



BA Fachbezogene Bildungswissenschaft

Hochschuldidaktische Handreichungen

Sprach- und Literaturdidaktik im Elementarbereich

Sprachförderung und literarisch-ästhetische Arbeit

PD. Dr. Matthias Duderstadt

Herausgegeben
von

Jochen Hering

und

Sven Nickel



Universität Bremen

Hochschuldidaktische Handreichung

Sprachförderung und literarisch-ästhetische Arbeit im Elementarbereich

Vorlesen und Weitererzählen von Bilderbüchern in Kindertagesstätten

Forschendes Lernen an der Universität

PD Dr. Matthias Duderstadt

Handreichungen zur Entwicklung der
**Sprach- und Literaturdidaktik
im Elementarbereich**
BA Fachbezogene Bildungswissenschaft

Impressum

Herausgegeben von
Jochen Hering
und
Sven Nickel

Text
Matthias Duderstadt

Layout
Birte Meyer-Wülfing

Foto Titelbild
Photocase

Gefördert durch die
Robert-Bosch-Stiftung

Bremen, Oktober 2007

Vorwort

Die Reihe

Die „Hochschuldidaktischen Handreichungen“ zur Entwicklung der Sprach- und Literaturdidaktik in der Elementarbildung sind Teil der Arbeit an der Studiengangsentwicklung „Bachelor of Arts (BA) Fachbezogene Bildungswissenschaften“ an der Universität Bremen. In diesem polyvalenten Studiengang können sich Studierende für eine Tätigkeit im Elementarbereich und/oder in der Schule qualifizieren. Dieser Studiengang entstand in Zusammenarbeit eines Hochschulverbundes mit der Robert-Bosch-Stiftung (PiK: Profis in Kitas). Die vorliegenden Bremer Handreichungen skizzieren ein professionorientiertes Curriculum für die sprachdidaktische und literarisch-ästhetische Arbeit im Elementarbereich.

Die Handreichungen sind digital erhältlich unter

www.elementargermanistik.uni-bremen.de.

Die Herausgeber

Dr. Jochen Hering ist Professor für Literatur- und Mediendidaktik an der Universität Bremen.

Dr. Sven Nickel ist Dozent für Didaktik der Schriftsprache an der Universität Bremen.

Der Autor

Matthias Duderstadt

Dr. Matthias Duderstadt ist wissenschaftlicher Mitarbeiter für Ästhetische Bildung im Fachbereich Erziehungs- und Bildungswissenschaften, Studiengang Primarstufe, an der Universität Bremen.

Sein Lehrgebiet umfasst die Kunstpädagogik und die Ästhetische Bildung. Zu seinen Forschungsschwerpunkten zählen Materialästhetik, Plastik/Skulpturen/Installation der Moderne und Gegenwart, Text-Bild-Beziehungen, Multi- und Intermedialität, Spiel, Inszenierung sowie Ästhetische Theorie.

Zusammen mit Dr. Jochen Hering leitet er das Bremer Institut für Bilderbuch- und Erzählforschung (BIBF).



Kontakt

Matthias Duderstadt: <http://www.bibf.uni-bremen.de>.

Inhalt

1. Einleitung	5
2. Abstract	6
Das Projekt:	6
Vorlesen und Weitererzählen von Bilderbüchern in Kindertagesstätten	6
3. Idealtypischer Verlauf	7
Bilderbücher im Elementarbereich	7
4. Kurzrezensionen	8
Das ‚gelbe Paar‘ (s. Abstract)	8
Das ‚blaue Paar‘	9
5. Die einzelnen Termine und Bausteine	10
Baustein I: Wolfgang Welsch, Texte ohne Bilder, Bilder ohne Texte	11
Baustein II: Text-Bild-Beziehungen	22
Baustein III: Leerstellen	26
Baustein IV: Die Erhebungsbögen für das Forschungsvorhaben	30
Zur Machart von Bildern in Bilderbüchern: Mutmaßungen und eigene Versuche	41
Baustein V: Ästhetische Zugangsweisen	42
6. Zu den Forschungsergebnissen der Studierenden	47
Ich kann schon alles, sagt Lukas Löwe (Das gelbe Duo)	47
Steinsuppe (Das gelbe Duo)	49
Steinsuppe (Das gelbe Duo)	49
Das kleine Glühwürmchen (Das blaue Duo)	51
Hinterm Vorhang sitzt der Wolf (Das blaue Duo)	53
Gesamtresümee	54
7. Kritischer Rückblick auf die Seminararbeit	55
Literatur	56

1. Einleitung

Dieses Handbuch verfolgt vor allem zwei Absichten: Erstens stellt es den idealtypischen Verlauf eines Seminars dar, das so oder in ähnlicher Form an allen mit der Elementarbildung befassten Standorten durchgeführt werden kann. Idealtypisch bedeutet hier: Das bereits realisierte Seminarprogramm wurde an den Stellen, an denen es - auch in den Augen der Studierenden - Anlass zu berechtigter Kritik gab, entsprechend verändert. Die positiv gewonnenen Erfahrungen zusammen mit den aufgrund berechtigter Kritik geänderten Seminarterminen ergeben nun einen Ablauf, den ich guten Gewissens an andere weitergeben kann.

Es gibt allerdings auch die Möglichkeit, das Seminarprogramm aus den Bausteinen I bis V zusammenzustellen, ohne den übrigen Terminen Beachtung zu schenken. Dies bietet sich wahrscheinlich dann an, wenn es nicht, wie hier, um ein Forschungsvorhaben geht, sondern um eine Art Einführung, welche die wesentlichen Fragen der Bilderbuchrezeption zum Inhalt hat. Bei den Bausteinen werden zusätzliche Materialien zur Verfügung gestellt, die eine Anregung darstellen sollen, sich an anderen Standorten ebenfalls eingehender mit diesen Thematiken zu beschäftigen.

Die zweite Absicht ist mit dem im Seminar verfolgten Forschungsvorhaben verknüpft: Zum einen geht es um die Forschungsfrage, ob vier- bis fünfjährigen Kindern vier Bilderbücher - zwei davon anspruchsvoller als die anderen beiden - so weit verstehen kön-

nen, dass sie in der Lage sind, den Inhalt an Kinder des gleichen Alters weiterzugeben. Die Ergebnisse dürften für all diejenigen von Interesse sein, die es für wichtig halten, Kinder auf qualifizierte Weise mit Bilderbüchern bekannt und vertraut zu machen und damit für eine wesentliche Bereicherung des kindlichen Alltags in Kindertagesstätten insofern zu sorgen, als die Arbeit mit Bilderbüchern dann nicht nur in den Händen von Erwachsenen, sondern auch in denen von Kindern läge.

Darüber hinaus soll das durchgeführte Projekt dazu anstiften und ermutigen, ähnliche Versuche wie den hier dokumentierten durchzuführen. Wir wissen immer noch nicht genug über die Frage, welche Bücher - zumal neueren Datums - den emotionalen und kognitiven Fähigkeiten und Bedürfnissen vier- bis fünfjähriger Kinder angemessen sind. Welche Bücher sind Kindern dieses Alters verständlich und welche nicht - und aus welchen Gründen? Welche Bücher sind dafür geeignet, dass vier- bis fünfjährige Kinder ihren Inhalt Gleichaltrigen vermitteln können - was an den Büchern trägt dazu bei? Würden diese Fragen an anderen Standorten aufgegriffen, wäre es mittelfristig möglich, fundierte Empfehlungen für Bücher zu geben, die für vier- bis fünfjährige Kinder (mit alterstypischen emotionalen und kognitiven Fähigkeiten) besonders geeignet sind. Bücherkäufe geschähen dann nicht so sehr aus der Erwachsenen-, sondern in erster Hinsicht aus der Kinderperspektive, was sonst selten der Fall ist.

2. Abstract

Das Projekt:

Vorlesen und Weitererzählen von Bilderbüchern in Kindertagesstätten

Es sollen insgesamt vier Bücher auf ihre Brauchbarkeit für Vorschulkinder hin untersucht werden (Können Kinder dieses Alters die Geschichte verstehen? Können sie sie auch emotional nachvollziehen? Sind sie in der Lage, sie anderen Kindern zu vermitteln?). Dafür gehen zwei Studierende mit jeweils zwei der vier Bücher in Kindertagesstätten. Jedes Bücherpaar ist durch unterschiedliche Schwierigkeitsgrade gekennzeichnet. Das ‚gelbe Paar‘ besteht aus: *Ich kann schon alles, sagt Lukas Löwe* von Henrike Wilson und *Steinsuppe* von Anais Vaugelade; das ‚blaue Paar‘ aus: *Das kleine Glühwürmchen* von Eric Carle und *Hinterm Vorhang sitzt der Wolf* von Natalie Louis-Lucas und Kristien Aertssen.

Folgende Vorgehensweise ist geplant: In Absprache mit den Erzieherinnen wählen die beiden Studierenden - es wird grundsätzlich nur in Duos gearbeitet - ein ‚Vorlesekind‘ aus. Diesem Kind wird von der

einen Studentin zunächst das leichtere Buch näher gebracht (vorlesen, vortragen, frei erzählen...), wobei sich die andere Studentin strikt auf eine beobachtende Rolle beschränkt. In einem weiteren Schritt soll dieses Kind nun versuchen, den Inhalt des Buches an andere Kinder weiterzugeben. Das studentische Duo soll sich dabei weitgehend zurückhalten. Die eine Studentin darf das Geschehen wiederum lediglich beobachten.

Analog wird mit dem schwierigeren Buch verfahren. Neben der Brauchbarkeit der vier Bücher interessiert uns bei diesem Forschungsprojekt die Frage, ob vier- bis fünfjährige Kinder in der Lage sind, gleichaltrigen Kindern den Inhalt von einfachen und anspruchsvolleren Bilderbüchern weiterzuerzählen. Letzteres könnte zu einer qualitativen Verbesserung der ‚Vorlese-‘ und Betrachtungskultur in Kindertagesstätten beitragen (s. o.).

3. Idealtypischer Verlauf

Bilderbücher im Elementarbereich

Datum	Thema / Gegenstand	Verantwortlich
1.	Semesterübersicht, Forschungsvorhaben, CP-Frage, Modulprüfung, Diskussion und ‚Absegnung‘ des Semesterprogramms	Leitung
2.	Drei beliebige Bilderbücher aus Bibliothek - welches ist aus welchen Gründen das gelungenste? In Duos	Leitung
3.	Wie ich die beiden anderen Bücher beurteile - Begründungen - in Duos	Alle
4.	Wolfgang Welsch - Texte ohne Bilder - Bilder ohne Texte	Leitung + Plenum
5.	Wolfgang Welsch - Texte ohne Bilder - Bilder ohne Texte	Alle
6.	Text-Bild-Beziehungen - Beispiele	Leitung + Plenum
7.	Leerstellen in Text und Bild - Kemp, Eco, (Iser, Jauß)	Alle
8.	Die Erhebungsbögen für das Forschungsvorhaben	Leitung + Plenum
9.	Zur Machart von Bildern in Bilderbüchern - Mutmaßungen und eigne Versuche	Leitung + Plenum
10.	Ästhetische Zugangsweisen – auch Standbilder	Alle
11.	Fingerpuppen und andere Möglichkeiten der Intensivierung der ‚Vorlese‘-situation	Alle
12.	Vorlesen, Vortragen, Erzählen - in Duos	Alle
13.	Eine Stimme für eine Bilderbuchfigur (er)finden - vortragen - in Duos	Alle
14.	Seminarkritik - Kritik und Anregungen für zukünftige Veranstaltungen mit dieser Thematik	Alle

4. Kurzrezensionen

der im Seminar und im Forschungsvorhaben verwendeten Bücher

Da klar war, dass das Forschungsvorhaben in einer Kindertagesstätte durchgeführt werden sollte, kamen nur Bücher in Frage, die für diese Altersstufe grundsätzlich geeignet sind. Bei *Lukas Löwe* und *Das kleine Glühwürmchen* scheint dies allein durch die Machart der Bücher klar zu sein. Bei den beiden anderen, wesentlich anspruchsvolleren Titeln drängt sich dagegen die Frage auf, ob sie von vier- bis fünfjährigen Kindern bereits ohne größere Schwierigkeiten geistig und emotional nachvollzogen werden können.

Ein weiteres Auswahlkriterium war, dass die Bücher an die kindlichen Erfahrungswelten anknüpfen - und dies ist bei allen vier sofort plausibel: Es geht um das

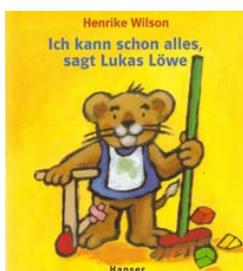
Beherrschen und Nichtbeherrschen relativ einfacher Tätigkeiten, um das Gefühl und die Sehnsucht dazu zu gehören und um die Angst vorm Bösen und Unbekannten.

Die beiden erstgenannten Bücher erzählen einfache, episodisch aufgebaute Geschichten. Die beiden anderen sind im Vergleich dazu deutlich anspruchsvoller und erzählen relativ komplexe und vielschichtige Geschichten. *Steinsuppe* ist aus diesem Quartett die schwierigste. Hier sind wir besonders darauf gespannt, ob vier- oder fünfjährige Kinder sie bereits verstehen.

Das ‚gelbe Paar‘ (s. Abstract)

Henrike Wilson/Anu Stohner: *Ich kann schon alles, sagt Lukas Löwe*

Der kleine Lukas behauptet ständig, zu beherrschen, denen er in Wirklichkeit nicht gewachsen ist. er im Text behauptet, durch die Bilder legt. Insgesamt führt Dialoge mit insgesamt sieben Freunden und Freundinnen, welche alle nach folgendem Schema ablaufen: „Ich kann schon richtig Spaghetti essen“, sagte Paula



Dinge
keit
Was
wird
wider-
er

Pudel. „Kann ich auch“, sagt Lukas Löwe und der Ketchup und die Spaghetti landen auf dem Tisch. Obwohl er ständig Unsinn redet, kann er sich der Sympathie seiner Eltern sicher sein: „Ich kann schon alles“, sagt Lukas Löwe. „Toll“, sagen Mama und Papa Löwe. „Jetzt aber husch ins Bett!“ Damit endet die Geschichte.

Ohne die Bilder würde dieses Buch nicht funktionieren, weil sie, wie angesprochen, kontradiktisch zum Text stehen. Ein besonderer Genuss bereiten Farbigkeit und Prägnanz der gemalten Illustrationen.

Anais Vaugelade: *Steinsuppe*

Ein alter Wolf kommt in das „Dorf der Tiere“ und klopft bei der Henne an, die einen Schreck bekommt. Der Wolf teilt ihr mit, dass er nur noch einen Zahn habe und gekommen sei, um sich aus seinem Stein eine Suppe zu kochen, woraufhin sich die Henne ein wenig beruhigt. Nach und nach trudeln alle Tiere des Dorfes ein (insgesamt sieben) und beteiligen sich auf ihre Weise an der Zubereitung der Suppe. Es entwickelt sich ein köstliches Gemeinschaftessen. Am Ende geht der Wolf - wobei offen bleibt, ob er wiederkommen wird.

Die Geschichte wäre auch ohne die Bilder zu verstehen, aber ohne sie fehlte die ständige, mehr oder weniger latente Präsenz der Beunruhigung und Angst. Auch in anderer Hinsicht erzählen die Bilder mehr, als der Text sagt. Besonders hervorzuheben ist die Präzision, mit der Vaugelade die Mimik und Gestik der acht Akteure zeichnet.



Das ‚blaue Paar‘ (s. Abstract)



Das Glühwürmchen wird geboren - aber da ist niemand seinesgleichen. Also macht es sich auf die Suche. Nach einigen Fehlschlägen findet es endlich andere Glühwürmchen.

„Nun war das Glühwürmchen nicht mehr allein“ - und auf der rechten Seite blinken, sobald man die letzte Seite aufschlägt, fünf gelbliche Glühwürmchen.

Bei genauerem Hinsehen - aber man muss wirklich genau hinsehen! - bemerkt man, dass zwei Ge-

Eric Carle: Das kleine Glühwürmchen

sichten erzählt werden: Die vom Glühwürmchen steht selbstverständlich im Mittelpunkt, die andere wird - begleitet von einem rudimentären Text - auf den Bildern eher beiläufig miterzählt.

Läse man die Geschichte ohne die Bilder vor, könnte man sie nachvollziehen. Aber uns entginge dann die zweite Geschichte, die von einer Familie, und ob wir uns die nächtliche Atmosphäre so vorstellen könnten, wie sie uns die wie immer aus selbst hergestellten Farbpapieren gefertigten Collagen vor die Augen stellen, ist fraglich.

Kristien Aertssen/Natalie Louis-Lucas: Hinterm Vorhang sitzt der Wolf

Der etwa vierjährige Jonas hat Angst vorm Wolf und malt ihn sich in seiner Phantasie in aller Drastik aus. Was er sich in seiner immer stärker werdenden Lustangst vorstellt, wird sichtbar, wenn man einen Teil der rechten Seite aufklappt - da wird die Angst konkret ins Bild gesetzt, da ist er, der Wolf, er „trägt einen großen schwarzen Hut auf dem Kopf, hat spitze Zähne im Maul, rote Augen... und eine Brille, damit er im Dunkeln besser sieht!“. Durch kräftiges Brüllen verjagt Jonas schließlich den Wolf und hinter dem Vorhang ist nichts mehr zu sehen. Am Ende bittet Jonas seine Mutter, ihm noch eine Geschichte

vorzulesen. „Na klar, welche willst du hören?“ „Die mit dem Wolf.“

Die Geschichte wäre ohne die Bilder kaum oder nur bruchstückhaft verständlich. Vieles, was der Text im Vagen lässt, bekommt erst durch die Bilder Kontur, und wie immer bei guten Illustrationen erzählen die Bilder mehr, als der Text aussagt.



Literaturangaben

Wilson, Henrike (Illustrationen)/Stohner, Anu (Text und Konzeption) (2002): Ich kann schon alles, sagt Lukas Löwe. München: Carl Hanser.

Vaugelade, Anais (2000): Steinsuppe. Frankfurt/M.: Moritz.

Carle, Eric (1997): Das kleine Glühwürmchen. Hildesheim: Gerstenberg.

Aertssen, Kristien (Illustrationen)/Louis-Lucas, Natalie (Text) (2005): Hinterm Vorhang sitzt der Wolf. Frankfurt/M.: Moritz.

5. Die einzelnen Termine und Bausteine

Chronologischer Ablauf

1., 2. und 3. Termin

1. Semesterübersicht, Forschungsvorhaben, CP-Frage, Modulprüfung, Diskussion und ‚Absegnung‘ des Semesterprogramms
2. Drei beliebige Bilderbücher aus Bibliothek - welches ist aus welchen Gründen das gelungenste? In Duos
3. Wie ich die beiden anderen Bücher beurteile - Begründungen - in Duos

1. Termin

Die wichtigste Botschaft des ersten Termins ist, dass es im Seminar um die Vorbereitung eines Forschungsprojekts gehen wird. Die Rahmenbedingungen stehen zu diesem Zeitpunkt bereits fest:

- Dass sich jeweils ein studentisches Duo im Schwerpunkt mit zwei Büchern beschäftigt,
- dass es die beiden Bücher einem vier- bis fünfjährigen Kind vermitteln wird und
- dass der Versuch in einer Kindertagesstätte oder einem privaten Kindergarten stattfinden soll.

Gegen diese Festlegungen gibt es seitens der Studierenden keine Einwände, und so ist der Schwerpunkt der Seminararbeit von Anfang an klar.

Eine wichtige Feststellung ist außerdem, dass es keine studentischen Referate geben wird. Vielmehr werden im Prinzip alle für alle Termine verantwortlich sein, auch wenn klar ist, dass mir zumindest bei den weniger bekannten und anspruchsvolleren Themen eine besondere Verantwortung für das Gelingen der Veranstaltung zukommt.

2. Termin

Dieser Termin dient zum einen dazu, dass die Studierenden, sozusagen beiläufig, eine ganze Reihe neuer Bücher kennen lernen; zum anderen zwingt die Frage dazu, die Qualitätskriterien zu benennen, aufgrund derer man ein Buch als ‚gut‘ oder ‚gelun-

gen‘ bezeichnet. Das Kennen lernen möglichst vieler Bücher und die reflexive Überprüfung eigener ästhetischer Urteile führt nach und nach zu einem differenzierten Qualitätsbewusstsein.

3. Termin

Hier geht es weiterhin um die Qualitätsfrage, und so bildet sich nach und nach ein Kriterienkatalog heraus, der für die Anfangsphase recht beachtlich ist.

Genannt und schriftlich festgehalten werden:

- Altersangemessenheit
- Qualität des Plots – Schlüssigkeit
- Klarheit, Durchschaubarkeit des Erzählmusters
- Witz der Geschichte

- Qualität der Bilder - z. B. Farbigkeit und inhaltlicher Bezug
- Detailreichtum der Bilder
- Perspektivwechsel in Text und Bild
- Ungewöhnlicher Umgang mit den Seiten - z. B. Format, Aussparungen usw.
- Text-Bild-Beziehung - intensive Korrespondenz der beiden ‚Erzählformen‘
- Gesellschaftliche Relevanz des Themas.

Baustein I

Wolfgang Iser, Texte ohne Bilder, Bilder ohne Texte

Die Trennung von Text und Bild ist hervorragend geeignet, um deutlich zu machen, dass es sich um zwei unterschiedliche Medien handelt, die auf sehr verschiedene, teilweise äußerst raffinierte Art und Weise, zusammenspielen können. Von der inneren Logik her ist es eine Vorbereitung des 6. Termins (Text-Bild-Beziehungen).

Um diese Trennung so produktiv wie möglich zu machen, hielt ich es für sinnvoll, dass wir uns, die-

sen Teil einleitend, eingehender mit Passagen von Wolfgang Iser beschäftigen, in denen er beschreibt und analysiert, in welcher Weise wir uns intensiv und reflektiert, sozusagen auf ästhetische Art und Weise, Phänomenen unserer Wirklichkeit nähern können.

Ich stelle diese Teile einleitend vor und beschreibe dann, welche Relevanz sie für das analytische Vorgehen, das Trennen von Text und Bild, hat.

Ästhetisches Denken

Wolfgang Iser

„Insgesamt kann man vier Schritte unterscheiden: Stets stellt *eine schlichte Beobachtung* (Hervorh. M. D.) den Ausgangspunkt und die Inspirationsquelle alles Folgenden dar. Von ihr aus bildet sich dann zweitens - imaginativ - eine *generalisierte, wahrnehmungshafte Sinnvermutung* (Hervorh. M. D.). Diese wird anschließend *reflexiv ausgelotet und geprüft* (Hervorh. M. D.). Daraus resultiert schließlich *eine Gesamtsicht des betreffenden Phänomenbereichs* (Hervorh. M. D.), die durch ästhetische Grundierung mit reflexivem Durchschuß gekennzeichnet ist.“ (Iser, 2003, S. 49)

In zwei weiteren, wenig später folgenden Passagen variiert Iser diese Fassung:

„Die schlichte Beobachtung also ist das erste, die ästhetisch-imaginative Expansion im Ausgang von ihr das zweite. Dann kommen aber noch zwei Folgeschritte hinzu, reflexive Kontrolle nämlich und Stabilisierung des Bildes.“ (a.a.O., S. 50)

„An diesem Beispiel kann man die volle Palette der vier Schritte erkennen, also: den Ausgangspunkt von einer Beobachtung, die imaginative und experimentelle Expansion von deren Gehalt, die reflexive Prüfung, ob dieser imaginative Fund denn auch wirklich einer ist, und schließlich die Konsolidierung der reflexiv erhärteten Wahrnehmung.“ (a.a.O., S. 51)

Möchte man dieses Modell, das sowohl auf Texte wie auf Bilder übertragbar ist, auf die kürzeste Form bringen, so könnte es folgendermaßen aussehen:

Modell

1. Sinneswahrnehmung
2. Sinnvermutung
3. Reflexive Prüfung
4. Sinnwahrnehmung

Da die Flüchtigkeit bei der Rezeption von Texten und Bildern meiner Erfahrung nach in den letzten Jahren eher zugenommen hat, scheint mir dies ein geeignetes Modell deswegen zu sein, weil es wesentlich zu einer Verlangsamung und Konzentration der Wahrnehmungs- und Vorstellungsprozesse (man könnte auch von Imaginationsprozessen sprechen) beiträgt.

Wir sind so verfahren, dass eine Gruppe sich nur mit dem Text, eine andere nur mit den Bildern befasst hat.

Im Einzelnen sehen die Schritte so aus:

1.A

Hat man nur den Text vor sich, muss man ihn zunächst sorgfältig und genau wahrnehmen - man muss - vor jeder Art von Deutung - in der Lage sein, exakt auf den Punkt zu bringen, was er aussagt (Sinneswahrnehmung).

- Beispiel: Das kleine Glühwürmchen
Vom auktorialen Erzähler erfahren wir im Grunde nur, dass das Glühwürmchen geboren wird, von verschiedenen Lichtern angezogen umherirrt und am Ende auf seinesgleichen stößt.

1.B

Das Gleiche gilt für die Bilder: Man muss sie in allen Details erfasst haben, um sie angemessen beschreiben zu können. Beschreiben - nicht interpretieren! Hier wird, wie bei den Texten, sehr und zu oft der zweite Schritt vor dem ersten getan (Sinneswahrnehmung).

- Bei der Betrachtung der Bilder fällt ins Auge, das außer dem Glühwürmchen auch Menschen, ein Hund, eine Katze, eine Eule, ein Auto und vieles mehr vorkommt.

2.

Der nächste Schritt besteht nun darin, sich - vom Text oder den Bildern ausgehend - die Bilder bzw. den Text vorzustellen. Das hat in beiden Fällen nichts mit Phantasterei zu tun, sondern mit einem begründbaren und nachvollziehbaren Vorstellungsakt (Sinnvermutung).

- Die Textgruppe stellt sich Bilder vor, auf denen wiederkehrend das Glühwürmchen zu sehen ist. Auch die Katze, den Hund, die Eule und das Auto sehen sie auf den Bildern.
- Die Bildgruppe stellt sich einen Text vor, in dem das Glühwürmchen, die drei genannten Tiere und die Familie vorkommen, außerdem das Auto und das Zusammentreffen von Glühwürmchen, Eltern, Sohn und Tochter.

3.

Darauf folgt die gemeinsame Diskussion der Vorstellungsinhalte hinsichtlich ihrer Plausibilität und ihres Zusammenhangs zu den Texten oder Bildern (reflexive Prüfung). Gemeinsam stellen wir uns das fiktive Ergebnis vor und es kommt bestenfalls zu einer „Konsolidierung der reflexiv erhärteten Wahrnehmung“.

- Nach längerer Diskussion kommt die Gesamtgruppe zu dem Schluss, dass auf den Bildern zusätzlich zu der Glühwürmchen- eine kleine Familiengeschichte erzählt wird, die im Text nicht vorkommt.

4.

Am Ende werden die vollständigen Seiten gezeigt. Es ist jedes Mal ein besonderes Vergnügen zu sehen, inwieweit das Vorgestellte von dem Faktischen abweicht oder ihm gleicht. Immer wieder überraschend war für die Teilnehmenden der Reichtum der Bilder: wie viel mehr auf ihnen ist, als in den Texten erzählt wird, so zum Beispiel die Katze in Hintern Vorhang sitzt der Wolf.

- Die abschließende Präsentation des vollständigen Bilderbuchs zeigt, dass die Diskussion in die richtige Richtung gegangen ist.

Hier werden zunächst die Texte des blauen Duos vorgestellt, dann die Bilder ohne Text.

Das kleine Glühwürmchen

Text

Als die Sonne unterging, wurde das kleine Glühwürmchen geboren. Mit Schwung breitete es die Flügel aus und flog in die Nacht hinein.

Es fühlte sich allein, leuchtete umher und suchte nach anderen Glühwürmchen.

Da sah das Glühwürmchen ein Licht und flog ihm entgegen.

Aber ach, es war kein anderes Glühwürmchen. Es war eine Glühlampe, die mit ihrem Licht ins Dunkel strahlte.

Wieder sah das Glühwürmchen ein Licht und flog ihm entgegen.

Aber ach, es war kein anderes Glühwürmchen. Es war eine Kerze, die mit ihrem Licht ins Dunkel strahlte.

Wieder sah das Glühwürmchen ein Licht und flog ihm entgegen.

Aber ach, es war kein anderes Glühwürmchen. Es war eine Taschenlampe, die mit ihrem Licht ins Dunkel strahlte.

Wieder sah das Glühwürmchen ein Licht und flog ihm entgegen.

Aber ach, es war kein anderes Glühwürmchen. Es war eine Laterne, die mit ihrem Licht ins

Dunkel strahlte.

Wieder sah das Glühwürmchen
Lichter und flog ihnen
entgegen.

Aber ach, es waren keine
Glühwürmchen. Es war ein
Hund,

es war eine Katze,

und es war eine Eule.

In ihren Augen spiegelte sich
das Licht der Glühbirne,
das Licht der Kerze
das Licht der Taschenlampe,
das Licht der Laterne.

Wieder sah das Glühwürmchen
Lichter leuchten und flog ihnen
entgegen.

Aber ach, es war kein anderes
Glühwürmchen. Es waren
die Scheinwerfer eines Autos,
die mit ihrem Licht ins Dunkel
strahlten.

Wieder sah das Glühwürmchen
Lichter im Dunkeln leuchten
und flog ihnen entgegen.

Aber ach, es waren keine
anderen Glühwürmchen.
Es waren Feuerwerkskörper,
die im Dunkeln zerplatzten,
zerglühten, zersprühten.

Als alles wieder still und dunkel
war, flog das Glühwürmchen
weiter, leuchtete umher
und suchte nach anderen
Glühwürmchen. Und da sah es
auf einmal das, wonach es
suchte:

einen Schwarm Glühwürmchen,
die im Dunkeln leuchteten und
blinkten.

Nun war das Glühwürmchen
nicht mehr allein.

Hinterm Vorhang sitzt der Wolf

Text

„Ich hab Angst!“, sagt Jonas.
„Wovor hast du Angst?“, fragt ihn Mama.
„Vor dem Vorhang ...“
„Warum denn? Hat sich jemand dahinter versteckt?“
„Ja! Ein Wolf!“, sagt Jonas.

„Wirklich? Wie groß ist er, der Wolf?“
„Der ist soooo groß!“

„Und wie sieht er aus?“
„Er trägt einen großen schwarzen
Hut auf dem Kopf, hat spitze
Zähne im Maul, rote Augen ...
und eine Brille, damit er im
Dunkeln besser sieht!“

„O weh, o weh! Das ist ja ein ganz
fürchterlicher Wolf“, sagt Mama.
„Ja! Außerdem hat er Riesenkralen
und eine schrecklich tiefe Stimme.“

„Und was macht der Wolf?“
„In der Nacht kommt er und macht den
Kindern Angst. Er schaut hinter dem
Vorhang hervor und brüllt ganz laut!“

„Und dann?“
„Dann muss man selber noch viel
lauter brüllen und ihn erschrecken.
Davon kriegt er solche Angst,
dass er sich ganz klein macht.
Schau, ich zeig dir, wie das geht!“
WAAAHH!

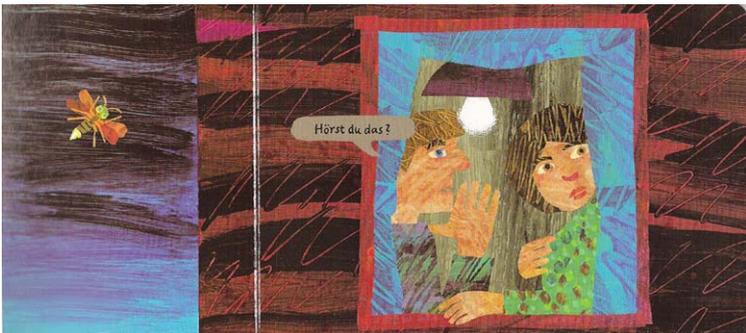
„Oh, das ist ja toll!
Jetzt hast du den Wolf bestimmt so sehr
erschreckt, dass er keinen Mucks mehr

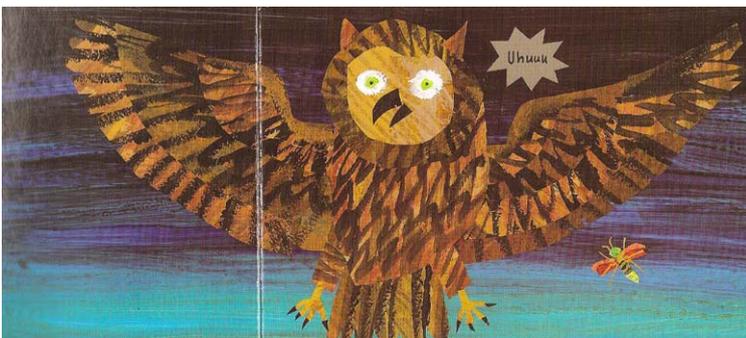
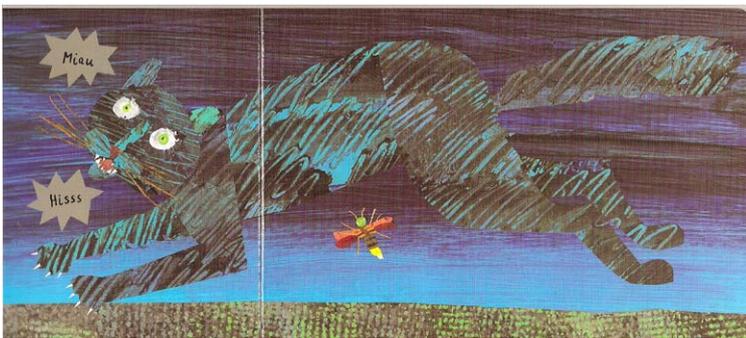
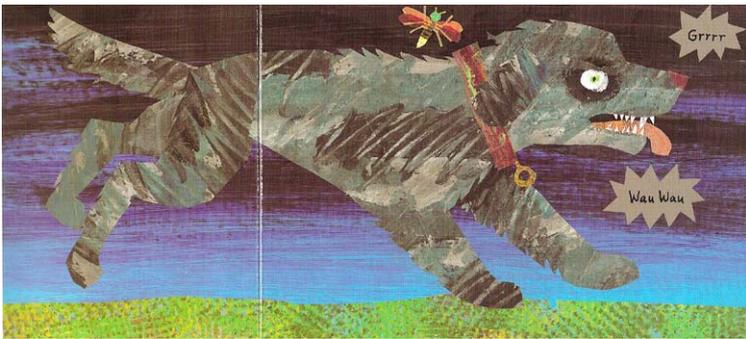
macht. Und nun geht's aber ab ins Bett,
du kleiner Wolfsbändiger.“
„Halt, warte! Ich muss erst nachschauen,
ob er noch da ist!“
„Er ist weg.“

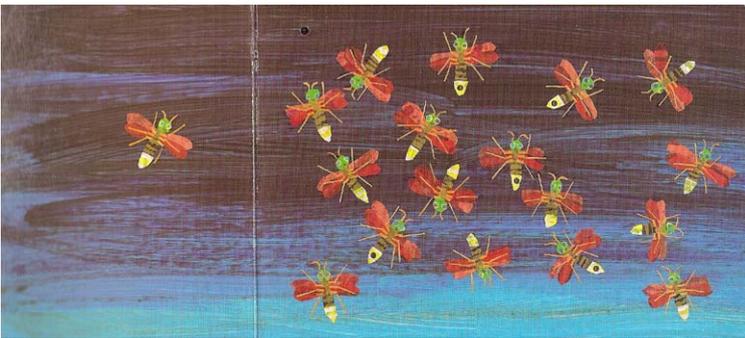
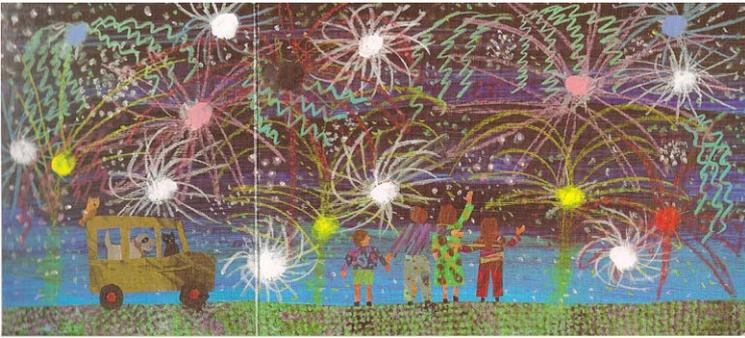
„Mama, liest du mir noch eine Geschichte vor?“
„Na klar, welche willst du hören?“
„**Die mit dem Wolf.**“

Das kleine Glühwürmchen

Bilder







Hinterm Vorhang sitzt der Wolf

Bilder





Baustein II

Text-Bild-Beziehungen

An diesem Termin werden die Fragen vertieft, die beim 4. und 5. zu Tage getreten sind. Die intensive Diskussion der 5 Kategorien trägt dazu bei, ein differenziertes Bewusstsein für die unterschiedlichen Korrelationen zwischen Text und Bild zu entwickeln.

Der folgende Text wurde den Teilnehmenden rechtzeitig vor dem Veranstaltungstermin auf elektronischem Weg mit der Aufgabe zugeschickt, die 5 Kategorien in eigene Worte zu kleiden und dann zu prüfen, ob sie sich auf unsere vier Bücher anwenden lassen.

Bild-Text-Korrelationen im modernen Bilderbuch

Claus Forytta

Moderne Bilderbücher

Im Bilderbuch dominieren die Bilder. Aber erst mit den Texten zusammen entsteht eine Einheit. „Die besondere ästhetische Kraft des Bilderbuchs liegt in dem eigentümlichen Spannungsfeld der Text- und Bildbezüge, in dem dynamischen Beziehungsgeflecht textlicher und bildnerischer Elemente“¹. Seit den 80er Jahren sprechen wir vom modernen Bilderbuch. Gegenüber den traditionellen Formen zeichnet es sich aus durch eine breitere Themenwahl (aktuelle und realitätsnahe Themen, Bearbeitung innerer und vormals tabuisierter Problematiken), durch künstlerische Ambitionen (eigenständige bildnerische Darstellungsversuche, die sich durchaus an der zeitgenössischen Grafik orientieren) und vor allem durch komplexere Erzählstrukturen, die die spezifischen Wirkungsweisen der beiden Medien Bild und Text zum Tragen kommen lassen.

Im Wechselverhältnis

Bilder und Texte gehen Korrelationen ein, die sich immerfort suchen. Sie geben sich gegenseitig Hilfen zur Deutung. Durch ihre Synthese entstehen Superzeichen, die neue originale Aussagen möglich machen. „Indem die bildliche Darstellung durch das Wort ergänzt wird, verwandeln sich Unmittelbarkeit und Zeitlosigkeit des im Bilde Erscheinenden zur historischen Faktizität, zum Bericht“². In der Verbindung kommen Anschauung und Gedanke zusammen, in eine Balance. Da alles Sprachliche letztendlich auch im Bild verhaftet ist, d.h. sich Sprache aus Bildern entwickelt hat, stellen die Bild-Text-Korrelationen diese ursprüngliche Einheit wieder her. Die Zusammenfügung von Bild und Text im Bilderbuch bedeutet mehr als die bildnerische Umsetzung einer literarischen Vorlage, nämlich die „schöpferische Fortsetzung in einem anderen künstlerischen Medium“³. Erst die Kombinationen lassen die Geschichten, die ja allemal erzählt werden sollen, lebendig werden. Es entstehen neue Ausdrucksmöglichkeiten in sog. Bild-Text-Dramaturgien.

Bild-Text-Korrelationen

Die komplementäre (sich gegenseitig ergänzende) Korrelation

„Mitten in der Nacht“ von Bruno Blume und Jacky Gleich
In Träumen des kleinen Jungen bauen sich immer wieder große dunkle Gestalten auf, bis er sie durch seine noch größere Angst vertreibt.

Bild und Text machen im Prinzip die gleiche Aussage, d.h. sie wären für sich genommen auch verständlich. Durch die Zusammenfügung aber wird der Inhalt ‚gesteigert‘, der Text wird konkretisiert, anschaulich gemacht, das Bild wird mit gedanklichen Bedeutungen – hier mit ‚Geräuschen‘ - versehen und gleichermaßen strukturiert.



Die substitutive (ersetzende) Korrelation

„Echt super“ von Ralf Butschkow



Tja, da saßen sie nun.

Lena wünscht sich einen Supermann, der ihr bei den Schularbeiten hilft. Supermax kommt, bringt aber nichts Rechtes zustande. Lena erkennt, dass sie sich nur selber helfen kann.

Der Text lässt hier eher eine ruhige, gemütliche Situation erwarten. Ob die Figuren auf dem Bild überhaupt sitzen, ist zu bezweifeln. Sie hängen eher, Lena schaut ängstlich und Supermax wird erneut von dem Hund angegriffen. Das Bild erzählt die dramatische Geschichte weiter, in deren Kontext der Text zu ganz anderen Bedeutungen – Ermattung und weiter Angst - gelangt. Das heißt, der Text substituiert seine Sinnggebung an das Bild. Text und Bild „sind zugleich auf derselben und auf unterschiedlichen semantischen Stufen angesiedelt: darin ist gleichzeitig die Bezugnahme auf dieselben

Gegenstände, die stellvertretend fürs andere Medium eintreten kann, gegeben“⁴.

Die interpretative (deutende) Korrelation

„Nachts“ von Wolf Erlbruch

Fons weckt seinen Vater und sie gehen durch die dunkle Stadt. Der Vater sieht nichts in der Dunkelheit, weil alles schläft. Aber Fons sieht die sonderlichsten Gestalten und kommt aus dem Staunen nicht heraus.

Hier macht der Text eine Aussage, die vom Bild teilweise eingelöst, aber erheblich überschritten, angereichert wird. Äußerlich sehen die beiden Protagonisten die Hand vor Augen nicht, aber dennoch sind verschiedene große Bilder zu sehen: der Teil einer Weltkugel, ein Fernseher, ein Mond, ein Hase in der Vase. Es sind ‚innere‘ Bilder, die im Kopf des Jungen existieren. Das Bild interpretiert den Text so, dass der Junge in der Dunkelheit, die ihm der Vater beschreibt, seine Fantasiebilder ausleben kann. Dunkelheit bedeutet also nicht unbedingt Nicht-Sehen-Können.

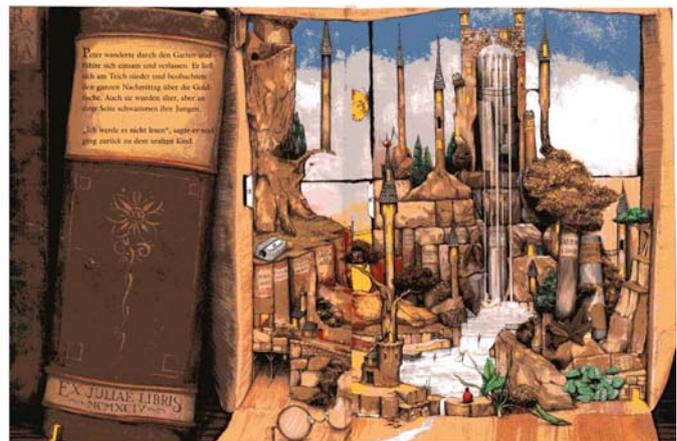


Die parallele (gleichgerichtete) Korrelation

„Für immer leben“ von Colin Thompson

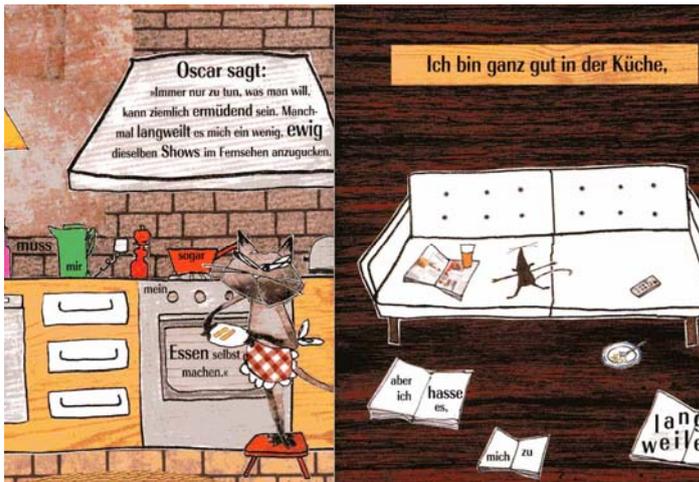
Zwei Kinder suchen ein Buch über die Unsterblichkeit. Sie geraten in den Bibliotheken in die Welt der Bücher hinein. Sie finden ein uraltes Kind, das ihnen von dem Lesen des Buches abrät.

Der Text erzählt eine kleine Geschichte, die nur geringfügig ins Bild übernommen wird: Peter sitzt am Teich. Aber schon die Goldfische, die er laut Text beobachtet, sind ausgespart. Stattdessen erweitert sich die Szenerie um Peter herum zu einer ganz eigenen, anderen Welt, in der er herumwandern und tausend andere Entdeckungen machen kann. Das Bild lässt sich parallel zum Text anordnen als eines, das der Lesewelt des Jungen angehört. Diese wird im Text nicht thematisiert, vielmehr sagt Peter: „Ich werde es nicht lesen“. – Bild und Text divergieren hier, geben ganzeigene Bedeutungen auf, die nur punktuell miteinander zu verbinden sind.



Die integrative (eingliedernde) Korrelation

„Verflixter Ratz“ von Lauren Child



Ratz, die Straßenratte möchte gerne Haustier werden. Sie trifft andere Haustiere, die ihr erzählen, wie gut es ihnen geht. Schließlich landet Ratz bei einem alten Mann, der sie für eine Mietzkatze hält.

Bild und Text sind – auch grafisch – unmittelbar miteinander verknüpft. Dadurch bekommt der Text bildnerische Qualität, das Bild textliche Qualität, wobei beide sonst unterschiedlichen Medien zunächst einheitlich, als Supermedium, wahrgenommen werden. Erst unser Verstehensversuch splittet sie wieder auf,

um den Text durch das Bild einlösen zu lassen. Der so ins Bild integrierte Text bringt Bewegung in das Bild, die Bewegung des Lesens, und führt in unserem Falle zu einer sukzessiven Entschlüsselung.

Resümee

Bild und Text im Bilderbuch ergänzen sich. Ihre Wechselbeziehung kann unterschiedlich aussehen, führt im gelungensten Falle dazu, dass sich beide Medien aneinander steigern und damit zu komplexeren Aussagen führen. Das erweist sich für das moderne Bilderbuch auch als notwendig, wo es eine komplexere und kompliziertere Welt der Realität und der Fantasie darzustellen gilt. In unseren fünf Beispielen wird auch deutlich, dass der künstlerische Anspruch und die ästhetische Vielfältigkeit der Bilder erheblich größer geworden sind. Die besten Bilderbücher sind die, die auch für uns erwachsene Leserinnen und Leser noch interessant bleiben.

Anmerkungen

- ¹ Thiele, J. (1991): Neue Erzählformen im Bilderbuch. Oldenburg, S. 8.
- ² Sanner, R. (1963): Über das Verhältnis von Wort und Bild. In: Wirkendes Wort 6/1963, S. 327.
- ³ Baumgärtner, A. C. (1968): Aspekte der gemalten Welt. Weinheim, S. 8.
- ⁴ Sauerbier, S. D. (1978): Wie Text und Bild zusammenhängen und was man daran lernen kann. In: Kunst und Unterricht. Praxis Deutsch Sonderheft 1978, S. 18-25. Die Begriffe: komplementäre, substitutive, interpretative, parallele Korrelation sind ebenfalls diesem Beitrag entnommen.

Primärliteratur

- Blume, Bruno/Gleich, Jacky (2002): Mitten in der Nacht. Frankfurt am Main.
Butschkow, Ralf (1991): Echt super!. Wien.
Erlbruch, Wolf (1999): Nachts. Wuppertal.
Thompson, Colin (1996): Für immer leben. Oldenburg.
Child, Lauren (2004): Verflixter Ratz. Hamburg.

Im Text von Claus Forytta werden also 5 Kategorien unterschieden:

5 Kategorien

1. komplementär (sich gegenseitig ergänzend)
2. substitutiv (ersetzend)
3. interpretativ (deutend)
4. parallel (gleichgerichtet)
5. integrativ (eingliedernd)

Da mit den Kategorien in dieser äußerst verknüpften Form kaum sinnvoll umgegangen werden kann, trugen wir die Definitionsversuche (s. Aufgabe am Anfang dieses Teils) zusammen und kamen auf relativ griffige Bestimmungen.

Bestimmungen

- Text und Bild haben im Wesentlichen die gleiche Aussage, sind jeweils für sich verständlich.
- Text und Bild differieren - Bilder zeigen, was der Text nicht sagt, Text sagt, was Bilder nicht zeigen.
- Bilder zeigen wesentlich mehr, als der Text sagt.
- Text und Bilder eröffnen jeweils eigene Welten, die kaum Berührungspunkte miteinander haben.
- Bilder und Text sind auch visuell, graphisch miteinander verknüpft, verschmelzen zu einer Art Supermedium.

Im nächsten Schritt versuchten wir nun, unsere vier Bücher den 5 Kategorien zuzuordnen. Schnell offenbarte sich, dass die Kategorien, wie so oft, nicht wirklich trennscharf sind, dass es also Überschneidungen gibt. Bis auf *Steinsuppe* meinten wir nach einem längeren intensiven Diskussionsprozess, zumindest 3 Bücher im Schwerpunkt einer Kategorie zuordnen zu können.

Zuordnungen

- *Ich kann schon alle, sagt Lukas Löwe*: Kategorie 2
- *Steinsuppe*: Hier war das Diskussionsergebnis bis zum Schluss, dass man es sowohl der Kategorie 1 als auch der Kategorie 2 zuordnen kann.
- *Das kleine Glühwürmchen*: Kategorie 3
- *Hinterm Vorhang sitze der Wolf*: Kategorie 3

Zusammenfassend hielten wir fest, dass auch andere Kategorien denkbar wären, dass diese 5 aber insgesamt recht brauchbar sind. Dies vor allem deswegen, weil man wichtige Aufschlüsse über die vielfältigen Beziehungen zwischen Text und Bild erhält.

Baustein III

Leerstellen

Ist in Bildern oder Texten alles bis ins letzte Detail ausformuliert, bleibt dem Rezipienten nichts als der bloße, fast knechtische Nachvollzug - wie bei schlechten naturalistischen Bildern oder den meisten Bestsellern.

Leerstellen in Bildern oder Texten nehmen die Rezipienten ernst, muten ihnen aber auch zu, den Kopf zu benutzen, eigenen Gedanken, Assoziationen und Vorstellungen nachzugehen. Allgemein ließe sich formulieren: Gute Kunst zeichnet sich durch Leerstellen aus. Allerdings mit der Einschränkung, dass jüngere Menschen im zarten Alter von zwei, drei, vier oder fünf mit dem visuellen und gedanklichen Nachvollzug bei der Betrachtung der Bilder und beim Hören des Textes schon derart in Anspruch genom-

men sind, dass diese Definition für die auf diese Alterstufe ausgerichtete Bilderbuchliteratur, wenn überhaupt, nur sehr eingeschränkt gelten kann. Dennoch ist die Beschäftigung mit dieser Frage meiner Ansicht nach schon deswegen unverzichtbar, weil man Bilderbücher dadurch noch sehr viel genauer wahrnimmt, weil man konzentriert darauf sieht, was ausformuliert ist oder so offen bleiben, dass wir als Rezipienten es ausformulieren müssen. Ich habe den Studierenden zunächst die Exzerpte gegeben. Da mir klar war, dass es zu Verstehensproblemen kommen würde, hatte ich einen zweiten Text in petto, der helfen sollte, zumindest einige strittige Fragen zu klären.

Leerstelle, Unbestimmtheitsstelle, offenes Kunstwerk, Kunstwerk in Bewegung

Extrakte, Definitionsversuche

Leerstelle: Das Werk lässt eine Frage offen, die es selbst nicht beantwortet und die daher vom Betrachter / Leser / Hörer beantwortet werden muss. Hierbei wird die Vorstellungskraft / das Imaginationsvermögen des Rezipienten in besonderer Weise herausgefordert (M. D.).

„Lessing hatte in seiner berühmten Definition des fruchtbaren Augenblicks selbst die Forderung erhoben, daß Platz sein müsse für die ergänzende Aktivität des Betrachters: „Dasjenige aber nur allein ist fruchtbar, was der Einbildungskraft freies Spiel läßt. Je mehr wir sehen, desto mehr müssen wir hinzudenken können. Je mehr wir dazudenken, desto mehr müssen wir zu sehen glauben.“ In Denis Diderot (...) hat Lessing Unterstützung gefunden: „Wenn man malt, muß man alles malen? Habt Erbarmen und laßt eine Lücke, die meine Phantasie ausfüllen kann.“ So finden wir selbst in der klassizistischen Kunstlehre, die nach dem kompletten und aus sich verständlichen Bild verlangt, Einsichten in den relativen Unbestimmtheitscharakter auch der bildenden Kunst. Und wir erhalten einen ersten Hinweis darauf, daß Leerstellen nicht der Feind des „selbstverständlichen“ Bildes sein müssen, sondern auch zu dessen Aktualisierung offenbar notwendig sind.“

Literaturangabe

Kemp, Wolfgang (1992): Verständlichkeit und Spannung. Über Leerstellen in der Malerei des 19. Jahrhunderts. In: Ders.: Der Betrachter ist im Bild. Kunstwissenschaft und Rezeptionsästhetik. Berlin, S. 314.

„Der folgende Beitrag experimentiert mit einer Kategorie, die in der Literaturwissenschaft erfolgreich angewandt wurde, aber doch dem Instrumentarium einer gattungsübergreifenden Ästhetik angehört, mit dem Begriff der Leerstelle. Es ist zu vermuten, daß seine Gültigkeit und Fruchtbarkeit auch durch die Übertragung auf ganz andere Zeiten und Kunstformen erwiesen werden kann: Zu denken ist besonders an die Kunst des Barock und der Moderne.“

Literaturangabe

Ebd., S. 307.

„Das Kunstwerk erhebt Anspruch auf Kohärenz und Intentionalität, zugleich ist es auf Kommunikation hin angelegt: Die Leerstellen tragen dazu bei, daß diese Bestimmungen zusammenwirken. Leerstellen setzen „Kommunikationsbedingungen“, „da sie die Interaktion zwischen Text (Bild) und Leser (Betrachter) in Gang bringen und bis zu einem gewissen Grade regulieren“. Als Mittel der Strukturierung des Rezeptionsvorgangs sind sie selbst „nicht ohne Struktur“, „zumal sie ihre Funktion durch die dialektische Zuordnung auf

die im Text (Bild) formulierten Bestimmtheiten“ enthalten. Ihre Hauptaufgabe besteht wie die der Rezeptionsvorgaben (Bestimmtheiten) darin, den Betrachter an der innerbildlichen Kommunikation zu beteiligen, die Kommunikation mit dem Bild mit der Kommunikation im Bild zu verschränken.“

Ebd., S. 315.

Literaturangabe

„Wenn wir Brechts Poetik des Theaters untersuchen, treffen wir auf eine Konzeption der dramatischen Handlung als problematischer Exposition bestimmter Spannungszustände; Brechts Dramatik stellt – gemäß der Technik des „epischen“ Theaters, das auf den Zuschauer nicht suggestiv wirken, sondern ihm in distanzierter Weise, verfremdet, die Tatsachen vor Augen führen will – diese Situationen dar, zeigt aber, in ihren strengsten Ausführungen, keine Lösungen: dem Zuschauer obliegt es, aus dem Gesehenen kritische Schlüsse zu ziehen. (...) Das Kunstwerk ist hier „offen“, so wie eine Diskussion dies sein kann: die Lösung wird erwartet und erhofft, muß aber aus der bewußten Mitarbeit des Publikums hervorgehen. Die Offenheit wird zum Instrument revolutionärer Pädagogik.“

Eco, Umberto (1989): Die Poetik des offenen Kunstwerks. In: Ders.: Im Labyrinth der Vernunft. Leipzig, S. 125.

Literaturangabe

„Der Künstler, so kann man sagen, bietet dem Interpretierenden ein zu vollendendes Werk: er weiß nicht genau, auf welche Weise das Werk zu Ende geführt werden kann, aber er weiß, daß das zu Ende geführte Werk immer noch sein Werk, nicht ein anderes sein wird, und daß am Ende des interpretativen Dialogs eine Form sich konkretisiert haben wird, die seine Form ist, auch wenn sie von einem anderen in einer Weise organisiert worden ist, die er nicht völlig vorhersehen konnte: denn die Möglichkeiten, die er dargeboten hatte, waren schon rational organisiert, orientiert und mit organischen Entwicklungsdrängen begabt.“

Ebd., S. 137.

Literaturangabe

„Das Phänomen des „Kunstwerkes in Bewegung“ ist in der gegenwärtigen kulturellen Situation nicht auf den musikalischen Bereich beschränkt, sondern manifestiert sich in interessanter Weise auch in den plastischen Künsten, wo wir heute Objekte finden, die etwas wie eine Mobilität in sich haben, eine Fähigkeit, sich kaleidoskopisch in den Augen des Betrachters als beständig neue zu formieren. Hier ist zu erinnern an die mobiles von Calder und andere, elementare Strukturen, die sich unter Veränderung ihrer räumlichen Anordnung in der Luft bewegen und dabei ständig ihren eigenen Raum und ihre eigenen Dimensionen erzeugen. Hierher gehört auch die neue Fakultät für Architektur in Caracas, die als „jeden Tag neu zu erfindende Schule“ bezeichnet wurde: ihre Hörsäle haben bewegliche Wände, so daß Lehrer und Schüler, je nach dem gerade bearbeiteten architektonischen oder städtebaulichen Problem, sich durch ständige Veränderung der inneren Struktur des Gebäudes die für die Arbeit geeignetste Umgebung selbst schaffen können.“

Ebd., S. 126f.

Literaturangabe

„Wir sahen also, daß 1. Die „offenen“ Kunstwerke, insoweit sie Kunstwerke in Bewegung sind, gekennzeichnet sind durch die Einladung, zusammen mit ihrem Hervorbringer das Werk zu machen; 2. jene Werke in einen umfassenderen Bereich (als Gattung zur Art „Kunstwerk in Bewegung“) gehören, die zwar schon physisch abgeschlossen, aber dennoch „offen“ sind für ständige Neuschöpfungen von inneren Beziehungen, die der Rezipierende im Akt der Perzeption der Reiztotalität entdecken und auswählen soll; 3. jedes Kunstwerk, auch wenn es nach einer ausdrücklichen oder unausdrücklichen Poetik der Notwendigkeit produziert wurde, wesensmäßig offen ist für eine virtuell unendliche Reihe möglicher Lesarten, deren jede das Werk gemäß einer persönlichen Perspektive, Geschmackrichtung, Ausführung neu belebt.“

Ebd., S. 139.

Literaturangabe

„Diese Poetiken gewahren also die „Offenheit“ als die grundlegende Möglichkeit des Rezipierenden und des modernen Künstlers. (...)

Doch eröffnet diese neue Rezeptionsform ein viel weiteres kulturelles Feld und gehört insofern nicht allein zur ästhetischen Problematik. Die Poetik des Kunstwerks in Bewegung instauriert (so wie teilweise die des „offenen“ Kunstwerkes) einen neuen Typ der Beziehung zwischen Künstler und Publikum, eine neue Mechanik der ästhetischen Perzeption, eine andersartige Stellung des Kunstproduktes in der Gesellschaft; sie eröffnet neue Bereiche in Soziologie und Pädagogik, ganz zu schweigen von der Kunstgeschichte.“

Literaturangabe

Ebd., S. 141.

„Concept-art, die, -, Conceptual art, Konzeptkunst, Kunstrichtung, die sich ab Mitte der 1960er Jahre v. a. unter dem Einfluß der S. Le Witt aus der → Minimal art entwickelte. Losgelöst von dem materiellen Kunstwerk steht die Idee als rein geistige Konzeption im Mittelpunkt. Sie wird nur durch schriftl. Aufzeichnungen, Photos, Diagramme, Berechnungen u. a. dokumentiert und erst durch gedanklich assoziative Prozesse in der Vorstellung des Betrachters existent. (R. Barry, H. Darboven, J. Dibbets, On Kawara, J. Kosuth, T. Ulrichs).“

K. Honnert: C. A. (1971).

Literaturangabe

Brockhaus (Hg.) (1987): Brockhaus-Enzyklopädie: in 24 Bd. 19. Aufl.

Anmerkungen zur Leerstellenproblematik

Eine Stelle in einem Text oder auf einem Bild, die - ob intentional oder nicht - offen bleibt, d. h. eine oder mehrere Fragen aufwirft und drängend macht, die der Text oder das Bild selbst nicht zu beantworten vermögen - so oder ähnlich könnte ein erster Bestimmungsversuch aussehen, wenn man versuchte, jemandem die Leerstellenfrage plausibel zu machen, der sich mit dieser Thematik noch nicht befasst hat.

Die entstehenden Fragen ergeben sich bei genauere Rezeption mehr oder weniger von selbst. Dies scheint deswegen bemerkenswert, weil die Beschäftigung mit Theorien der Leerstelle oder Unbestimmtheitsstelle (oder des offenen Kunstwerks) dazu verführen kann, sozusagen mit einem Fahndungsblick diese Stellen aufzuspüren, was zu fragwürdigen Ergebnissen führen kann: Es werden dann vermeintliche Leerstellen ausgemacht, die für den Bedeutungsgehalt weitgehend oder völlig unerheblich sind. Das Gleiche gilt für das Davor oder Danach eines Textes oder Bildes, denn es gibt dort immer ein Davor und Danach. In dem hinzugedachten Präteritum und Futur grundsätzlich Leerstellen zu sehen, führt deswegen an der Sache vorbei, weil sie nicht Ergebnis einer eingehenderen Rezeption, sondern der fehlgehenden, bereits erwähnten Fahndungsbrille sind. Nur wenn ein Text abrupt und den alltäglichen Erwartungen völlig widersprechend beginnt oder endet, drängt sich die Frage auf, was davor und danach geschehen sein mag. Nur wenn ein Bild Momente aufweist, die provozierend auf eine ungewisse Vergangenheit und Zukunft verweisen, drängt sich die Leerstellenfrage auf.

Leerstellen zeichnen sich dadurch aus, dass der Leser/Betrachter auf sich verwiesen, ja: zurückgeworfen wird, da sich Text oder Bild verweigern. Sie lassen etwas derart herausfordernd offen, dass der Betrachter/Leser kaum anders kann, als seine Vorstellungskraft zu aktivieren, um das provozierte Vakuum, die kontingente Situation irgendwie auszufüllen.

Am deutlichsten wird dies bei gewissen Arbeiten der Konzept-Kunst: Wer sich hier verweigert - z. B. bei Arbeiten von Yoko Ono aus den 60er- oder 70er-Jahren - hat nichts weiter vor sich als ein Stück Papier mit ein paar lapidaren Sätzen, mit denen man beispielsweise aufgefordert wird, ein Bild an Freunde zu schicken, die es bearbeitet an ihre Freunde weiterschicken sollen, bis es am Ende vollkommen verändert wieder beim Absender ankommt. Nur wer seine Vorstellungskraft beansprucht, kann solchen Arbeiten etwas abgewinnen.

Die Leerstellendebatte betont die Trias Autor-Werk-Betrachter/Leser und hebt dabei den Betrachter/Leser in besonderer Weise hervor. Allerdings wird der Rezipient dieser Rolle nur gerecht, wenn er bereit ist, sich mit den Dingen aufmerksam und sorgfältig zu befassen und zudem seine Vorstellungskraft zu aktivieren und anzuspannen.

Der Betrachter/Leser/Hörer ist aus seiner Knechtschaft befreit - doch in seiner neuen Freiheit wird ihm einiges zugemutet.

*

Nach intensiver Diskussion der Exzerpte und meiner Anmerkungen kommen wir in Bezug auf unsere vier Bücher zu folgenden Ergebnissen:

- *Ich kann schon alles, sagt Lukas Löwe*: Keine Leerstellen; allenfalls könnte man darüber streiten, ob es sich bei offensichtlichen Differenz von Text und Bild und bei der Reaktion der Eltern im abschließenden Dialog um solche handeln könnte:
„Ich kann schon alles“, sagt Lukas Löwe.
„Toll“, sagen Mama und Papa Löwe.
- *Steinsuppe*: Das einzige der 4 Bücher, bei dem es zumindest zwei eindeutige Leerstellen gibt. Die erste besteht darin, dass bis zum Schluss offen bleibt, ob der Wolf wirklich nur noch einen Zahn hat, anders gesagt: ob er nun gefährlich ist und nur so tut als ob oder ob er wirklich ein. Die zweite Leerstelle ist am Ende zu finden: Kommt er nun wieder oder nicht? Wir wissen es nicht, und für beide Möglichkeiten gibt es gute Argumente, wobei auch das allerletzte Bild einbezogen werden muss, das leicht zu übersehen ist.
- *Das kleine Glühwürmchen*: Keine Leerstellen.
- *Hinterm Vorhang sitzt der Wolf*: Keine Leerstellen, aber dennoch ein hochinteressanter Fall, weil man genau lokalisieren kann, wo sie gefüllt wurden: unter den aufklappbaren rechten Seiten nämlich. Wären die und das unter ihnen Abgebildete nicht, müssten wir uns das, was sich in Jonas' Kopf abspielt, vorstellen – so wird es visuell ausformuliert vor uns gestellt.

Baustein IV

Die Erhebungsbögen für das Forschungsvorhaben

Ich habe den Studierenden diese Bögen relativ früh im Semester zukommen lassen, damit sie sich rechtzeitig auf den bevorstehenden Versuch in den Kindertagesstätten einstellen und vorbereiten konnten.

Wichtig war, sich der klaren Rollenverteilung von Akteurin und Beobachterin bewusst zu werden, sich also Klarheit darüber zu verschaffen, dass sich eine aus dem Duo strikt zurückhalten und die Akteurin so

intensiv und genau beobachten soll, dass sie nach den ‚Vorlese‘terminen in der Lage ist, ihrer Kollegin eine qualifizierte Rückmeldung zu geben und ihre Beobachtungen für den Abschlussbericht klar und plausibel zusammenzufassen. Diese ‚Supervisionskonstruktion‘ scheint über dieses Forschungsvorhaben hinaus von Bedeutung, weil sie in pädagogischen Einrichtungen zukünftig eine wesentlich größere Rolle spielen wird als heute.

A Akteurin

Buch A _____

Datum des Versuchs _____

Buch B _____

Datum des Versuchs _____

1. Vorgespräch(e) mit der Erzieherin/den Erzieherinnen: Aufgrund welcher Kriterien schlägt die Erzieherin das Kind/die Kinder vor?	
2. Wir entscheiden uns für das Kind,	weil
3. Alter des Kindes (Jahre / Monat(e))	
4. Wie schätzt die Erzieherin die sprachlichen Fähigkeiten und die Wahrnehmungsfähigkeit dieses Kindes ein?	
5. Ich beschäftige mich (vorlesen, vortragen, erzählen...) mit dem Kind mit Buch A. Verhalten des Kindes (z. B. neugierig, konzentriert, fahrig...)	
6. Welche Verstehensprobleme hat das Kind?	
7. Woran meine ich feststellen zu können, dass das Kind die Geschichte verstanden hat?	
8. Ich beschäftige mich (vorlesen, vortragen, erzählen...) mit dem Kind mit Buch B. Verhalten des Kindes (s. o.)	
9. Woran meine ich feststellen zu können, dass das Kind die Geschichte verstanden hat	
10. Teilen wir abschließend die Einschätzung der Erzieherin (s. 4)?	

B Beobachterin

Buch A _____

Datum des Versuchs _____

1. Wie verhält sich die Akteurin gegen über dem Vorlesekind? (abwartend, offensiv, unsicher, dominierend...)	
2. Verhalten des Kindes (z.B. neugierig, konzentriert, fahrig...)	
3. Welche ‚Arbeitsform‘ (vorlesen, vortragen, erzählen...) wählt A (Akteurin)?	
4. Kommt es zu einer genaueren Betrachtung der Bilder?	
5. Wie geschieht das Umblättern? Wer ist daran wie beteiligt?	
6. Wie viele Anläufe braucht A, bis sie meint, dass das Kind die Geschichte verstanden hat? Verhalten des Vorlesekindes: Welche Verstehensprobleme hat es?	
7. Woran meine ich feststellen zu können, dass das Kind die Geschichte verstanden hat?	
8. Das Kind..... beschäftigt sich (s.o.) mit dem Kind / den Kindern (höchstens 3) mit Buch A. Welche ‚Arbeitsform‘ wählt es?	
9. Wie verhält sich das Vorlesekind? Hat es die Geschichte im Kern verstanden?	
10. Wie verhält sich / verhalten sich das andere Kind / die anderen Kinder?	
11. Kommt es zu einer genaueren Betrachtung der Bilder?	
12. Wie geschieht das Umblättern? Wer ist daran wie beteiligt?	
13. Wie verhält sich A? Wo sitzt sie?	

B Beobachterin

Buch B _____

Datum des Versuchs _____

1. Wie verhält sich die Akteurin gegen über dem Vorlesekind? (abwartend, offensiv, unsicher, dominierend...)	
2. Verhalten des Kindes (z.B. neugierig, konzentriert, fahrig...)	
3. Welche ‚Arbeitsform‘ (vorlesen, vortragen, erzählen...) wählt A (Akteurin)?	
4. Kommt es zu einer genaueren Betrachtung der Bilder?	
5. Wie geschieht das Umblättern? Wer ist daran wie beteiligt?	
6. Wie viele Anläufe braucht A, bis sie meint, dass das Kind die Geschichte verstanden hat? Verhalten des Vorlesekindes: Welche Verstehensprobleme hat es?	
7. Woran meine ich feststellen zu können, dass das Kind die Geschichte verstanden hat?	
8. Das Kind..... beschäftigt sich (s.o.) mit dem Kind / den Kindern (höchstens 3) mit Buch A. Welche ‚Arbeitsform‘ wählt es?	
9. Wie verhält sich das Vorlesekind? Hat es die Geschichte im Kern verstanden?	
10. Wie verhält sich / verhalten sich das andere Kind / die anderen Kinder?	
11. Kommt es zu einer genaueren Betrachtung der Bilder?	
12. Wie geschieht das Umblättern? Wer ist daran beteiligt?	
13. Wie verhält sich A? Wo sitzt sie?	

Um den Studierenden schichtenspezifische Differenzen bei der Rezeption von Bilderbüchern bewusst zu machen, habe ich ihnen im Vorfeld den folgenden, sehr erhellenden (hier aus Platzgründen gekürzten) Aufsatz zugänglich gemacht.

Wollte man den Aufsatz auf eine Quintessenz komprimieren, so könnte die Botschaft lauten: Auch bei

vier- oder fünfjährigen Kindern existieren bereits signifikante, schichtenspezifische Differenzen hinsichtlich der Bereitschaft und Fähigkeit, sich Bilderbuchgeschichten gegenüber zu öffnen.

Literaturnachweis

Rosebrock, Cornelia (Hg.) (1995): Lesen im Medienzeitalter. Weinheim., S. 45-64.

Petra Wieler

Vorlesegespräche mit Kindern im Vorschulalter

Beobachtungen zur Bilderbuch-Rezeption mit Vierjährigen in der Familie

1. Einleitung

Wenn in der didaktischen Diskussion die Frage nach den grundlegenden Antriebsmomenten des 'Leser-Werdens' gestellt wird, so geschieht dies vornehmlich mit Blick auf das Schulalter und somit auf ein bereits fortgeschrittenes Stadium in der sprachlich-kulturellen Sozialisation des Kindes. Einsichten zu vermitteln in die vorgängigen und maßgeblich durch die Familie geprägten Literatur- und Gesprächserfahrungen jüngerer Kinder ist das Anliegen des vorliegenden Beitrags.

Anhand verschiedener Beobachtungen zur familialen Vorlesepraxis mit Vierjährigen soll die enge Verflechtung zwischen den Anfängen literarischer Rezeption und der kommunikativen Alltagspraxis in der Familie nachgewiesen werden. So wird auch in Bezug auf den Handlungszusammenhang der gemeinsamen Bilderbuch-Rezeption durch Eltern und Kinder eine interaktive Konzeption zugrunde gelegt, d. h. das 'Vorlesen' wird als dialogisch strukturierter Prozess der Bedeutungskonstitution zwischen einer erwachsenen Bezugsperson und dem Kind aufgefasst. Die besondere Aufmerksamkeit gilt der Rolle der Vorlesenden, zumal ihnen die Aufgabe zufällt, zwischen der symbolischen Struktur eines in Bildern und Text geschilderten 'fiktiven' Handlungsgeschehens und der in der alltagssprachlichen Lebenswelt verankerten Ausdrucks- und Verstehensfähigkeit des Kindes zu vermitteln. Der Beitrag soll illustrieren, wie maßgeblich die kindliche Einsichtsfähigkeit in die besondere Funktion narrativen Sprachgebrauchs als Entwurf einer möglichen Wirklichkeit durch die je spezifische Handlungsorganisation von Vorlesegesprächen geprägt wird und, darüber hinaus, wie grundlegend sich bereits die Rahmenbedingungen familialer Vorlese- und Gesprächssituationen in verschiedenen sozialen Milieus unterscheiden.

2. Interaktions-Routinen des 'Bücher-Lesens' und ihre Bedeutung für die primäre Sprachentwicklung des Kindes

Kaum zufällig kennzeichnet die Rekonstruktion der Anfänge des 'Bücher-Lesens' eine paradigmatische Überschneidung der Erkenntnisinteressen und -methoden pragmatisch orientierter Spracherwerbsstudien mit der ethnographisch ausgerichteten 'emergent-literacy'-Forschung, welche die Voraussetzungen der Literarität als untrennbar verbunden mit den zunächst vornehmlich 'mündlich' geprägten Sprachlernerfahrungen des Kindes auffasst. Gemeinsamer Ausgangspunkt ist die wesentlich durch Vygotsky (1938) inspirierte Annahme der sozialen Struktur von Denken und Bewusstsein. Speziell an diese Position anknüpfend, verstehen sich die von dem amerikanischen Psychologen J.S. Bruner (1983) und seinen Mitarbeitern durchgeführten Langzeit-Studien zu den primären Interaktions-Routinen in der Mutter-Kind-Beziehung. Wenn im Rahmen dieser Untersuchungen des 'picture-book reading' als ideale 'Sprachlernsituation' (Snow/Goldfield 1983, S. 553) gekennzeichnet wird, so geschieht dies vornehmlich mit Blick auf die – im Vergleich zu alternativen Spielaktivitäten von Mutter und Kind – besondere Interaktionsdichte und das hohe Maß an Standardisierung dieses Handlungszusammenhangs. Richtungsweisend für das vorliegende Vorlese-Projekt ist die Erkenntnis, dass die durch die symbolische Repräsentationsform des Bilderbuchs evozierte neue Form der Weltbegegnung des Kindes, d. h. der Übergang von der spontanen Handlungsaktivität – etwa dem bei Kleinkindern zu beobachtenden Phänomen des 'Aufessens' von Bilderbüchern – hin zu Einnahme einer kontemplativen Position, durch die Realisierung eines bestimmten Interaktions-Rituals schrittweise eingeübt und erprobt wird. Wie schon aus einer der ersten von Ninio/Bruner (1976) durchgeführten Studien her-

vorgeht, umfasst die zyklische Struktur des 'book reading' – als Musterbeispiel der primären Mutter-Kind-Interaktion in der Mittelschichtsfamilie – die stereotype Aufeinanderfolge von vier Äußerungstypen:

- 1) den Aufruf, z. B. "Schau!"
 - 2) die Frage, z. B. "Was ist das?"
 - 3) die Bezeichnung, z. B. "Das ist ein X".
 - 4) die Rückmeldung, z. B. "Ja" oder "Du hast recht".
- (vgl. Bruner 1987, S.65ff.)

Die Besonderheit dieser Interaktionsroutine – von Bruner (1987, S.11) 'Format' genannt – ist darin zu sehen, dass dabei das noch nicht sprechende Kind die Möglichkeit erhält, zunächst mit einem Minimum an Handlungskompetenz und eigener Aktivität an einem symbolisch komplexen dialogischen Austausch zu partizipieren und dann Schritt für Schritt immer mehr Momente des stereotyp vorgegebenen Handlungszusammenhangs selbst zu übernehmen. Die Mutter unterstützt diesen Entwicklungsprozess, indem sie jeden Artikulationsversuch des Kindes als Gesprächsbeitrag ernst nimmt und zugleich ihre an das Kind gerichteten verbalen Anforderungen dessen fortschreitender Entwicklung anpasst.

Speziell dieses Moment der 'Zukunftsorientierung' des frühen Vorlesegesprächs zwischen Mutter und Kind, seine Ausrichtung auf eine 'Zone der nächsten Entwicklung' (Vygotsky 1938/1978), ist für die vorliegende Studie insofern von besonderer Bedeutung, als dabei auch schichtspezifische Ausprägungen sichtbar werden. Während Bruners Beobachtungen zur ritualisierten Gestaltung des Vorlesens in der Mittelschichtsfamilie auch durch ethnographische Untersuchungen zur Sprach- und Leseentwicklung von Kindern in anderen sozialen Milieus bestätigt werden, verweisen diese Studien zugleich auf systematische Differenzen in der Handlungsorganisation von Vorlesegesprächen – und zwar abhängig von der sozialen Schichtzugehörigkeit der Familie (vgl. Ninio 1980, 1983; Snow/Ninio 1986; Miller/Nemioanu/De Jong 1986). Kennzeichnend für erste Vorlesesituationen mit Kleinkindern im sozialen Milieu der 'working class' ist z. B. der Verzicht auf positive Bewertungen/Rückmeldungen von Seiten der erwachsenen Bezugsperson; ferner werden Fragen ('Was ist das?') häufig durch Wiederholungsaufforderungen (Sag 'X') ergänzt (Miller/Nemioanu/De Jong 1986). Insgesamt dominiert die Überprüfung des bereits Beherrschten über die Erprobung zukünftiger Entwicklungsschritte.

(...)

Wie entscheidend jedoch schon die Voraussetzungen der literarischen Verstehensfähigkeit dadurch geprägt werden, dass dem Kind die Möglichkeit zur aktiven Mitgestaltung des Vorlesegesprächs eingeräumt wird, zeigt die auffällige Parallele zwischen der stereotypen Struktur erster Vorlesesituationen und den dialogischen Gestaltungsprinzipien von Bilderbuch-Texten für das Kleinkindalter. Denn ein charakteristisches Merkmal für das Zusammenspiel von Text und Illustration in ersten Bilderbüchern ist die routinemäßige Wiederholung eines spezifischen Frage-Antwort-Rituals, das Kinder zur Beteiligung einlädt und sie gleichzeitig – und zwar anhand der Bilder – das 'Ungewöhnliche' oder 'Überraschende' als grundlegendes dramatisches Organisationsprinzip erfahren lässt (Lucariello 1990). Beispielhaft dafür sind Eric Hills Such-Bilderbücher, deren 'aufklappbare' Illustrationen dem kindlichen Rezipienten nicht nur die selbständige Beantwortung der routinemäßigen Fragen des Bilderbuch-Textes ermöglichen, sondern zugleich die Diskrepanz zwischen ursprünglicher Annahme und tatsächlichem Sachverhalt vor Augen führen. So wird etwa in dem Bilderbuch 'Ja, wo ist er denn?' (Hill 1980) die Such-Aktion einer Hundemutter dargestellt, die ihr Junges an verschiedenen Stellen des Hauses vermutet, dort aber jeweils andere, und zwar eher exotische Tiere (Schlange, Affe, Löwe, Krokodil) antrifft. Zum besonderen Vergnügen wird die wiederholte Lektüre dieses Bilderbuches auch schon für das zweijährige Kind, weil es um die vermeintlichen 'Irrtümer' der Hundemutter weiß – jedes 'Aufklappen' bestätigt die Angemessenheit der eigenen Antizipation – und sie in Kenntnis des einzig richtigen Verstecks in vollem Maße auskosten kann.

(...)

3. Zur Ausbildung narrativen Bewusstseins bei Kindern

Das Prinzip der 'Zukunftsorientierung' als das zentrale Antriebsmoment in der Ausbildung der sprachlichen Handlungs- und Verstehensfähigkeit des Kindes spiegelt sich gleichermaßen in dem bei Vier- bis Fünfjährigen zu beobachtenden 'vertieften' Interesse für 'Geschichten'. In einer elternbiographischen Studie von Astington (1990) wird die gemeinsame Lektüre des Andersen-Märchens 'Des Kaisers neue Kleider' mit der vierjährigen Tochter – gegenüber der vorgängigen Rezeption eines einfachen 'Tier-Bilderbuchs' mit dem zweijährigen Kind – als das 'Eintreten in eine neue Welt' erinnert. Ausgehend von dem unterschiedlichen Anspruchsniveau der beiden 'Lieblings-Geschichten' ihrer Tochter rekonstruiert die Autorin die sprachlich-

intellektuellen Fähigkeiten, in deren Entfaltung die Veränderung der kindlichen lese- und Verstehensinteressen begründet ist. Sie stützt sich dabei auf einen Ansatz von Bruner (1986), der zwischen zwei kognitiven Modalitäten, nämlich dem paradigmatischen oder logisch-wissenschaftlichen Denken und dem narrativen oder imaginativen Denken unterscheidet. Der ersten Denkformen zuzuordnen sind Beschreibungen, Beobachtungen und Erklärungen, die richtig oder falsch sein können, an einer äußeren Wirklichkeit oder an immanenten, z.B. logischen Kriterien gemessen werden können. Das narrative Denken hingegen bezieht sich auf die psychische Realität, die Welt des Meinens, Wünschens, der Absichten und Gefühle.

(...)

4. Anmerkungen zur Bilderbuch-Geschichte "Oh, wie schön ist Panama"

Das für die Vorlesestudie ausgewählte Bilderbuch (Janosch 1978) erzählt die Geschichte zweier Freunde, Tiger und Bär, die sich – dem aus einer 'Bananenkiste' selbstgebauten Wegweiser folgend – zu einer Reise in ihr 'Traumland Panama' aufmachen. Am Ziel ihrer Reise wähen sich die beiden, als sie nach einer Reihe von Abenteuern ein umgefallenes 'Schild' (mit der Aufschrift 'Panama') und schließlich ihr eigenes Zuhause wiederentdecken. Das im Bilderbuch geschilderte Handlungsgeschehen gewinnt im Wechsel von eher kurzen Erzählpassagen ("Es waren einmal ...") und einer Vielzahl dialogischer Sequenzen seine spezifische Gestalt. Speziell in den Gesprächen zwischen den beiden Protagonisten und bei deren Begegnung mit verschiedenen anderen Tieren wird die Bewusstseins-ebene der Geschichte entfaltet, d. h. die Wahrnehmung des Reiseabenteuers aus der begrenzten Sicht der handelnden Figuren. Ebenfalls in der Form von Dialogsequenzen gestaltet sind aber auch die an die kindlichen Leser gerichteten realitätsorientierten Verstehenshilfen des Autors: "denn wenn man immer nach links geht, wo kommt man dann hin? – Richtig! Nämlich dort, wo man hergekommen ist". Die dialogische Grundstruktur des Textes zeigt deutliche Übereinstimmungen mit der von Bruner (1987, S.11) untersuchten 'stereotypen Musterhaftigkeit' der Mutter-Kind-Interaktion in der Mittelschichtsfamilie.

Anschaulich gemacht und zugleich (ironisch) durchbrochen wird die durch den literarischen Text entworfene Fiktion eines Lebens- und Reiseideals durch die Illustration des Bilderbuchs. So sind es vornehmlich die Bilder, in denen die Realitätsebene des geschilderten Reise-Abenteuers zum Vorschein kommt. Sie zeigen den kleinen Bären beim Basteln des 'Wegweisers' und später in einem weiten Kornfeld, in dem er sich aufmacht, 'Fische zu angeln', aber auch kleine Details, wie das bereitliegende Essbesteck bei der 'gemeinsamen' Geburtstagsfeier von Fuchs und Gans. Mit der Auswahl einer fiktiven Bilderbuch-Geschichte, deren subtile Text- und Bildgestaltung die bei Vierjährigen zu erwartenden Verstehensfähigkeiten überschreitet und dennoch potentiell Lese-Vergnügen auf verschiedenen Anspruchsniveaus gewährleistet, zielt die Studie auf die Herstellung einer literarischen Rezeptionssituation in der 'Zone der nächsten Entwicklung', wie sie in der je spezifischen musterhaften Ausprägung des Vorlesegesprächs zwischen Eltern und Kindern realisiert wird.

Dass sich schon die Einbettung von Vorlesesituationen in den Prozess familialer Alltagsgespräche keineswegs 'naturwüchsig' gestaltet, soll die nachfolgende Skizze des familialen Lese- und Gesprächsklimas in verschiedenen sozialen Milieus veranschaulichen.

5. Die situativen Rahmenbedingungen von Vorlese- und Gesprächsprozessen in den Familien

Nach dem Vorbild der ethnographisch ausgerichteten 'emergent-literacy'-Studien werden zwei Fallbeispiele vorgestellt, die als 'typisch' für das im Rahmen des Vorlese-Projekts beobachtete Spektrum sozial divergenter Lebensumstände der beteiligten Familien gelten können. Dabei geht es vornehmlich darum, einen Eindruck von den atmosphärischen Bedingungen der im Rahmen des Projekts geführten Interviews und der untersuchten Vorlesegespräche zwischen Eltern und Kindern vermitteln.

5.1. Familie A

Vater: Schichtführer im Lager einer Getränkefirma (Hauptschulabschluss); Mutter: Hausfrau (Hauptschulabschluss), frühere Tätigkeit als Lagerarbeiterin); drei Kinder: Janine 6;0 J., Patrick 4;10 Jahre, Sandra 2;2J.)

Die Familie bewohnt eine Dreizimmer-Mietwohnung in einem Kölner Vorort mit hohem Ausländer-Anteil. Keines der Kinder – die älteste Tochter steht kurz vor der Einschulung – besucht einen Kindergarten. Da es auch in der unmittelbaren Umgebung des Hauses keine vom Autoverkehr geschützte Spielzone gibt, bildet der weiter entfernte Spielplatz einer der wenigen und in der sommerlichen Jahreszeit fast täglich genutzten Ausflugsmöglichkeiten von Mutter und Kindern.

Die Mutter hatte spontan ihre Bereitschaft zur Mitwirkung an dem Vorleseprojekt erklärt und wertet auch den Besuch der Beobachterin als willkommene 'Abwechslung', zumal sie häufig mit den Kindern 'alleine sei'. Während des Vorlesens halten sich alle drei Kinder im gemeinsamen Wohnzimmer der Familie auf; aus der eher bescheidenen Einrichtung des kleinen Wohnraums sticht ein überdimensional großer Fernsehapparat heraus.

Angesichts der verschiedenen Aktivitäten und Aufmerksamkeitsforderungen der Kinder – die zweijährige Sandra übt sich in ersten Laufversuchen – bereitet es der Mutter erhebliche Mühe, den Prozess der Bilderbuch-Lektüre überhaupt in Gang zu setzen. So ist auch die hilfreich gemeinte Ankündigung des Vorlesens durch die Beobachterin ('Jetzt liest die Mama das Buch vor. Achtung!') ein Indiz für das äußerst turbulente Gesprächs- und Vorleseklima in dieser Familie. Unmittelbar nach der Eröffnung des Vorlesens bittet der vierjährige Patrick um das 'Abstellen' des Aufnahmeegeräts, weil er zur Toilette muss. Auch an dieser Stelle wieder schaltet sich die Beobachterin ein, zumal die Mutter, ungeachtet der vorübergehenden Abwesenheit des Kindes, mit der Lektüre fortfährt ('Wenn Sie mal'n Moment warten, sonst hört er das ja gar nicht!').
(...)

Welcher Art die Rezeptionsbedingungen sind, die von der vorlesenden Mutter 'angestrebt' werden, dokumentiert besonders deutlich die (nicht geforderte) Aufnahme einer weiteren Vorlesesituation mit einem familieneigenen Bilderbuch; dazu der folgende Auszug aus dem Gesprächsprotokoll:

M: So, da komm hierhin (lachen). So: Das "Große Wichtelbuch". So! Komm! + Durch den Wald marschiert ein Wichtel + macht ein trotziges Gesicht + ist zu Hause weggelaufen + möchte' am liebsten tüchtig rauhen + hörte noch die Mutter sagen + kannst du dich denn nie vertragen + musst du immer Unfug machen + jeden Tag nur dumme Sachen (leise lachen) [. . .].

K: Mama, dann noch, richtig dann, die Geschichte, ja? Ja?

M: (leise) Ja.

K: Richtig die Geschichte, ja?

M: (abwehrend) Ja, erst die! Und dann muss ich [. . .]

K: Die Geschichte von der Bär und der Löwe!

Trotz ihrer eigenen 'Lese-Präferenzen' gibt die Mutter selbst in dieser Situation Patricks Wünschen nach einer nochmaligen Lektüre des 'Panama-Bilderbuchs' nach; aber auch dieser Vorleseprozess wird aufgrund des rasch 'abflauenden' Interesses des Vierjährigen frühzeitig unterbrochen.

Auffälligstes Merkmal bei der teilnehmenden Beobachtung des Vorlesens bzw. bei der Interview-Situation in dieser Familie ist die 'Vielstimmigkeit' des Familiengesprächs – hierzu gerechnet werden muss wohl auch die 'ergänzende Stimme' des Fernsehens -, d. h. die allgemeine Toleranz gegenüber verscheiden, parallel verlaufenden Spiel- und Gesprächsaktivitäten auf engstem Raum. In einem solchen familialen Gesprächsklima ist Vorlesen eine Aktivität unter vielen, so dass 'ausschließliche' Aufmerksamkeit für den Text und die auf jedes einzelne Kind ausgerichtete kommunikative Zuwendung der vorlesenden Erwachsenen nicht gegeben ist.

5.2. Familie B

Mutter: Steuerberaterin (alleinerziehend); Vater: Rechtsanwalt; zwei Töchter: Alexandra und Stephanie 4;9 J. (Zwillinge).

Die Familie bewohnt seit etwa einem Jahr ein Reihenhaus mit Garten in einer bürgerlichen Wohngegend; dorthin sind Mutter und Kinder nach der Scheidung der Eltern umgezogen; vor der Trennung wohnte die Familie in einem Kölner Villenviertel.

Auf das bei der Kontaktaufnahme vorgetragene Anliegen der Vorlestudie hatte die Mutter mit der Bemerkung reagiert: "Na, da gibt sich ja wohl jeder besonders viel Mühe". Aus dem ersten ausführlichen Gespräch geht deutlich hervor, wie sehr sie sich in ihrer gegenwärtigen Situation – der veränderten Familienkonstellation und der Doppelbelastung durch Kindererziehung und ganztätige Berufstätigkeit – gefordert sieht. In überzeugender Weise bekundet sie jedoch ihre Affinität bezüglich des Vorleseprojekts, das sich offenbar mit einer zentralen Komponente im Alltagsleben dieser Familie deckt.

(...)

Aufgrund der Berufstätigkeit der Mutter – die Zwillinge besuchen ganztätig einen Kindergarten – wurde für die Beobachtung der Vorlesesituation und das Interview ein Termin an einem Sonntag vereinbart. Die beiden Mädchen begegnen der Beobachterin aufgeschlossen, breiten eifertig einen Stapel ihrer 'Lieblings-Bilderbücher' auf dem Wohnzimmer-Sofa aus und exerzieren unter (kichernder) Geheimhaltung ihrer Vornamen das für Zwillinge charakteristische Verwechslungs-Spiel. Beide Kinder sind aufmerksame Bilderbuch-Rezipientinnen und schalten sich im Zuge der fortschreitenden Lektüre zunehmend durch eigene Kommentare und verständnissichernde Nachfragen in den Vorlese-Vortrag der Mutter ein.

Im Verlauf des sich an die Vorlesesituation anschließenden Interviews, welches die Mutter den Töchtern gegenüber deutlich als ein Gespräch "unter Erwachsenen" kennzeichnet (M: Kannste einen Moment mal warten, Ali? Gleich! [. . .] Ich wollte mich gerade mal ein bisschen unterhalten, Alexandra, ja?), ziehen sich die Kinder in ihr eigenes Zimmer zurück. Dieses Kinderzimmer, das der Untersucherin später gezeigt wird, erscheint in seiner architektonisch ausgeklügelten Innenausstattung – ausschließlich 'naturhölzernes' Mobiliar mit diversen Kletter- und Turnmöglichkeiten, Mal-, Bastel- und Schreibplätzen und verborgenen 'Kuschelecken' – durchaus geeignet, einen kindlichen Wohnraum zu realisieren. In dem Zimmer untergebracht ist auch die Kinderbibliothek der Familie, bei der es sich um ein ausgewähltes Sortiment von ca. 50 Titeln, ausschließlich renommierten und z. T. kostspieligen Kinder- und Bilderbüchern handelt.

Es ist vor allem der hohe Lebensstandard der Familie und das Bildungsniveau beider Eltern, die den sozialen Rahmen für die ersten Erfahrungen des 'Bücher-Lesens' durch die vierjährigen Zwillinge kennzeichnen. Sowohl die Interaktionssituation des Vorlesens als auch die des ruhigen und konzentrierten Gesprächs besitzen in dieser Familie 'natürliche Geltung' und werden gezielt vor äußeren Störungen geschützt. Auffällig ist, dass speziell das Vorlesen in dem Maße zu bevorzugten Interaktionsform von Eltern und Kindern wird, in dem sich der Anteil der gemeinsam verbrachten Zeit im Alltagsleben der Familie verringert.

(...)

6. Auswertung eines Vorlesegesprächs zum ausgewählten Bilderbuch

Anknüpfend an die zuvor skizzierten Beobachtungen zum Vorlese- und Gesprächsklima in einer Familie der oberen Mittelschicht soll im Folgenden ein einzelnes Vorlesegespräch zwischen Mutter und Töchtern derselben Familie eingehender beschrieben werden. Dabei geht es um die wiederholte Rezeption des Panama-Bilderbuchs – und zwar in Abwesenheit der Untersucherin. Auffälligstes Merkmal dieses Vorlesedialogs sind die zahlreichen Gesprächsinitiativen der beiden vierjährigen Mädchen, welche nahezu ausnahmslos von der vorlesenden Mutter aufgegriffen werden.

(...)

In diesem Gesprächszusammenhang bildet die weit reichende Übereinstimmung zwischen den dialogischen Gestaltungsprinzipien des Bilderbuch-Textes und der musterhaften Interaktion zwischen Mutter und Kindern eine entscheidende Verstehenshilfe. Im Vergleich zu den anderen am Vorleseprojekt beteiligten Vierjährigen zählen Stephanie und Alexandra keineswegs zum engen Kreis der sowohl im Hinblick auf ihre sprachliche Ausdrucksfähigkeit als auch ihre kognitiv-analytische Scharfsichtigkeit herausragenden kindlichen Bilderbuch-Rezipientinnen. Eher auf einer affektiv-emotionalen Spur vollzieht sich der Prozess der literarischen Begegnung der vierjährigen Zwillinge – und zwar untrennbar verbunden mit einer im Alltagsleben dieser Familie eher seltenen Freizeit-Situation, in der die Kinder die langfristige Aufmerksamkeit und intensive kommunikative Zuwendung durch die Mutter genießen. Den vornehmlich spielerischen Charakter der gemeinsamen Bilderbuch-Rezeption illustriert eine von der Mutter angeregte Rezeptions-Aktivität des 'Buch-Beschnüpperns', welche zugleich auf die Bewusstseins-ebene der Geschichte verweist (M: "Aber eines Tages schwamm auf dem Fluss eine Kiste vorbei. Der kleine Bär fischte die Kiste aus dem Wasser, schnupperte und sagte: 'Ooooh, Bananen.'" / K: 'Zeig mal!' / M: 'Da. Riech mal dran!' / K: 'Nein, das riech' überhaupt' nich!' / M: (Lachen): 'Nee, du kannst ja die Kiste gar nich' riechen. Aber der kleine + Bär, der hat die Bananen gerochen.'). Und schon hier zeigen die Erklärungsversuche der vierjährigen, wie sehr sie sich mit der Perspektive der fiktiven Protagonisten identifizieren und speziell den 'kleinen Bären' – den Initiator der Panama-Reise – in seiner Argumentation beim Wort nehme (K: 'Ja, das steht ja drauf: Panama.' / M: (lachen) 'Richtig!' / K: 'Panama is Bananen!'; vgl. den Buch-Text: „'Pa-na-ma', las der kleine Bär. 'Die Kiste kommt aus Panama und Panama riecht nach Bananen'“).

(...)

Es ist der ausgeprägte Gesprächscharakter dieser Vorlesesituation, der den Kindern die Etablierung einer eigenen und auffällig 'ernsthaften' Rezeptionshaltung gegenüber der – aus der Sicht erwachsener Leser vornehmlich 'witzig-ironischen' – Bilderbuch-Geschichte möglich macht. Dabei erweist sich insbesondere

der Rückgriff auf die eigenen Alltagserfahrungen als unverzichtbare Orientierungsgröße für die schrittweise Annäherung der Kinder an die symbolische Struktur von Text und Illustration.

(...)

Mit derselben Ernsthaftigkeit, mit der die Mutter den Buch-Kommentaren der Vierjährigen begegnet, werden auch die vorgelesenen Fragen des Bilderbuch-Textes in den 'realen' Dialog zwischen Mutter und Kindern aufgenommen (M: "[. . .] denn wenn man immer nach links geht, wo kommt man dann hin?" K: 'Nach Bauernhof.' / M: "Richtig! Näm/", 'nee, Schatz, nich nachem Bauernhof, der Bauernhof war rechts'). Auffällig dabei ist die strukturelle Übereinstimmung zwischen der 'realen' Gesprächssequenz und dem dialogischen Format des Bilderbuch-Textes: Die für Vierjährige 'zu schwierige' frage wird – in singendem Tonfall und wahrscheinlich durch eine kreisende Zeigegeste begleitet – anschaulich gemacht und durch die Mutter selbst beantwortet (M: 'Aber wenn de immer links gehst [. . .], links, links, links, links . . . [. . .] Da kommste daher, wo du hergekommen bist'). Die Kinder bringen nun wiederum ergänzend diejenigen Einsichten ein, die sie anhand der Illustrationen – dem spezifischen 'Rezeptionsterrain' der Noch-nicht-Leser – gewonnen haben, und werden auch darin durch die Mutter ausdrücklich bestätigt ('Genau!').

(...)

Die für die Zwillinge fast schon familiäre Sprachgebung der Bilderbuch-Geschichte (vgl. oben im Kontrast die 'entrüstete' Reaktion der sechsjährigen Janine) ist eine wichtige Voraussetzung für die sehr intensive identifikatorische Aneignung des im Bilderbuch geschilderten Reise-Ideals (K: 'Ich au' ma' bald in Panama!'/ M: 'Möchtest du auch ma' nach Panama, ja?'/ K: 'Aber erst ma in Villingen'/ M: 'Erst ma fahrn wer nach Villingen'/ K: 'Wieviel, wie viel + schlafen noch?'). Auch hier wieder ist es der hergestellte Bezug zu den eigenen Alltagserfahrungen – konkret: zu den anstehenden Weihnachtsferien bei den Großeltern in 'Villingen'-, der dem durch die Lektüre evozierten 'Reise-Traum' Kontur verleiht und selbst seine Verwirklichung in überschaubare Nähe rückt (M: 'Noch sieben mal schlafen'. K: (aufgeregt) 'Wie Christkind!'). Der dialogische Austausch zwischen Mutter und Kindern wird zum Handlungsgerüst für die Ausbildung eines ersten Bewusstseins bezüglich der dialektischen Beziehung zwischen fiktiver und realer Wirklichkeit, die sich wechselseitig konstituieren und solchermaßen auch schon für Vierjährige den Prozess der gemeinsamen Bilderbuch-Rezeption als potentiellen Beitrag zur eigenen 'Lebensbewältigung' erfahrbar machen können.

7. Schlussbetrachtung

Wie die vorgestellten Beobachtungen veranschaulichen, ist die 'Erlebnisqualität' der gemeinsamen Bilderbuch-Rezeption mit vierjährigen Kindern in entscheidender Weise davon abhängig, dass das Vorlesen als Gesprächsanlass wahrgenommen wird und gerade jüngeren Kindern die für sie unverzichtbare Chance eröffnet, auch ihre eigenen Fragen, Bewertungen und Assoziationen zu einer Bilderbuch-Geschichte zum Ausdruck zu bringen. Mit der ausführlichen Beschreibung eines in dieser Hinsicht sehr gelungenen Rezeptionsbeispiels, das speziell die affektive Dimension familiärer Vorleseprozesse beleuchtet, soll zugleich auf eine grundlegende Differenz bezüglich der primären Literatur-Erfahrungen von Vorschulkindern aufmerksam gemacht werden. Denn die in verschiedenen sozialen Milieus beobachteten Vorlesegespräche unterscheiden sich insbesondere im Hinblick auf die Aufmerksamkeit und Wertschätzung, die den vielfältigen und schwer kalkulierbaren Bilderbuch-Kommentaren der Vierjährigen zuteil wird. Die besonderen 'Gelingensaspekte' des vorgestellten Rezeptionsbeispiels erhellt der Kontrast zu der im Milieu der sozialen Unterschicht beobachteten Vorlesepraxis, bei der das Kind auf die Rolle des stillschweigenden Zuhörers festgelegt wird. In Familie B erlaubt es die 'geschützte' Situation, im Vorlesen einen Dialog zu entfalten, in dem die Mutter alle Anmerkungen der Kinder konstruktiv aufgreift, so dass ein geteiltes Verständnis des vorgelesenen Textes erarbeitet wird. In Familie A geht die 'Vielstimmigkeit' der Situation Hand in Hand mit dem Bemühen der Mutter, sich als Vorlesende gegenüber konkurrierenden Aktivitäten zu behaupten und den Prozess des Vorlesens in der Hand zu halten (zu kontrollieren). Speziell diese, auf einen 'kontrollierten Ablauf' des Rezeptionsgeschehens ausgerichtete Strategie der Vorlesenden A, die weder die Verstehensinteressen und –schwierigkeiten der Kinder noch die eigenen Gefühle des Unbehagens gegenüber der 'fremden' Sprachgebung eines Bilderbuchs zur Entfaltung kommen lässt, mündet in dieser Subkultur nahezu durchgängig im rasch erlahmenden Vorleseinteresse der Vierjährigen und deren zumeist lautstarker Suche nach alternativen Beschäftigungsmöglichkeiten.

Der Hinweis auf grundlegende Differenzen in der vorschulischen Gesprächs- und Vorleseerfahrung von Kindern unterstreicht die Bedeutsamkeit der ersten Literatur-Begegnungen in einem pädagogisch strukturierten Kontext. Zu vermuten ist, dass die Vorlesepraxis der Familien A und B dem standardsprachlichen Unterricht der Schule (paradoxaerweise) gleichzeitig nahe und fern steht. Denn die Schule setzt die kontrollierte Interaktion der Familie A fort; gleichzeitig aber unterstellt sie Fähigkeiten zur Bedeutungskonstitution, die man in diesem Interaktionstyp nur schwer erwerben kann. Über diese unterstellten Fähigkeiten verfügen die Kinder der Familie B, während für sie die Interaktionsroutinen der Schule einen Bruch bedeuten.

Den unterschiedlichen Voraussetzungen der Kinder – und ihrem gemeinsamen Bedürfnis nach 'retardierenden Gesprächsmomenten' des (Vor-)Lesens – am ehesten gerecht wird eine didaktische Konzeption, die ein breites Spektrum an Handlungsmöglichkeiten im Umgang mit literarischen Texten vorsieht:

"Texte in andere Medien, Aussageformen und Situationen hinein übersetzen; sie variieren, modifizieren, ergänzen, verändern; ihnen widersprechen, sie spielen, aktualisieren, verfremden [. . .], produktiv und aktiv mit ihnen umzugehen, ihnen nicht nur mit Gedanken, sondern auch mit Gefühlen begegnen, auf sie in jeder findbaren Form reagieren" (Haas 1984, S.7).

Literatur

- Astington, Janet (1990): Narrative and the Child's Theory of Mind. In: Britton et al., S.151-169.
- Britton, Bruce K./Pellegrini, Anthony D. (Hg.) (1990): Narrative Thought and Narrative Language. Hillsdale/N.J.
- Bruner, Jerome (1987): Child's Talk: Learning to use Language. New York (dt. : Wie das Kind sprechen lernt. Bern: Huber).
- Bruner, Jerome (1986): Actual Minds, Possible Worlds. Cambridge/Mass. London: Harvard University Press.
- Haas, Gerhard (1984): Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht in der Sekundarstufe I und II. Stuttgart.
- Janosch (1978): Oh, wie schön ist Panama. Weinheim.
- Lucariello, Joan (1990): Canonicity and Consciousness .in Child Narrative. In: Britton et al.
- Miller, Peggy/Nemoianu, Anca/de Jong, Judith (1986): Early Reading at Home. In: Schieffelin, Bambi B. et al.: The Acquisition of Literacy. Norwood/N.J.
- Ninio, Anat/Bruner, Jerome (1976): The achievement and antecedents of language. In: Journal of Child Language
- Ninio, Anat (1980): Picture-book reading in mother-infant dyads belonging to two subgroups in Israel. In: Child Development 51.
- Ninio, Anat (1983): Joint picture-book reading as a multiple vocabulary acquisition device. In: Developmental Psychology.
- Snow, Catherine B./Goldfield, Beverly A.. (1983): Turn the page please. Situationspecific language acquisition. In: Journal of Child Language 10.
- Vygotsky, Lev Semenovich (1978/1938): Mind in Society. The development of higher psychological processes. Cambridge/Mass.

Zur Machart von Bildern in Bilderbüchern

Mutmaßungen und eigene Versuche

Die Machart von Bildern für Bilderbücher ist für die meisten Studierenden Terra incognita. Um zumindest eine Ahnung davon zu erzeugen, wie breit das Spektrum bei der Herstellung von Bildern (ich spreche hier bewusst nicht von Illustrationen, weil nicht selten die Bilder wichtiger sind als die Texte) für Kinderbücher ist, wurde versucht, einzelne Figuren oder Gegenstände aus den vier Büchern praktisch möglichst genau nachzuvollziehen. Verwendet wurden dafür Bleistifte, Buntstifte, Ölkreiden, Tinten, Papiere zum Zerschneiden (Glühwürmchen), vor allem aber Aquarellfarben (Steinsuppe), Acryl- (Hinterm Vorhang...) und Temperafarben/Gouache (Lukas Löwe).

Es liegt auf der Hand, dass dies für die Studierenden mangels Erfahrung und Übung nicht ganz einfach

war. Aber es war für alle erhellend, wie viele Möglichkeiten der Darstellung es gibt, und es wurde eindrücklich deutlich, dass durch derartige Übungen die Sensibilität bei der Bildwahrnehmung beträchtlich gesteigert wird. Ein einziger Termin ist dafür allerdings das absolute Minimum, mehr als erste Einblicke sind in so kurzer Zeit nicht zu erwarten. Man könnte (vielleicht sollte) ein ganzes Seminar damit füllen. Auch deswegen, weil ältere Techniken wie die Ölmalerei, neuere wie das Operieren mit digitaler Technik sowie Mischformen von traditionellen Techniken mit digitalen Bildbearbeitungsmöglichkeiten wegen der Zeitknappheit gar nicht in den Blick gerieten. Eine mögliche Alternative zu einem ganzen Seminar wäre ein für derartige praktische Übungen reserviertes Wochenende.

Baustein V

Ästhetische Zugangsweisen

10. Ästhetische Zugangsweisen – auch Standbilder
11. Fingerpuppen und andere Möglichkeiten der Intensivierung der ‚Vorlesesituation‘

Es ist seit langem bekannt, dass in pädagogischen Institutionen - vor allem in den Oberstufen und in den Universitäten - das Diskursive gegenüber dem Präsentativen überwiegt. Das Diskursive, das Logisch-Rationale, das kühl Beschreibende, Informierende, stringent Argumentative; das Präsentative ist das Bildhafte, Anschauliche, Metaphorische, Mimische, Gestische, das Körperlich-Leibliche. Man kann also nicht davon ausgehen, dass es Studierenden leicht fällt, Zugänge zu finden, die über Bilder, haptisch erfahrbare Dinge, über Töne, Geräusche, Laute, über Mimik und Gestik und ganzkörperlichen Ausdruck ermöglicht werden. Sie sind daher auf Anregungen durch die Veranstalter angewiesen.

Wer auf diesem Gebiet seit über zehn Jahren Vorbildliches leistet, ist LesArt, das Berliner Zentrum für

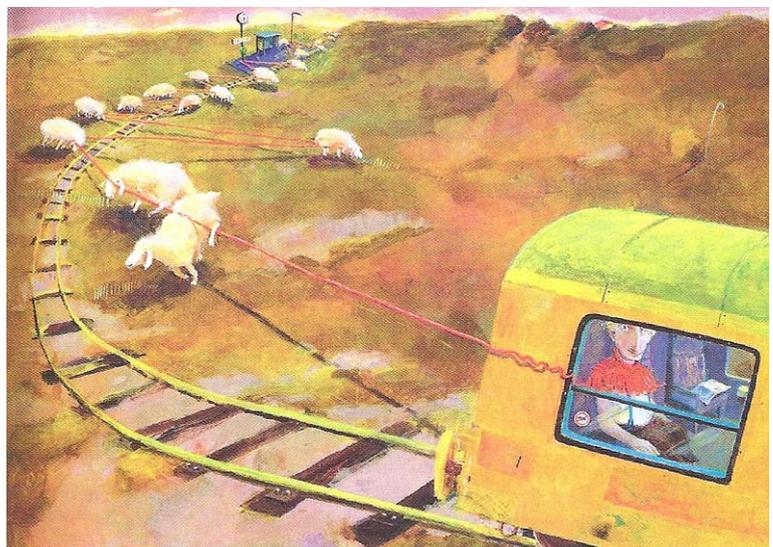
Kinder - und Jugendliteratur. Es lag also nahe, in dem LesArt-Buch (s. Literatur unter Rouvel) nachzusehen, in dem die wichtigsten Projekte der letzten zehn dokumentiert sind. Aus dieser Fundgrube habe ich drei Beispiele herausgesucht, die ich den Studierenden vor den beiden Terminen mit dem Schwerpunkt Ästhetische Zugangsweisen zur Einstimmung in die Thematik und als Anregung auf elektronischem Weg zur Verfügung stellte. Hier geht es vor allem um ‚Einstiege‘, um die Frage also, wie man Kinder, Jugendliche und Erwachsene sinnlich, emotional und kognitiv auf die Thematik eines Buches einstellen kann.

Erster ausgewählter Einstieg

„Beim Betreten des Hauses finden die Kinder Kopien tschechischer Kronenscheine mit unterschiedlichen Werten auf der Erde. Im Veranstaltungsraum stehen drei Sorten Stühle, mit Preisschildern ausgezeichnet. Entsprechend ihrer Geldscheine dürfen sich die Kinder setzen. (Polsterstuhl: 1000.- Kronen, Holzklappstuhl: 200.- Kronen, Papphocker: 100.- Kronen). Ihr Wert als Mensch ist damit offenbar über das Geld bestimmt. Widerspruch bewusst provoziert. Wer sauer ist, wird damit abgespeist, dass es auch im Leben Zufall sei, aus welcher Familie man kommt und wie viel Geld man hat. Die späteren Arbeitsgruppenleiter begrüßen die Kinder und stellen sich als „Fenseh-, Radio- und Pressefachleute“ vor.“ (Rouvel, 2003, S. 43)

Zweiter ausgewählter Einstieg

Am roten Faden entlang ging es für die Teilnehmer eines internationalen Fortbildungsseminars für Deutschlehrer und -lehrerinnen des Goethe-Instituts Inter Nationes im August 2002 bei LesArt. Der rote Faden, beginnend beim Betreten von LesArt, führte direkt in das Bilderbuch *Schäfer Raul* von Eva Muggenthaler hinein. Die Geschichte eines Schäfers, der vom Dorf in die Stadt geht und dabei seinem Ich nicht entfliehen kann, wurde von den Teilnehmern der Fortbildung über die fünf Sinne erkundet: es roch nach Heu und Seife, zu hören waren Zuggeräusche und Straßenlärm, ertastet wurden Schaf-



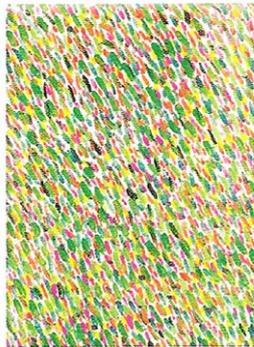
wolle und ein grob gestrickter Pullover. Für genaues Hinsehen sorgte eine zerschnittene Buchillustration, worin ein roter Faden Schäfer Raul und seine Herde untrennbar verknüpfte. Hatte man den Verlauf des Fadens gefunden, lag auch die Illustration samt Titelfigur wieder zusammengesetzt in der Runde der Teilnehmer.

Nach Mutmaßungen, was diese Titelfigur in dieser Geschichte erleben könnte, wer da eigentlich wen mitnimmt und wer en verfolgt, wurden die Illustrationen des Bilderbuchs als Dias gezeigt. Offene Vermutungen verdichteten sich zu Gewissheiten, die Teilnehmer erzählten die Geschichte anhand der Bilder. Der Text wurde jeweils ergänzend vorgelesen.

(a. a. O., S. 47f.)

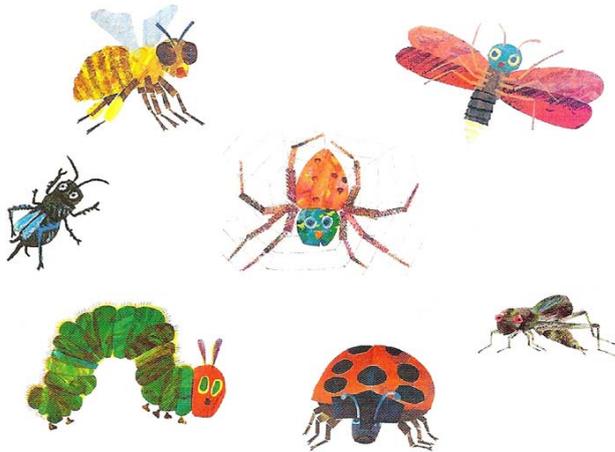
Dritter ausgewählter Einstieg

Die Ausstellung *Märchenhafte Papierwelten* sollte eigentlich nur zwei Monate in den Ausstellungsräumen von LesArt gezeigt werden. Tatsächlich hingen die Collagepapiere des Künstlers (Eric Carle, M.D.) - dank der Großzügigkeit des Gerstenberg Verlages - über ein Jahr dort und die Tier-Flachfiguren noch heute.



Die Kinderveranstaltungen ba-

sierten darauf, dass die Kinder zuerst nur die Papiere betrachteten und assoziierten, was das wohl sein könnte? Von Gedanken über Felder, Wiesen, Blumen, Himmel, Tierfelle, Geschenkpapier, Tapete bis hin zu Bildschirmschonern für Computer war alles dabei.



Dann betrachteten die Kinder die Tierfiguren im zweiten Raum, konnten die Figuren abnehmen und zu den Papieren tragen, um nachzusehen, welche Papiere sich in welchen Tieren versteckten.

Dass sie dann u.a. eigene Tiere aus Collage-Papieren herstellen konnten, versteht sich von selbst. Ebenso das Vorstellen von Carle-Geschichten und Bildern. Die Kinder wussten nun aus der eigenen Erfahrung heraus ziemlich genau, wie der Künstler seine Illustrationen gemacht hatte.

(a. a. O., S. 55f.)

Ausgehend von diesen drei Einstiegen sollten die Studierenden nun, unabhängig von der direkten Brauchbarkeit für das Forschungsprojekt, eigene Idee für ästhetische Zugangsweisen zu den vier Büchern erfinden. Sie seien hier in aller Vollständigkeit aufgeführt, auch um zu sehen, wie kritikwürdig einige von ihnen sind.



Gelbes Duo

Ich kann schon alles, sagt Lukas Löwe

- Eine Kleidungsszene mit dem Protagonisten heraussuchen und vorspielen.
- In den Raum einen Haufen mit Kleidungsstücken legen, die in dem Buch vorkommen.
- Versuchen, Hosen auf einem Bein stehend anzuziehen.
- Parcours mit verschiedenen Alternativen von Kleidungsstücken.
- Einleitend sammeln: Was alles könnt Ihr schon? Was könnt Ihr noch nicht?

Steinsuppe

- Ein Tisch mit acht Suppentellern und einem Stein in der Mitte.
- Ein großer Suppentopf in der Tischmitte; der Erwachsene löffelt als erstes einen großen Stein heraus.
- Ein Korb mit Gemüse - in der Mitte, im Zentrum, liegt ein großer Stein.
- Bilder von der Henne und dem Wolf - vergrößerte Farbkopien.
- Alle acht Tiere als Schleichtiere: Mit verschiedenen Konstellationen improvisieren und gezielt experimentieren – eventuell begleitet von der Imitation von Tiergeräuschen

Blaues Duo

Das kleine Glühwürmchen

- Mit den Carle-Papieren einsteigen und der Frage: Was könnte man daraus machen? Danach, der Thematik des Buches entsprechend, selber Papiere herstellen.
- Kind muss eine versteckte Gruppe von anderen Kindern finden.
- Der Empfangsraum ist dunkel - nur einige wenige Lichtpunkte leuchten.
- Leuchtende Lichtpunkte und Feuerwerkgeräusche in einem dunklen Raum.

Hinterm Vorhang sitzt der Wolf

- Hinter einem Vorhang ein Kind, das schreckliche Geräusche von sich gibt.
- Kinder sitzen gemeinsam vor einem Vorhang und phantasieren, was dahinter sein könnte.
- Eine Kiste, in die man hineingreifen kann: Darin Fellstücke, spitze Zähne.
- Der Empfangsraum zuerst dunkel; zu hören ist das Geheul von Wölfen.
- Die Erwachsenen empfangen die Kinder mit Wolfsmasken.

Des Weiteren wurde erprobt, inwieweit man mit Standbildern wichtige Szenen der Bücher veranschaulichen kann, was sich beim Glühwürmchen aus nahe liegenden Gründen verbot.

- *Lukas Löwe*: Szenen zwischen Lukas und einem anderen Kind sowie die Abschlusszene (Lukas und seine Eltern)
- *Steinsuppe*: Die erste Begegnung zwischen Wolf und Henne sowie die Szene Schwein - Henne - Wolf
- *Hinterm Vorhang sitzt der Wolf*: Mutter und Jonas - Vorlesesituation

Den Abschluss bildete die Formung von Fingerpuppen. Wir verwendeten dafür eine relativ neue Knetmasse, die an der Luft steinhart trocknet und danach die Farbigkeit von gebranntem hellem Ton hat. Sie kann dann problemlos mit Tempera-, Acryl- oder Ölfarbe bemalt werden.

Es wurden erste Bewegungsversuche und erste Stimmexperimente zu den Protagonisten gemacht, was aus Zeitgründen nicht weiter vertieft werden konnte.

12., 13. und 14. Termin

12. Vorlesen, Vortragen, Erzählen - in Duos

13. Eine Stimme für eine Bilderbuchfigur (er)finden - vortragen - in Duos

14. Seminarkritik - Kritik und Anregungen für zukünftige Veranstaltungen mit dieser Thematik

12. Termin

Die drei Verben wurden auf folgende Weise voneinander abgegrenzt:

Vorlesen

- Der Text wird wortwörtlich vorgelesen.

Vortragen

- Es gibt Entfernungen vom Ausgangstext - auswendig gelernte Passagen, die vorgetragen werden, ohne auf das Buch zu schauen. Es gibt theatralische Einschübe, Ausschmückungen, Fragen an die Zuhörenden...

Erzählen

- Die Geschichte wird mit eigenen Worten wiedergegeben. Es wird auf die Bilder gedeutet, ähnlich wie beim früheren Erzählen mithilfe von Bilderbogen. Die Protagonisten sind stimmlich charakterisiert.

Die Texte wurden zunächst ohne besondere Betonungsansprüche vorgelesen. Dieser Punkt wurde nicht weiter vertieft mit dem Hinweis, dass das Vorlesen im Mittelpunkt des 13. Termins stehen würde. In den Duos trugen sich die Teilnehmenden die Geschichten auf unterschiedliche Art und Weise vor und klebten nun nicht mehr so am Text wie beim Vorlesen.

Im nächsten Schritt wurde dann, wiederum in Duos, das Erzählen erprobt. Es war interessant zu sehen, dass es immer wieder Aussetzer gab - das waren die

Stellen, die sich noch nicht wirklich eingepägt hatten. Die Konsequenzen waren klar.

Am Ende wurden drei Duos zum Vorlesen und drei Duos zum Erzählen ausgewürfelt. Die unterschiedlichen Präsentationsweisen halfen den Teilnehmenden bei der Entscheidung, welche Form sie in den Kindertagesstätten wählen wollten.

13. Termin

Was beim mehr oder weniger freien Erzählen bereits berührt, aber nicht weiter kommentiert worden war - das Charakterisieren der Protagonisten durch das Einfärben der Stimme - wurde an diesem Termin vertieft. Als Hilfe hatte ich mir überlegt, dass die wörtliche Rede auf folgende Weisen gesprochen werden sollte:

- sachlich, nüchtern, kühl
- ‚daneben‘, ‚blöd‘ - so weit wie möglich an den Charakteristika der Protagonisten vorbei
- kindertümelnd, ‚mutterisch‘ (s. Alison Gopnik et. alt., 2003)
- den Protagonisten angemessen, sie plastisch machend

Durch die Reihenfolge war also ein Findungsprozess vorgegeben: sozusagen vom Negativ zum Positiv. Es sollte zunächst alles Steife, Kühl-Nüchterne, Über-

triebene, Prätentöse, Kitschige, Alberne, Sentimentale und Kindertümelnde ausgelotet werden, um nach und nach zu einer befriedigenden Lösung zu gelangen.

Die ersten drei Aufgaben waren mit großem Vergnügen verbunden, doch wenn klar ist, wie es *nicht* sein sollte, hat man noch immer keine Antwort auf die Frage, wie es besser und angemessener sein könnte. Dennoch gelang es trotz der Zeitknappheit vielen, eine Stimme zu finden, die ihnen einigermaßen passend erschien. Wahrscheinlich hätten hier positive Hörbeispiele weitergeholfen. Dies werde ich im nächsten Durchgang berücksichtigen (s. Teil 7: Resümee).

14. Termin

Die Seminarkritik war in diesem Fall, wie bereits eingangs angeschnitten, außerordentlich intensiv und folgenreich. Dies deutet auf ein hohes Maß an Interesse und Engagement hin, worüber ich mich

sehr freue. Die Kritik gab mir die Möglichkeit, das Veranstaltungsprogramm an einigen wichtigen Stellen positiv zu verändern (s. Teil 7: Resümee).

6. Zu den Forschungsergebnissen der Studierenden

Ich kann schon alles, sagt Lukas Löwe (Das gelbe Duo)

Auswertung

Beteiligt: 12 studentische Duos; 12 (24 + n) Kinder

Die Fragen A bis D und Frage E beziehen sich sowohl auf Lukas Löwe als auch auf Steinsuppe. Auf Frage E wird am Ende de Kapitels Lukas Löwe eingegangen.

A. Vorgespräch(e) mit der Erzieherin/den Erzieherinnen: Aufgrund welcher Kriterien schlägt die Erzieherin das Kind/die Kinder vor?

Weil diese Kinder gut mit Texten umgehen können (Textverständnis, ‚Sprachgefühl‘ etc.) und weil sie offen und neugierig gegenüber ungewöhnlichen Situationen sind. Einschränkend ist aber auch von Konzentrationsschwäche, Schüchternheit und Sprunghaftigkeit die Rede.

B. Wir entscheiden uns für das Kind (Name), weil

In allen Fällen schlossen sich die Studierenden der Empfehlung der Erzieherinnen an.

C. Alter des Kindes (Jahre / Monat(e))

Das Durchschnittsalter der Kinder betrug 5,2. Diese Zahl ist deswegen relativ hoch, weil der Versuch durch mein Nachgeben auch an Grundschulen, statt ausschließlich an Kitas durchgeführt wurde.

D. Wie schätzt die Erzieherin die sprachlichen Fähigkeiten und die Wahrnehmungsfähigkeit dieses Kindes ein? Beides wurde von den Erzieherinnen ausnahmslos positiv eingeschätzt und war ein Grund für die Empfehlung.

E. Teilen wir abschließend die Einschätzung der Erzieherin? (Siehe Ende Lukas Löwe)

1. Wie verhält sich die Akteurin gegenüber dem Vorlesekind? (abwartend, offensiv, unsicher, dominierend...)

In der Mehrzahl der Fälle zunächst abwartend. Nur in einem Viertel der Fälle ergriffen die Akteurinnen sofort die Initiative.

2. Verhalten des Kindes (z.B. kontaktfreudig, kontaktscheu, neugierig, konzentriert, fahrig...)

Die eine Hälfte der Kinder verhielt sich zunächst zurückhaltend bis distanziert. Die andere Hälfte war von Beginn an interessiert und neugierig.

3. Welche ‚Beschäftigungsform‘ (vorlesen, vortragen, erzählen...) wählt A (Akteurin)?

Alle Akteurinnen wählten als ‚Beschäftigungsform‘ das Vorlesen.

4. Kommt es zu einer genaueren Betrachtung der Bilder?

Es kam beim Vorlesen in allen Fällen zu einer intensiven Betrachtung der Bilder, wozu die Kinder durch ihr aufgewecktes Verhalten beitrugen.

5. Wie geschieht das Umlättern? Wer ist daran wie beteiligt?

In der Hälfte der Fälle blätterten die Akteurinnen allein, in der anderen wechselten sich Erwachsener und Kind ab.

6. Wie viele Anläufe braucht A, bis sie meint, dass das Kind die Geschichte verstanden hat? Verhalten des Vorlesekindes: Welche Verstehensprobleme hat es?

Bei einem Viertel der Fälle wurde von den Akteurinnen ein zweiter Anlauf unternommen. In den übrigen Fällen reichte ein Anlauf.

7. Woran meine ich feststellen zu können, dass das Kind die Geschichte verstanden hat?

Es traten keine wesentlichen Verstehensprobleme auf. In der Anfangsphase verstanden einige Kinder die Widersprüche zwischen Bild und Text nicht gleich, und einige hielten den Protagonisten zunächst für einen Bären, statt für einen Löwen.

8. Das Kind (Name) beschäftigt sich (s.o.) mit dem Kind / den Kindern (höchstens 3) mit Buch A. Welche ‚Beschäftigungsform‘ wählt es?

In der überwiegenden Mehrzahl vermittelten die Vorlese kinder den anderen Kindern die Geschichte, indem sie diese, von den Bildern unterstützt, nacherzählten.

9. Wie verhält sich das Vorlesekind? Hat es die Geschichte wirklich verstanden?

Allem Anschein nach haben alle Vorlese kinder die Geschichte im Kern erfasst. In einem Drittel der Fälle ergab sich das Problem, dass die Kinder zu schnell, hastig und auch undeutlich nacherzählten.

10. Wie verhält sich / verhalten sich das andere Kind / die anderen Kinder?

Zum überwiegenden Teil waren die ‚Rezeptionskinder‘ aufmerksam und konzentriert. In einem Viertel der Fälle wandten sich die Kinder bald ab. Dies lag vor allem an der fahrigem Vortragsweise (s. o.).

11. Kommt es zu einer genaueren Betrachtung der Bilder?

In der Hälfte der Fälle kam es zu einer konzentrierten Betrachtung, in der anderen Hälfte nicht. Letzteres lag wiederum am zu hektischen Vortragen und daran, dass das Buch so lag, dass das ‚Rezeptionskind‘ es nicht einsehen konnte.

12. Wie geschieht das Umblättern? Wer ist daran wie beteiligt?

In der Mehrzahl blätterte das Vorlesekind. In einem Viertel der Fälle teilten sich das Vorlese- und ‚Rezeptionskind‘ das Umblättern.

13. Wie verhält sich A? Wo sitzt sie?

Mehrheitlich (drei Viertel der Fälle) saß die Akteurin neben den zwei oder drei Kindern. In den anderen Fällen beobachteten die Akteurinnen das Geschehen aus der Distanz.

Fazit

E. Teilen wir abschließend die Einschätzung der Erzieherin (s. o.)?

In der Hälfte der Fälle wichen die Erfahrungen der Studierenden von den Einschätzungen der Erzieherinnen ab: Die Kinder erwiesen sich als weniger ‚sprachgewandt‘ oder als interessierter und konzentrationsfähiger als von den Erzieherinnen vorhergesagt.

Die jüngeren Kinder (vier und fünf Jahre) fanden schnell Zugang zu diesem Buch. Den Sechs- und Siebenjährigen war es bereits zu simpel, sie empfanden es als Buch für Kleinkinder. Erwähnenswert ist, dass zwei Mädchen Probleme hatten, sich mit der (männlichen) Hauptfigur zu identifizieren, und dass die älteren Jungen den Bildern etwas abgewin-

nen konnten, obwohl sie den Inhalt für ‚Kleinkinderkram‘ hielten.

Von Interesse ist zudem, dass vier- und fünfjährige Kinder offenbar noch lernen müssen, nicht zu schnell zu erzählen und darauf zu achten, dass das andere Kind bzw. die anderen Kinder ebenfalls die Möglichkeit haben, die Bilder zu betrachten.

Steinsuppe (Das gelbe Duo)

Auswertung

1. Wie verhält sich die Akteurin gegenüber dem Vorlesekind? (abwartend, offensiv, unsicher, dominierend...)
Die Akteurinnen konnten an die Erfahrungen mit dem ersten Buch anknüpfen. Die Situation war, insgesamt gesehen, entspannter, vertrauter und zugewandter.
2. Verhalten des Kindes (z.B. kontaktfreudig, kontaktscheu, neugierig, konzentriert, fahrig...)
Auch die Kinder verhielten sich insgesamt entspannter, weil ihnen die Erfahrungen mit dem ersten Buch noch präsent waren.
3. Welche ‚Beschäftigungsform‘ (vorlesen, vortragen, erzählen...) wählt A (Akteurin)?
Wie bei Buch A wurde vorwiegend die Form des Vorlesens gewählt. Doch wurde jetzt der gewohnte Ablauf durch Zwischenfragen, Nachfragen und variantenreichere Arten des Vorlesens (z. B. Modellierung der Stimme) bereichert.
4. Kommt es zu einer genaueren Betrachtung der Bilder?
Überwiegend ja; in einem Viertel der Fälle nicht.
5. Wie geschieht das Umblättern? Wer ist daran wie beteiligt?
In drei Viertel der Fälle blättern das Kind allein oder Erwachsene und Kind zusammen die Seiten um. In den übrigen Fällen taten dies die Vorleserinnen.
6. Wie viele Anläufe braucht A, bis sie meint, dass das Kind die Geschichte verstanden hat? Verhalten des Vorlesekindes: Welche Verstehensprobleme hat es?
In etwa der Hälfte der Fälle waren zwei Anläufe notwendig. Es ergaben sich etliche, nicht sofort klärbare Fragen, welche vor allem das Verhalten des Wolfs betrafen.
7. Woran meine ich feststellen zu können, dass das Kind die Geschichte verstanden hat?
Drei Viertel der Kinder konnten den Inhalt des Buchs im Kern wiedergeben, ein Viertel nicht. Probleme bereite die Frage: Ist der Wolf nun böse oder nicht? Die Hälfte der Kinder entschied sich aufgrund der Bilder (!) für ‚böse‘ - unabhängig davon, ob sie die Geschichte wirklich verstanden hatten.
8. Das Kind (Name) beschäftigt sich (s.o.) mit dem Kind / den Kindern (höchstens 3) mit Buch A. Welche ‚Beschäftigungsform‘ wählt es?
Alle Kinder wählten die Form des Nacherzählens. In der Hälfte der Fälle wurde dabei das Buch zunächst wiederum so gehalten, dass die ‚Rezeptionskinder‘ die Bilder nicht sehen konnten. Ein Viertel der Kinder hielt das Buch zunächst zugeklappt.
9. Wie verhält sich das Vorlesekind? Hat es die Geschichte wirklich verstanden?
Bei der Weitergabe bestätigte sich, dass ein Viertel der Kinder den eigentlichen Kern der Geschichte nicht erfasst hatte. Probleme bereiteten neben dem Charakter des Wolfs, die Funktion des Steins und die Rolle der vielen anderen Tiere.
10. Wie verhält sich / verhalten sich das andere Kind / die anderen Kinder?
Alle ‚Rezeptionskinder‘ hörten neugierig und gespannt zu. Die Hälfte von ihnen musste von sich aus dafür sorgen, dass sie die Bilder überhaupt zu sehen bekamen.
11. Kommt es zu einer genaueren Betrachtung der Bilder?
Nur zur Hälfte. In den anderen Fällen blättern die Kinder wieder so schnell, dass eine eingehende Betrachtung unmöglich war (s. Lukas Löwe).
12. Wie geschieht das Umblättern? Wer ist daran wie beteiligt?
Bei einem Viertel der Fälle teilen sich die Kinder das Umblättern. Hauptproblem war das zu schnelle Umblättern (s. 11).

13. Wie verhält sich A? Wo sitzt sie?

In der Mehrheit (drei Viertel) saßen die Akteurinnen neben den Kindern. In den anderen Fällen betrachteten die das Geschehen aus der Distanz.

Fazit

Etwa drei Viertel der Kinder zogen ‚Steinsuppe‘ entschieden ‚Lukas Löwe‘ vor. Die anderen fanden die beiden Bücher gleich gut. Das waren die jüngeren Kinder, die die Geschichte im Kern nicht erfasst hatten.

Unabhängig vom Alter bereiteten der Charakter der Wolfs, die Funktion der anderen Tiere und die Bedeutung des Steins (‚So was Blödes! Wer kocht denn Steine!‘) Verstehensprobleme. Obwohl die Akteurinnen dieses Mal größeren Wert auf Zwischenfragen, Nachfragen und variantenreicheres Vorlesen (Modellierung der Stimme, Einsatz von Playmobil-Figuren...)

legten, spiegelte sich dies im Verhalten der Vorlese-kinder gegenüber den ‚Rezeptionskindern‘ nicht wieder.

Quintessenz: Ein Buch, das für vier- und fünfjährige Kinder nur eingeschränkt zugänglich ist. Ältere Kinder verstehen den Plot der Geschichte, stoßen sich aber an den Ambivalenzen, die ein wesentliches Charakteristikum dieser Geschichte sind: Die Rolle des Wolfs und die Bedeutung des Steins sind nicht eindeutig zu bestimmen, was in meinen Augen die Qualität dieses Buchs ausmacht.

Das kleine Glühwürmchen (Das blaue Duo)

Auswertung

Beteiligt: 12 studentische Duos; 12 (24 + n) Kinder

Die A bis D und Frage E beziehen sich sowohl auf ‚Das kleine Glühwürmchen‘ als auch auf ‚Hinterm Vorhang sitzt der Wolf‘. Auf Frage E wird am Ende des Kapitels ‚Das kleine Glühwürmchen‘ eingegangen.

A. Vorgespräch(e) mit der Erzieherin/den Erzieherinnen: Aufgrund welcher Kriterien schlägt die Erzieherin das Kind/die Kinder vor?

Die Kinder wurden empfohlen, weil sie über ein (für ihr Alter) gut entwickeltes Sprachverständnis und ein ausgeprägtes Sozialverhalten verfügen.

B. Wir entscheiden uns für das Kind (Name), weil

Die Studierenden schlossen sich in allen Fällen den Empfehlungen der Erzieherinnen an.

C. Alter des Kindes (Jahre / Monat(e))

Das Durchschnittsalter betrug 5,1. Es ist auch hier relativ hoch, weil der Versuch durch mein Nachgeben auch an Grundschulen, statt ausschließlich an Kitas durchgeführt wurde.

D. Wie schätzt die Erzieherin die sprachlichen Fähigkeiten und die Wahrnehmungsfähigkeit dieses Kindes ein? Hier wurde neben dem Sprachverständnis und dem Sozialverhalten positiv auch die Konzentrationsfähigkeit der empfohlenen Kinder hervorgehoben.

E. Teilen wir abschließend die Einschätzung der Erzieherin? (Siehe Ende ‚Das kleine Glühwürmchen‘)

1. Wie verhält sich die Akteurin gegenüber dem Vorlesekind? (abwartend, offensiv, unsicher, dominierend...)

Nur in einem Viertel der Fälle ergriffen die Studierenden sofort die Initiative. In den anderen Fällen verhielten sie sich zunächst abwartend.

2. Verhalten des Kindes (z.B. kontaktfreudig, kontaktscheu, neugierig, konzentriert, fahrig...)

Drei Viertel der Kinder verhielten sich neugierig und kontaktfreudig.

3. Welche ‚Beschäftigungsform‘ (vorlesen, vortragen, erzählen...) wählt A (Akteurin)?

In drei Viertel der Fälle wurde vorgelesen. Bei einem Viertel wurde eine Mischform aus Erzählen und Vorlesen gewählt.

4. Kommt es zu einer genaueren Betrachtung der Bilder?

Es kam in allen Fällen zu einer intensiven Betrachtung der Bilder, begünstigt durch die angemessene Platzierung des Buchs.

5. Wie geschieht das Umblättern? Wer ist daran wie beteiligt?

In der Hälfte der Fälle wurde allein, in der anderen von Erwachsenen und Kind zusammen umgeblättert.

6. Wie viele Anläufe braucht A, bis sie meint, dass das Kind die Geschichte verstanden hat? Verhalten des Vorlesekindes: Welche Verstehensprobleme hat es?

Alle Kinder verstanden die Geschichte nach dem ersten Anlauf.

7. Woran meine ich feststellen zu können, dass das Kind die Geschichte verstanden hat?

Den jüngeren Kindern waren einige Wörter fremd, z. B. ‚Glühwürmchen‘ und ‚Feuerwerkskörper‘. Den Plot der Geschichte konnten alle Kinder verständlich wiedergeben.

8. Das Kind (Name) beschäftigt sich (s.o.) mit dem Kind / den Kindern (höchstens 3) mit Buch A. Welche ‚Beschäftigungsform‘ wählt es?

Drei Viertel der Kinder erzählten die Geschichte mit Hilfe der Bilder, ein Viertel erzählten die Geschichte frei nach.

9. Wie verhält sich das Vorlesekind? Hat es die Geschichte wirklich verstanden?

Alle erzählten die Geschichte so nach, dass der Plot anschaulich wurde. In einigen Fällen, wenn die Kinder ins Stocken gerieten, halfen die Akteurinnen nach.

10. Wie verhält sich / verhalten sich das andere Kind / die anderen Kinder?

Die Hälfte der Kinder hörte aufmerksam zu, die andere Hälfte war unkonzentriert und unmotiviert.

11. Kommt es zu einer genaueren Betrachtung der Bilder?

Nur in der Hälfte der Fälle. In den anderen Fällen war eine genauere Betrachtung der Bilder unmöglich, weil die Vorlesekinde das Buch ‚privatisierten‘.

12. Wie geschieht das Umblättern? Wer ist daran wie beteiligt?

Etwa die Hälfte der Vorlesekinde blätterte allein; in den übrigen Fällen wurde das Umblättern geteilt.

13. Wie verhält sich A? Wo sitzt sie?

Etwa die Hälfte der Akteurinnen saß bei den Kindern; die anderen beobachteten das Geschehen aus der Distanz.

Fazit

E. Teilen wir abschließend die Einschätzung der Erzieherin (s. o.)?

Alle Studierenden fanden die Einschätzungen der Erzieherinnen bestätigt.

Obwohl alle Kinder den Plot der Geschichte verstanden hatten, gab es bei der Wiedergabe erhebliche Probleme. Dies war vermutlich in erster Hinsicht auf die Unerfahrenheit vor allem der jüngeren Kinder zurückzuführen: Auch hier redeten sie zu schnell, gingen wenig auf ihr Gegenüber ein und ‚privatisierten‘ das Buch, so dass eine eingehendere Betrachtung der Bilder unmöglich war.

Die Mehrheit der älteren Kinder war auch hier der Meinung, dass es sich um ein Buch für kleinere Kinder handelt. Sie fühlten sich zum Teil durch Unterforderung nicht ernst genommen.

Die parallel erzählte Geschichte wurde von keinem Kind erkannt. Sie wird allerdings auch von den meisten Erwachsenen - zumindest nach dem ersten Lesen/Betrachten - nicht wahrgenommen.

Hintern Vorhang sitzt der Wolf (Das blaue Duo)

Auswertung -

1. Wie verhält sich die Akteurin gegenüber dem Vorlesekind? (abwartend, offensiv, unsicher, dominierend...)
Auch hier hielten sich drei Viertel der Studierenden zunächst zurück.
2. Verhalten des Kindes (z.B. kontaktfreudig, kontaktscheu, neugierig, konzentriert, fahrig...)
Alle Kinder waren neugierig, gespannt und aufmerksam.
3. Welche ‚Beschäftigungsform‘ (vorlesen, vortragen, erzählen...) wählt A (Akteurin)?
In drei Viertel der Fälle wurde vorgelesen. Insgesamt waren die Kinder aber aktiver als beim ‚Glühwürmchen‘, auch was das Aufklappen der Halbseiten angeht.
4. Kommt es zu einer genaueren Betrachtung der Bilder?
Es kam in allen Fällen zu einer eingehenderen Betrachtung der Bilder.
5. Wie geschieht das Umblättern? Wer ist daran wie beteiligt?
Hier kam es in fast allen Fällen zu einer aufschlussreichen Arbeitsteilung: Die Akteurinnen blätterten um, die Kinder übernahmen das Öffnen der Klappseiten.
6. Wie viele Anläufe braucht A, bis sie meint, dass das Kind die Geschichte verstanden hat? Verhalten des Vorlesekindes: Welche Verstehensprobleme hat es?
In der Hälfte der Fälle schien ein Anlauf zu genügen, bei der anderen Hälfte wurden zwei oder drei Anläufe unternommen.
7. Woran meine ich feststellen zu können, dass das Kind die Geschichte verstanden hat?
Drei Viertel verstanden die Geschichte, wofür die Antworten auf Rückfragen und die Wiedergabe der Kinder sprachen. Ein Viertel konnte nicht folgen, da diese Kinder die beiden Realitätsebenen nicht auseinander halten konnte.
8. Das Kind (Name) beschäftigt sich (s.o.) mit dem Kind / den Kindern (höchstens 3) mit Buch A. Welche ‚Beschäftigungsform‘ wählt es?
Drei Viertel der Kinder erzählten das Buch mit Hilfe der Bilder nach; ein Viertel erzählte die Geschichte, ohne auf die Bilder einzugehen.
9. Wie verhält sich das Vorlesekind? Hat es die Geschichte wirklich verstanden?
Die überwiegende Mehrheit der Kinder hat den Plot des Buchs der Geschichte offenbar verstanden. Etwa ein Fünftel verweigerte sich, was im Wesentlichen mit den Realitätsebenen zusammenhängt: Sie wollten den Erwachsenen in ihrer Lesart nicht folgen, in der zwischen ‚Wirklichkeit‘ und Phantasie unterschieden wird.
10. Wie verhält sich / verhalten sich das andere Kind / die anderen Kinder?
Die Weitergabe glückte nur in der Hälfte der Fälle.
11. Kommt es zu einer genaueren Betrachtung der Bilder?
Zu einer konzentrierten Betrachtung kam es nur in einem Viertel der Fälle.
12. Wie geschieht das Umblättern? Wer ist daran wie beteiligt?
Das Umblättern übernahmen drei Viertel der Vorlesekinder - und zwar derart, dass die ‚Rezeptionskinder‘ keine Möglichkeit hatten, die Bilder zu betrachten. Nur bei einem Viertel beruhte das Umblättern und Aufklappen auf einer intensiven Kommunikation unter den Kindern.
13. Wie verhält sich A? Wo sitzt sie?
Etwa die Hälfte der Akteurinnen saß in der Nähe der Kinder. Die andere Hälfte beobachtete aus der Distanz.

Fazit

Etwa die Hälfte der Kinder, vor allem die jüngeren, favorisierte das ‚Glühwürmchen‘ gegenüber diesem Buch.

Bemerkenswert ist, dass ein Viertel der Kinder die Realitätsebenen nicht so trennen konnte, wie es vom Buch intendiert ist. Dies wurde von den Studierenden nicht akzeptiert. Sie bestanden darauf, dass die eine Ebene im kindlichen Alltag, die andere in der Vorstellungswelt des Kindes angesiedelt ist, was diese Kinder in eine verweigernde Opposition trieb.

Es handelt sich um ein Pilotprojekt. Allgemein lässt sich konstatieren, dass einige Aufgaben und Fragen zukünftig noch genauer vorbereitet werden müssen, beispielsweise das Vorlesen und die Beobachtung und Befragung der ‚Rezeptionskinder‘.

Die Ergebnisse zeigen, dass Kinder zwischen vier und sieben zwar in der Lage sind, den Inhalt von Bilderbüchern anderen Kindern zu vermitteln, doch muss dies offenbar gelernt und geübt werden. Erstens redeten viele Kinder zu schnell, fahrig und undeutlich. Zweitens vergaßen sie allzu oft, die Bilder während der Weitergabe einzubeziehen. Wie sich dies bei Kindern verhält, deren Sprachverständnis und Soziaerverhalten weniger ausgeprägt ist als in diesem Fall, müsste in einem anderen Versuch untersucht werden.

Die Ergebnisse zeigen, dass Kinder ein sehr differenziertes Gefühl dafür haben, welche Bücher für welche Altersstufe geeignet sind. Die Annahme, dass ‚Lukas Löwe‘ und das ‚Glühwürmchen‘ eher kleinen Kindern entgegenkommen, wurde bestätigt, auch die Annahme, dass die älteren Kinder diesen Büchern gegenüber eine eher skeptische bis ablehnende Haltung haben.

Es wäre sinnvoller gewesen, die Zielgruppe auf Vorschulkindern zu begrenzen. Anders gesagt: Ich hätte mich in der Frage der Einbeziehung von Grundschulkindern unnachgiebig zeigen sollen. Die Begrenzung

Aber auch bei den anderen Kindern ergaben sich bei dieser Frage Probleme. Die Weitergabe funktionierte nur in der Hälfte der Fälle, was mit der Schwierigkeit zusammenhängen könnte, dass im Grunde drei Elemente vermittelt werden müssen: der Text und zwei Arten von Bildern, was die Realitätsebenen betrifft. Hierfür spricht auch, dass es nur in einem Viertel der Fälle zu einer konzentrierten Betrachtung der Bilder kam.

Gesamtresümee

auf vier- und fünfjährige Kinder hätte den Vorteil gehabt, die Aufmerksamkeit speziell auf diese Altersstufe konzentrieren zu können. Außerdem ist nicht auszuschließen, dass die Anwesenheit älterer Kinder das Verhalten der Jüngeren auf nicht genau nachvollziehbare Weise beeinflusst hat.

Darauf, dass die Kinder eine andere Lesart der Geschichten haben könnten als die Erwachsenen, waren die Studierenden nicht vorbereitet. Diese Frage sollte zukünftig in den Vorbereitungsveranstaltungen thematisiert werden.

Zukünftig sollte es eine offene Forschungsfrage sein, ob Kinder eine Geschichte anders interpretieren als Erwachsene.

Es sollten weitere derartige Versuche unternommen werden, um Bücher zu finden und empfehlen zu können, die zum einen Kinder einer bestimmten Altersstufe besonders interessieren und die sich zum anderen besonders gut zur Weitergabe von Kind zu Kind geeignet sind. Aufschlüsse über die zuletzt genannte Frage könnten mit dazu beitragen, dass sich Kinder untereinander häufiger mit Bilderbüchern beschäftigen.

7. Kritischer Rückblick auf die Seminararbeit

Das Hauptziel des Seminars bestand darin, die Studierenden qualifiziert auf das Forschungsprojekt in Kindertagesstätten vorzubereiten.

Dazu gehörte zum einen die intensive Beschäftigung mit Grundfragen der Bilderbuchrezeption, also im Einzelnen mit der Qualitätsfrage, mit der Frage der Text-Bild-Relation, mit dem Problem der Leerstellen (oder Unbestimmtheitsstellen) und mit der Frage der ästhetischen Zugangsweisen. Letzteres ist ein besonderes Problem und zugleich eine hochschuldidaktische Herausforderung, weil in pädagogischen Institutionen wie der Universität das Diskursive das Präsentative bei weitem überwiegt. Eine wichtige Aufgabe bestand also darin, nichtsprachliche Zugänge zu thematisieren, Zugänge also, die über Bilder, haptisch erfahrbare Dinge, über Töne, Geräusche, Laute, über Mimik und Gestik eröffnet werden. Da dies für die meisten Studierenden Neuland war, musste ich als Veranstalter besonders hier für geeignete Beispiele sorgen.

Der andere Schwerpunkt lag darin, die Studierenden in ganz praktischem Sinn für die ‚Vorlesesituation‘ zu qualifizieren. Dazu gehörte, die erwähnten ästhetischen Zugangsweisen im Seminar direkt zu erproben, das Vorlesen und Erzählen mit Fingerpuppen zu üben, die Differenz zwischen Vorlesen, Vortragen und Erzählen zu erfahren und mit verschiedenen Stimmen für die Bilderbuchprotagonisten zu experimentieren.

Nach der Seminarkritik zu urteilen, stieß gerade diese Mischung aus theoretischen Anteilen und praktischen Orientierungen auf eine positive Resonanz. Es scheint also wenig sinnvoll, an dieser Grundkonstruktion zukünftig etwas zu ändern. Die insgesamt positive Rückmeldung spiegelte sich auch

in der Seminararbeit. Es war ja in diesem Fall so, dass nicht, wie sonst häufig üblich, zu den einzelnen Terminen von Gruppen Referate vorbereitet wurden, sondern dass die Verantwortung für das Gelingen unserer Seminartermine bei allen lag. Ich hatte zu Beginn meine Zweifel, ob diese Konstruktion aufgehen würde, wurde dann aber im Laufe des Semesters eines besseren belehrt. Es hat sich bei den meisten tatsächlich nach und nach ein Verantwortungsgefühl für das Gelingen des Seminars insgesamt entwickelt, was für universitäre Veranstaltungen keine Selbstverständlichkeit ist. Auch deswegen gehörte dieses Seminar zu meinen Lieblingsveranstaltungen des vergangenen Semesters.

Kritisiert wurde zu Recht, dass bei der Trennung der Texte und Bilder den meisten die vier Bücher, um die es in den Kindertagesstätten geht, bereits bekannt waren. Selbstverständlich wäre es spannender und aufschlussreicher gewesen, wenn die Mehrheit die Bücher zu diesem Zeitpunkt noch nicht gekannt hätte. Moniert wurde zudem - und auch dies zu Recht -, dass bei dem nicht eben einfachen Leerstellenthema der Einstieg zu abstrakt gewesen sei. Besser wäre es gewesen, so die einhellige Meinung, mit einigen anschaulichen Beispielen zu beginnen und sich erst dann mit den theoretisch anspruchsvollen Texten zu beschäftigen. Bei den Stimmerprobungen hätten sich einige über das eigene Experimentieren hinaus positive Hörbeispiele gewünscht. Auch dies ist eine Kritik, die ich beim nächsten Durchgang berücksichtigen werde.

Insgesamt bin ich mit dem produktiven und anregenden Seminar sehr zufrieden. Wie erfolgreich es letztlich war, lässt sich allerdings erst beantworten, wenn die Forschungsergebnisse vorliegen.

Literatur

Literatur

Brockhaus-Enzyklopädie in 24 Bd. – 19. Auflage, 1987

Umberto Eco: Die Poetik des offenen Kunstwerks. In: Ders.: Im Labyrinth der Vernunft. Leipzig 1995

Claus Forytta: Text-Bild-Korrelationen im modernen Bilderbuch. In: Kind-Bild-Buch 02/06 – Zeitschrift des BIBF (Bremer Institut für Bilderbuch- und Erzählforschung, Postfach 330 440, 28334 Bremen)

Alison Gopnik, Andrew Meltzoff, Patricia Kuhl: Forschergeist in Windeln. Wie Ihr Kind die Welt begreift. München 2003

Wolfgang Kemp: Verständlichkeit und Spannung. Über Leerstellen in der Malerei des 19. Jahrhunderts. In: Wolfgang Kemp (Hg.): Der Betrachter ist im Bild. Kunstwissenschaft und Rezeptionsästhetik. Berlin 1992

Claudia Rouvel (Hrsg.): Von A wie Alphabet bis z wie Zauberwort. Arbeitsweisen, Erfahrungen, Ideen, Offenbarungen, Urteile. 10 Jahre LesArt. Berlin 2003

Wolfgang Welsch: Ästhetisches Denken. Stuttgart 2003 (6. Auflage)

Petra Wieler: Vorlesegespräche mit Kindern im Vorschulalter. Beobachtungen zur Bilderbuch-Rezeption mit Vierjährigen in der Familie. In: Rosebrock, Cornelia (Hg.): Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation. Weinheim, München 1995, S. 45-64.