine Sammlung echter Kindermärchen für die ganz Kleinen. Mit 24 feinen Farbdruckbildern von Prof. C. Offterdinger und H. Leutemann*. 7. Aufl. Stuttgart: Wilhelm Effenberg.

Sekundärliteratur

Baum, Michael (2010): Literarisches Verstehen und Nichtverstehen. Kulturtheorie und Unterricht. In: Frederking, Volker/Huneke, Hans W./Krommer, Axel/Meier, Christel (Hrsg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts*. Bd. 2: *Literatur und Mediendidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 100–123.

Bettelheim, Bruno (1996): *Kinder brauchen Märchen*. 18. Aufl. München: dtv.

de Boer, Heike (2015): Lernprozesse in Unterrichtsgesprächen. In: de Boer, Heike/Bonatti, Marina (Hrsg.): *Gespräche über Lernen – Lernen im Gespräch*. Wiesbaden: Springer VS, S. 17–37.

Dehn, Mechthild (2007): Unsichtbare Bilder. Überlegungen zum Verhältnis von Text und Bild. In: *Didaktik Deutsch*, H. 22, S. 25–50.

Duckstein, Johanna (2020): „Das war ja vielleicht früher so!“ Orientierungen von Grundschulkindern zu aktuellen Märchenbilderbüchern. In Scherer, Gabriela/Heintz, Kathrin/Bahn, Michael (Hrsg.): *Das narrative Bilderbuch. Türöffner zu literar-ästhetischer Bildung, Erzähl- und Buchkultur*. Trier: WVT, S. 183–200.

- Freyberger, Regina (2009): Märchenbilder – Bildermärchen. Illustrationen zu Grimms Märchen 1819–1945. Oberhausen: Athena.
- Holzkamp, Klaus (1995): Lernen. Studienausgabe. Frankfurt: Campus.
- Maiwald, Klaus (2010): Kompetenzen und Unterrichtsziele im Lese- und Literaturunterricht der Sekundarstufe I. In: Kämper-van den Boogaart, Michael/Spinner, Kaspar H. (Hrsg.): Lese- und Literaturunterricht, Bd. 2 (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis, 12). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 49–78.
- Merklinger, Daniela (2020): „Oder Wen sieht die Tigerin wie seine Mutter ...“ Perspektiven literarischer Figuren im kollektiven Gespräch über Bilderbücher interaktiv entfalten. In: Scherer, Gabriela/Heintz, Kathrin/Bahn, Michael: Das narrative Bilderbuch. Türöffner zu literar-ästhetischer Bildung, Erzähl- und Buchkultur. Trier: WVT, S. 57–82.
- Nickel-Bacon, Irmgard (2018): Ästhetische Erfahrung – ästhetische Sensibilisierung. In: Nickel-Bacon, Irmgard (Hrsg.): Ästhetische Erfahrung mit Literatur. Textseitige Potenziale, rezeptionsseitige Prozesse, didaktische Schlussfolgerungen. München: kopaed, S. 7–29.
- Ritter, Alexandra (2017): Bilderbuchlesarten von Kindern. Neue Erzählformen im Spannungsfeld von kindlicher Rezeption und Produktion. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Ritter, Alexandra/Michael Ritter (2020): Was soll und nicht sein darf. Orientierungen von Lehrenden zur Bilderbuchauswahl. In: Schmidt, Frederike/Schindler, Kirsten (Hrsg.): Wissen und Überzeugungen von Deutschlehrkräften. Aktuelle Befunde in der deutschdidaktischen Professionsforschung. Berlin u. a.: Peter Lang, S. 111–125.
- Scherer, Gabriela (2014): „Wo siehst du das, dass die Fenster aus Zucker sind?“ – „Das steht im Text!“ Zum literar-ästhetischen Bildungspotenzial zeitgenössischer Bilderbücher. In: Scherer, Gabriela/Volz, Steffen/Wiprächtiger-Geppert, Maja (Hrsg.): Bilderbuch und literar-ästhetische Bildung. Aktuelle Forschungsperspektiven. Trier: WVT, S. 75–88.

CHRISTINA BÄR

Zu Bilderbüchern schreiben

Die Arbeit mit Bilderbüchern im Deutschunterricht der Grundschule ist vielfältig. Bilderbücher werden gelesen, besprochen oder zum Philosophieren genutzt, sie werden vertont oder im Schauspiel dargestellt. Und häufig wird zu Bilderbüchern auch geschrieben – zumindest ergibt sich dieses Bild, wenn man Beiträge in grundschulbezogenen Zeitschriften und Sammelbänden heranzieht, die Unterrichtsideen vorstellen, in denen zu Bilderbüchern gearbeitet wird (vgl. etwa Brinkmann 2008; Ritter/Ritter 2008; Merklinger/Schüler 2011; Preußner 2015; Fornol/Fornol 2017; Kruse/Terhorst 2017). Bei einer Durchsicht solcher Beiträge zeigt sich, dass das Schreiben zu Bilderbüchern mit unterschiedlichen Zielsetzungen verbunden ist, denn je nach schreibdidaktischer Situierung kann die Textproduktion auf sprachliche und/oder literarische Lernprozesse von Schüler*innen abzielen.

Ballis und Burkard (2014) systematisieren die Vielzahl an unterschiedlichen Schreibaufgaben zu Bilderbüchern in kreatives, produktives und funktionales Schreiben. Während beim kreativen Schreiben das Bilderbuch als Schreibimpuls fungiert und der Selbstausdruck der schreibenden Subjekte im Vordergrund steht, werden mit produktiven und funktionalen Formen des Schreibens Aspekte des Bilderbuches erschlossen. Dabei geht es im Rahmen von produktiven Schreibaufgaben zu Bilderbüchern darum, sich handlungs- und produktionsorientiert mit Literatur auseinanderzusetzen; das literarische Lernen steht im Vordergrund. Funktionale Schreibaufgaben wie etwa das Zusammenfassen oder Rezensieren richten sich an konkrete Leser*innen und haben eher eine memorativ-konservierende Funktion. Mit der Ausdifferenzierung des Schreibens zu Bilderbüchern perspektivieren Ballis und Burkard zwei unterschiedliche Lernziele, die mit kreativen, produktiven oder funktionalen Schreibaufgaben erreicht werden können. So betrachten sie das kreative Schreiben zu einem Bilderbuch als eine Möglichkeit, um Schreibkompetenzen der Schüler*innen auszubilden. Produktive und funktionale Schreibaufgaben zu Bilderbüchern haben nach Ballis und Burkard hingegen die Funktion, das Bilderbuch als Lerngegenstand zu rezipieren (ebd., S. 176).

Somit deutet sich an, dass das Rezipieren von Bilderbüchern sowie die Tätigkeit des Schreibens je nach Zielsetzung verschiedene Funktionen im Unterricht haben können – entweder fungieren Bilderbuchrezeption und Textproduktion als *Medium* oder aber als *Gegenstand des Lernens*. Diese Perspektive auf das Schreiben zu Bilderbüchern aufgreifend lassen sich in Anlehnung an die thematische Rahmung dieses Sammelbandes – *Vom Bilderbuch aus – zum Bilderbuch hin* – zwei grundlegende Ansätze systematisieren:

– *Vom Bilderbuch aus* schreiben:

Bilderbücher werden als Ausgangspunkt für das Schreiben genutzt, etwa wenn Themen oder formale Strukturen sich dafür eignen, Schreib(lern)prozesse bei Kindern auszulösen. In solchen Unterrichtsideen bildet die Rezeption von Bilderbüchern ein *Lernmedium*, sie ist ein Impulsgeber für sprachliche Lernprozesse. *Lerngegenstand* sind Aspekte von Schreibkompetenz, die Schüler*innen beim Schreiben zu Bilderbüchern ausbilden können.

– *Zum Bilderbuch hin* schreiben:

Die Rezeption von Bilderbüchern wird im Zusammenhang mit dem Textschreiben auch als *Lerngegenstand* konstruiert, wobei das *Schreiben als Medium* verwendet wird, um die Bilderbuchrezeption anzuregen. In solchen Unterrichtseinheiten steht das Bilderbuch als literar-ästhetisches Werk im Vordergrund; es eröffnet literarische Lernprozesse, die durch das Schreiben entfaltet werden können.

Dieser Beitrag hat das Anliegen, das Schreiben im Zusammenhang mit Bilderbüchern vor dem Hintergrund der getroffenen Systematisierung in Lernmedium und Lerngegenstand ausdifferenzieren. Mit den schreibdidaktischen Konzeptionen *Kreatives Schreiben* und *Schreiben zu Vorgaben* wird illustriert, wie die unterrichtliche Rahmung dazu beitragen kann, mit dem Schreiben zu Bilderbüchern sprachliche oder literarische Lernprozesse in den Vordergrund zu stellen. Auch wenn sprachliche und literarische Lernprozesse einander stets bedingen, werden sie im Folgenden getrennt voneinander betrachtet, um unterschiedliche Funktionen des Schreibens zu Bilderbüchern deutlich zu machen.¹ Zur Veranschaulichung der schreibdidaktischen Ansätze dient exemplarisch das Bilderbuch *Wenn ich das 7. Geißlein wär* von Karla Schneider und Stefanie Harjes (2009), dessen Einsatz im Deutschunterricht eines vierten Schuljahres erprobt wurde und das vorangehend in einer Analyse dargestellt wird.

1 Das Bilderbuch *Wenn ich das 7. Geißlein wär*

In dem Bilderbuch *Wenn ich das 7. Geißlein wär* werden die Märchen *Rotkäppchen* sowie *Der Wolf und die sieben Geißlein* der Gebrüder Grimm dekomponiert bzw. als Ausgangspunkt für eine neue Text-Bild-Narration genutzt. Die Geschichte des Bilderbuches spielt nachts in einem Krankenhauszimmer. Ein (namenloser) Junge und ein Mädchen namens Ottinka Taube versetzen sich wechselseitig in die Rollen von Märchenfiguren und führen die Frage fort, wie sie handeln würden, wenn sie der Jäger (Junge), der Wolf (Ottinka Taube), das 7. Geißlein (Junge) oder die Geißenmut-

¹ Die Unterrichtsbeispiele, mit denen das *kreative Schreiben* und das *Schreiben zu Vorgaben* veranschaulicht werden, skizzieren Möglichkeiten, mit denen sprachliche und literarische Lernprozesse bei Schüler*innen angeregt werden können. Andere didaktische Umsetzungen wären dabei ebenfalls denkbar. Beide schreibdidaktische Ansätze haben das Potenzial, auf je eigene Weise Spielräume sowohl für sprachliche als auch für literarische Lernprozesse zu eröffnen. Die dargestellten Unterrichtsbeispiele dienen lediglich dazu, das *Schreiben vom Bilderbuch aus* und *zum Bilderbuch hin* zu perspektivieren.

ter (Junge) wären. Die Text-Bild-Narration verstrickt die Leser*innen zunehmend in eine alternative Märchenwelt, die mit den Illustrationen ihren Weg ins Krankenzimmer der Kinder bahnt und mit diesem Raum verschwimmt (vgl. Abb. 1). In den Imaginationen der Protagonisten kämpfen Gut und Böse gegeneinander, wobei der Figur des Wolfes Handlungsalternativen angeboten werden, von seinen bösen Plänen abzusehen.



Abb. 1 Wolf und Rotkäppchen jagen durch das Krankenzimmer von Ottinka Taube und dem Jungen (*Wenn ich das 7. Geißlein wär*’. Geschrieben von Karla Schneider und illustriert von Stefanie Harjes © Boje Verlag in der Bastei Lübbe AG)

Im Zusammenspiel von Text und Bild weist das Werk einige Besonderheiten auf:

- Der Erzählmodus erfolgt in verbalsprachlicher Hinsicht ausschließlich über den Dialog der beiden Kinder; eine*n Erzähler*in gibt es nicht, allenfalls in den redegleitenden Sätzen, die jedoch eher sparsam auftauchen. Der Dialog erscheint als Wechsel von Rede und Gegenrede, der im Laufe der Narration derart an Fahrt aufnimmt, dass nicht immer auf den ersten Blick erkennbar ist, welche Figur gerade spricht.
- Ähnlich rasant wie der Schrifttext erscheinen die Illustrationen im Buch. Durch die Verwendung von Collagen und grafischen Elementen erscheint die Bildnarration bruchstückhaft oder gar widersprüchlich (vgl. auch Ritter/Ritter 2014, S. 85). Mit den teils großflächig verwendeten Farbtönen Lila, Rot und Schwarz entstehen an entsprechenden Stellen bedrohliche Eindrücke.
- Das Verhältnis zwischen Verbalsprache und Bildern ist kontrapunktisch bis widersprüchlich angelegt. Das bedeutet, dass Text und Bild unterschiedliche Informationen enthalten, die in ihrem Zusammenspiel jedoch eine Narration ergeben bzw. Leerstellen wechselseitig füllen (vgl. Staiger 2014, S. 20). An einigen Stellen der Narration führen die Illustrationen zu Irritationen, etwa wenn ein Geißlein in der Bildnarration erscheint, in der Textnarration aber (zunächst) Rotkäppchen im Vordergrund steht (vgl. Abb. 1).

- Mit der Verwendung des Konjunktiv II („Wenn ich der Jäger wäre“, „Wenn ich der Wolf wäre“, „Wenn ich die Geißenuutter wäre“)² wird eine Fiktion angelegt, mit der die Protagonist*innen beginnen, in verschiedene Rollen (Jäger, Wolf, Geißenuutter) und damit in die eigene Märchenwelt einzutauchen. Durch das Zusammenspiel von bildlichen und sprachlichen Mitteln erscheint das Eintauchen in die jeweiligen Rollen immer mehr an Tiefe zu gewinnen. Während das Eintreten in eine neue Rolle verbalsprachlich mit dem Konjunktiv II markiert wird, setzen die Protagonisten auf bildlicher Ebene Masken oder Köpfe der jeweiligen Figuren auf (vgl. Abb. 2). Je mehr sich die Körper der Protagonist*innen mit der Maskerade vermischen, desto tiefer scheinen sie auch in ihre Rollen einzutauchen:

„Aber ich verstecke mich ganz in der Nähe. Wenn dann die Luft rein ist, mache ich mich vorsichtig an das Haus ran. Inzwischen kann ich es vor Gier kaum noch aushalten. Mmpff, mmpff, das leckere Rotkäppchen, mmpff, Großmutter als Nachtisch!“ (Ottinka Taube spricht als Wolf, 5. Doppelseite)



Abb. 2 Die Protagonisten schlüpfen immer tiefer in die Rollen der Märchenfiguren (*Wenn ich das 7. Geißlein wär*. Geschrieben von Karla Schneider und illustriert von Stefanie Harjes © Boje Verlag in der Bastei Lübbe AG)

2 *Vom Bilderbuch aus schreiben – Das Bilderbuch als Lernmedium für das Schreiben*

Aus der Forschung im Bereich des Textschreibens ist bekannt, dass die Rezeption von Texten eine Bedeutung für das eigene Schreiben haben kann. So rekonstruieren Dehn u. a. (2011) in Texten von Grundschulkindern Spuren literarischer Muster, die Schreibende in Texten vorgefunden und beim Schreiben eigener Texte transformiert haben.

² Die Titelformulierung *Wenn ich das 7. Geißlein wär* taucht im Bilderbuchtext nicht mehr auf, auch wenn der Junge aus der Sicht des 7. Geißleins spricht.

Dehn u. a. begreifen das Schreiben im Sinne eines Transformationsprozesses, als einen „Umgang mit Mustern, mit Mustern der Erfahrung und der Deutung.“ (Ebd., S. 8) Auf Bilderbücher bezogen bedeutet dies, dass Schreiber*innen literarische Muster (unbewusst) sehen, hören oder lesen, mit eigenen Deutungen verbinden und beim Schreiben neu kontextualisieren (vgl. ebd., S. 64 und 73).

Dass Kinder beim Schreiben zu Bilderbüchern intuitiv literarische Muster transformieren, lässt sich im schulischen Schreibunterricht auch gezielt herausfordern. Nach Alexandra Ritter (2013, S. 170 ff.) eignen sich Bilderbücher, die ein hohes Maß an textformaler Strukturiertheit besitzen, besonders gut, um sie als Impulsgeber für eigene Schreibprozesse zu inszenieren. Was unter textformal strukturierten Bilderbüchern verstanden werden kann, lässt sich exemplarisch anhand des Bilderbuches *Wenn ich das 7. Geißlein wär'* aufzeigen. Es enthält beispielsweise wiederkehrende Formulierungen wie „Wenn ich der Jäger/der Wolf/die Geißenmutter wäre“, die zum Erfinden eigener Episoden einladen. Auffallend ist zudem der dialogisch angelegte Schrifttext im Sinne von Rede und Gegenrede, der den unerbittlichen Kampf zwischen Gut und Böse auf textformaler Ebene unterstreicht. Die Äußerungen der Protagonist*innen enthalten Ellipsen, Lautmalereien etc. und haben damit einen konzeptionell mündlichen Duktus (vgl. Koch/Oesterreicher 1985, S. 21). Auf diese Weise wirken Rede und Gegenrede der Protagonist*innen authentisch und dynamisch. Die Strukturen des Bilderbuches erzeugen Irritation, die nach Spinner (1996, S. 82) neben Expression und Imagination als zentrales Prinzip für kreatives Schreiben betrachtet werden kann. Der Text und die Illustrationen des Bilderbuches *Wenn ich das 7. Geißlein wär'* laden dazu ein, gängige Vorstellungen von Märchen zu durchbrechen und eigene Imaginationen zu entfalten (vgl. hierzu auch Hanny 2020).

Die *schreibdidaktische Konzeption des kreativen Schreibens* macht sich die text- und bildformale Gestaltung von Bilderbüchern zunutze, um Schreiber*innen zu eigenen Textproduktionen anzuregen, in denen sie die Muster aus der Bilderbuchvorgabe aufgreifen, fortführen oder verfremden können. Neben dem Entfalten von Phantasie und des persönlichen Ausdrucks (vgl. Spinner 1996, S. 82) besteht ein wesentliches Ziel darin, die Schreibkompetenz der Schüler*innen zu fördern, wobei die Übernahme bzw. das Spiel mit literarischen Mustern als wichtiger Schritt in der Entwicklung von Textkompetenz betrachtet wird (vgl. Ritter 2013, S. 173). Alexandra Ritter schlägt in diesem Zusammenhang vor, Bilderbücher als „Baumuster“ für das eigene Schreiben anzubieten und beschreibt das Lernpotenzial, das solche Baumuster besitzen, folgendermaßen:

„Neben dem Effekt der Modellbildung, der auch eine Hilfsfunktion für Kinder beinhaltet, die nicht wissen, was sie schreiben wollen oder können, schafft die angeleitete Übernahme der Baumuster Anlässe für Reflexionen über diese strukturellen Besonderheiten und fördert damit die Sprachbewusstheit der Kinder. Doch es ist weit mehr als das. Sprachliche Baumuster bieten inhaltliche und stilistische Anregungen, die die Textproduktion im komplexen Wechselspiel von individueller und kultureller Formgebung verorten.“ (Ebd., S. 174)

3 Kreatives Schreiben zum Bilderbuch

Wenn ich das 7. Geißlein wär' – ein Beispiel

Wie Grundschul Kinder Baumuster aus Bilderbüchern für das eigene Schreiben nutzen können, wird im Folgenden anhand eines durchgeführten Unterrichtsprojektes zu dem Bilderbuch *Wenn ich das 7. Geißlein wär'* gezeigt. Die Lehrerin Annika Schomber hat mit Viertklässler*innen eine Unterrichtseinheit zu Märchen durchgeführt. Die Kinder haben Märchen gehört und gelesen, unter anderem die Titel *Rotkäppchen* sowie *Der Wolf und die sieben Geißlein*. Die Lehrerin hat mit den Schüler*innen ein Vorlesegespräch zu den ersten fünf Doppelseiten des Bilderbuches geführt. Dabei hat sie die Kinder mit Impulsen und Fragen dazu angeregt, in die Text-Bild-Narration einzutauchen. In der nächsten Unterrichtsstunde wurden die Figuren der Protagonisten (Junge und Ottinka Taube) an der Tafel präsentiert, zusammen mit Sprechblasen, die den dialogischen Charakter des Schrifttextes aufgreifen und von Ottinka Taube bzw. dem Jungen ausgehen. Die Sprechblasen enthielten die Satzanfänge der Dialoge aus dem Bilderbuch. In einem daraus folgenden Unterrichtsgespräch setzten sich die Kinder mit der dialogischen Machart des Bilderbuchtextes auseinander, wodurch sie für das dialogische Baumuster des Bilderbuches sensibilisiert wurden. Anschließend wurde das Vorlesegespräch aus der vorangegangenen Unterrichtsstunde bis zu der Textstelle fortgeführt, an der Ottinka Taube in der Figur des Wolfes ihren bzw. seinen Plan ändert, von der Verfolgung Rotkäppchens und seiner Großmutter ablässt und die Kulisse zum Haus der sieben Geißlein wechselt (6. Doppelseite). An dieser Stelle heißt es im Schrifttext:

„Wer will schon in dieses blöde Großmutterhaus! Gehe ich lieber zum Sieben-Geißlein-Haus, ätsch-bätsch! Ich fresse ein Stück Kreide, schmier mir Teig auf die Pfote und streu dick Mehl darüber. Ich weiß, dass die Geißlein den ganzen Tag alleine sind und zeig ihnen meine weiße Pfote und rede mit hoher Stimme: ‘Aufmachen, ich bin’s, Mama.’“ (Schneider/Harjes 2009)

Der Junge in der Figur des siebten Geißleins entgegnet darauf: „Aber mich findest du nicht! Mich nicht! Ich bin schnell in den Uhrenkasten gekrochen.“ (Ebd.)

Die Schüler*innen erhielten jeweils zu zweit den Schreibauftrag, den Dialog zwischen den Protagonist*innen bzw. den Märchenfiguren fortzuführen. Der Schreibauftrag lautete:

„Ihr schlüpft nun in die Rollen des Jungen und von Ottinka Taube. Der Junge spricht aus der Sicht des 7. Geißleins, Ottinka Taube spricht aus der Sicht des Wolfes. Schreibt in Partnerarbeit, wie das Gespräch zwischen den beiden weitergeht. Eine*r von euch ist der Junge/das 7. Geißlein – eine*r von euch ist Ottinka Taube/der Wolf. Zum Schreiben habt ihr dieses gemeinsame Schreibblatt zur Verfügung, auf das ihr im Wechsel in die Sprechblasen schreibt. [Zeigen] Zuerst der Junge/das 7. Geißlein – dann Ottinka Taube/der Wolf. Gerne dürft ihr auch die Satzanfänge verwenden, die ihr an der Tafel seht. Wenn ihr möchtet, dürft ihr eure Dialoge in einer der nächsten Stunden vorlesen.“

Um den dialogischen Charakter auch im eigenen Text umsetzen zu können, standen den Schüler*innen Schreibblätter mit Sprechblasen zur Verfügung, in die der Text

eingetragen werden sollte. Damit die Kinder an das Bilderbuch anknüpfen konnten, enthielt die erste Sprechblase die letzte Äußerung des siebten Geißleins (s. o.).

Die kreative Schreibaufgabe bestand in dieser Schreibsituation darin, die textformaten Muster des Bilderbuches beim eigenen Schreiben zu transformieren und das Bilderbuch durch Weiterschreiben zu inszenieren. Gleichwohl diese Aufgabe im Schreibauftrag nicht explizit enthalten ist, fordert das Schreibmaterial implizit zur Musterübernahme heraus. Indem die Kinder mit der Frage konfrontiert waren, wie sie sich als Geißlein bzw. Wolf verhalten würden, wurden sie dazu angeregt, gängige Vorstellungsmuster zu Märchen zu durchbrechen und durch diese Irritation zu individuellen Imaginationen zu gelangen (vgl. Spinner 1996, S. 82f.). Darüber hinaus ermöglichte das Schreiben zu zweit ein Schreiben in „literarischer Geselligkeit“ – ein weiteres Charakteristikum des kreativen Schreibens, das nach Spinner (1993, S. 22) dazu beiträgt, „sich hörend und antwortend auf andere einzulassen“.

Die Arbeitsprodukte der Schüler*innen zeigen, dass sie in ihren Texten das Spiel zwischen Gut und Böse dialogisch fortführen: Als Geißlein finden sie im Haus, im Wald oder auf dem Mond immer wieder neue Orte zum Verstecken, doch der Wolf verfolgt das Geißlein und spürt es immer wieder auf. Manche Texte greifen das Angebot an den Wolf auf, von seinen bösen Plänen abzusehen und zu gutem Verhalten umzukehren. Dieses Angebot zur Umkehr ist im Bilderbuch immer wieder angelegt. Daran anknüpfend enden einige Texte der Kinder mit einem „Happy End“, indem der Wolf und das Geißlein Freundschaft schließen oder das Geißlein Rettung bei seiner Mutter findet. In Siljas und Jolandas Text wird der Wolf mit einem „Freundschaftsstrahl“ beschossen und verwandelt sich anschließend in den Geißenvater (vgl. Abb. 3). Mit der Verwandlung des Wolfes greifen Silja und Jolanda einen typischen Aspekt von Märchen auf und transformieren ihn zu etwas Neuem. Im Kontext der Märchendeckonstruktion *Wenn ich das 7. Geißlein wär* trägt dies zu einer stimmigen Fortführung des Schreibimpulses bei. Der Text in der letzten Sprechblase ist dem Geißlein zuzuordnen und fasst das Happy End in einer Frage zusammen: „Was will man mehr als eine Familie“? Die lächelnde Sonne, die zum Abschluss des Textes gezeichnet wurde, unterstreicht den Eindruck eines glücklichen Ausgangs.



Abb. 3 Ein Ausschnitt aus Siljas und Jolandas Text

Der Schrifttext im Bilderbuch enthält immer wieder konzeptionell mündliche Elemente, wie sie in einem mündlichen Gespräch vorkommen können („ätsch-bätsch“, Ellipsen wie „schmier“, „streu“ und „zeig“; s. o.). In einigen Texten der Kinder fällt auf, dass sie sich – wahrscheinlich unbewusst – an den sprachlichen Duktus des Bilderbuches anlehnen, was mit dem nachfolgenden Text von Daniel und Sina veranschaulicht wird (vgl. Kasten 1).

Aber mich findest du nicht! Mich nicht! Ich bin schnell in den Uhrenkasten gekrochen. (Geißlein; CB)

Nein! Ich bin gut im Versteckenspiel, nein, du findest mich nie.

Eeeee, wo bin ich gelandet? Oh nein, in seinem Bauch. Was soll ich jetzt machen? Ah, ich habe eine Idee. Ich kitzel ihn in seinem Bauch, dann spuckt er mich vielleicht aus?

Jaaa seweniaaaa, ich bin wieder freiii! Schnell zu Mama Geißlein in den Wald.

Hallo Mama Geißlein, jetzt bin ich sicher.

Da hast du dich getäuscht. Gleich finde ich dich, du saftiges Geißlein! Ich finde dich in null Komma nichts. (Wolf; CB)

Jaajaaa, du Lügner, gleich befindest du dich in meinem Bauch. Hahahaha! Raaaam lecker!

Ohhhhhh was was Baaaar.
Oh nein, ich habe das Geißlein wieder ausgespuckt ☹

Nein, das Geißlein entwischt mir! ☹ Hinterher

Kasten 1: Daniels und Sinas Text

In Daniels und Sinas Dialog wird das Geißlein vom Wolf gefressen. Während sich das Geißlein im Bauch des Wolfes befindet, ändert sich die Sprache des Geißleins. Statt den Wolf wie zuvor direkt zu adressieren, spricht es nun gleich einem inneren Monolog mit sich selbst. Das Geißlein hat die Idee, sich durch Kitzeln aus dem Bauch des Wolfes zu befreien, was ihm letztlich auch gelingt. Der Dialog vom Plan des Wolfes bis zur Befreiung des Geißleins ist mit Ausrufen und Lautmalereien gespickt, die Daniel und Sina durch Buchstabenreihungen markieren und damit verstärken („Raaaam lecker!“, „Eeeei, wo bin ich gelandet?“, „Ohhhhh was was Baaaar“). Besonders der Ausruf „Jaaa seweniaaa, ich bin wieder frei!!!“ weckt beim Lesen intensive Vorstellungen darüber, wie erleichtert und froh das Geißlein über seine Befreiung sein muss.³ Formulierungen, die in Texten zu anderen Schreibanslässen (z. B. eine Rezension zu einem Bilderbuch schreiben) aufgrund ihrer konzeptionell mündlichen Machart weniger angemessen erscheinen würden, sind hier passend gewählt. Der Dialog von Daniel und Sina muss im Unterschied zum Bilderbuch ohne Bilder auskommen und so trägt der konzeptionell mündliche Duktus der Formulierungen dazu bei, die Situation des Fressens, Gefressenwerdens und des sich Befreiens sinnlich zu untermalen. Unterstützt wird dies durch die Verwendung von Emoticons, die an zwei Textstellen negative Emotionen des Wolfes zum Ausdruck bringen. Daniel und Sina nutzen den kreativen Schreib Anlass für eine phantasievolle Fortführung der Narration, in der sie persönliche Vorstellungen und Gefühle zum Ausdruck bringen.

Die kreative Schreibaufgabe zu dem Bilderbuch *Wenn ich das 7. Geißlein wär'* leistet einen Beitrag zur Ausbildung der Schreibkompetenz der Schüler*innen, indem sie einen Impuls dazu liefert, den Stoff des Bilderbuches weiterzuschreiben. In produktbezogener Hinsicht wenden die Schüler*innen die dialektische Textstruktur des Bilderbuchtextes an, indem sie Dialoge schaffen, in denen Gut und Böse gegeneinander anreden (Textebene). Auf Satz- bzw. Wortebene gestalten sie ihren Text in stilistischer Hinsicht derart, dass sie die konzeptionell mündlichen Äußerungen des Bilderbuchtextes übernehmen und damit eine sinnlich wahrnehmbare Textwirkung erzeugen. Damit machen die Schüler*innen ausgehend vom Bilderbuch Lernerfahrungen im Bereich von Ausdrucks- und Textgestaltungs kompetenz (vgl. Baurmann/Pohl 2011, S. 96). Unter Ausdrucks kompetenz ist die Fähigkeit zu verstehen, beim Schreiben fehlende Ausdrucksqualitäten wie Mimik und Gestik über verbale Mittel zu kompensieren. Textgestaltungs kompetenz meint die Fähigkeit, einen Text nachvollziehbar aufzubauen und zu strukturieren – auch auf der Grundlage von Textsortenwissen (vgl. ebd.). Im Schreibunterricht können die Texte der Schüler*innen als Ausgangspunkt dienen, um die Ausdrucks- und Textgestaltungs kompetenzen für die Schrei-

³ Dabei erinnert der Ausruf „Jaaa seweniaaa“ an den Anfang des Liedes „Circle of life“, ein zentrales Lied aus dem Film *Der König der Löwen*. Im Film untermalt es den Aufgang der Morgensonne und den kraftvollen Aufbruch der Tiere. Ob Daniel und Sina mit dem Ausruf ein literarisches Muster aus dem Film *Der König der Löwen* aufgreifen, muss an dieser Stelle eine Überlegung bleiben.

benden sichtbar zu machen. So könnte die konzeptionell mündliche Machart der Dialoge herausgegriffen, in ihrer Wirkung reflektiert und ggf. mit anderen Schreibstilen (z. B. in Zusammenfassungen oder Rezensionen zum Bilderbuch) verglichen werden.

4 Zum Bilderbuch hin schreiben – Das Bilderbuch als Lerngegenstand erschreiben

Betrachtet man das Schreiben als Medium des Lernens im Literaturunterricht, dann wird deutlich, dass Aufgabenformate des kreativen Schreibens nicht lediglich ein Impuls sein müssen, von dem ausgehend Kinder zum Schreiben eigener Texte angeregt werden und Schreibkompetenzen ausbilden können. Beim Schreiben zu einem literarischen Gegenstand wie dem Bilderbuch beinhaltet die Textproduktion zugleich Chancen für literarisches Lernen. Die Betrachtungen zu den oben präsentierten Kindertexten zu dem Bilderbuch *Wenn ich das 7. Geißlein wär* haben bereits nahegelegt, wie die Schüler*innen Figurenkonstellationen (Gut gegen Böse), Handlungsmomente (Kampf und Versöhnung) sowie Bedeutungsmuster (Sieg des Guten) in ihren Texten transformiert haben (vgl. hierzu auch Dehn u. a. 2011, S. 43). Beim Weiter-schreiben des Bilderbuches haben sie sich implizit mit den Mustern der literarischen Vorgabe auseinandergesetzt und zugleich individuelle Vorstellungen entfaltet. Die Aufgabe des anschließenden Unterrichts könnte darin bestehen, über die Texte der Kinder ins Gespräch zu kommen und somit ihr implizites Wissen über die Literarität des Bilderbuches und ihre Imaginationen bewusst zu machen.

„Schreiben und Denken sind untrennbar verknüpft. Nicht nur Gedachtes wird aufgeschrieben, sondern das Denken wird durch das Schreiben vorangebracht“ (Fix 2008, S. 7). Martin Fix betrachtet das Schreiben von Texten im schulischen Unterricht nicht nur als einen Lerngegenstand, den Schüler*innen sich im Schreibunterricht aneignen. Vielmehr betrachtet er Schreiben auch als ein Lernmedium, mit dem Schreiber*innen sich Lerninhalte erschließen können. Denn Schreiben kann – so Martin Fix’ These – „Erfahrungen vermitteln, die für das Denken und Wissen gewinnbringend sind und somit Lernen bewirken“ (ebd.). Damit hat der Ansatz „Lernen durch Schreiben“ fächerübergreifende Bedeutung, aber auch für den Literaturunterricht, etwa wenn Schüler*innen dazu angeregt werden, sich produktiv, d. h. schreibend mit Literatur auseinanderzusetzen.

Im handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht bildet das Schreiben ein wichtiges Medium bei der Beschäftigung mit Literatur. Dabei sind Tätigkeiten wie das Weiter- oder Umschreiben, Ergänzen, Imitieren oder Verfremden von Textstellen typische Verfahren, mit denen Schüler*innen zur Reaktion auf literarische Texte angeregt werden (vgl. Spinner 2010, S. 311 ff.). Das Schreiben soll dazu beitragen, dass Schüler*innen einen individuellen Zugang zu Literatur finden können und sich zugleich mit der Gemachtheit des literarischen Gegenstandes auseinandersetzen. Dabei findet die schreibende Auseinandersetzung mit dem literarischen Gegen-

stand nicht erst nach der Textrezeption statt, sondern führt bereits während der Rezeption zum literarischen Gegenstand hin (vgl. ebd., S. 313).

Mit dem Anliegen, das Textschreiben gezielt als Medium zur Begegnung mit Literatur zu nutzen, gilt es, bei dem Gegenstand Bilderbuch eine Besonderheit im Blick zu behalten: Die Narration des literarischen Gegenstandes ergibt sich erst aus dem Zusammenspiel von Text und Bild. Jantzen (2013, S. 246) verortet die Lernchancen in der Arbeit mit Bilderbüchern in der „Kombination von Bild und Text“ und gibt kritisch zu bedenken, die Illustrationen beim Schreiben zu Bilderbüchern nicht als „motivierendes Beiwerk“ abzutun.

Die schreibdidaktische Konzeption *Schreiben zu Vorgaben* nach Mechthild Dehn u. a. (2011, S. 45) ist ein Ansatz, der das Textschreiben als kulturelle Tätigkeit versteht und Kinder – angeregt durch eine Vorgabe⁴ – zum Schreiben persönlich bedeutsamer Texte anregt. Eine Besonderheit dieses schreibdidaktischen Ansatzes besteht m.E. darin, dass er je nach unterrichtlicher Situierung sprachliche und literarische Lernprozesse vereint. Denn Schreibprozesse werden als Möglichkeit der gedanklichen Klärung verstanden. In Bezug auf einen literarischen Gegenstand wie das Bilderbuch haben Schüler*innen somit die Möglichkeit, sich in der schreibenden Auseinandersetzung mit persönlichen Gedanken auch dem literarischen Gegenstand gewahr zu werden.

Das Bilderbuch *Wenn ich das 7. Geißlein wär*‘ konnte für diesen Beitrag nicht im Unterricht nach der Konzeption des Schreibens zu Vorgaben erprobt werden. Im Folgenden soll es dennoch im Zusammenhang mit der schreibdidaktischen Konzeption näher in den Blick genommen werden, um Möglichkeiten sichtbar zu machen, wie Schüler*innen dazu angeregt werden können, sich einen literarischen Gegenstand zu erschreiben.

Die schreibende Auseinandersetzung mit Text-Bild-Narrationen in Bilderbüchern kann im Rahmen des Schreibens zu Vorgaben beispielsweise angeregt werden, indem Schüler*innen im Anschluss oder während der Bilderbuchrezeption zu einem zentralen Bild aus dem Bilderbuch einen Text verfassen. Dabei wählen die Schüler*innen je nach unterrichtlicher Situierung zwischen unterschiedlichen Schreibblättern mit je unterschiedlichen Bildmotiven und setzen so einen eigenen Fokus für ein individuelles Thema. Die Bilder fungieren als Sprungbrett ins Schreiben und zugleich als Bezugspunkt zur Bilderbuchnarration. Der Schreibauftrag ist mit Formulierungen wie „Schreibe deine Gedanken auf“ oder „Schreibe auf, was dir (an der Geschichte) wichtig ist“ offengehalten, um den Schüler*innen Zugänge für die schreibende Auseinandersetzung mit dem literarischen Gegenstand zu ermöglichen (vgl. ebd., S. 35 ff.). Im Vorfeld des Schreibens wird das Bilderbuch gemeinsam gelesen, wobei Impulse und Fragen im Unterrichtsgespräch ausschließlich dazu eingesetzt werden,

⁴ Als Vorgabe können bildnerische Kunstwerke, Sachthemen, Medienfiguren und Ähnliches fungieren. Auch literarische Gegenstände wie Erzählungen oder Narrationen in Bilderbüchern können im Zentrum der schreibenden Auseinandersetzung stehen.

um in die Fiktion des Bilderbuches eintauchen zu können (vgl. Merklinger 2015, S. 125 f.). Analysierende oder verständnissichernde Gespräche werden bewusst vermieden, um der individuellen, schreibenden Auseinandersetzung mit dem literarischen Gegenstand nicht vorwegzugreifen: „Das Schreiben erfolgt hier also nicht um des Schreibens willen, sondern um etwas für sich zu klären, zu formulieren und sich mit anderen darüber auszutauschen.“ (Dehn u. a. 2011, S. 100)

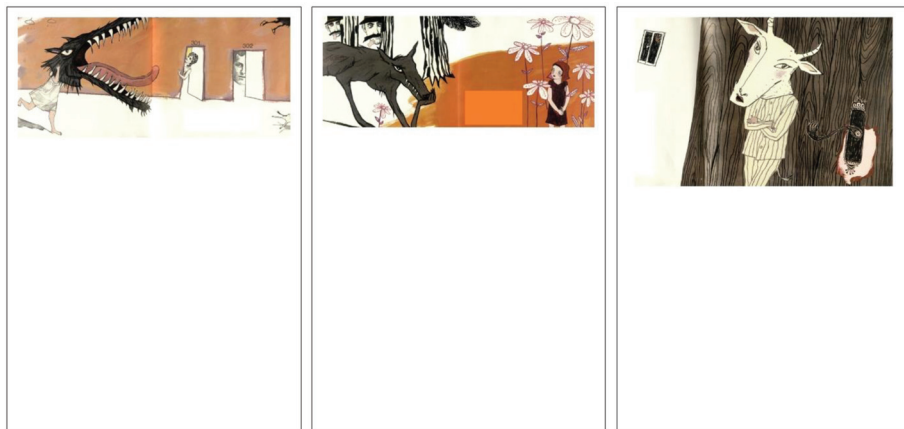


Abb. 4 Auswahl an Schreibblättern (Entwurf CB mit Illustrationen aus *Wenn ich das 7. Geißlein wär*'. Geschrieben von Karla Schneider und illustriert von Stefanie Harjes © Boje Verlag in der Bastei Lübbe AG)

Da die Protagonist*innen des Bilderbuches *Wenn ich das 7. Geißlein wär*' in die Rollen verschiedener Märchenfiguren schlüpfen und dabei mit Stereotypen und Abweichungen davon spielen, bietet der literarische Gegenstand die Chance, dass Schüler*innen sich schreibend mit Figurenverstehen auseinandersetzen. Angeregt durch entsprechende Schreibblätter (vgl. Abb. 4) könnten sie einen Fokus für eine bestimmte Figur wählen und eine eigene Perspektive darauf entwickeln. Durch den Schreibauftrag „Schreibe aus der Sicht des Jägers/des Wolfes/des Geißleins/der Geißenmutter/des Jungen/von Ottinka Taube“ könnte die Auseinandersetzung mit Figurenverstehen unterstützt werden. Die Texte der Kinder können im Anschluss als Grundlage für Klassengespräche über den literarischen Gegenstand dienen, als Zugang zu den Vorstellungen der Schüler*innen (vgl. ebd., S. 105 f.).

5 Fazit

Dieser Beitrag hat das Schreiben zu Bilderbüchern mit einer Unterscheidung in Lerngegenstand und Lernmedium perspektiviert (vgl. Tab. 1). Beim *Schreiben vom Bilderbuch aus* bildet die Rezeption eines Bilderbuches das Lernmedium. Das Rezipie-

ren eines Bilderbuches fungiert als Impulsgeber, um Schreibprozesse bei Schüler*innen auszulösen und bestimmte Aspekte von Schreibkompetenz auszubilden. Umgekehrt kann die Rezeption eines Bilderbuches im Deutschunterricht auch als Lerngegenstand konstruiert werden. Die Tätigkeit des Schreibens stellt in diesem Zusammenhang ein Werkzeug bzw. ein Medium dar, mit dem Kinder sich mit literarischen Aspekten des Bilderbuches auseinandersetzen können – sie *schreiben somit zum Bilderbuch hin* und konstruieren damit individuelle Rezeptionen zum Bilderbuch.

Tab. 1 Perspektiven auf das Schreiben zu Bilderbüchern

	Vom Bilderbuch aus schreiben	Zum Bilderbuch hin schreiben
Textproduktion	Lerngegenstand	Lernmedium
Bilderbuchrezeption	Lernmedium	Lerngegenstand

Am Beispiel des Bilderbuches *Wenn ich das 7. Geißlein wär*’ wurde anhand von zwei verschiedenen schreibdidaktischen Konzeptionen illustriert, wie Schüler*innen im Deutschunterricht dazu angeregt werden können, zu einem Bilderbuch zu schreiben. Dabei kann das kreative Schreiben dazu genutzt werden, um vom Bilderbuch ausgehend expressive Schreibprozesse auszulösen und Aspekte von Schreibkompetenz auszubilden. Mit dem Ansatz des Schreibens zu Vorgaben können Schüler*innen dazu angeregt werden, sich in Literatur einzuschreiben, sich schreibend mit Figuren, Handlungen oder Motiven auseinanderzusetzen. Dabei sind die Lernprozesse, die im Rahmen der beiden schreibdidaktischen Konzeptionen entstehen können, nicht auf ein einziges Lernziel (Textproduktion vs. Bilderbuchrezeption als Lerngegenstand) festgelegt. So kann das kreative Schreiben, das zum Auslösen von Schreibprozessen konzipiert ist, gleichsam Prozesse des literarischen Lernens anregen und umgekehrt bildet die Auseinandersetzung mit Literatur im Rahmen des Schreibens zu Vorgaben Möglichkeiten für sprachbildende Lernprozesse. Beide schreibdidaktischen Ansätze haben somit das Potenzial, literarisches und sprachliches Lernen auszulösen, wenn sie Schüler*innen dazu anregen, vom Bilderbuch aus und zum Bilderbuch hin zu schreiben.

Primärliteratur

Schneider, Karla/Harjes, Stefanie (Ill.) (2009): *Wenn ich das 7. Geißlein wär*’. Köln: Boje.

Sekundärliteratur

Ballis, Anja/Burkhard, Mirjam (2014): *Kinderliteratur im Medienzeitalter. Grundlagen und Perspektiven für den Unterricht in der Grundschule*. Berlin: Erich Schmidt.

- Baurmann, Jürgen/Pohl, Thorsten (2011): Schreiben – Texte verfassen. In: Bremerich-Vos, Albert/Granzer, Dietlinde/Behrens, Ulrike/Köller, Olaf (Hrsg.): Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret. Aufgabenbeispiele, Unterrichtsanregungen, Fortbildungsideen. 3. Aufl. Berlin: Cornelsen, S. 75–103.
- Brinkmann, Erika (2008): „Liebste Löwin, willst du mit mir Bananen fressen?“ In: Grundschule Deutsch H. 20, S. 20–21.
- Dehn, Mechthild/Merklinger, Daniela/Schüler, Lis (2011): Texte und Kontexte. Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule. Seelze: Kallmeyer/Klett.
- Fix, Martin (2008): Lernen durch Schreiben. In: Praxis Deutsch H. 210, S. 6–15.
- Fornol, Sarah/Fornol, Alexander (2017): Eines Tages kam Besuch. Geschichten von kleinen Damen und Herren für kleine Damen und Herren. In: Grundschule Deutsch H. 54, S. 34–36.
- Hänny, Christiane (2020): Poetische Freiheit und kreative Aneignung im Wechselspiel: Zagarrenskis *Der Fuchs und die verlorenen Buchstaben*. In: Scherer, Gabriela/Heintz, Kathrin/Bahn, Michael (Hrsg.): Das narrative Bilderbuch. Türöffner zu literar-ästhetischer Bildung, Erzähl- und Buchkultur. Trier: WVT, S. 97–113.
- Jantzen, Christoph (2013): Warum haben Bilderbücher eigentlich Bilder? – Oder: Brauchen wir die Bilder von Bilderbüchern überhaupt für den schulischen Schreibunterricht? In: Lieber, Gabriele (Hrsg.): Lehren und Lernen mit Bildern. Ein Handbuch zur Bilddidaktik. 2. grundl. überarb. u. erg. Neuaufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 236–247.
- Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: Romanistisches Jahrbuch Bd. 36, S. 15–43.
- Kruse, Iris/Terhorst, Sarah (2017): Wir verlängern das Buch. Episodisch erzählte Geschichten weiterschreiben. In: Grundschulunterricht Deutsch H. 3, S. 36–44.
- Merklinger, Daniela (2015): Spuren literarischen Lernens im Vorlesegespräch: *Schnipselgestrüpp*. In: Dehn, Mechthild/Merklinger, Daniela (Hrsg.): Erzählen – vorlesen – zum Schmökern anregen. Frankfurt a. M.: Grundschulverband, S. 124–135.
- Merklinger, Daniela/Schüler, Lis (2011): Schreibaufgaben zur Unterstützung des Schreibentwicklungsprozesses. Der Tigerprinz. In: Grundschulmagazin H. 2, S. 24–28.
- Preußner, Ulrike (2015): Vorlesen – Schreiben – Sprechen. Literarische Lernmöglichkeiten mit dem Bilderbuch *Die große Wörterfabrik*. In: Dehn, Mechthild/Merklinger, Daniela (Hrsg.): Erzählen – vorlesen – zum Schmökern anregen. Frankfurt a. M.: Grundschulverband, S. 114–123.
- Ritter, Alexandra (2013): Vom Buch zum Buch. Bilderbuchbaumuster für das eigene Schreiben. In: Jantzen, Christoph/Klenz, Stefanie (Hrsg.): Text und Bild – Bild und Text. Bilderbücher im Deutschunterricht. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 165–182.
- Ritter, Alexandra/Ritter, Michael (2008): „Als wir in eine leere Zahnpastatube zogen.“ Kreatives Schreiben von Kindern im Umgang mit einem Bilderbuch. In: Grundschulunterricht H. 3, S. 14–18.
- Ritter, Alexandra/Ritter, Michael (2014): Aktuelle Tendenzen im Märchenbilderbuch. In: Knopf, Julia/Abraham, Ulf (Hrsg.): BilderBücher. Bd. 1, Theorie. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 78–88.
- Spinner, Kaspar H. (1993): Kreatives Schreiben. In: Praxis Deutsch H. 119, S. 17–23.
- Spinner, Kaspar H. (1996): Kreatives Schreiben. In: Baurmann, Jürgen/Ludwig, Otto (Hrsg.): Schreiben: Konzepte und schulische Praxis. Seelze: Friedrich, S. 82–83.

- Spinner, Kaspar H. (2010): Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: Frederking, Volker/Krommer, Axel/Meier, Christel (Hrsg.): Literatur- und Mediendidaktik. Bd. 2. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 311–325.
- Staiger, Michael (2014): Erzählen mit Bild-Schrifttext-Kombinationen. Ein fünfdimensionales Modell der Bilderbuchanalyse. In: Knopf, Julia/Abraham, Ulf (Hrsg.): BilderBücher. Bd. 1, Theorie. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 12–23.

HANNA SAUERBORN

Bilderbücher als Anlass zur reflektierten Sprachproduktion im mehrsprachigen Klassenzimmer

Im schulischen Kontext wird im Bezug auf den Ausbau der Literacy oft primär der geschriebene Text fokussiert (vgl. Dehn 2008). Dies ist auch beim Umgang mit Bilderbüchern immer wieder zu beobachten. Dehn spricht von einem ‚logozentrischen Stolz‘ der Germanistik und meint damit, dass die Perspektive meist von der Sprache zum Bild gerichtet ist und nicht vom Bild zur Sprache. Damit einhergehend attestiert sie eine „Herabsetzung der Bilder in der Schule“ (ebd., S. 2). Eine primäre Fokussierung auf den Text stellt genau genommen eine Reduzierung des Bilderbuchs auf *einen* Modus dar, was der Natur des Bilderbuchs widerspricht, welches multimodal ist. In meinem Beitrag gehe ich auf das Potenzial der multimodalen Behandlung von Bilderbüchern (nicht nur) für mehrsprachige Kinder im Grundschulalter ein, bei der Text und Bild gleichermaßen wichtig sind für die Re-Konstruktion der Narration eines Bilderbuchs. Ausgehend von der Annahme einer mehrsprachigen Lerngruppe stelle ich das Scaffolding-Konzept nach Gibbons (2015) dar, bei dem fachliches und sprachliches Lernen untrennbar miteinander verbunden sind. Aufbauend auf den Konzepten der Visual Literacy (Pettersson 2013) und der Betrachtung von Bildern (Doonan 1993; Perkins 1994; Arizpe/Styles 2002) skizziere ich in enger Orientierung an das Scaffolding-Konzept die Chancen einer multimodalen Lesart, die eine größere kognitive Verarbeitungstiefe, zahlreiche Sprechansätze sowie reflektierte Sprachproduktion ermöglicht. Dabei geht es nicht darum, dass Grundschulkinder reflektiert Sprache produzieren sollen, um ausschließlich sprachlich zu lernen. Vielmehr regt die reflektierte Sprachproduktion zur vertieften Auseinandersetzung mit einem literarischen Gegenstand an: Fachliches Lernen (in diesem Kontext literarisches Lernen) und sprachliches Lernen begünstigen und befruchten sich gegenseitig. Bilderbücher können eine reflektierte Sprachproduktion herausfordern und umgekehrt kann eine reflektierte Sprachproduktion zu einer vertieften literar-ästhetischen Auseinandersetzung mit Bilderbüchern beitragen.

Das in meinem Beitrag dargestellte Perspektivenfeld für den Einsatz des Bilderbuchs in der Grundschule umfasst die drei Perspektiven *Gegenstand*, *Akteur*innen* und *Unterricht* (vgl. Einleitung in diesem Band). Im ersten Kapitel meines Beitrags gehe ich auf eine mehrsprachige Lerngruppe ein, wobei ich sowohl *die Akteur*innen* als auch den *Unterricht* berücksichtige. Im zweiten und dritten Kapitel fokussiere ich mich zunächst auf das Visual Literacy Konzept, um anschließend eine *Gegenstands-perspektive auf das Bilderbuch* aufzugreifen. Leitend ist die Frage, welche Potenziale Bilderbücher eröffnen. Diese Stränge werden schließlich im vierten Kapitel, in dem der Fokus stark auf *die Akteur*innen* gerichtet wird, thematisch auf das Bilderbuch

bezogen miteinander verwoben. Im fünften Kapitel entwickle ich schließlich aufbauend auf den theoretischen Überlegungen eine *Unterrichtsperspektive auf Bilderbücher* als Anlass zur reflektierten Sprachproduktion im mehrsprachigen Klassenzimmer. Das in diesem Beitrag entwickelte Konzept bildet einen geeigneten Rahmen für sprachliches Lernen in einem breiten Sinne, bei welchem eine Weiterentwicklung der Visual Literacy stattfinden kann und das Bilderbuch als Gesamtwerk behandelt wird.

1 Mehrsprachig aufwachsende Kinder im Klassenzimmer

Ein Besuch bei einer Klasse einer Grundschule in einer Stadt in Deutschland. Die Kinder stellen sich den Gästen vor, indem sie ihren Namen nennen und außerdem sagen, welche Sprachen sie sprechen. „Ich heiße Ramanda, ich spreche Deutsch und Kurdisch!“, „Ich heiße Igor und spreche Russisch und Deutsch!“ So geht es weiter. Die Erkenntnis: 25 Kinder, 21 davon sprechen mindestens zwei Sprachen, ein Kind ist erst so kurz in Deutschland, dass es sich mit der Unterstützung eines anderen Kindes äußert. Ist das eine Ausnahmeerscheinung? Wohl eher nicht, wobei der Anteil an mehrsprachig aufwachsenden Kindern in einer Klasse natürlich sehr unterschiedlich hoch sein kann. Zunehmend wird an deutschen Schulen eine mehrsprachige Lerngruppe zum Normalfall, wenngleich das schulische Leben und der Unterricht nach wie vor oft von einem monolingualen Habitus geprägt sind, der sich in einer starken Orientierung an einer einsprachig deutschen Lerngruppe zeigt (Gogolin 2008).

Die sprachliche Heterogenität ist jedoch nicht nur aufgrund der verschiedenen Herkunftssprachen der Kinder gegeben. Innerhalb der Gruppe der Mehrsprachigen zeigt sich oft – ebenso wie bei einsprachig aufwachsenden Kindern – eine hohe Diversität hinsichtlich der Sprachkompetenz, die sich in verschiedenen Facetten der sprachlichen Basisqualifikationen (vgl. Ehlich 2013) zeigt. Das bildungssprachliche Register ist Teil der Basisqualifikationen II. Der rezeptive und produktive Umgang mit Bildungssprache kann für ein- wie mehrsprachige Lernende eine Herausforderung des sprachlichen Lernens darstellen. Bildungssprache definiert Feilke als „ein wichtiges Register in schriftkulturellen Gesellschaften. Zu ihr gehört ein Bildungswortschatz, bestimmte syntaktische Formen, aber auch Gesprächs- und Textgattungen“ (Feilke 2013, S. 118 f.). Für das fachliche Lernen in der Schule ist Bildungssprache von großer Bedeutung. Morek und Heller (2012) bezeichnen Bildungssprache als *Medium von Wissenstransfer* und als *Werkzeug des Denkens* (ebd., S. 70) und schreiben ihr eine epistemische Funktion zu:

„Wer Bildungssprache adäquat verwenden kann, der ist auch in der Lage zu den damit in Zusammenhang stehenden komplexen kognitiven Operationen (wie z. B. Abstraktion, Verallgemeinerung, Kausalität).“ (Ebd. S. 75)

Halliday geht sogar so weit zu sagen, dass das fachliche Lernen in gewisser Weise mit dem sprachlichen Lernen identisch sei: Indem die Lernenden sprachliche Herausforderungen meisterten, würden sie auch wissenschaftliche Konzepte und Prinzipien verstehen (Halliday 1993a, S. 92 f.).

Bildungssprache ist stark dekontextualisiert: Allein durch sprachliche Mittel wird Bedeutung geschaffen. Die rezeptive und produktive Beherrschung des Registers ist für eine erfolgreiche Bildungsbiographie unerlässlich. Zur Unterstützung der Lernenden beim Ausbau des bildungssprachlichen Registers hat sich der sprachensible Unterricht als geeignet erwiesen. Ein Beispiel dafür ist das Scaffolding-Konzept, welches Gibbons (2015) im schulischen Kontext vor allem zur Unterstützung von mehrsprachigen Lernenden in Anlehnung an Erkenntnissen von Wood u. a. (1976), konzipiert hat.

1.1 Das Scaffolding Konzept (Gibbons 2015)

Im Unterricht nach dem Scaffolding-Konzept finden sprachliche Äußerungen zunächst kontextualisiert in der Alltagssprache statt, diese Sprechansätze sind organisatorisch oft eingebettet in kooperativen Lernformen (Phase 1). Die Lernenden werden anschließend (Phase 2 und 3) in einem lehrerzentrierten Unterricht befähigt, zunehmend dekontextualisiert bzw. bildungssprachlich auszudrücken, was sie sagen wollen. Dabei sind fachliches und sprachliches Lernen untrennbar miteinander verbunden. Sprechansätze sind authentisch und fordern heraus, sprachlich auszudrücken, was man mit den anderen teilen will. Nach Gibbons ist es ideal, wenn eine *information gap* vorliegt: Die erzählende/erklärende Gruppe/Person teilt dem Rest der Klasse etwas mit, womit sich die große Lerngruppe nicht beschäftigt hat. Es gibt also eine kommunikative Notwendigkeit, sich sprachlich zu äußern. Phase 2 und 3 vollziehen sich über einen längeren Zeitraum und diverse Aktivitäten können – auch abhängig vom Unterrichtsinhalt – zur Realisierung gewählt werden. Der geschriebene Text, der am Ende jeder Einheit entsteht (Phase 4), zeichnet sich aus durch maximal dekontextualisierte Sprache, er ist bildungssprachlich. Die Gestaltung des Unterrichts nach dem Scaffolding-Konzept orientiert sich an einigen wesentlichen Prinzipien (ebd., S. 24 ff.; vgl. Zusammenfassung Sauerborn 2017, S. 135 ff.):

1. *Lernende verstehen, was man zu ihnen sagt und was sie lesen.* Dafür werden u. a. Visualisierungen verwendet, sprachliche Inhalte werden auf verschiedene Arten wiederholt, es wird ein Bezug zur Lebenswelt der Lernenden hergestellt. Die Lernenden haben außerdem ausreichend Zeit, über Inhalte und Fragen nachzudenken.
2. *Lernende verwenden Sprache selber.* In der Zweitspracherwerbsforschung gilt die wichtige Rolle des sprachlichen Outputs für den Zweitspracherwerb als sicher (vgl. z. B. Swain 2005a). Dabei kommt der Sprachproduktion u. a. die Funktion zu, dass die Lernenden beim Sprechen in der Zweitsprache die Differenz zwischen dem, was sie sagen wollen und dem, was sie sagen können, feststellen. Dies trägt wiederum zu einer besseren Sprachreflexion bei (Swain 2005b, S. 126).
3. *Lernende werden herausgefordert, stretched language zu verwenden.* Man gibt den Lernenden Zeit, über das, was sie sagen wollen, nachzudenken, an einer Äußerung zu feilen und sie ggf. zu korrigieren. Die Lernenden sollen das Maxi-

male aus ihren sprachlichen Fähigkeiten herausholen, oft unterstützt durch einen Input der Lehrkraft (vgl. Swain 1993, S. 160 f.). Gibbons beschreibt: „You are pushed to go beyond the language you can control well and try out ways of saying something that requires you to use language you are still unsure of“ (Gibbons 2015, S. 26).

4. *Lernende erhalten ausreichend bildungssprachlichen Input.* Gruppenphasen eignen sich nur bedingt, diesen Input zu bieten, gerade in Klassen, in denen die Mehrheit der Lernenden die Unterrichtssprache als weitere Sprache spricht. Daher empfiehlt Gibbons lehrerzentrierte Phasen, in denen die Lehrkraft den Unterricht explizit lenkt und sprachlich gestaltet (ebd., S. 28).
5. *Sprachliches Lernen findet im Kontext von fachlichem Lernen statt.* Dabei liegt ein wirklicher Sprechanlass zum Unterrichtsthema vor, der zu einer längeren und zudem authentischen Sprachproduktion und -rezeption anregt (Beispiel Bilderbuch s. u., Tab. 3).
6. *Lernende nutzen die Sprachkompetenz in der Erstsprache.* Dies bedeutet u. a., dass Lernende mit der gleichen Herkunftssprache in bestimmten Unterrichtsphasen auch in ihrer Herkunftssprache miteinander kommunizieren dürfen bzw. Lernende einzelne Aktivitäten im Unterricht zunächst in der Herkunftssprache ausführen (ebd., S. 29 f.). Es geht bei diesem Punkt vor allem darum, dass Lernende ihre kognitiven Ressourcen zunächst auch ohne Sprachbarrieren nutzen können, um sich mit einem Phänomen zu beschäftigen. Das inhaltliche Verstehen und sich in der Unterrichtssprache Ausdrücken wird folglich zunächst voneinander entzerrt.

Ausgangspunkt des Unterrichts nach dem Scaffolding-Konzept ist ein realer Sprechanlass (siehe oben 5.). Eine Möglichkeit, diesen Sprechanlass zu initiieren, ist der Einsatz von Bildern. Zudem bieten sich Bilder an, um im Unterricht einen Inhalt nicht nur verbal, sondern auch über einen weiteren Kanal zu präsentieren (siehe oben 1.). Bilder zu verstehen erfordert wiederum Visual Literacy, um die es im folgenden Abschnitt geht.

2 Visual Literacy und das Potenzial des Nachdenkens über Bilder für das Denken

2.1 Annäherung an das Konzept der Visual Literacy

Schon das Konzept *Literacy* ist im englischsprachigen Raum nicht eindeutig definiert (Nickel 2007, S. 37). Ähnliches gilt für die *Visual Literacy* (VL), allerdings kommt bei der konzeptionellen Fassung des Begriffs hinzu, dass es schwierig ist, etwas mit verbalen Mitteln zu beschreiben, was sich primär auf nonverbale Aspekte bezieht (Pettersson 2013, S. 2). Dennoch unternimmt Pettersson den Versuch einer begrifflichen Klärung und skizziert Visual Literacy als „*ability, a competency, or a*

skill“, (ebd., S. 1) und bezieht sich auf eine frühere Veröffentlichung, indem er Visual Literacy definiert als

„the learned ability to interpret visual messages accurately and to create such messages. Thus interpretation and creation in visual literacy can be said to parallel reading and writing in print literacy“ (Pettersson 1989, zit. n. Pettersson 2013, S. 1).

Das Konstrukt lässt sich laut Pettersson (2013) auf der Grundlage von fünf Komponenten beschreiben: 1) visual language, 2) visual thinking, 3) visual perception, 4) visual communication und 5) visual learning (ebd.). Diese Komponenten sind eng miteinander verknüpft und stehen in Beziehung zueinander: Voraussetzung für die Beschreibung der Visual Literacy ist die Annahme, dass es *Visual Languages* gibt, die mit bestimmten graphischen Elementen kodiert werden. Unterschiedliche Kombinationen dieser Elemente ergeben unterschiedliche Bilder (vgl. ebd., S. 5 f.). *Visual Thinking* setzt die Verarbeitung visueller Informationen im Arbeitsgedächtnis voraus, die deutlich schneller ist als die Verarbeitung verbaler Informationen (vgl. ebd., S. 6). Für *Visual Learning* ist es notwendig, dass die lesende Person ein Bild entdeckt, dafür Interesse entwickelt und das Bild aktiv und selektiv deutet (ebd.). Avgerinou stellt dar, dass es darum ginge, „(a) to read/decode/interpret visual statements, (b) to write/encode/create visual statements, and (c) to think visually“ (Avgerinou 2001 zit. n. Avgerinou/Pettersson 2011, S. 4). Die Autoren betonen, dass VL-Fertigkeiten sowohl erlernbar als auch unterrichtbar seien und sich ebenso entwickeln und verbessern könnten (ebd.). Die im Zitat unter Punkt (a) genannten verschiedenen Verben zur Beschreibung der Tätigkeit, die mit der Bildrezeption einhergehen („to read/decode/interpret visual statements“, ebd.), spiegeln eine kontrovers diskutierte Frage im (Bilderbuch-) Forschungsdiskurs: Werden Bilder gelesen? Oder kann man sie nur sehen, wofür Uhlig (2014, S. 9) sich ausspricht. Sie begründet ihre Sichtweise mit den verschiedenen Repräsentationsformen von Wirklichkeit bei Bild und Text: „Sie unterscheiden sich in ihrer Entstehung bzw. Erstellung, in ihrer Struktur und nicht zuletzt in der Art und Weise, wie sie zu rezipieren und zu handhaben sind“ (ebd.). Ähnlich ließe sich auch bei der Unterscheidung von Mündlichkeit und Schriftlichkeit argumentieren, da beide Kommunikationsformen sich in vielerlei Hinsicht unterscheiden und ebenso eigene Rezeptions- und Produktionsweisen fordern (z.B. Erfurt 1994; Fischer 1997). Gemeinsam ist jedoch allen drei Entitäten (Mündlichkeit, Schriftlichkeit und Bild), dass sie kommunikativ Bedeutung transportieren und diese letztlich vom Rezipienten in einem (Re-) Konstruktionsprozess individuell hergestellt wird. In meinem Beitrag folge ich daher einem weiten Textbegriff, der auch Bilder einschließt, ohne dabei jedoch die unterschiedlichen Strukturen der verschiedenen Medien zu nihilieren oder den Begriff des *Lesens* primär schriftbezogen oder schriftdominiert zu deuten. Diese bildlinguistische Sichtweise erweist sich vor allem im didaktischen Kontext als gewinnbringend, so versteht Halliday Lernen als semiotischen Prozess: „learning is learning to mean, and to expand one’s meaning potential“ (Halliday 1993b, S. 113), dieses Bedeutungsschaffen ist auf verschiedene Medien zu beziehen.

Bilder transportieren Bedeutung (*Visual Communication*, Pettersson 2013, S. 7). Sie könnten in kommunikativer Hinsicht verbalen Nachrichten sogar überlegen sein, wenn es um einen emotionalen, holistischen, unmittelbaren, räumlichen Inhalt ginge (ebd.). Hinsichtlich der *Visual Perception* schildert Pettersson die klare Überlegenheit von Bildern gegenüber geschriebenen Texten: Während das Erkennen des Inhalts eines Bildes nur 2–3 Sekunden betragen kann, dauert das Lesen einer verbalen Beschreibung desselben Bildes 20–30 Sekunden und sogar 60–90 Sekunden, diese Beschreibung wiederum laut vorzulesen (ebd.). Allerdings bringt die von Pettersson angesprochene Überlegenheit von Bildern auch Herausforderungen mit sich. So fordert Dehn (2008, S. 15), sich auf ein Bild einzulassen und dieses „nicht im ersten Blick zu normalisieren“ (ebd.).

Bei der Anwendung des Konzepts der Visual Literacy auf die Rezeption eines Bilderbuchs werden die besonderen Ressourcen der Auseinandersetzung mit dem Bilderbuch zum Ausbau der Visual Literacy deutlich:

- *Visual Language*: Im Bilderbuch wird durch den Text, die Bilder und auch die Typographie Bedeutung geschaffen (s. u.). Die Rezeption des Bilderbuchs regt an, sich mit den visuellen (bildlichen inkl. typographischen) Modi zu beschäftigen und sie zum Aufbau der Narration zu nutzen.
- *Visual Thinking*: Gerade bei kindlichen Rezipierenden, die den Text nicht selber lesen, ist zu beobachten, dass die Bilder bei der Rezeption des Bilderbuchs zunächst eine besondere Aufmerksamkeit erhalten und zum Nachdenken und Nachfragen anregen.
- *Visual Learning*: Für viele Kinder stellen Bilderbücher zunächst eine – wenn nicht sogar die – zentrale Ressource für die Beschäftigung und das Verstehen von visuellen Nachrichten dar.
- *Visual Communication*: Die quasi-simultane Verarbeitung visueller Informationen und der Rezeption des Textes, die sich in der Vorlesesituation für Kinder ergibt, ermöglicht einen holistischen Weg zum Aufbau der Narration.
- *Visual Perception*: Wie bereits beim Punkt *Visual Thinking* dargestellt, richten Kinder beim vorlesenden Rezipieren eines Bilderbuchs häufig ein besonderes Augenmerk auf die Bilder und nutzen diese intensiv zum Verstehen des Bilderbuchs bzw. zur Re-Konstruktion der Narration.

Doch wenngleich bei Bildern eine erste Bedeutung offenkundig ist, muss die bildlesende Person die Sprachen von Bildern für wirkliches Verstehen lernen, dabei spielen Vorerfahrungen sowie Kontextwissen eine wichtige Rolle (vgl. Pettersson 2013, S. 7). Denn einem Bild ist mindestens ein Modus inhärent, oft aber zwei Modi, deren Deutung Vor- und Weltwissen voraussetzt. Doonan (1993, S. 15) beschreibt diese Modi mit den Begriffen *Denotation* und *Exemplifikation*. Sie macht am Beispiel eines Apfels deutlich, was Denotation meint: Das Symbol *Apfel* steht für die Frucht Apfel. „The meaning of the symbol is attached to the object“ (ebd.). Mit dieser Form

des Verweises sind Kinder schon in jungen Jahren vertraut. Malen sie einen Baum, muss dieser Baum keine absolute Ähnlichkeit zu einem realen Baum haben. Das gemalte Symbol *Baum* ist dem Kind bekannt. So bestätigt auch Doonan, Kinder seien sehr vertraut mit Denotationen, wenn sie Bilderbücher anschauten (ebd.). Der andere Verweismodus, die Exemplifikation, meint laut Doonan:

„pictures show by example, abstract notions, conditions, ideas, that cannot be pointed to directly but may be recognized through qualities or properties which the pictures literally or metaphorically display. Meanings do not come attached, as they do to symbols that denote. You have to select your meaning from a variety of possibilities and apply those which best suit the image(s) and the context“ (ebd., S. 15).

Das Konzept der Exemplifikation lässt sich mit den semiotischen Begriffen von *Signifikant* (das Bezeichnende) und *Signifikat* (das Bezeichnete) verdeutlichen. Thiele (2003, S. 53) nutzt diese Begriffe im Sinne Barthes (1970) und Hocketiers (1996), um die „zeichenhafte Struktur von Bildern“ zu erläutern (ebd.). Demnach befinden sich auf der Oberfläche des Bildes benennbare Zeichen (Signifikant, vgl. Denotation). Allerdings können diese Zeichen auch auf etwas Tieferliegendes verweisen. Die betrachtende Person verbindet das abgebildete Zeichen im Bewusstsein mit dem Tieferliegenden und schafft so Bedeutung (Signifikat) (vgl. ebd., S. 53 ff.). Diese symbolische Struktur erschließt sich

„erst in der Rezeption je nach den bildnerischen Zeichen, der kommunikativen Situation der Bildwahrnehmung und den Bedingungen des wahrnehmbaren Subjekts. Entsprechend besitzen auch Bilder im Bilderbuch unterschiedliche Schichten von Bedeutungen“ (ebd., S. 53 f. in Anlehnung an Barthes 1970 und Ehmer 1971).

In diesem Sinne ist auch die Exemplifikation zu verstehen, die laut Doonan (1993, S. 15) beschreibt, dass Bilder auf etwas verweisen, auf das nicht unmittelbar gezeigt werden kann. Kernmerkmal der Exemplifikation eines Bildes ist seine Offenheit im Hinblick auf das Lesen des Bildes: „there is no single right answer“ (ebd.). Denn Symbole in ihrer exemplifizierenden Natur stehen für etwas anderes als sich selbst, ihnen obliegt es, als Kunstobjekte zu wirken (vgl. ebd., S. 15 f.). Die Offenheit der Symbolbedeutung von Bildern verlangt nachzudenken, so fordert auch Kunst zu betrachten ein intensives Nachdenken (vgl. Perkins 1994, S. 18).

2.2 Bildbetrachtung zur Förderung des Denkens

Beim Vorgang der Betrachtung eines Bildes und des Nachdenkens über ein Bild geht es nicht nur um das Verstehen der Symbole. Vielmehr lernt man laut Perkins dabei eine bestimmte Art (Denk-)Werkzeug anzuwenden. Dieses Werkzeug wiederum befähigt auch zu einem allgemeinen tieferen bzw. intensiveren Nachdenken (deep thinking), welches der Autor von intuitiver Alltagsintelligenz abgrenzt (vgl. ebd., S. 19). Er beschreibt dieses Denken anhand von vier Merkmalen vgl. (ebd., siehe Abb. 1).

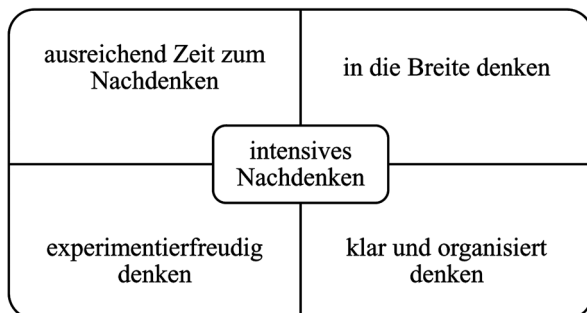


Abb. 1 Intensives Nachdenken (deep thinking) nach Perkins (1994, S. 19); Übersetzung HS

Die Kerneigenschaften des Denkens dieser Art weisen diverse Parallelen zu den Merkmalen des Scaffolding-Konzepts auf, das weiter oben skizziert wurde: Gibbons (2015, S. 43 ff.) fordert, Lernenden *ausreichend Zeit* zu geben. Dies bezieht sich auf das Handeln der Lehrkraft, die die Inhalte nicht zu schnell präsentiert. Durch Wiederholungen fördert sie außerdem das Verständnis auf Seiten der Lernenden. Zudem sollen die Lernenden ausreichend Zeit haben, über gestellte Fragen und ihre eigenen sprachlichen Äußerungen nachzudenken sowie sich in der sogenannten *stretched language* auszudrücken. Oft wird bei einem Unterricht nach dem Scaffolding-Konzept versucht, ein Oberthema als Beispiel und analoge weiterführende Themen mit diversen Wortschatzähnlichkeiten zu behandeln (z. B. Dinosaurier als Oberthema, verschiedene Dinosaurierarten als weiterführende Themen). Daher fördert der Unterricht im Sinne des Scaffoldings ein Denken, das *in die Breite* geht. Am Beginn des Unterrichts steht nach Möglichkeit eine Handlung, zudem sollen die Lernenden viele sprachliche Äußerungen produzieren und Sprache anwenden und erproben, quasi damit *experimentieren*. Unterricht im Sinne von Gibbons folgt schließlich einem definierten Ablauf, er ist *klar und organisiert* strukturiert und hat immer wieder lehrergelenkte Phasen mit (bildungssprachlichem) Input durch die Lehrkraft.

3 Beschäftigung mit Bildern: Eine besondere Ressource für DaZ-Lernende

Ausgehend von diesen begrifflichen Parallelen möchte ich im Folgenden erläutern, warum sich Kunst und damit auch Bilder in Bilderbüchern besonders dafür eignen, intensives Nachdenken im Sinne von Perkins Darstellung zu fördern, der Autor nennt dafür zahlreiche Gründe. Diese Erläuterungen ergänze ich um Überlegungen, warum die jeweiligen Aspekte der Förderung des Denkens durch die Beschäftigung mit Kunst auch für DaZ-Lernende (DaZ: Deutsch als Zweitsprache) günstige Lernbedingungen und besondere Ressourcen für das Lernen darstellen (vgl. Tab. 1):

Tab. 1 Ressourcen der Beschäftigung mit Kunst (vgl. Perkins 1994, S. 20 f.) mit Ergänzungen zu förderlichen Lernbedingungen für DaZ-Lernende bei der Auseinandersetzung mit Kunst

Begriff (Perkins 1994)	Warum günstig für das Denken? (Perkins 1994)	Warum günstig für DaZ-Lernende?
Sensory Anchoring (Sinnliche Verankerung)	„It’s helpful to have a physical object to focus on as you think and talk and learn. This comes naturally with art, which can be present either in the original or in reproduction“ (Perkins 1994, S. 20).	Bilder unterstützen DaZ-Lernende, denn sie vergegenständlichen den Unterrichtsgegenstand, im Falle des Bilderbuches die Narration. Gibbons fordert von Lehrkräften die sogenannte <i>message abundance</i> (2015, S. 42 ff.). Es geht dabei darum, einen Inhalt auf unterschiedliche Arten neben der gesprochenen Sprache zu vermitteln bzw. zu präsentieren (vgl. ebd., S. 44). Läuft zum Beispiel in einem Bilderbuch ein narrativer Text zu den Bildern symmetrisch, erhalten die Lernenden verschiedene Informationen, die den Aufbau einer Narration unterstützen. Die Präsenz von Bildern ermöglicht den Kindern, immer wieder hinzuschauen, verschiedene Facetten zu betrachten und sich so vertieft mit dem Inhalt zu beschäftigen. Zudem bietet die bildliche Darstellung bei ausreichend Zeit auch die Möglichkeit, in der Herkunftssprache über den Unterrichtsgegenstand nachzudenken, denn Visual Literacy ist in gewisser Weise zunächst nicht an Sprache gebunden, aber dennoch nicht unabhängig davon.
Instant access (Sofortiger Zugriff)	„the presence of the work permits checking any point of argument or seeking a new idea by looking, or looking closer, or looking from another angle“ (ebd.).	
Personal engagement (Persönliche Involviert- heit)	„Works of art are made to draw and hold attention. This helps to sustain prolonged reflection around them“ (ebd.).	Lernen in der Zweitsprache benötigt mehr Zeit, über das Gesagte nachzudenken bzw. es zu verstehen (vgl. Gibbons 2015, S. 43). Sich Zeit zu nehmen, über ein Bild nachzudenken, hilft folglich den Lernenden, da die gründliche Reflexion über ein Bild auch mit einem Mehr an Zeit einhergeht, das auch für das Nachdenken über treffende Wörter bzw. Formulierungen verwendet werden kann.

Dispositional atmosphere (Inhärente Atmosphäre)	„the aim here is to cultivate thinking dispositions, broad attitudes, tendencies, and habits of thinking. Art commonly brings with it an atmosphere of heightened affect synergistic with the building of dispositions“ (ebd.).	Gibbons (2015, S. 42) fordert, Lernende zu bestärken, ihre Gedankengänge zu erläutern und Lernende nicht nur mit Informationen zu überfrachten. Indem man bestimmte Herangehensweisen bei der Betrachtung von Bildern routiniert, bietet man der Lerngruppe ein Gerüst, Gedanken verbal auszudrücken. Dieses Gerüst kann sowohl sprachliche Ausdrucksweisen („Mir fällt auf, dass ...“ usw.), als auch die Einführung und Wiederaufnahme bestimmter Begriffe (z. B. Perspektive, Wirkung usw.) beinhalten. Indem die Lernenden mit diesen sprachlichen Mitteln vertraut werden, entwickeln sie zunehmend mehr Eigenständigkeit, sich selbst auszudrücken. Roche und Suñer Muñoz (2018, S. 95) betonen die Wichtigkeit, Sprache für Lernende erfahrbar zu machen, also anzuwenden. „Dabei müssen die bildlichen Darstellungen kognitiv verankert werden und Konzeptualisierungsprozesse initiieren, um den gewünschten Lernmehrwert zu erhalten“ (ebd.).
Wide-spectrum cognition (Unterschiedliche Arten nachzudenken)	„Although we tend to think of art as primarily a visual phenomenon, looking at art thoughtfully recruits many kinds and styles of cognition visual processing, analytical thinking, posing questions, testing hypotheses, verbal reasoning, and more“ (ebd.).	In der Unterrichtsforschung hat sich der Begriff <i>kognitive Aktivierung</i> im Zusammenhang mit effektivem Unterricht durchgesetzt. Fauth und Leuders (2018) unterscheiden zwischen <i>kognitiver Aktivierung</i>, die durch das Unterrichtsangebot angeregt werden kann und <i>kognitiver Aktivität</i>, die auf Seiten des Lernenden stattfinden kann, also inwiefern das Angebot durch die Schülerinnen und Schüler genutzt wird. Doonan (1993, S. 11) betont, wie stark das Gehirn durch die Auseinandersetzung mit Bildern aktiviert würde. Bezugnehmend auf Perkins Darlegungen regt das Sehen von Bildern unterschiedliche sprachliche Formate an: Fragen stellen, Hypothesen bilden, erklären usw. Die Sprache des Bildes evoziert folglich bestimmte Arten zu denken. Dies spricht dafür, dass die Nutzung von Bildern im Unterricht zu einer hohen kognitiven Aktivität führen kann (vgl. auch Roche/Suñer Muñoz 2018, S. 95).

Multi-connectedness (Viel-seitige Anknüpfungspunkte)	„Art typically allows and encourages rich connection-making with social themes, philosophical conundrums, features of formal structure, personal anxieties and insights, and historical patterns“ (ebd.).	Je nach Sprachstand im Deutschen liegt bei manchen DaZ-Lernenden eine Diskrepanz vor zwischen dem, was sie auf Deutsch ausdrücken können und dem, was sie kognitiv in ihrer Herkunftssprache denken können. Gibbons (2015, S. 21) fordert die Auseinandersetzung mit anspruchsvollen Inhalten, die den kognitiven Leistungen der Lernenden entsprechen. Bezogen auf den Unterrichtsgegenstand <i>Bilderbuch</i> bieten sich in diesem Sinne inhaltlich komplexe Bilderbücher an, die weniger komplexe Bild-Text-Interdependenzen aufweisen. Bücher dieser Art bieten zahlreiche Anknüpfungspunkte, sich mit vielseitigen Themen und Fragen zu beschäftigen, was Perkins unter dem Stichwort <i>multi-connectedness</i> zusammenfasst. Aus der Sicht einer kognitiven Sprachdidaktik begünstigt der Gebrauch von Sprache in der konkreten Situation den Erwerb und führt zu einer Elaboriertheit (vgl. Roche/Suñer Muñoz 2018, S. 28).
---	---	---

Aus der Nebeneinanderstellung des Potenzials von Kunst für die Entwicklung des Denkens mit den Aspekten förderlicher Lernbedingungen für DaZ-Lernende wird deutlich, dass die Beschäftigung mit Kunst ein großes Lernpotenzial für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen birgt. Ein geeignetes Medium für einen Unterricht in der Grundschule, in dem Bilder als Ressource für das Lernen verstanden werden, stellt das Bilderbuch dar. Walsh (2003, S. 129) betont, dass Bilderbücher für Lehrkräfte zahlreiche Möglichkeiten bieten, sprachliches Lernen zu fördern, vor allem für mehrsprachige Kinder.

4 Förderung der Visual Literacy mit dem Bilderbuch

4.1 Das Bilderbuch – ein multimodaler Text

Ein Merkmal von Bilderbüchern ist die „Hybridität des Mediums“ (Preußner 2015, S. 61), da Bilderbücher aus Text und Bild bestehen, die gemeinsam einen multimodalen Text bilden, „der zwei verschiedene Zeichensysteme miteinander verknüpft“ (Staiger 2016, S. 135). Im semiotischen Sinn meint Sipe, dass jeder Teil des Bilderbuchs als Zeichen fungiere und diese in einer engen Beziehung zueinander stünden (2001, S. 24):

„both the text and the illustration sequence would be incomplete without the other. They have a synergistic relationship in which the total effect depends not only on the union of the text and illustrations but also on the perceived interactions or transactions between these two parts“ (Sipe 1998, S. 98 f.).

Bild und Text bieten folglich eine ästhetische Erfahrung, die mehr ist als die Summe der einzelnen Teile (vgl. Kiefer 1988, S. 261; ebenso Staiger 2014, S. 12). Denn Bilder und Text transportieren unterschiedliche Arten von Informationen; das Narrativ entsteht aus der Synthese beider Modalitäten (vgl. Kümmerling-Meibauer 1999, S. 164). Die Multimodalität des Bilderbuchs hat laut Staiger (2016, S. 135) auch Konsequenzen für die Lektüre, die er als ein Pendeln zwischen Bild und Schrifttext beschreibt, bei dem nicht vorgegeben sei, in welcher Reihenfolge Bild und Text gelesen würden. Darin unterscheide sich die Rezeption des Bilderbuchs vom Lesen eines geschriebenen Texts (vgl. ebd.).

Hasset und Curwood (2009, S. 270 ff.) fordern beim Umgang mit Bilderbüchern in der Schule ein multimodales Lesen, bei dem der geschriebene Text, die Bilder und auch die Typographie als Bedeutungsträger verstanden werden. Die Autoren deuten jedes Element eines Buches als Modus, der Bedeutung ausdrückt und als Ressource für Interpretation verstanden werden kann (vgl. ebd., S. 272). Welche Aspekte dabei relevant sein können, macht Staiger (2014; 2016) in seinem fünfdimensionalen Analysemodell für ein Bilderbuch deutlich. Die fünf Dimensionen sind die 1) narrative Dimension, 2) verbale Dimension, 3) bildliche Dimension, welche auch die Typografie umfasst, 4) intermodale Dimension, in der es um das Verhältnis von Bild und Text geht sowie 5) die paratextuelle und materielle Dimension, die u. a. Buchgröße, Bindung und Papiersorte beschreibt. Im Folgenden möchte ich vor allem die dritte Dimension (bildliche Dimension) im Zusammenhang mit dem Medium Bilderbuch in den Fokus nehmen.

4.2 Bilder betrachten

Bilder zeigen nicht nur etwas, sondern verbergen auch etwas (vgl. Dehn 2008, S. 12), das es zu finden und zu dechiffrieren gilt. Wenn wir Bilder wahrnehmen, wird unser Sehen durch unser Welt- und Handlungswissen mitbestimmt (vgl. ebd., S. 9). Dabei ist das Sehen „immer auf das Herstellen von Beziehungen und Sinnzusammenhängen, auf Generieren von Bedeutungen gerichtet“ (ebd., S. 4), beim Bildlesen handelt es sich um einen Konstruktionsprozess (vgl. ebd., S. 8). Auch wenn die Rezeption der Bilder unter Umständen implizit erfolgt, findet dabei dennoch ein Dekodierprozess statt (vgl. Kress/van Leeuwen 2006, S. 32 f.). Ähnlich wie Lehrkräfte bei der Vermittlung der Schriftsprache die Brille der Schrift ablegen müssen (vgl. Günther 1999, S. 23), um zu verstehen, was Kinder, die nicht lesen und schreiben können, über Schrift wissen können, sollten Unterrichtende versuchen, sich soweit möglich bewusst zu machen, was sie beim Betrachten von Bildern ganz automatisch leisten und welche Dechiffrierprozesse bei ihnen ablaufen. Diese Bewusstmachung erleich-

tert die didaktische Aufbereitung bei der Behandlung von Bilderbüchern im Unterricht und kann helfen, den Fokus auf das zu lenken, was zur Förderung und zum Ausbau der Visual Literacy vertieft werden kann.

Dennoch kann die Betrachtung eines Bildes auf einer Metaebene auch manchmal den Blick versperren für das eigentlich Wesentliche (vgl. Arizpe/Styles 2004, S. X). Zudem sollte man als Lehrkraft berücksichtigen, dass der kindliche Zugang zu Bilderbüchern in mancherlei Hinsicht dem einer erwachsenen Person auch überlegen sein kann:

„I felt there was probably more I could teach children than they could teach me, but every time I read a visual text with a child (and usually the younger, the better), they saw things I didn't [...]. Where picturebooks are concerned, in some significant respects young children are more ahead of the game than experienced readers“ (ebd.).

Es gibt viele verschiedene Wege, Bilder anzuschauen und man kann nicht von einem richtigen Weg sprechen (vgl. Clark 1960, S. 15). In seinem Buch *Looking at Pictures* beschreibt Clark auf einer Metaebene, wie er beim Betrachten eines Bildes vorgeht (vgl. ebd., S. 16). Aufbauend auf seinen Überlegungen benennen Arizpe und Styles (2004, S. 43) vier Phasen der Auseinandersetzung mit Kunst (vgl. Tab. 2):

Tab. 2 Vier Phasen der Auseinandersetzung mit Kunst (vgl. Arizpe/Styles 2004, S. 43 in Anlehnung an Clark 1960; Übersetzung HS)

impact	Kunst zu betrachten hat eine <i>Wirkung</i> auf den Betrachter/die Betrachterin. Man bekommt einen ersten Eindruck des Bildes als Ganzes. Falls ein Bild keine Wirkung hat, kann keine Verbindung zwischen der betrachtenden Person und dem betrachteten Objekt aufgebaut werden. Demnach ist die Wirkung eines Bildes auf die Rezipierenden ein wesentlicher Schritt für die weitere Beschäftigung damit.
scrutiny	Der zweite Schritt ist es, das Bild <i>genau zu betrachten</i> . Im Mittelpunkt der Betrachtung steht die ästhetische Erfahrung. Diese Phase erfordert Geduld und Ausdauer.
recollection	In der dritten Phase erfolgt die <i>Rückbesinnung</i> des Gesehenen, dabei verknüpft man das Gesehene mit den eigenen Erfahrungen. Man stellt sich Fragen zum Bild, intensives Nachdenken ist gefragt.
renewal	Die letzte Stufe ist eine <i>erneute Betrachtung</i> . Das Bild wird nochmals genauer untersucht, vorher übersehene Eigenschaften kommen in den Fokus.

U.a. in Orientierung an dieses Raster werten Arizpe und Styles (2004) Daten ihrer Untersuchung zum kindlichen Dekodieren von Bildern aus. Sie stellen fest: „When children are given the time they need to look at visual texts and talk, listen, draw, reflect and think about them, the results can be outstanding“ (ebd., S. 241). Über Bilder sprechen zu können, setzt sprachliche Mittel voraus, die helfen, möglichst treffend verbal auszudrücken, was man visuell wahrnimmt und deutet. Darum geht es im folgenden Unterkapitel.

4.3 Über Bilder nachdenken und Bilder verbal beschreiben

Doonan (1993) skizziert im Detail, wie sie Bilder in Bilderbüchern im Unterricht behandelt und in welchen Phasen der Unterricht abläuft (vgl. ebd., S. 48 ff. und S. 70 f.). Für den Einsatz in der Grundschule wichtig ist die Aussage Doonans, sich als Lehrkraft klar zu machen, dass man in ein paar Stunden nicht alle Aspekte der Bildbetrachtung behandeln könne und folglich eine Auswahl zu treffen habe (vgl. ebd., S. 54). Die konkrete Auswahl hängt vor allem vom jeweiligen Bilderbuch bzw. auch vom literarischen Gehalt ab.

Im Folgenden greife ich ausgewählte Aspekte aus Doonans Erläuterungen heraus und ergänze sie der *bildlichen Dimension* im Analysemodell von Staiger (2016, S. 138; vgl. Abb. 2). Dabei unterscheide ich zwischen *Bild* und *Typografie* als jeweils eigenständigen Modalitäten, wobei Typografie wie auch bei Vach (2019) im Sinne Stöckls (2004) als periphere Modalität verstanden wird (vgl. hierzu auch Dammers in diesem Band). Laut Stöckl meint dies, dass periphere Modalitäten „nur durch die mediale Realisierung einer zentralen Modalität ins Spiel kommen und eng mit dieser Kernmodalität verbunden bleiben“ (Stöckl 2004, S. 16). Bild und Sprache hingegen sind als Kernmodalität zu bezeichnen (vgl. ebd.).

Bildliche Dimension:

- *Linie*: Richtung, Verlauf, Bewegung, Funktion
 - Linien als Umrisslinien oder Linien, die eine Grenze zwischen zwei Dingen markieren; Linien als Schattierung; Effekte von Linien (vgl. Doonan 1993, S. 54)
- *Farbe*: Farbkontraste, Hell-Dunkel-Kontraste, Licht und Schatten, Farbsymbolik
 - Gesamteindruck, der durch die Farbschemata entsteht; metaphorische Beschreibungen evozieren, um welche Stimmung es sich handelt (vgl. ebd., S. 55)
- *Raum*: Vor-/Mittel-/Hintergrund, Perspektive, Bildausschnitt
 - Wo sind die Objekte auf dem Bild angeordnet? Was bedeutet das? (vgl. ebd., S. 56)
- *Fläche*: Flächenform, Flächenkontraste, Figur-Grund-Verhältnis
- *Bildnerische Technik*: Malerei, Druck, Collage, Textil, Fotografie, computerbasierte Illustration, Bildbearbeitung
- *Bildnerischer Stil*: grafischer Stil, malerischer Stil, Karikatur, Fotorealismus, Abstraktion, Surrealismus, Collage
- *Textur*: Farbauftrag, virtuelle Nachbildung von Oberflächenstrukturen (z. B. Holzmaserung)
- *Komposition*: Bildaufbau, Gesamtkomposition (z. B. Bild zum Text/Text im Bild), Zusammenwirken der Elemente, Bewegung, Bildränder
- *Bildfolgen*: enge/weite Bildfolgen, page turns
- *Seitenlayout*: Einzel-/Doppelseite, Panels, Rahmen

Typografie:

Ebene (vgl. Stöckl 2004, S. 22 f.)

- *Mikroebene*: Schriftart, Schriftgröße, Schriftschnitt, Schriftfarbe
- *Mesoebene*: Zeichenabstand, Wortabstand, Zeilenabstand, Textmenge auf Seite, Ausrichtung des Textes, Schriftmischungen
- *Makroebene*: Absätze, Einrückungen, Versalien, verzierte Initiale, typographische Hervorhebungen, Orientierungshilfen (Überschriftenhierarchien, Aufzählungen, Tabellen, Charts, Verzeichnisse, Fußnoten, Marginalien etc.), Montage Text und Graphik, Bild, Zeilenabstände, Fettdruck, Ornamente, kursiv, fett, unterstrichen, Nummerierung, Aufzählungszeichen, Tabellendesign, Textblockbildung, Satzvarianten, Schrift im Bild, Schrift als Bild, Bild als Schrift etc.
- *Paratypographie*: Papierqualität, Praktik des Signierens (Herstellungsverfahren)

Funktion (vgl. Vach 2019, S. 187 ff.):

- *Repräsentative Funktion*: „Darstellung und Abbildung von Vorstellungen, Konzepten, Abläufen oder Ereignissen“ (ebd., S. 188; vgl. Stöckl 2003, S. 40., er spricht von ideationaler Funktion)
- *Interpersonale Funktion*: „mit typografischen Mitteln die Beziehung zwischen Textproduzenten und Textrezipienten“ herstellen (Vach 2019, S. 190; vgl. Stöckl 2003, S. 40 f., er spricht von interpersonaler Funktion)
- *Textuale Funktion*: „Textstruktur und die Narration sichtbar zu machen, Inhalte hervorzuheben und die Lesbarkeit zu sichern“ (Vach 2019, S. 191; vgl. Stöckl 2003, S. 41)

Abb. 2 Bildliche Dimension nach Staiger (2016, S. 138), erweitert um weitere Aspekte von Doonan (1993), Stöckl (2004) und Vach (2019)

Das Nachdenken über sowie Deuten der verschiedenen bildlichen Dimensionen setzt das Verstehen darüber voraus, was ein Symbol ist. Doonan (1993, S. 51) schlägt daher vor, zunächst über den Begriff *Symbol* zu sprechen. Wie weiter oben dargestellt (Kapitel 2.1) unterscheidet die Autorin zwischen denotativem und exemplifizierendem Verweis durch Symbole (ebd., S. 15). Da Kinder schon früh einen Zugang zu denotativen Verweisen haben, gilt es vor allem, das Bewusstsein für die Exemplifikation zu schärfen, auch wenn der Begriff selber nicht besprochen wird. Zur Verdeutlichung, was mit einem exemplifizierenden Modus gemeint ist, kann z. B. die Symbolik von einigen Farben thematisiert werden.

Obwohl Doonan das Sprechen über Bilder anstrebt und fördert, betont sie, wie wichtig es sei, die unterschiedlichen Zeichensysteme – verbale Sprache und Bildsprache – als solche in ihrer Wirkung wahrzunehmen und sich bewusst zu machen, dass bei einer Übersetzung vom einen zum anderen Zeichensystem immer auch eine Reduktion stattfindet (vgl. ebd., S. 51). D. h., das, was Bilder ausdrücken, lässt sich nie vollständig in verbaler Sprache wiedergeben.

Im folgenden Teil werden die in diesem Beitrag dargestellten Stränge zusammengeführt. Diese Zusammenführung skizziert die Behandlung eines Bilderbuchs im mehrsprachigen Klassenzimmer.

5 Ein Bilderbuch im mehrsprachigen Klassenzimmer behandeln

Die in diesem Kapitel beschriebene Skizze eignet sich vor allem für Bilderbücher, bei denen die Betrachtung der Bilder bereits für sich ein grobes (wenn auch nicht vollständiges) narratives Modell der Geschichte entstehen lassen kann. Dies ist vor allem bei solchen Bilderbüchern der Fall, bei denen es viele Überschneidungen zwischen Text und Bild gibt. Das heißt nicht, dass im Unterricht nicht auch Bilderbücher behandelt werden sollten, bei denen sich Bild und Text z. B. widersprechen. Dennoch stellen Bilderbücher mit Redundanzen zwischen Text und Bild im Sinne der message abundancy (vgl. Gibbons 2015, s. o.) den einfacheren Einstieg für DaZ-Lernende dar, weswegen in diesem Beitrag der Fokus auf der Thematisierung dieser Bilderbücher, deren Inhalt durchaus komplex sein darf, im Unterricht liegen soll.

Bewusst ist die folgende Tabelle 3 nicht in Unterrichtsstunden unterteilt. Die individuellen Lernbedingungen einer Lerngruppe werden in verschiedenen Klassen unterschiedliche Fokusse erfordern, zudem hängt die Dauer des Verweilens in einer Phase auch vom jeweiligen Bilderbuch ab. Daher strukturiert jede Lehrkraft den dargestellten Ablauf zeitlich individuell für das gewählte Bilderbuch.

Tab. 3 Ein Bilderbuch multimodal im Sinne des Scaffoldingkonzepts behandeln

Phasen der Auseinandersetzung mit Kunst nach Arizpe und Styles (2004, S. 43)	Lehr- und Lernstufen nach Gibbons (2015, S. 83 ff.)	Ein Bilderbuch multimodal im Sinne des Scaffolding-Konzepts behandeln
Impact: Das Bild auf sich wirken lassen.	(handelnde) Gruppenphase	Zunächst schauen sich die Lernenden in kooperativen Lerngruppen jeweils einige (jedoch je Gruppe unterschiedliche) Bilder zum Bilderbuch an und tauschen sich darüber in der Alltagssprache aus. Der Text der jeweiligen Seite ist auf den Bildern nicht zu sehen bzw. wurde ggf. entfernt. Die Bilder können entweder ausgedruckt werden oder z. B. auf einem Tablet angeschaut werden.
Scrutiny: Das Bild genau betrachten.	Wortschatz und relevante sprachliche Inhalte	Im Anschluss werden die Bilder in der Klasse in der Reihenfolge, wie sie im Buch erscheinen, betrachtet und die jeweilige Gruppe erzählt der Klasse etwas zum Bild. Es liegt eine <i>information gap</i> (siehe 1.1) vor, da die Kinder nur die Bilder aus der jeweiligen Kleingruppe kennen. Somit gibt es einen authentischen Sprech Anlass. Die Lehrkraft führt parallel relevante Wörter/ Ausdrücke ein und ergänzt ausgewählte Aspekte, wenn notwendig. Wichtige Wörter/ Ausdrücke werden visualisiert. In dieser Phase liegt ein weiteres Potenzial darin, dass Kinder Neues entdecken, wenn sie den Zusammenhang der Bilder kennenlernen. Daraus kann sich ein weiterer Gesprächs Anlass ergeben.

Recollection: Rückbesin- nung auf das Gesehene, intensives Nachdenken	Gerüst durch die Lehrkraft	Nun wird die Geschichte zunächst ohne Unterbrechung vorgelesen, dabei werden die Bilder präsentiert. Ggf. werden jedoch einzelne Wörter erklärt und besprochen. Dies sollte möglichst beiläufig im Erzählfluss geschehen, damit die Kinder nicht aus der Fiktion herausgerissen werden. Im Anschluss daran wird die Geschichte nochmals mündlich nacherzählt. Dabei fordert und fördert die Lehrkraft, dass die Lernenden sich in der stretched language ausdrücken. Die multimodale Lesart schließt die Beschäftigung mit den Bildern ein, die vertiefte Auseinandersetzung mit dem literarischen Text jedoch keineswegs aus. Vielmehr geht es um die intensive Auseinandersetzung mit beiden Modi. Zum Umgang mit dem literarischen Text in Bilderbüchern verweise ich auf bereits vorhandene Modelle (vgl. z. B. Eberhart in diesem Band), die Behandlung des Texts wird jedoch im Sinne des Scaffolding-Konzepts umgesetzt (siehe oben). In einem weiteren Schritt werden einzelne Bilder herausgegriffen und im Hinblick auf einzelne Aspekte der bildlichen Dimension (siehe Kapitel 4.3) hin besprochen. Dabei werden ausgewählte Begriffe zur Beschreibung von Bildern eingeführt bzw. wiederholt¹ und visualisiert. Es ist selbsterklärend, dass diese Begriffe nach und nach über einen langen Zeitraum mit unterschiedlichen Bilderbüchern/Bildern thematisiert werden. Es bietet sich an, bereits eingeführte Ausdrücke zu wiederholen und einige neue einzuführen. Doch das Thematisieren und Beschreiben der Bilder ist kein Selbstzweck: Am Ende jeder Betrachtung stehen die gleichen Fragen: Wie wirkt das bildnerische Mittel? Welche Wirkung hat das Bild auf mich? Warum? Welche Bedeutung hat es für die Geschichte im Bilderbuch? Für alle Fragen gibt es visualisierte Satzanfänge (z. B.: ... wirkt auf mich ..., weil ... usw.). Anschließend wird das intensive Nachdenken (Perkins 1994) gefördert, indem die Lernenden nochmals ein Bild des Bilderbuchs erhalten und dieses intensiv betrachten. Sie sollen probieren, mit den eingeführten sprachlichen Mitteln, die noch aus dem vorangegangenen Unterrichtsschritt im Klassenraum visualisiert verfügbar sind, zunächst für sich, später in einer kooperativen Lerngruppe und anschließend im Plenum ihr Bild bzw. ausgewählte Aspekte des Bildes zu beschreiben. Im Plenum wird auch nochmals die Wirkung ausgewählter bildnerischer Mittel bzw. des Bildes thematisiert. Auch wenn die Thematisierung des literarischen Texts und der bildlichen Dimension in diesem Abschnitt getrennt voneinander skizziert werden, werden im Klassenzimmer beide Stränge fortlaufend miteinander verwoben. Der getrennte Fokus dient vor allem der Erarbeitung und der Behandlung wichtiger sprachlicher Mittel. Das Potenzial des Bilderbuchs bliebe jedoch untergraben, würden die verschiedenen Elemente nicht auch in Beziehung zueinander gesetzt werden
--	-------------------------------	--

¹ Eine ausführliche Liste von Begriffen zur Beschreibung von Bildern findet man bei Doonan (1993, S. 81–89).

Renewal: Erneute Betrachtung	Bildungs- sprachlichen Text schreiben	Je nach Klassenstufe werden in der letzten Phase unterschiedliche Aktivitäten angeboten. Für Klasse 1 und 2 bietet es sich an, das Buch nochmals gemeinsam nachzuerzählen bzw. vorzulesen und ausgewählte Aspekte der bildlichen Dimension herauszugreifen. Dann erhalten die Kinder den Auftrag, etwas zum Buch zu zeichnen oder einen kurzen Text zu verfassen. Am Ende der Unterrichtseinheit wird das Bilderbuch nochmals ohne Unterbrechung vorgelesen, der literarische Genuss steht im Vordergrund. Der Begriff <i>Renewal</i> bezieht sich neben der erneuten Bildbetrachtung auf die Zusammenführung der beiden Symbolsysteme Text und Bild auf einer höheren Ebene nach einer gründlichen Auseinandersetzung mit beiden Modi. Lernende aus der Klassenstufe 3 bzw. 4 erhalten einen Schreibauftrag. Je nach Fokus der vorangegangenen Stunden sind verschiedene Themen denkbar: – die Geschichte nacherzählen (und ggf. mit eigenen Bildern versehen) – eine Bildbeschreibung anfertigen – einen Brief an den Illustrator / die Illustratorin bzw. den Autor / die Autorin verfassen – eine Szene aus dem Buch als Comic nachstellen – einen Brief aus Sicht einer der Hauptfiguren verfassen – ... Auch in dieser Altersgruppe wird am Abschluss der Unterrichtseinheit das Bilderbuch ohne Unterbrechung vorgelesen.
---	--	--

Das hier vorgestellte Vorgehen unterscheidet sich teilweise von anderen Konzeptionen zur Behandlung von Bilderbüchern in mehrsprachigen Klassen (z. B. Kümmerling-Meibauer/Pompe 2015), da im vorgestellten Ansatz das sprachliche Lernen als Werkzeug für literarisches und fachliches (respektive visual literacy) Lernen verstanden, nicht aber singulär betrachtet wird. Sprachliche Strukturen werden in der kommunikativen Situation angewandt. Dieser Ansatz hat Gemeinsamkeiten mit der kompetenzorientierten Wortschatzdidaktik (vgl. Kühn 2013), bei der Wortschatzarbeit integrativ auf die Bereiche Sprechen und Schreiben bzw. Hören und Lesen ausgerichtet ist (vgl. ebd., S. 158 f.).

6 Fazit

In diesem Beitrag wurde der Versuch unternommen, verschiedene Ansätze zu einem neuen Modell zu synthetisieren, um den Einsatz von Bilderbüchern in der Grundschule im Sinne einer multimodalen Lesart für Kinder, die Deutsch als Zweitsprache sprechen, möglichst fruchtbar zu gestalten. Das Fundament der Überlegungen stellte das Bilderbuch dar, welches als multimodales Medium „zwei verschiedene Zeichen-

systeme miteinander verknüpft“ (Staiger 2016, S. 135). Die Modalität *Bild* erfordert die Beschäftigung mit der Visual Literacy bzw. mit den Grundlagen des Umgangs mit Kunst. Dabei wurde deutlich, dass in der Auseinandersetzung mit Kunst intensives Nachdenken (Perkins 1994) ausgebaut, bildliche Sprache jedoch nicht vollständig in verbale Sprache überführt werden kann. Das Scaffolding-Konzept nach Gibbons (2015) bietet den Rahmen für das skizzierte Vorgehen. Neben grundsätzlichen unterrichtsorganisatorischen Rahmenbedingungen zeichnet sich der Ansatz vor allem dadurch aus, dass Lernende befähigt werden, sich über kognitiv anspruchsvolle Themen sprachlich zu verständigen. Auch wenn ein konkretes Vorgehen zum Einsatz eines Bilderbuchs vorgestellt wurde, hängt die tatsächliche Umsetzung vor allem von der Lerngruppe, aber auch vom konkreten Bilderbuch ab. Ziel des Beitrags war es, zu begründen, warum sich das Bilderbuch in besonderem Maße als multimodales Medium für den Einsatz im Unterricht mit einer mehrsprachigen Lerngruppe eignet: Es stellt einen in vielerlei Hinsicht gewinnbringenden Kommunikationsträger für sprachliches und literarisches Lernen sowie für den Ausbau der Visual Literacy dar.

Bilderbuchempfehlungen

Chen, Jianghong (2010): *Der Tigerprinz*. 6. Aufl. Frankfurt a. M.: Moritz.

Jakobs, Günther (2017): *Schnabbeldiplapp. Ein wasserscheues Bilderbuch*. Hamburg: Carlsen.

Pauli, Lorenz/Schärer, Kathrin (Ill.) (2006): *Mutig, mutig. Eine Geschichte*. Zürich: Atlantis.

Literatur

Arizpe, Evelyn/Styles, Morag (2004): *Children reading pictures: Interpreting visual texts*. London: Routledge.

Avgerinou, Maria D./Pettersson, Rune (2011): *Toward a Cohesive Theory of Visual Literacy*. In: *Journal of Visual Literacy* H. 2, S. 1–19.

Clark, Kenneth (1960): *Looking at Pictures*. London: John Murray.

Dehn, Mechthild (2008): *Visual literacy als Aufgabe des Deutschunterrichts?* In: Plath, Monika/Mannhaupt, Gerd (Hrsg.): *Kinder – Lesen – Literatur. Analysen – Modelle – Konzepte*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 1–32.

Doonan, Jane (1993): *Looking at pictures in picture books*. South Woodchester: Thimble.

Ehlich, Konrad (2013): *Sprachliche Basisqualifikationen, ihre Aneignung und die Schule*. In: *Die deutsche Schule* H. 2, S. 199–209.

Erfurt, Jürgen (1994): *Sprachwandel und Schriftlichkeit*. In: Günther, Hartmut/Ungeheuer, Gerold/Burkhardt, Armin (Hrsg.): *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung, Teilbd. 1*. Berlin: de Gruyter, S. 1387–1404.

Fauth, Benjamin/Leuders, Timo (2018): *Kognitive Aktivierung im Unterricht. Wirksamer Unterricht – Bd. 2*. Stuttgart: Landesinstitut für Schulentwicklung.

- Feilke, Helmuth (2013): Bildungssprache und Schulsprache am Beispiel literal-argumentativer Kompetenzen. In: Becker-Mrotzek, Michael/Schramm, Karen/Thürmann, Eike/Vollmer, Helmut Johannes (Hrsg.): Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Münster: Waxmann, S. 113–130.
- Fischer, Martin (1997): Schrift als Notation. In: Koch, Peter/Krämer, Sybille (Hrsg.): Schrift, Medien, Kognition. Über die Exteriorität des Geistes. Tübingen: Stauffenburg, S. 83–101.
- Gibbons, Pauline (2015): Scaffolding language, scaffolding learning. Teaching English language learners in the mainstream classroom. 2. Aufl. Portsmouth (NH): Heinemann.
- Gogolin, Ingrid (2008): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. 2. Aufl. Münster: Waxmann.
- Günther, Hartmut (1999): Die Sprache des Kindes und die Schrift der Erwachsenen. In: Huber, Ludowika (Hrsg.): Einblicke in den Schriftspracherwerb. Braunschweig: Westermann, S. 21–29.
- Halliday, Michael A. K. (1993a): Some Grammatical Problems in Scientific English. In: Halliday, Michael A. K./Martin, J. R. (Hrsg.): Writing science. Literacy and discursive power. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, S. 76–94.
- Halliday, Michael A. K. (1993b): Towards a language-based theory of learning. In: Linguistics and Education H. 2, S. 93–116.
- Hassett, Dawnene D./Curwood, Jen Scott (2009): Theories and Practices of Multimodal Education: The Instructional Dynamics of Picture Books and Primary Classrooms. In: Read Teach H. 4, S. 270–282.
- Kiefer, Barbara (1988): Picture Books as Contexts for Literary, Aesthetic, and Real World Understandings. In: Language Arts H. 3, S. 260–271.
- Kress, Gunther R./van Leeuwen, Theo (2006): Reading images. The grammar of visual design. 2. Aufl. London: Routledge.
- Kühn, Peter (2013): Wortschatz. In: Oomen-Welke, Ingelore/Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 153–164.
- Kümmerling-Meibauer, Bettina (1999): Metalinguistic Awareness and the Child's Developing Concept of Irony: The Relationship between Pictures and Text in Ironic Picture Books. In: The Lion and the Unicorn H. 2, S. 157–183.
- Kümmerling-Meibauer, Bettina/Pompe, Anja (2015): Texte und Bilder lesen. In: Pompe, Anja (Hrsg.): Deutsch inklusiv. Gemeinsam lernen in der Grundschule. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 133–150.
- Morek, Miriam/Heller, Vivien (2012): Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. In: Zeitschrift für angewandte Linguistik H. 1, S. 67–101.
- Nickel, Sven (2007): Familienorientierte Grundbildung im Sozialraum als Schlüsselstrategie zur breiten Teilhabe an Literalität. In: Grotlüschen, Anke/Linde, Andrea (Hrsg.): Literalität, Grundbildung oder Lesekompetenz? Beiträge zu einer Theorie-Praxis-Diskussion = Literacy, basic education or reading competencies? Münster: Waxmann, S. 31–41.
- Perkins, David N. (1994): The intelligent eye. Learning to think by looking at art. Los Angeles (Calif.): Getty Education Inst. for the Arts.
- Pettersson, Rune (2013): Views on visual literacy. In: Journal on Images and Culture H. 1, S. 1–9.
- Preußner, Ulrike (2015): Das Bilderbuch aus didaktischer Perspektive. Ein Forschungsbericht. In: Didaktik Deutsch H. 39, S. 61–73.

- Roche, Jörg/Suñer Muñoz, Ferran (2018): Sprachenlernen und Kognition. Grundlagen einer kognitiven Sprachendidaktik. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Sauerborn, Hanna (2017): Deutschunterricht im mehrsprachigen Klassenzimmer. Grundlagen und Beispiele zur Förderung von DaZ-Lernenden im Grundschulalter. Seelze: Kallmeyer.
- Sipe, Lawrence R. (1998): How Picture Books Work: A Semiotically Framed Theory of Text-Picture Relationships. In: *Children's Literature in Education* H. 2, S. 97–108.
- Sipe, Lawrence R. (2001): Picturebooks as Aesthetic Objects. In: *Literacy Teaching and Learning* H. 1, S. 23–42.
- Staiger, Michael (2014): Erzählen mit Bild-Schrifttext-Kombinationen. Ein fünfdimensionales Modell der Bilderbuchanalyse. In: Abraham, Ulf/Knopf, Julia (Hrsg.): *Bilderbücher*. Bd.1 Theorie. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 12–23.
- Staiger, Michael (2016): Das Bilderbuch als multimodales Erzählmedium. Analytische Zugänge am Beispiel von Jon Klassens *Das ist nicht mein Hut*. In: Lieber, Gabriele/Uhlig, Bettina (Hrsg.): *Narration. Transdisziplinäre Wege zur Kunstdidaktik*. München: kopaed, S. 135–147.
- Stöckl, Harmut (2004): Typographie: Gewand und Körper des Textes – Linguistische Überlegungen zu typographischer Gestaltung. In: *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* H. 41, S. 5–48.
- Swain, Merrill (1993): The Output Hypothesis: Just Speaking and Writing Aren't Enough. In: *The Canadian Modern Language Review* H. 50, S. 158–164.
- Swain, Merrill (2005a): The output hypothesis: Theory and research. In: Hinkel, Eli (Hrsg.): *Handbook of research in second language teaching and learning*. Mahwah (NJ): Erlbaum, S. 471–483.
- Swain, Merrill (2005b): Three functions of output in second language learning. In: Cook, Guy (Hrsg.): *Principle & practice in applied linguistics. Studies in honour of H. G. Widdowson*. Unter Mitarbeit von Henry G. Widdowson. Oxford: Oxford Univ. Press, S. 125–144.
- Thiele, Jens (2003): *Das Bilderbuch. Ästhetik, Theorie, Analyse, Didaktik, Rezeption*. 2., erw. Aufl. Bremen: Aschenbeck & Isensee.
- Uhlig, Bettina (2014): „Ich sehe etwas, was du nicht siehst!“ Bildsehen und Bildimagination bei der Betrachtung von Bilderbüchern. In: Scherer, Gabriela/Volz, Steffen/Wiprächtiger-Geppert, Maja (Hrsg.): *Bilderbuch und literar-ästhetische Bildung. Aktuelle Forschungsperspektiven*. Trier: WVT, S. 9–22.
- Vach, Karin (2019): Typografie – zwischen Sprache und Bild. Funktionen der Typografie in multimodalen kinderliterarischen Erzählungen. In: Uhlig, Bettina/Lieber, Gabriele/Pieper, Irene (Hrsg.): *ERZÄHLEN zwischen Bild und Text (Imago)*. München: kopaed, S. 181–198.
- Walsh, Maureen (2003): 'Reading' pictures: what do they reveal? Young children's reading of visual texts. In: *Literacy* H. 3, S. 123–130.
- Wood, David/Bruner, Jerome S./Ross, Gail (1976): The role of tutoring in problem solving. In: *J Child Psychol & Psychiat* H. 2, S. 89–100.

SIEGLINDE EBERHART

Vorlesen in der Grundschule – professionell und zuhörerorientiert

Eine Leselehre am Beispiel des Bilderbuches *Steinsuppe*

1 Vorlesen in der Grundschule – einführende Gedanken

Im Gegensatz zum Lesen ist das Vorlesen keine einsame, sondern vielmehr eine gesellige Angelegenheit. Gerade in der Grundschule, wenn das Vorlesen ritualisiert – in Frühstückspausen, zum Beginn des Tages oder der Stunde – eingesetzt wird, geht es neben der Textvermittlung auch um das Atmosphärische und Soziale. Dabei kommen den Akteur/-innen unterschiedliche Rollen zu: Die Zuhörenden vertrauen sich der Stimme des Vorlesers, der Vorleserin an. Er oder sie ist es, der/die den Text auswählt und ihn mit dem persönlichen Ausdruck beim Sprechen gestaltet. Beides, sowohl die Auswahl als auch die mündliche Gestaltung, sollte die Schülerinnen und Schüler zum Zuhören anregen. Um genau diese Fertigkeiten soll es im Folgenden gehen, worauf auch der Untertitel dieses Beitrages – *eine Leselehre* – hinweist: Es geht um praktische Fertigkeiten, die die stimmlich-sprecherische Gestaltung einer Geschichte verfeinern und somit die Zuhörintensität des Publikums steigern können. Ziel ist es, das Vorlesen für alle Beteiligten zu einem gemeinschaftlichen Vergnügen zu machen und so Freude an der Literatur zu wecken, zu fördern und zu erhalten.

Zahlreiche Publikationen beschäftigen sich mit dem Stellenwert des Vorlesens in der Primarstufe (vgl. Kranz 2014), mit Leseanimation, Lesemotivation (vgl. Rosebrock/Nix 2015; Merklinger 2015) und Leseförderung (vgl. Merklinger/Preußner 2014). Geht es jedoch um den eigentlichen Akt des Vorlesens, wird eine Lücke sichtbar. Was es für den Vorlesevortrag konkret heißt, wenn von der „Bedeutung eines professionellen Einsatzes der Stimme“ für die fördernde Wirkung auf die zuhörenden Schüler/-innen die Rede ist (Merklinger 2015, S. 90), bedarf noch einer etwas ausführlicheren Darlegung.

Das Sprechen *von* Literatur in Form von Gedichtrezitationen oder eines Lesevortrags kommt in der Deutschdidaktik eher selten vor, in den allermeisten Fällen wird *über* Literatur gesprochen (vgl. Kopfermann 2008, S. 47). Zudem gibt es in der Lehrerbildung kaum Angebote zur praktischen Leselehre. Damit fehlen meist konkrete Angebote für eine Professionalisierung in diesem zentralen Bereich der Leseförderung, dem Vorlesen. Eine der wenigen Ausnahmen bildet hier die Pädagogische Hochschule Freiburg i. Br., wo die Deutschstudierenden für die Primarstufe *Grundlagen des Vorlesens* belegen. Die praxisorientierte Sprecherziehung in Verbindung mit der theoriebildenden Sprechwissenschaft bietet dort Hilfestellung, wo Literatur nicht nur

gelehrt, sondern auch vorgetragen wird (vgl. Ockel 2000; Puffer 2010; Trischler 2015; Eberhart/Hinderer 2020a).

Der Sprechwissenschaftler und Literaturdidaktiker Ockel bedauert eine fehlende Vorlesekompetenz bei Laien und bemängelt ein zu hohes Vorlesetempo, fehlenden Blickkontakt mit den Zuhörenden und eine undeutliche Artikulation bei ungeübten Vorleser/-innen. Aber auch unüberlegte Betonungen und eine gleichförmige Sprechmelodie, die sich vorwiegend an Satzzeichen orientiert, sieht er als vorherrschend an (vgl. Ockel 2004, S. 85). Es bedarf zwar keiner umfassenden Sprecher/-innenausbildung, um passabel vorzulesen, aber ein vertieftes Textverständnis, ein Basiswissen der prosodischen Gesetzmäßigkeiten des Deutschen und die Bereitschaft zu üben, sind sehr wohl von Nöten, damit sich ein Text „anhörlich präsentiert“ (ebd., S. 84).

Das Vorlesen ist eine besondere Mischform, wenn man es in Bezug auf die Dimensionen schriftlich und mündlich betrachtet. Bei Geschichten, die vorgelesen werden, gehe es um „*gehörte Schriftlichkeit*, die sich Kindern im *Gewand der Mündlichkeit* präsentiert“ (Merklinger 2015, S. 92; Herv. i. O.). Der (literarische) Text ist vorgegeben, demnach konzeptionell schriftlich. Durch den Vortrag findet zwar eine Übersetzung ins medial Mündliche statt. Wenn jedoch keine aktive, vorbereitende Arbeit am Text erfolgt, bleibt die gewünschte Wirkung – Sinnvermittlung, dialogische Dimension, Herstellen von Kontakt – auf der Strecke (vgl. Koch/Oesterreicher 1985, S. 23). Die Herausforderung besteht demnach darin, so lebendig, anschaulich und verständlich vorzulesen, dass die Verwandlung des schriftlich vorliegenden Textes in einen Lesevortrag mit dem Charakter einer „Erzählung“ gelingt und damit die Bereitschaft zuzuhören gesteigert wird.

Somit versteht sich dieser Beitrag als praktische Hinführung zu den *Grundlagen des Vorlesens*. Professionalität im Vorlesen stellt sich nicht von selbst ein. Durch eine sorgfältige Vorbereitung, eine bewusste Gestaltung des Textes und mit einiger Übung können Vorleser/-innen ihren Vortrag jedoch hörbar verbessern. Mit Gestaltung ist der angemessene Gebrauch prosodischer Mittel wie Pausen, Betonungen, Melodie, Tempo und Lautstärke gemeint.

Neben der Artikulation ist die Prosodie zentrales Ausdrucksmittel. Für Prosodie ist auch der Begriff Intonation gebräuchlich. Er wird landläufig sehr weit gefasst und subsumiert sämtliche prosodische Merkmale. Im engen Sinne versteht man darunter die Satzmelodie. Die Satzmelodie wiederum ist neben den gliedernden Pausen und den Betonungen Teil des Sprechrhythmus.

Der Beitrag bezieht sich auf die Vorlesesituation in der Grundschule und richtet sich an die dort tätigen Pädagogen und Pädagoginnen.

2 Professionell vorlesen – Schritte der Vorbereitung

2.1 Der Text: *Steinsuppe* von Anaïs Vaugelade

Die exemplarische Textbasis für die folgenden Übungsschritte einer Leselehre bildet – passend zur Thematik dieses Sammelbandes – ein Bilderbuch, und zwar *Steinsuppe* der französischen Autorin und Illustratorin Anaïs Vaugelade. Es erschien im Jahr 2000 in Frankreich und noch im selben Jahr in der Übersetzung von Tobias Scheffel beim Moritz Verlag in Frankfurt am Main. Die Geschichte entwickelte sich zu einem Klassiker, der in der 12. Auflage (2018) vorliegt. *Steinsuppe* fand mittlerweile auch Eingang in die didaktische Vorleseforschung (vgl. Schäfer-Munro 2012; Merklinger / Preußner 2014). Die Zielgruppe spannt sich von der Kindertagesstätte über die Vorschule, die Grundschule bis hin zur Förderschule und erreicht die Jahrgangsstufen eins bis vier.

Die zentrale Gestalt in der Geschichte ist ein schweigsamer Wolf. Er kommt in das „Dorf der Tiere“ und klopft bei der Henne an. Er bittet sie darum, bei ihr eine Steinsuppe kochen zu dürfen. Sie lässt ihn – nach anfänglichem Zögern – eintreten. In einem Sack trägt der Wolf einen Stein mit sich, den er auspackt und ins Wasser legt, um damit die Suppe zuzubereiten. Mit der Henne und ihren Nachbarn, die, neugierig geworden, nach und nach anklopfen und dazukommen, kocht der Wolf gemeinschaftlich eine *Steinsuppe*. Jedes der Tiere hat eine Idee, wie die Suppe verfeinert werden kann. Es wird ein schöner Abend für die Dorfgemeinschaft, der jedoch begleitet wird von einem unterschweligen Gefühl des Unbehagens. Die Henne, das Schwein, das Pferd und die Ente, das Schaf, die Ziege und der Hund, sie alle sind gegenüber dem Wolf vorsichtig zurückhaltend. Im Text werden die Momente des Unheimlichen nicht explizit benannt. Aber der Charakter des Wolfes ist durch seine Schweigsamkeit in Verbindung mit der bildlichen Darstellung – unbewegte Mimik, ein wacher Blick unter halbgeschlossenen Lidern, ein Messer, das zum Vorschein kommt – nicht eindeutig einzuordnen. Die Autorin spielt mit den Erwartungshaltungen der Leser/-innen. Eine „Wolfsgeschichte“ regt Klischeebilder an. Ist er ein alter Wolf oder ist er nicht doch ein hungriger Räuber, der die anderen Tiere fressen will? *Steinsuppe* erzeugt Spannung, weil der Text Leerstellen aufweist, die verschiedene Deutungen des Charakters und der Situationen zulassen. Die großformatigen Bilder „erzählen“ teilweise eine andere Geschichte als der Text. Die Spannung wird auch von Ungewissheit getragen: War es richtig, den Fremden eintreten zu lassen? Oder sollte nicht doch den Impulsen von Argwohn und Vorbehalt nachgegeben werden und die Türe sicherheitshalber verschlossen bleiben? Eine gastfreundliche und offene Haltung ist im Widerstreit mit Misstrauen und Vorurteil. Die Dorfbewohner profitieren jedoch vom Mut der Henne. Sie werden mit einem spontanen und ausgelassenen Fest belohnt.

2.2 Den Text kennenlernen

Ein wichtiger Grundsatz in der Leselehre lautet: Lerne den Text kennen und verstehen, bevor du ihn vorliest. So ist der erste Schritt, den ganzen Text der *Steinsuppe* von Anfang bis Ende zu lesen. Im zweiten Schritt sprechen Sie¹ den Text laut. Das laute Lesen macht deutlich, wie Sie mit prosodischen Gestaltungsmitteln eine Fülle an Ausdrucksvarianten produzieren. „Was die Stimme als etwas Besonderes inmitten der unendlichen Menge akustischer Phänomene bestimmt, ist ihr innerer Zusammenhang mit der Bedeutung.“ (Dolar 2004, S. 203) Das vorbereitende laute Lesen ist somit von der Suche nach dem Sinn des Textes geprägt (vgl. Ockel 2004, S. 83). Beim Bilderbuch ist die Besonderheit zu berücksichtigen, dass der Sinn in einem Zusammenspiel aus Text und Bild entsteht. In *Steinsuppe* geben die Abbildungen deutliche Hinweise auf die Charaktere und die sich verändernden Stimmungen in der Geschichte. Der über den Informationsgehalt des Textes hinausgehende Bildgehalt beeinflusst so die Interpretation des Textes.

Geschriebene und gesprochene Sprache sind, wie schon erwähnt, nicht gleichzusetzen. Die Struktur im Schriftlichen wird durch eine Formgebung im Mündlichen abgelöst. Die stimmlich-sprecherischen Gestaltungsmittel werden im Folgenden einzeln behandelt, um schließlich im harmonischen Zusammenspiel verbunden zu werden.

2.3 Den Text gliedern, damit die Zuhörenden mitkommen

Beim Lesen werden wir durch eine ordnende Gestaltung durch den Text geführt, zum Beispiel durch Satzzeichen, Absätze, Seitenumbruch, Schriftformen, Überschriften. Wenn wir etwas nicht verstanden haben, lesen wir den Abschnitt noch einmal. Beim Vorlesen dagegen muss die Gliederung auditiv vermittelt werden, damit die Zuhörenden gedanklich Schritt halten können.

Sie gliedern den Text mit Pausen und zerlegen ihn so in sinnhafte Portionen. Mit dieser Gliederung in Sinneinheiten entwickelt sich die Geschichte Schritt für Schritt, ohne dass Sie durch ein überhastetes Ablesen die Zuhörenden verlieren. Das Kurzzeitgedächtnis ist in seiner Aufnahmekapazität auf wenige Sekunden bzw. auf ein paar Worte begrenzt. Die Zuhörenden können demnach nur wenige Einheiten im Arbeitsspeicher behalten. Die inhaltlich passend gesetzten Pausen helfen beim Verarbeiten des Gehörten, denn die Zuhörenden brauchen Zeit, um den Fortgang der Geschichte zu verstehen und sich ein eigenes Bild zu machen.

Sie setzen dort Pausen, wo ein Äußerungsabschnitt sinnvoll endet. Diese Wortgruppen, die so voneinander getrennt werden, fügen sich zu einer Äußerung zusammen. Die Verbindung der einzelnen Abschnitte zu einer Sinneinheit bildet die Melodieführung (siehe dazu 2.5).

¹ Eine Leselehre ist lern- und übungsorientiert. Somit scheint es der Autorin angemessen, die Leser/-innen hier direkt anzusprechen.

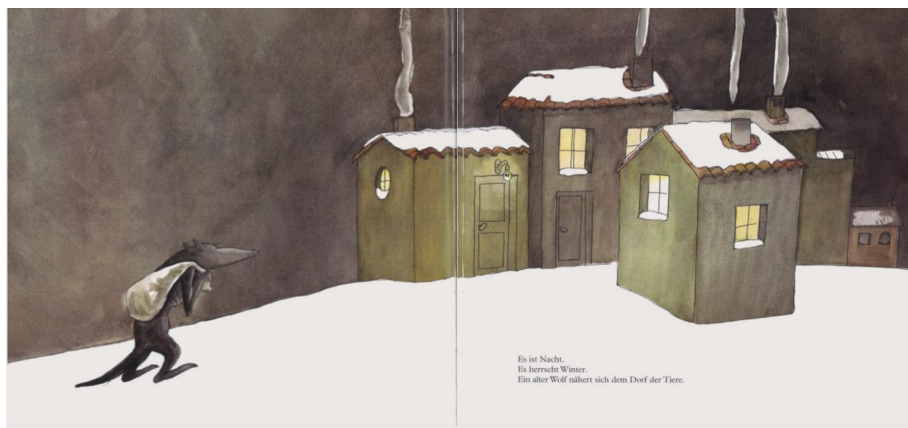


Abb. 1 Der Wolf nähert sich dem Dorf der Tiere (Ill. aus: Anaïs Vaugelade, *Steinsuppe*. Bilderbuch. Aus dem Französischen von Tobias Scheffel. © 2000 Moritz Verlag, Frankfurt a. M.)

„Es ist Nacht. Es herrscht Winter. Ein alter Wolf nähert sich dem Dorf der Tiere.“

Das sind die ersten drei Sätze in *Steinsuppe* (vgl. Abb. 1). Lesen Sie die Sätze laut vor und hören Sie sich dabei zu. Wo halten Sie inne? Machen Sie nur dort Pause, wo ein Punkt das Satzende anzeigt oder findet sich noch eine andere Gelegenheit für ein Innehalten? Gestalten Sie die Pausen unterschiedlich in Länge und Qualität? An diesen Fragen können Sie ermessen, dass Sie allein mit Pausen auf vielfältige Weise den Text sprecherisch formen können.

In *Steinsuppe* sind die Sätze nicht in einer Zeile geschrieben. Die Formatierung im Bilderbuch kommt der Gliederung durch Pausen entgegen. Auf der ersten Doppelseite finden sich nur diese drei Sätze, noch dazu untereinandergeschrieben. Lesen Sie die Sätze noch einmal und machen Sie an den gekennzeichneten Stellen eine Pause (/):

„Es ist Nacht. /

Es herrscht Winter. /

Ein alter Wolf / nähert sich dem Dorf der Tiere.“ /

Haben Sie in der Qualität der Pausen einen Unterschied bemerkt? Am Ende der beiden ersten Äußerungen führen Sie die Stimme vermutlich nach unten und atmen ein. Zwischen *ein alter Wolf* und *nähert sich dem Dorf der Tiere* hat die Pause eine andere Qualität. Sie bleiben an dieser Stelle mit der Stimme in der Schwebelage und halten kurz inne, Sie machen eine Zäsur in Ihrem Sprechfluss und somit staut sich der Ausatemstrom. Mit dieser sog. Staupause (vgl. Eberhart/Hinderer 2020a, S. 133) in Verbindung mit einer schwebenden Stimmführung (siehe dazu 2.5) machen Sie hörbar, dass die Äußerung noch nicht abgeschlossen ist; Sie bleiben in der Spannung und versetzen zugleich die Zuhörenden in gespannte Erwartung, die – geführt durch Ihre Atemspannung – ebenfalls innehalten, ohne zu atmen. Durch die Qualität der Pausen

werden somit Denkbewegungen der vorlesenden Person für die Zuhörenden körperlich und auditiv wahrnehmbar. Die Gliederung des Textes korrespondiert mit der Atmung: „Da man trotz Zäsur noch im selben Gedanken ist, also keine neue gedankliche Inspiration entsteht, erfolgt auch keine Inspiration auf körperlicher Ebene.“ (Eberhart/Hinderer 2020a, S. 133)

Nach dem dritten Satz entsteht eine deutliche Pause, weil man umblättern muss. Diese etwas längere Pause ist inhaltlich angemessen und macht die zuhörenden Kinder neugierig auf die weitere Entwicklung.

Satzzeichen sind eine hilfreiche Orientierung beim Gliedern. Sie dürfen jedoch nicht als Sprechzeichen verstanden werden (ebd., S. 148). Die häufig gehörte Aussage: „Lange Sätze sind schwer vorzulesen“ deutet auf dieses Missverständnis hin. Die Fixierung auf das Schriftbild bzw. die Satzzeichen verhindert den freien Blick auf den Sinnzusammenhang im Text. Der folgende Ausschnitt aus *Steinsuppe* ist hier ohne Satzzeichen gesetzt. Versuchen Sie, den Text sinnvoll zu gliedern. Setzen Sie, nachdem Sie die unterschiedlichen Pausenqualitäten kennengelernt haben, auch unterschiedliche Zeichen für Staupause (/) und Atempause (//):

„Aber auch das Schaf die Ziege und der Hund machen sich Sorgen weil sie gesehen haben wie der Wolf in das Haus der Henne gegangen ist sie brauchen nicht anzuklopfen denn die Tür steht sperrangelweit auf sie fragen was macht ihr denn da“

Ist es Ihnen gelungen, sich allein auf den Inhalt zu konzentrieren, ihn stimmig zu deuten und zu einer passenden Gliederung zu gelangen? Hier eine mögliche Variante:

„Aber auch das Schaf die Ziege und der Hund / machen sich Sorgen // weil sie gesehen haben / wie der Wolf in das Haus der Henne gegangen ist // Sie brauchen nicht anzuklopfen / denn die Tür steht sperrangelweit auf // Sie fragen was macht ihr denn da“ //

In *Steinsuppe* finden sich längere Passagen mit wörtlicher Rede. Der voran- bzw. nachgestellte Begleitsatz kann manchmal mit der wörtlichen Rede ohne Pause verbunden werden, um einen natürlichen Erzählfluss zu gestalten. Probieren Sie es aus!

„Der Wolf tritt ein, / seufzt und bittet: ‘Bring mir einen Kessel, Henne.’ //
‘Einen Kessel?’ ruft die Henne erschrocken. //
‘Hör zu, Henne, / um Steinsuppe zu machen, / braucht man nun mal einen Kessel.’ //
‘Das wusste ich nicht’, gesteht die Henne. //

Wenn es für Sie ungewohnt ist, dann hilft Ihnen womöglich der Hinweis, dass sich die Prosodie beim Vorlesen gar nicht so sehr vom alltäglichen Sprechen unterscheidet – und nicht nur, was die Pausensetzung anbelangt. Was einem beim freien Sprechen mühelos gelingt, das ist das gleichzeitige Sprechen und planende Mit- und Vordenken (vgl. ebd., S. 132). Die Herausforderung beim Vorlesen besteht darin, den Text neu zu denken, obwohl er schon existiert und eigentlich nicht mehr ausgedacht werden muss. Hören Sie, wie Sie im freien Erzählen stimmig gliedern und wo Sie Wortgruppen, z. B. wörtliche Rede an Begleitsätze, ohne Pause binden. Versuchen Sie, es auf das Vorlesen zu übertragen! Dadurch kommt Ihr Lesevortrag trotz aller Formbewusstheit nah an einen flüssig-unmittelbaren Alltagston heran.

2.4 Akzente setzen, um den Sinn zu verdeutlichen

Im Deutschen hat jedes Wort eine akzentuierte Silbe, die im Gegensatz zu den unbetonten Nachbarsilben sehr deutlich hervorgehoben wird: Geschichten, Kamin, Sellerie, Zucchini, Rüben, Gemüse oder Steinsuppe. Sprechen Sie die Wörter. Wie klar hören Sie den Unterschied zwischen akzentuierter und nicht akzentuierter Silbe? Wie die Artikulation, so ist auch der Wortakzent normiert und lexikalisiert. Welche Silbe die betonte ist, das wissen Sie in den meisten Fällen intuitiv, wenn Deutsch Ihre Erstsprache ist. Falls Sie einmal unsicher sind, was durchaus möglich ist, da die Betonung nicht in jedem Wort gleich ist, hilft Ihnen ein Aussprachewörterbuch (Duden Aussprachewörterbuch 2015).

Neben den einzelnen Wortbetonungen erhält zusätzlich jeder Satz bzw. jede Wortgruppe einen hörbaren Hauptakzent (in den folgenden Beispielsätzen doppelt unterstrichen; s. u.) und gelegentlich auch Nebentakzente (einfach unterstrichen; s. u.). Der Wortakzent bleibt bestehen, er ordnet sich jedoch dem auditiv stärkeren Satzakzent unter. Bei emphatischem Sprechen ist diese Betonungsnorm des Deutschen auch für Laien deutlich zu hören. Probieren Sie es aus und lesen Sie den folgenden Satz, oder noch besser, lassen Sie ihn sich vorlesen!

Die Henne erschrickt: „Der Wolf?“

Hören Sie, wie stark das Wort *Wolf* durch eine Hauptbetonung hervorgehoben wird und sich damit auditiv abhebt? Sie gestalten im Deutschen Wort- und Satzakzente stimmlich vor allem über die Lautstärke, den dynamischen Akzent, und die Melodiebewegung, den melodischen Akzent (vgl. Eberhart/Hinderer 2020a, S. 135). Im vorangehenden Kapitel wurden die einzelnen Sätze in Sinnabschnitte geteilt. Jeder dieser Abschnitte enthält eine neue, wichtige Information. Und dieses Neue, linguistisch als Rhema bezeichnet, erhält den Hauptakzent. Meist ist es ein Nomen, das als Träger der neuen Information auftritt, gelegentlich auch das Verb oder ein Adverb.

„Es ist Nacht. // Es herrscht Winter. // Ein alter Wolf / nähert sich dem Dorf der Tiere. // Im ersten Haus wohnt die Henne. // Der Wolf klopft an die Tür. / poch, poch, poch. // ‚Wer da?‘, fragt die Henne. // Der Wolf antwortet: ‚Der Wolf.‘ // Die Henne erschrickt: / ‚Der Wolf?‘“ / ‚Hab keine Angst. Henne: / Ich bin alt / und habe nur noch einen einzigen Zahn. // Lass mich herein, / damit ich mich an deinem Kamin wärmen / und mir eine Steinsuppe kochen kann.‘ // Die Henne zögert. // Sie hat immer noch ein bisschen Angst, / aber sie ist neugierig: // Sie hat den Wolf noch nie mit eigenen Augen gesehen, // sie kennt ihn nur aus Geschichten. // Und außerdem würde sie gerne die Steinsuppe probieren. / Also öffnet sie die Tür.“ /

An diesem Erzählbeginn (vgl. Abb. 1, 2 und 3) können Sie die typische Thema-Rhema-Struktur im Deutschen nachvollziehen. Das Thema – das bereits Bekannte – findet sich meist am Anfang eines Satzes, das akzentuierte Rhema, als Träger des inhaltlich Neuen, am Satzende.

Gerade der Beginn einer Geschichte verlangt Pausen und Betonungen, die den Zuhörenden helfen, sich zu orientieren. Am Anfang ist alles neu für sie und sie müssen in kurzer Zeit viele verschiedene Informationen verarbeiten: Die Zuhörenden erfahren allein in den ersten drei Sätzen, *wann* die Geschichte spielt, zu *welcher Jahreszeit* sie sich ereignet, *wer* ihr Protagonist ist und *wo* sie stattfindet. Als Vorleser/-in führen Sie das Publikum nachvollziehbar phrasierend und betonend durch die Geschichte. Womöglich lesen Sie beim Einstieg in die Geschichte in bedächtigerem Tempo, um alle in die Geschichte einzuführen. Je langsamer das Sprechtempo, umso mehr und längere Pausen sind möglich mit jeweils einer Akzentuierung pro Wortgruppe.

Über die meisten Betonungen lässt sich nicht streiten, da sie der inhaltlichen Logik folgen. Der folgende Textausschnitt mit der eingetragenen Notation (Pausen und Betonungen) soll diese Norm demonstrieren. Orientieren Sie sich beim lauten Lesen an den eingetragenen Pausen- und Betonungszeichen:

„Aber auch die Ente und das Pferd haben gesehen, / wie der Wolf in das Haus der Henne gegangen ist. // Sie machen sich Sorgen / und klopfen an die Tür. // [...] Die Ente, die schon viel gereist ist, / behauptet, dass sie in Ägypten einmal Steinsuppe gegessen habe / und zwar mit Lauch. // Sie erinnere sich deswegen so gut daran, / weil sie Lauch in der Suppe am liebsten habe.“ //

Hören Sie, wie Ihre Stimme durch die regelrechte Akzentuierung den Inhalt sinnfällig präsentiert? Womöglich setzen Sie außer den Hauptakzenten auch Nebenantzen. Das ist, je nach Interpretation durchaus möglich, sollte aber nicht übertrieben werden, um die Hörer/-innen nicht zu verwirren.

2.5 Mit Modulation Spannungsbögen gestalten

Mit der Satzmelodie machen Sie den Sinnzusammenhang hörbar. Die Zuhörenden erkennen an Ihrer Melodieführung, ob ein Gedanke beendet ist oder ob er weiterweist und mit der nächsten Äußerung verbunden wird. An Ihrer Melodieführung wird zudem hörbar, ob es sich um eine Frage oder eine Aufforderung handelt.

Sie bauen beim Sprechen/Vorlesen einen Spannungsbogen auf und führen ihn wieder zu Ende. Wie eine Äußerung gemeint ist, zeigt sich insbesondere im „Endlauf“ der Melodie“ (Hirschfeld u. a. 2019, S. 35), die Phrase vom letzten betonten Wort bis zur Pause. Fällt die Stimme vernehmlich ab, so signalisieren Sie damit das Ende eines Gedankens. Die *fallende Kadenz* oder *Tiefschluss* (↓) ist so gut wie immer am Ende eines Satzes zu hören (vgl. Eberhart/Hinderer 2020a, S. 144f.).

„Dann setzen sich alle im Halbkreis um den Kamin. //↓

Der Wolf teilt allen Tieren Suppe aus.“ //↓ (vgl. Abb. 4)

Das Absenken der Stimme kommt aber nicht nur dort vor, wo ein Punkt das Ende des Satzes bezeichnet. Der Sinnzusammenhang entscheidet über die Sprechmelodie, unabhängig von Satzzeichen. Probieren Sie es aus!

„Dann läuft jeder nach Hause und kommt mit Gemüse zurück, //↓ Gemüse für jeden Geschmack.“ //↓

Verbinden Sie zwei Äußerungen zu einer Sinneinheit, halten Sie die Melodie an der Stelle, an der Sie eine Staupause setzen, in der Schwebel. Die *schwebende Kadenz* oder *Mittelschluss* (→) gibt den Zuhörenden das stimmliche Signal, dass der Gedanke noch nicht abgeschlossen ist, sondern weiterweist. Sie können das obige Beispiel mit einer weiteren Gliederungspause versehen und dadurch das Vorlese-tempo etwas verlangsamen:

„Dann läuft jeder nach Hause / → und kommt mit Gemüse zurück, //↓ Gemüse für jeden Geschmack.“ //↓

Auch die *steigende Kadenz* oder der *Hochschluss* am Ende einer Äußerung hat eine unabgeschlossene Wirkung; sie kann zögerlich, zweifelnd, überrascht oder fragend sein. Man spricht deshalb auch von einer *Frageintonation*. Jedoch nicht jedes Fragezeichen erfordert beim Vorlesen eine steigende Kadenz. Fragen mit Fragewort werden, im Gegensatz zu Entscheidungsfragen, üblicherweise mit fallender Kadenz gesprochen. Wenn der Wolf an die Tür der Henne klopft, entspinnt sich folgender Dialog:

„Wer da?“ // ↓ fragt die Henne. // Der Wolf antwortet: „Der Wolf.“ //↓ Die Henne erschrickt: „Der Wolf?“ “ ↑

„Wer da?“ würde mit Frageintonation (↑) freundlich einladend klingen. Sprechen Sie die W-Frage auf Tiefschluss (↓), klingt es kurz angebunden oder sogar misstrauisch.

Wenn von fallender, schwebender oder steigender Kadenz die Rede ist, so sind keine festgelegten Tonhöhen gemeint. Es gibt zahllose Zwischentöne, die in der bewussten Textgestaltung ein Stimmungsbild zeichnen, denn die Melodie ist das, „was zwischen den Zeilen gesagt wird“, was „unter den Worten liegt und den Inhalt eines Satzes entscheidend beeinflusst“ (Rossié 2017, S. 89).

2.6 Mit Imaginationskraft Stimmungen erzeugen

In der Modulation drücken sich Stimmungen und Emotionen aus, z. B. ob etwas spöttisch, ironisch oder freundlich, herzlich gemeint ist. Sie können das an einfachen Ausrufen ausprobieren: *Entschuldigung!*, *Hallo!*, *Endlich!* Je nach innerer Einstellung und Situation bekommen die Ausrufe eine eigene Qualität. Die Stimme reagiert unmittelbar auf die gedankliche und situative Voreinstellung. Die Beweglichkeit der Stimme kann trainiert werden, um die Ausdrucksvielfalt von Stimmungen und Gefühlen zu ermöglichen, was in der Schauspielausbildung einen breiten Raum einnimmt (vgl. Ritter 2009). Aber auch ohne umfassende Ausbildung gibt es einen Weg hin zu Variationen (höher/tiefer, schneller/langsamer, lauter/leiser), die den Zu-

hörenden eine beabsichtigte Stimmung vermitteln. Je genauer Sie sich Ort, Personen und Handlung vorstellen können, umso klarer drückt sich das in der Stimme und der Sprechweise aus und umso leichter nachvollziehbar wird das Gelesene für die Zuhörenden. „Der Vorleser braucht die *nicht erzählte* Geschichte in seinem Kopf, als innere Bildvorstellung, damit die *erzählte* Geschichte plastisch wird.“ (Eberhart/Hinderer 2020a, S. 154, Kursiv i. Orig.)

Bevor Sie den Beginn der Geschichte noch einmal laut lesen, entwickeln Sie klare innere Bilder von der Szenerie. Stellen Sie sich den Wolf vor, die Henne und die Situation, in der die Akteurinnen und Akteure sich begegnen. Wie ist Ihr inneres Bild von *Nacht* in dieser Geschichte? Wie stellen Sie sich den *Winter* vor? Denken Sie dabei an Schnee? Die Sprache des Textes und die Bilder im Buch geben Ihnen Hinweise: Es *herrscht* Winter, der Wolf ist etwas mager und gebeugt, die Henne trägt eine üppige Perlenkette, etc. Da wir mit einem Bilderbuch arbeiten, ist es wichtig, sich der Bildangebote zu bedienen und die eigene Fantasie dadurch anregen zu lassen (vgl. Abb. 1 und 2).



Abb. 2 Der Wolf klopft an der Tür der Henne (Ill. aus: Anaïs Vaugelade, *Steinsuppe*. Bilderbuch. Aus dem Französischen von Tobias Scheffel. © 2000 Moritz Verlag, Frankfurt a. M.)

„Es ist Nacht.

Es herrscht Winter.

Ein alter Wolf nähert sich dem Dorf der Tiere.

Im ersten Haus wohnt die Henne.

Der Wolf klopft an die Tür, poch, poch, poch.

‘Wer da?’, fragt die Henne.

Der Wolf antwortet: ‘Der Wolf.’“

Wie klingt Ihr Vortrag jetzt, im Gegensatz zum Beginn? Hat er eine veränderte, eine neue Qualität?

Auf der folgenden Seite im Bilderbuch spricht der Wolf. Es ist seine längste wörtliche Rede in der ganzen Geschichte (vgl. Abb. 3). Je nachdem, welches Bild Sie vom Wolf entwickeln, verändert sich Ihre Modulation und damit die Atmosphäre in der Situation. Stellen Sie sich den Wolf gefährlich vor, wird das an Ihrer Stimme hörbar werden. Ist er wirklich so harmlos, wie er tut? Ist er glaubwürdig oder schützt er das, was er sagt, nur vor?



Abb. 3 Die Henne lässt den Wolf zögerlich hinein (Ill. aus: Anaïs Vaugelade, *Steinsuppe*. Bilderbuch. Aus dem Französischen von Tobias Scheffel. © 2000 Moritz Verlag, Frankfurt a. M.)

„Die Henne erschrickt: ‘Der Wolf?’

‘Hab keine Angst, Henne: Ich bin alt und habe nur noch einen einzigen Zahn.

Lass mich herein, damit ich mich an deinem Kamin wärmen und mir eine Steinsuppe kochen kann.’“

Spätestens an dieser Stelle wird klar, dass es wichtig ist, das ganze Buch gelesen zu haben. Um sich ein Bild von den Charakteren und der Atmosphäre zu machen, ist das Wissen um den Verlauf der Handlung und das Verhalten der Akteur/-innen in den Situationen wichtig. Wenn Sie den Schluss kennen, wird Ihr Bild vom Wolf nicht mehr eindimensional, klischeehaft bedrohlich sein. Ihre Stimme wird in der Modulation ein differenzierteres Bild dieser Figur ermöglichen und damit den zuhörenden Kindern Deutungsräume eröffnen und womöglich stereotype Vorstellungen verändern. Ohne die Kenntnis der ganzen Geschichte verfielen man womöglich einem Klischeebild von *Wolf* und ließe ihn gefährlich tief und rau klingen, was eine – eventuell unerwünschte – Voreinstellung bzw. Erwartungshaltung in Bezug auf den Verlauf der Geschichte mit sich brächte.

In der folgenden Passage können Sie in einem eindrucksvollen Melodiebogen die Veränderungen in der Gefühlslage der Henne entfalten: von ängstlichem Vorbehalt, über das Abwägen von Angst und Neugier, bis hin zur mutigen Entschlossenheit:

*„Die Henne zögert. Sie hat immer noch ein bisschen Angst, aber sie ist neugierig:
Sie hat den Wolf noch nie mit eigenen Augen gesehen, sie kennt ihn nur aus Geschichten.
Und außerdem würde sie gerne die Steinsuppe probieren.
Also öffnet sie die Tür.“*

Die deutungs offenen Stellen wirken anregend auf die Gestaltungsmöglichkeiten. „All diese ‘Leerstellen’ dürfen Sie nicht nur, sondern sollten Sie sogar gedanklich füllen, ohne jedoch willkürlich zu fantasieren.“ (Trischler 2015, S. 156) Der konkrete Textbezug sorgt dafür, dass Sie nicht überinterpretieren. *Steinsuppe* enthält solche rätselhaften Stellen, die verschiedene Auslegungen zulassen. Sie fordern den/die Vorleser/-in heraus, nach einer Interpretation zu suchen bzw. sich zu entscheiden.

*„Die Henne fragt: ‘Brechen Sie etwa schon auf?’
‘Ja’, antwortet der Wolf. ‘Aber danke für den schönen Abend.’
‘Kommen Sie bald wieder?’, fragt die Ente. Der Wolf antwortet nicht.“*

Der schweigsame Wolf bedankt sich für den Abend und geht, ohne zu antworten. Auf der letzten Seite des Bilderbuches dann die Worte: *„Aber wahrscheinlich ist er nicht wiedergekommen.“*

Der Schluss auf der Textebene bleibt somit offen und lässt gedanklich unterschiedliche Varianten zu. Die Bildgestaltung unterstützt die Imagination und hilft bei der Suche nach einer stimmigen Interpretation. Der Schlusssatz ist in eine Szenerie gebettet, die still, dunkel und kalt wirkt. Das Bild greift die Darstellung und Atmosphäre der Ausgangssituation auf. Der schwarze Himmel und eine schneebedeckte Fläche teilen sich den Raum mit den zusammengedrängten Häusern. Die Haustüre der Henne ist geöffnet. Zusammen mit dem Schwein steht sie in der erleuchteten Türöffnung. Sie blicken dem Wolf nach, der sich, gebeugt und mit dem Sack über der Schulter, (aus dem Bild) entfernt. Lesen Sie diesen letzten Satz mit einem Bedauern, wehmütig oder erleichtert darüber, dass der Wolf niemanden bedroht hat? Sind Sie sich – trotz des einschränkenden *wahrscheinlich* – sicher, dass er nicht wiederkommt? Nach dem Schlusssatz findet sich noch ein Epilog ohne Worte. Auf der allerletzten Seite sieht man den Wolf mit seinem Sack über der Schulter vor einer Tür, hinter der ein Truthahn mit wach-gespannter Aufmerksamkeit steht. Es ist zu vermuten, dass der Reigen – eintreten, gemeinsam kochen und essen und dann wieder gehen – von Neuem anhebt; das Bild wirkt deshalb mehr wie ein Prolog: Man könnte nach diesem Auftakt eine neue Geschichte fantasieren. Der Schluss von *Steinsuppe* bietet damit einen idealen weiterführenden Erzählanlass für die Schüler/-innen.

Für die stimmliche Wirkung ist das Wissen um den Epilog/Prolog genauso wichtig wie Ihre Vorstellung von der Hoffnung der zurückgelassenen Tiere und vom Wesen des Wolfs, um der Stimme den angemessenen Ausdruck zu verleihen. Ihre Imaginationskraft sowohl in der Vorbereitung als auch im Moment des Vorlesens wirkt sich auf die stimmlich-sprecherische Formung aus, ohne dass Sie etwas mit der Stimme „machen“. Marcel Proust beschreibt in *Auf der Suche nach der verlorenen Zeit* die Qualität einer behutsamen stimmlichen Interpretation treffend:

„Wenn auch meine Mutter einerseits eine etwas ungetreue Vorleserin war, so war sie doch andererseits, bei den Werken, in denen sie einem ehrlichen Gefühlsausdruck begegnete, eine bewundernswerte Vorleserin, vor allem durch die Zurückhaltung und Schlichtheit bei der Wiedergabe des Textes und durch die Schönheit und Sanftheit ihrer Stimme.“ (Proust 2013, S. 63)

Orientieren Sie sich bei der Gestaltung zuerst am Inhalt, und nehmen Sie sich im Zweifel eher zurück. Wenn Sie im Vorlesevortrag sicher sind und Sie eine genaue Vorstellung der Charaktere erarbeitet haben, können Sie sich an die Nuancierung einzelner Stimmen machen. Denn die Akteure werden dadurch anschaulich und lebendig. Es ist jedoch gar nicht so leicht, verschiedenen Figuren je eigene Stimmen zuzuordnen und diese konsequent und wiedererkennbar bis zum Schluss beizubehalten. Deshalb: Überlegen Sie sich, mit welchen (dezenten) Mitteln Sie die verschiedenen Charaktere andeuten wollen, etwa mit hoher oder tiefer Stimme, lauter oder leiser, mehr oder weniger melodios, schneller oder langsamer gesprochen. Schließlich: Nicht jede Figur braucht ein eigenes stimmliches Merkmal. Es empfiehlt sich zudem, den Lesevortrag nicht zu überfrachten, um sich selbst beim Vorlesen nicht zu überfordern (vgl. Eberhart/Hinderer 2020a, S. 161).

2.7 Beim Vorlesen eine Beziehung zu den Zuhörenden herstellen

Als Vorlesende gestalten Sie aktiv den *Zuhörerkontakt*, denn das Vorlesen ist nicht nur ein Dialog zwischen Leser/-in und Text (vgl. Trischler 2015, S. 152), sondern auch ein Dialog mit dem Publikum. In der klassischen Rhetorik des Philosophen und Rhetorikers Aristoteles hat ein Kommunikationsmodell seinen Ursprung, das bis zum heutigen Tag seine Gültigkeit besitzt. Demnach besteht eine Rede

„aus dreierlei: einem Redner, einem Gegenstand, worüber er spricht, und einem Publikum; und der Zweck der Rede ist nur auf ihn, den Zuhörer, ausgerichtet. Ein Zuhörer muss mitdenken oder urteilen.“ (Aristoteles 2019, S. 19)

Entsprechend angemessene „Überzeugungsmittel“ (ebd.) liegen sowohl in der Rede selbst als auch in der Überzeugungskraft der vortragenden Person begründet. Schließlich und hauptsächlich sind es die Zuhörenden, auf die die Absicht der redenden Person zielt (Eberhart/Hinderer 2020b, S. 11). Diese Dreierheit lässt sich in ihrer schlüssigen Einfachheit und Klarheit auch auf den Vorlesevortrag übertragen. Die Absicht der Vorleserin/des Vorlesers ist es, mit den Zuhörenden Informationen zu teilen und bei ihnen etwas zu bewirken. Das kann nur geschehen, wenn diese angeregt sind, aufmerksam zuzuhören und dem Inhalt gedanklich und emotional zu folgen. Eine sicht- und hörbare Hinwendung der/des Vortragenden erleichtert das Zuhören.

Beziehen Sie Ihre Zuhörer/-innen schon in der Vorbereitungsphase gedanklich mit ein, damit der Kontakt in der tatsächlichen Lesesituation zu den Kindern mühelos gelingt! Stellen Sie sich Ihre Schüler/-innen konkret vor und sprechen Sie sie direkt an. Das bedeutet, dass Sie von Beginn an mental eine kommunikative Grundhaltung einnehmen, oder – wie es in der Sprecherziehung heißt – eine Mitteilungshaltung.

Dabei teilen Sie die Geschichte im Vorlesen in einem wörtlichen Sinne mit anderen (vgl. Eberhart/Hinderer 2018, S. 115). Sie bekommen durch diese gedankliche Übung von Beginn an ein Bewusstsein für den Kontakt.

Um das Vorstellungsvermögen zu unterstützen, bieten sich begleitende Gedanken an, die den Sprechausdruck stimmig gestalten und die Zuhörer/-innen anregen. Denken Sie sich sogenannte „Vorsätze“ (Rossié 2017, S. 103), die Sie als stillen Gedanken dem laut gesprochenen Satz voranstellen:



Abb. 4 Die Tiere tauschen sich beim Kochen aus (Ill. aus: Anaïs Vaugelade, *Steinsuppe*. Bilderbuch. Aus dem Französischen von Tobias Scheffel. © 2000 Moritz Verlag, Frankfurt a. M.)

(Wer hätte das gedacht!?) „Die Henne ruft: ‘Wie schön, wenn alle so zusammensitzen. Solche gemeinsamen Abendessen sollten wir öfter machen.’“

(Ich will ja niemanden kränken, aber ...) ‘Zuerst dachte ich ja, es gäbe Hühnersuppe’, sagt das Schwein.

(Ich bin ja so neugierig!) Die Ente bittet den Wolf, ein paar dieser schrecklichen Wolfsgeschichten zu erzählen, um zu hören, wie er darüber denkt.

[...]

(Das ist aber schade!) Die Henne fragt: „Brechen Sie etwa schon auf?“

[...]

(Hoffentlich! Hoffentlich!) ‘Kommen Sie bald wieder?’, fragt die Ente. Der Wolf antwortet nicht. “

Neben der gedanklichen Bereitschaft zum Kontakt mit der Zuhörerschaft bedarf es auch der sichtbaren Hinwendung. Es genügt nicht, die Beziehung zu den Kindern nur zu denken. Zeigen Sie Ihre innere Präsenz in der körperlichen Ausrichtung. Kommen Sie im Sitzen in eine aufrechte Haltung, indem Sie sich auf den Sitzbeinhöckern aufbauen und das Brustbein heben. Das unterstützt eine freie und vertiefte Atmung und erlaubt eine bessere Beweglichkeit im Oberkörper. So können Sie sich leichter Ihrem Publikum zuwenden. Lassen Sie auch Gestik zu, denn ein aktiver körperlicher Aus-

druck macht es der Stimme leichter. Je vertrauter Sie mit Ihrem Text sind, umso leichter fällt es Ihnen, die Beziehung zu den Kindern auch mit gelegentlichen Blicken zu stärken. Es wird später für die Kinder in Ihrem tatsächlichen Lesevortrag sicht- und hörbar werden, dass sie mit der Geschichte unmittelbar angesprochen und gemeint sind. Die Kommunikation zwischen Vorleser/-in und Zuhörenden beginnt nämlich nicht erst mit dem anschließenden Dialog über das Gehörte. Der Lesevortrag selbst ist Teil des *Gesprächs*.

3 Schlussbemerkung

Das Vorlesen in der Primarstufe hat einen hohen Stellenwert. Die Förderung der Sprachentwicklung und die Unterstützung des Leselernprozesses sind wesentliche aber nicht die einzigen Gründe für gekonntes Vorlesen. Das Vorlesen ist eine „einfache“ Methode, für die man keine Ausstattung und keine Technik braucht, sondern „nur“ sich bzw. seine Stimme und ein Buch. Und zugleich ist es eine sehr persönliche Methode, weil man damit – zusätzlich zum normalen Sprechen im Unterricht – noch eine weitere Facette der eigenen Lehrer- (weil Sprecher-)persönlichkeit zeigt. Durch einen professionellen Lesevortrag kann die Lehrkraft die Aufmerksamkeit und die Zuhörbereitschaft der Kinder leichter steuern, indem sie Geschichten lebendig macht. Schließlich ist sie durch die Kenntnis einer angemessenen Textgestaltung in der Lage, die Vorlesefertigkeit der Schüler/-innen nachhaltig zu fördern. Der wesentliche Grund, weshalb sich die Beschäftigung mit der Leselehre lohnt, ist für die Autorin die Freude an der Vermittlung von Literatur durch Vorlesen und damit zusammenhängend der gesteigerte Genuss für die Zuhörer/-innen.

Primärliteratur

- Proust, Marcel (2013): Auf der Suche nach der verlorenen Zeit 1. Auf dem Weg zu Swann. A. d. Franz. von Fischer, Bernd-Jürgen. Stuttgart: Reclam.
- Vaugelade, Anaïs (2018): Steinsuppe. A. d. Franz. von Scheffel, Tobias. 12. Aufl. Frankfurt a. M.: Moritz.

Sekundärliteratur

- Aristoteles (2019): Rhetorik. Übers. u. hrsg. von Krapinger, Gernot. Stuttgart: Reclam.
- Dolar, Mladen (2004): Sechs Lektionen über Stimme und Bedeutung. In: Felderer, Brigitte (Hrsg.): Phonorama. Eine Kulturgeschichte der Stimme als Medium. Berlin: Matthes & Seitz, S. 199–222.
- Duden (2015): Das Aussprachewörterbuch. Bd. 6. 7. kompl. überarb. Aufl. Berlin: Duden.
- Eberhart, Sieglinde/Hinderer, Marcel (2018): Gut gestimmt! Stimmtraining für Erzieherinnen. Freiburg: Herder.

- Eberhart, Sieglinde/Hinderer, Marcel (2020a): Stimm- und Sprechtraining für den Unterricht. Ein Übungsbuch. 3. überarb. Aufl. Paderborn: Schöningh.
- Eberhart, Sieglinde/Hinderer, Marcel (2020b): Überzeugen! Rhetorik für Erzieherinnen und Erzieher. Freiburg: Herder.
- Hirschfeld, Ursula/Reinke, Kerstin/Stock, Eberhard (2019): Phonotheke intensiv. Aussprachetraining. München: Klett-Langenscheidt.
- Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (1985). Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: Romanisches Jahrbuch 36. Berlin u. a.: de Gruyter, S. 15–43.
- Kopfermann, Thomas (2008): Lies, damit ich ihn selbst höre. Schriften zur Kommunikationspädagogik. Sprechen und Verstehen 28. St. Ingbert: Röhrig.
- Kranz, Christine (2014): Dialogisches Vorlesen und Anschlusskommunikation. Die Bedeutung des Vorlesens für die Entwicklung der Lesefähigkeit. In: Knopf, Julia/Abraham, Ulf (Hrsg.): BilderBücher. Bd. 2 Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 18–22.
- Merklinger, Daniela (2015): Vorlesen in der Schule. In: Dehn, Mechthild/Merklinger, Daniela (Hrsg.): Erzählen – vorlesen – zum Schmökern anregen. Frankfurt a. M.: Grundschulverband, S. 88–97.
- Merklinger, Daniela/Preußner, Ulrike (2014): Im Vorlesegespräch Möglichkeiten für literarisches Lernen eröffnen. *Steinsuppe* von Anaïs Vaugelade. In: Scherer, Gabriela/Volz, Steffen/Wiprächtiger-Geppert, Maja (Hrsg.): Bilderbuch und literar-ästhetische Bildung. Aktuelle Forschungsperspektiven. Trier: WVT, S. 155–173.
- Ockel, Eberhard (2000): Vorlesen als Aufgabe und Gegenstand des Deutschunterrichts. Deutschdidaktik aktuell 7. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Ockel, Eberhard (2004): Leselehre. In: Pabst-Weinschenk, Marita (Hrsg.): Grundlagen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung. München: Ernst Reinhardt, S. 81–90.
- Puffer, Heidi (2010). ABC des Sprechens. Grundlagen, Methoden, Übungen. Berlin: Henschel.
- Ritter, Hans Martin (2009): Sprechen auf der Bühne. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. 4. Aufl. Berlin: Henschel.
- Rosebrock, Cornelia/Nix, Daniel (2015): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen Leseförderung. 7. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Rossié, Michael (2017): Sprechertraining. Texte präsentieren in Radio, Fernsehen und vor Publikum. 8. bearb. Aufl. Wiesbaden: Springer.
- Schäfer-Munro, Regine (2012): Steinsuppe von Anaïs Vaugelade. Ideen und Kopiervorlagen zum Einsatz des Bilderbuchs in Kindergarten und Grundschule. Weinheim: Beltz.
- Trischler, Franziska (2015): Lernraum Vorleser/in. In: Bräuer, Gerd/Trischler, Franziska (Hrsg.) Lernchance: Vorlesen. Vorlesen lehren, lernen und begleiten in der Schule. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 41–209.

Angaben zu den Autor*innen

Christina Bär, Dr. phil., ist akademische Rätin am Institut für deutsche Sprache und Literatur an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Ihre Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte sind Schreibdidaktik, Schriftspracherwerb, Lesedidaktik und literarisches Lernen sowie Interpretative Unterrichtsforschung.

Kontakt: baer@ph-heidelberg.de

Ben Dammers ist wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Arbeitsgruppe „Literatur – Bild – Medium“ am Institut für deutsche Sprache und Literatur II der Universität zu Köln. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Narratologie, Rezeption und Didaktik des Bilderbuchs.

Kontakt: b.dammers@uni-koeln.de

Lukas Doleschal ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg und ist dort am Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik tätig. Sein Forschungsschwerpunkt liegt in der Literaturdidaktik im Bereich der Fiktionskonstruktion im Bilderbuch und der Rezeptionsforschung im gleichen Bereich.

Kontakt: lukas.doleschal@paedagogik.uni-halle.de

Johanna Duckstein ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich „Grundschuldidaktik Deutsch“ an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Ihr Arbeitsschwerpunkt ist das Märchenbilderbuch und dessen Rezeption. Weiterhin ist sie Ansprechpartnerin der Forschungsstelle „Archiv für Kindertexte“ in Halle.

Kontakt: johanna.duckstein@paedagogik.uni-halle.de

Sieglinde Eberhart, Dr. phil., ist Germanistin und Sprecherzieherin. Sie ist seit 2004 Dozentin für Sprecherziehung an der Pädagogischen Hochschule Freiburg i.Br. Leselehre ist neben Stimm- und Sprechbildung, Rhetorik und Phonetik einer ihrer Schwerpunkte an der Hochschule.

Kontakt: sieglinde.eberhart@ph-freiburg.de

Elisabeth Hollerweger, Dr. phil., ist Lektorin an der Universität Bremen, Leiterin des Bremer Instituts für Bilderbuchforschung und Mitherausgeberin der „Bremer Bilderbuch-Gespräche“. Ihr Arbeitsschwerpunkt liegt im Bereich des literarischen Lernens und Verstehens im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung.

Kontakt: hollerweger@uni-bremen.de

Christoph Jantzen, Dr. phil, ist wissenschaftlicher Mitarbeiter für Lehre am Arbeitsbereich Deutschdidaktik der Fakultät für Erziehungswissenschaft, Universität Hamburg. Arbeitsschwerpunkte sind didaktische Zugänge zu Erstleseliteratur, (Märchen-)Bilderbücher, Texte schreiben und überarbeiten.

Kontakt: Christoph.Jantzen@uni-hamburg.de

Stefanie Klenz ist Hauptseminarleiterin für die Primar- und Sekundarstufe I/Sonderpädagogik am Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg.

Kontakt: stefanie.klenz@li-hamburg.de

Annette Kliewer, Dr. habil., ist Gymnasiallehrerin für die Fächer Deutsch, Religion, Ethik und Französisch am Gymnasium im Alfred-Grosser-Schulzentrum in Bad Bergzabern. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Kinder- und Jugendliteratur und ihre Didaktik, Genderforschung, Holocaust-Forschung und Fragen der Interkulturalität.

Kontakt: annette.kliewer@laposte.net

Marc Kudlowski ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für deutsche Sprache und Literatur II, Universität zu Köln und Mitherausgeber der „Bremer Bilderbuch-Gespräche“. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Leseförderung mit Medienverbünden und didaktische Potenziale von Text-Bild-Narrationen.

Kontakt: marc.kudlowski@uni-koeln.de

Sandra Last ist akademische Mitarbeiterin an der Pädagogischen Hochschule in Ludwigsburg. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen auf dem interaktiven Lernen im sprachlichen Anfangsunterricht sowie auf Beobachtungsansätzen und Diagnosemöglichkeiten im Schriftspracherwerb.

Kontakt: sandra.last@ph-ludwigsburg.de

Mats Pieper ist Student an der Universität Bremen mit den Fächern Inklusive Pädagogik, Deutsch und Sachunterricht für das Lehramt an Grundschulen und seit 2018 Mitarbeiter am Bremer Institut für Bilderbuchforschung.

Kontakt: piepemat@uni-bremen.de

Anneliese Reiter ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Arbeitsschwerpunkte: Kinder- und Jugendliteratur in Theorie und Vermittlung, literarische Perspektivenübernahme im Grundschulalter.

Kontakt: anneliese.reiter@paedagogik.uni-halle.de

Alexandra Ritter, Dr. phil., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Arbeitsschwerpunkte: Bilderbuchtheorie und -didaktik, aktuelle Kinder- und Jugendliteratur, Literaturdidaktik und Digitalisierung.

Kontakt: alexandra.ritter@paedagogik.uni-halle.de

Michael Ritter, Dr. phil., ist Professor für Grundschuldidaktik Deutsch/ Ästhetische Bildung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Arbeitsschwerpunkte: Bilderbuchtheorie, -rezeption, -didaktik, inklusive Deutschdidaktik, Digitalisierung.

Kontakt: michael.ritter@paedagogik.uni-halle.de

Hanna Sauerborn, Dr. phil., ist Professorin für deutsche Sprache und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule in Heidelberg. Arbeitsschwerpunkte sind der Schriftspracherwerb (u. a. Early Literacy, Leseschwierigkeiten im Anfangsunterricht), DaZ in der Grundschule und Digitalisierung im Deutschunterricht.

Kontakt: sauerborn@ph-heidelberg.de

Gabriela Scherer, Dr. phil., ist Professorin für Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik am Institut für Germanistik der Universität Koblenz-Landau, Campus Landau. Arbeitsschwerpunkte sind Bilderbuch(rezeptions)forschung, (internationale, interkulturelle) Kinder- und Jugendliteratur (und ihre Didaktik) sowie didaktische Zugänge zu Literatur um 1800 und zur deutschsprachigen Gegenwartsliteratur (D, CH, A).

Kontakt: scherer@uni-landau.de

Karin Vach, Dr. paed., ist Professorin für Literaturdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Literarisches Lernen, Leseförderung sowie Kinder- und Jugendliteratur. Sie ist Vorsitzende der Kritikerjury für den Deutschen Jugendliteraturpreis in den Jahren 2021/22.

Kontakt: vach@ph-heidelberg.de

Ingrid Vetter, Dr. phil., ist Kunsthistorikerin und Kuratorin, freie Mitarbeiterin am Landesmuseum Mainz.

Kontakt: ive.vetter@email-dienste.de

Sascha Wittmer ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Grundschulpädagogik an der Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz. Seine Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte sind Erzählen (insb. Pretend Reading), Bilderbuchtheorie und -didaktik, Gespräche zu Kinderliteratur.

Kontakt: swittmer@uni-koblenz.de

Bilderbücher werden im Unterricht der Grundschule oft als motivierendes Impulsmedium verwendet, um mit Schüler*innen über bestimmte Themen – wie z. B. Angst, Glück, Mobbing oder Klimaschutz – ins Gespräch zu kommen. Insbesondere für den Deutschunterricht eröffnen Bilderbücher darüber hinaus vielfältige Potenziale für mehrdimensional-narrative Lehr- und Lernprozesse.

Der Sammelband versteht sich als Plädoyer, Bilderbücher als literarästhetischen Gegenstand wahrzunehmen und ihnen Wege in den Literatur- und Sprachunterricht der Grundschule zu ebnen. Er richtet sich an Lehrer*innen, (Lehramts-)Studierende sowie Lehrende und Forschende an Universitäten und in der Lehrer*innenbildung. Es werden Perspektiven auf Gegenstand, Akteur*innen und Unterricht eröffnet, die in unterschiedlicher Weise vom Bilderbuch ausgehen und auf das Bilderbuch hinarbeiten.

Die Beiträge setzen sich mit folgenden Schwerpunkten auseinander: Neuerscheinungen auf dem Bilderbuchmarkt, Briefen in Bilderbüchern, Verwandlungen von Märchenbilderbüchern, Fiktionalität und Fiktionsverstehen, Paratextualität, Imaginationsbildung, Figurenperspektiven, Vorlesen von Bilderbüchern und Bilderbuchgespräche, Diversität, Textschreiben, Sprachproduktion und Mehrsprachigkeit. Des Weiteren werden sowohl ein Bilderbuch als auch eine Unterrichtsszene kontrovers diskutiert.

Der Sammelband ist eine Einladung, eigene Perspektiven vom Bilderbuch aus und zum Bilderbuch hin zu entwickeln und dabei eine Vielzahl an Bilderbüchern und didaktischen Möglichkeiten kennenzulernen, die Lust machen, mit ihnen im Unterricht, Studium und in der Forschung zu arbeiten.

