

# FRAGWÜRDIGES BILDERBUCH

Blickwechsel  
Denkspiele  
Bildungspotenziale

Iris Kruse / Andrea Sabisch (Hg.)

kopaed

Kruse / Sabisch (Hg.)  
**Fragwürdiges Bilderbuch**



Iris Kruse / Andrea Sabisch (Hg.)

**Fragwürdiges Bilderbuch**

Blickwechsel – Denkspiele – Bildungspotenziale

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

ISBN 978-3-86736-294-8  
Druck: docupoint, Barleben

Cover: Stefanie Johns und Julia Klötzl

© kopaed 2013  
Pfälzer-Wald-Str. 64, 81539 München  
Fon: 089. 688 900 98 Fax: 089. 689 19 12  
e-mail: [info@kopaed.de](mailto:info@kopaed.de) Internet: [www.kopaed.de](http://www.kopaed.de)

## Inhaltsverzeichnis

Iris Kruse/Andrea Sabisch <b>Fragwürdiges Bilderbuch</b> Skizzen zu Theorie, Methodologie und Didaktik – Zur Einleitung	7
Michael Baum <b>Blickwechsel und Denkspiel</b> Das Bilderbuch medienphilosophisch betrachtet	23
Jens Thiele <b>Zwischen Bilderbuch und Kunst</b> Überlegungen zu dem schwierigen Verhältnis von Kind und Kunst im Medium Buch	35
Rahel Ziethen <b>Zwischen Rekonstruktion und Aufführung</b> Künstlerbücher als Denkanregung für die Bilderbuchforschung am Beispiel von Thomas Demands und Botho Strauß' „Nationalgalerie“	53
Michael Staiger <b>Zur Komplexität des Erzählens im Bilderbuch</b> Narratologische Desiderate und Ansatzpunkte	65
Andrea Sabisch <b>Visuelle Narration</b> Vom bildbasierten „Erzählen“ im Bilderbuch von Barbara Yelin	77
Judith Dobler <b>Kinderspiele</b> Visuelle und mediale Dimensionen der Wimmelbilder Ali Mitgutschs	95

Gabriela Scherer/Steffen Volz <b>Zur Rezeption zeitgenössischer Bilderbücher durch Grundschul Kinder</b> (Erste) Überlegungen und Erkundungen	109
Alexandra Ritter/Michael Ritter <b>Sichtungen im „Schnipselgestrüpp“</b> Einblicke in ein Forschungsprojekt zur (Re-)Konstruktion von (literarischen) Sinnstrukturen bei der Rezeption von Bilderbüchern in pädagogischen Kontexten	125
Iris Kruse <b>„...und hier ist dann das Bild.“</b> Zum Umgang mit Text-Bild-Korrespondenzen beim schulischen Bilderbuchvorlesen	137
Katrin Dammann-Thedens <b> Sprechen über Sichtbares und Unsichtbares in Bilderbüchern</b> Bildnerische Handlungsausgestaltung als narrative Herausforderung?	151
Kirsten Winderlich <b>Die Bilderbuchwerkstatt</b> Forschende Zugänge zur Rezeption zeitgenössischer Bilderbücher im Grundschulalter zwischen Ort, Bild und Sprache	167
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	183

Iris Kruse/Andrea Sabisch  
**Fragwürdiges Bilderbuch**

Skizzen zu Theorie, Methodologie und Didaktik – Zur Einleitung

Bilderbücher sind mehr als visuell gestützte Erzählungen oder textuell kommentierte Bildserien. Bilderbücher sind kulturelle Transformatoren von symbolischen und imaginären Welten. Während sich die Besonderheit des Bilderbuchs aus der Doppelstruktur von Text und Bild speist, ist die Praxis der Bilderbuchrezeption geprägt von einseitigen Umgangsweisen.

Noch immer werden Bilderbücher zumeist auf eine Narration hin rezipiert. Gleichzeitig fällt auf, dass der Umgang mit dem spezifisch Bildlichen Unsicherheiten provoziert. Dies steht in einem Spannungsverhältnis zum gesellschaftlichen Mediengebrauch und ästhetischen Erfahrungswandel. Durch die digitale Zäsur verändern sich nicht nur visuelle Darstellungsmodi und Kommunikationsstrukturen, sondern auch Text- und Bildrelationen des bisher so traditionellen Mediums. Im Bilderbuch wird mit Nähe und Ferne zwischen Text und Bild, mit textuellen und visuellen Leerstellen, mit Blick- und Leserichtungen experimentiert. Neue Formate, wie zum Beispiel die Graphic Novel, assoziative Bildserien oder offene Bildepisoden entstehen. Es verwundert nicht, dass sich mit dem wandelnden Verständnis des Bilderbuchs auch die Adressatenkreise und der Wirkungsanspruch dieses Genres verändern, Bilderbücher sind vermehrt als All-Age-Bücher konzipiert, die zum Assoziieren und Befragen herausfordern.

Inwiefern aber lässt sich das Bilderbuch selbst befragen? Was ist das in theoretischer und didaktischer Hinsicht Besondere an diesem facettenreichen Format? Welche Forschungsbedarfe werden sichtbar? Im Juni 2012 haben wir zu diesem Thema an der Universität Hamburg eine interdisziplinäre Tagung mit Kunstpädagogen/-innen und Deutschdidaktiker/-innen initiiert, die das Bilderbuch als im besten Wortsinne *fragwürdigen* Kulturgegenstand in den Blick genommen hat. Als Gegenstand, der zum Befragen einlädt und herausfordert, provoziert das zeitgenössische Bilderbuch im Zusammenhang mit dem titelgebenden Adjektiv durchaus synonyme Assoziationen, wie ‚verdächtig‘ und ‚zweifelhaft‘ oder gar ‚dubios‘ und ‚suspekt‘. Statt auf ein „Wesen“ des Bilderbuchs verweisen diese Zuschreibungen auf den gegenwärtig erfahrbaren Grad an Neuheit und damit einhergehender Verunsicherung, der nicht allein durch veränderte Bild-Sprache-Variationen erklärbar ist. Vielmehr lässt sich am Bilderbuch und seinen Diskursen in unterschiedlichen Disziplinen ein grund-

legender erkenntnistheoretischer Wandel zeigen, der mit dem Status und der Wirkung von Bildern zusammenhängt und die Dominanz der Schriftkultur ins Wanken bringt. Der Kunsthistoriker und Bildtheoretiker Gottfried Boehm fasst diese mit dem *iconic turn* eingeläutete Veränderung folgendermaßen zusammen: „Der Logos dominiert nicht länger die Bildpotenz, sondern er räumt seine Abhängigkeit von ihr ein“.<sup>1</sup> Und in der Tat stellt die gestalterische Innovationskraft zeitgenössischer Bilderbuchkunst, die Jens Thiele als „ästhetische Entgrenzung“<sup>2</sup> beschreibt, vor dem Hintergrund von Wahrnehmungsgewohnheiten, Vorurteilen und Stereotypen hohe Anforderungen an Analyse, Rezeption und Vermittlung von Bild-Sprach-Konstellationen. Die im vorliegenden Buch dokumentierten Tagungsbeiträge (sie sind um drei zusätzliche Beiträge ergänzt), nehmen im Bereich der Fragwürdigkeiten das dubios Befremdliche ebenso auf wie das einladend Herausfordernde; sie regen Blickwechsel an, fordern zu Denkspielen heraus, zeigen Bildungspotenziale auf und bemühen sich so um Entgrenzung einerseits und Konkretisierung andererseits im Bereich der Bilderbuchdidaktik.

Dieser Band, der weder für die Kunst- noch für die Deutschdidaktik Repräsentativität beansprucht, versucht Anstöße zu liefern und Perspektiven aufzuzeigen für die Beschreibung eines neu auszulotenden interdisziplinären Diskurses.

## Bilderbücher, Künstlerbücher, Kinderbücher

Obwohl es künstlerisch illustrierte Bücher seit Erfindung des Buchdrucks gibt, entstehen seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert durch medientechnologische Veränderungen zunehmend ausdifferenzierte Formfindungen in Künstlerbüchern<sup>3</sup> und Bilderbüchern<sup>4</sup>. Während die Berücksichtigung von Bilderbüchern als Bestandteil der Kunstpädagogik bereits auf dem ersten Kunsterziehungstag in Dresden 1901 gefordert wurde<sup>5</sup>, werden Künstlerbücher als künstlerisches Genre in curricularen Debatten an Schule und Hochschule bis heute kaum thematisiert. Für den Deutschunterricht wiederum war das Bilderbuch nahezu ausschließlich als Subgenre der Kinderliteratur relevant.

Woran aber liegt es, dass die unterschiedlichen Diskurse des Bilderbuchs für Kinder im pädagogischen Kontext einerseits und des Künstlerbuchs im künstlerischen Kontext andererseits bis heute so stark voneinander isoliert werden?

Auf diese Frage geht **Jens Thiele** mit seinem Beitrag „Zwischen Bilderbuch und Kunst“ (S. 35–51) ein. Mittels zweier zeitgenössischer Positionen der Bilderbuchillustration von Květa Pacovská und Wolf Erlbruch zeigt er, dass es nicht die Bildfindungen selbst sind, die sich von ihren jeweiligen künstlerischen Ansprüchen her unterscheiden, sondern vielmehr die in den historischen Ausbildungstraditionen

von Fachhochschulen und Kunstakademien begründeten (und auf den Kunstmarkt übertragenen) professionellen Selbstverständnisse von Künstlern und Illustratoren. Aber wie hängen die Selbstverständnisse von Herstellern der Buchkunst mit der wissenschaftlichen Rezeption zusammen? *Einen* Zusammenhang könnte man in den unterschiedlichen Diskurstraditionen sowie der aufkommenden Polarisierung von Wissenschaft und Kunst vermuten. Mit den mechanischen Darstellungsmöglichkeiten (wie z.B. der Fotografie) ging im ausgehenden 19. Jahrhundert die Ausdifferenzierung der Wissenschaften wie auch ein damit zusammenhängendes, neues Wissenschaftsverständnis einher. Neben der Etablierung der Geisteswissenschaften, formierten und institutionalisierten sich die Erziehungswissenschaft, die Kunstgeschichte sowie verzögert auch die Kunstpädagogik als wissenschaftliche Disziplinen.<sup>6</sup> Zeitgleich wurde ein naturwissenschaftlich geprägter Begriff von „Objektivität“ zur Norm für wissenschaftliche Erkenntnis. Wie die beiden Wissenschaftshistoriker Lorraine Daston und Peter Galison anhand von wissenschaftlichen Bilderbüchern, sprich: Atlanten zeigen, führte diese Normierung zu einer Dichotomisierung von Wissenschaft und Kunst: „Die Subjektivität, von der sich Wissenschaftler im 19. Jahrhundert distanzieren, wurde in anderen Kontexten kultiviert und zelebriert. In deutlichem Gegensatz zu früheren, von der Renaissance bis zur Aufklärung verbreiteten Ansichten von der engen Verwandtschaft zwischen künstlerischer und wissenschaftlicher Arbeit fand nun eine Polarisierung statt; in der öffentlichen Wahrnehmung verkörperten Künstler und Wissenschaftler Gegensätze. Künstler waren nun gehalten ihre Subjektivität zum Ausdruck zu bringen, sogar zur Schau zu stellen und gleichzeitig mahnte man Wissenschaftler, ihre zu unterdrücken.“<sup>7</sup> Auch in anderen Disziplinen kann man nach dem Kultursoziologen Andreas Reckwitz „Subjektivierungstechniken“ und „individualistische Semantiken“<sup>8</sup> erkennen.

Könnte man in der Polarisierung den Grund vermuten, dass das Bilderbuch und seine Rezeption zwar zum wissenschaftlichen Gegenstand in der (Kunst)-Pädagogik wurde, das Künstlerbuch hingegen *wissenschaftlich* als vermeintlich subjektiver und singulärer Selbstausdruck galt, der allenfalls Randerscheinungen repräsentierte? Dass Künstlerbücher jedoch seit der klassischen Moderne geradezu programmatisch mediale und materielle Darstellungsgrenzen des Buches ausloten und insofern für derartige Sinnbildungen sensibilisieren, thematisiert **Rahel Ziethen** in ihrem Beitrag „Zwischen Rekonstruktion und Aufführung“ (S. 53–64). Am Beispiel des zeitgenössischen Künstlerbuches „Nationalgalerie“, das die kongeniale Aufteilung *zwischen* den Texten von Botho Strauß und den Fotografien von Thomas Demand erfahrbar werden lässt, zeigt sie, inwiefern Künstlerbücher zur „Denkanregung für die Bilderbuchforschung“ (S. 53) werden können.

Wenn sich Künstler- und Bilderbücher aber nicht kategorisch vom Gegenstand her unterscheiden<sup>9</sup>, sondern lediglich in der Diskurs- und Sammlungstradition, der Professions- und Wissenschaftsverständnisse sowie im Hinblick auf den Grad des programmatischen Anspruchs, erscheint eine begriffliche Trennung obsolet. Aus diesem Grund verwenden wir den Begriff des Bilderbuchs als Oberbegriff für alle Spielarten bebildeter Bücher, um das Forschungsfeld zu öffnen und etwaige Grenzen und Kategorien allererst zu untersuchen, statt sie festzuschreiben.

## Bilderbücher und Literalität

Während in der Kunstpädagogik seit der ästhetischen Erziehung die spezifischen medialen, materiellen, sinnlichen und erkenntnistheoretischen Formfindungen erforscht und in diesem Kontext auch das Bilderbuch thematisiert wurde, lag der deutschdidaktische Schwerpunkt des Umgangs mit Bilderbüchern hingegen bis weit in die 1990er Jahre hinein bei der „Vermittlung pädagogisch relevanter Inhalte.“<sup>10</sup> Neben dieser Verwendung als Sozialisations- und Erziehungsliteratur fand das Bilderbuch vor allem Beachtung als Buch mit wenig Text, das für Leseanfänger folglich in besonderer Weise geeignet schien und das neben sprachlichen auch noch – im Sinne einer „Brückenliteratur“ – erste literarische Erfahrungen vermittelte. Nicht zuletzt durch die gestalterische Veränderung des Gegenstands wird diesen Formen der komplexitätsreduzierenden Funktionalisierung gegenwärtig Einhalt geboten. Das bild- und sprachästhetische Potenzial mitsamt seinen Wirkungen rückt in den Vordergrund. Unterschiedliche Text-Bild-Kompositionen und Erzählstrukturen sowie spezifische Funktionen der Bilder in narrativen Kontexten erweisen sich dabei durchaus „auch für den Deutschunterricht als inspirierende Quelle.“<sup>11</sup> Insbesondere für Prozesse literarischen und medienästhetischen Lernens spielt das Bilderbuch eine zunehmend bedeutende Rolle.<sup>12</sup> Diese veränderte und neue Sicht auf das Bildungspotenzial des Bilderbuchs ist eng verwoben mit der aktuellen Debatte um den erweiterten Begriff und das damit verbundene Bildungsziel einer sogenannten *Literalität*.<sup>13</sup>

Obwohl die Konzipierung einer *Literalität* bzw. *literacy* es erlaubt, die unterschiedlichen Diskurse, u.a. der Deutschdidaktik und der Kunstpädagogik im universitären und schulischen Kontext überhaupt zusammen zu bringen<sup>14</sup>, lassen sich an ihr strukturelle Probleme und Paradoxa aufzeigen: Mit dem begrifflichen Verweis auf eine Buchstäblichkeit (*litera*) wird deutlich, wie sehr die Konzeptionen der *Literalität* von der Schriftlichkeit her gedacht sind und diese lediglich auf das immer noch nicht ansatzweise erforschte Medium des Bildes übertragen werden. Die Tropen vom „Lesen“ und „Verstehen“ der Bilder unterstellen damit eine prinzipielle Über-

setzbarkeit von Schrift und Bild wie auch eine Vergleichbarkeit von „Sehen“ und „Lesen“, statt den jeweils spezifisch medialen und sinnlichen Erfahrungsprozess in den Vordergrund zu stellen.<sup>15</sup> Zudem wird der Vorgang des Lesens oftmals mit dem Erlernen von phonetischen Schriftsystemen gleichgesetzt, die piktografische Schriftsysteme implizit ausklammern, obwohl sich doch gerade an ihnen das Zusammenspiel von Sehen und Lesen erforschen ließe. Wie ein ethnografischer Kardinalfehler wird die eigene Kultur implizit zum Maßstab erklärt.

Ferner suggerieren Konzeptionen der *Literalität*, dass das Sehen prinzipiell erlernbar<sup>16</sup>, lehrbar und operationalisierbar sei. Sie bergen so die Gefahr, dass sie jegliches sinnliche Sehbegehren mitsamt den unverfügbaren Dimensionen ausklammern, das Bildersehen zum bloßen semantischen oder motivischen Identifizierungsgeschehen schrumpfen lassen und damit das bildende Neu- und Anders-Sehen unterlaufen. In einigen deutschdidaktischen Arbeiten und Unterrichtsvorschlägen wurde in jüngster Zeit diesen Gefahren begegnet, indem versucht wurde, mit konzeptionellen Erweiterungen neue Perspektiven auf *Literalität* zu entwickeln<sup>17</sup>. Integrative Literacy-Konzepte wie jenes der *media literacy* oder auch das der *multimodal literacy*, die auf der Basis eines erweiterten Verständnisses des Lesens und Schreibens die kommunikative Integration verschiedener Zeichensysteme – unter anderem von Text und Bild – zentral setzen<sup>18</sup>, liefern wichtige Anstöße für die Entwicklung didaktischer Modelle und für die empirische Forschung. So wurde der Deutschdidaktik beispielsweise schon 2002 durch das von Bettina Hurrelmann und Norbert Groeben geleitete interdisziplinäre DFG-Schwerpunktprogramm „Lesesozialisation in der Mediengesellschaft“ gleichsam ins Stammbuch geschrieben, dass im Bereich literarästhetischer Kommunikate Bildern und Visualität nicht zuletzt durch Fernsehen, Internet und weitere neue Medienformate eine große und wachsende Bedeutung zukommt.<sup>19</sup> Der Weg zu einer Literalitätsdidaktik, die den Ansprüchen von Multimodalität und Multimodalität gerecht wird, ist indes mit etlichen Stolpersteinen bestückt. Dies lässt sich nicht zuletzt an den Schwierigkeiten der Etablierung einer Text und Bild gleichermaßen berücksichtigenden Bilderbuchdidaktik ablesen, die schon allein deshalb an frühe Grenzen stößt, weil ihr die theoretische Fundierung fehlt.

Eine ausdifferenzierte Text-Bild-Didaktik, die neben anderem vor allem auch den Gegenstand Bilderbuch theoretisch differenziert fasst, wäre ein bedeutender Schritt für die Fachdidaktiken, die bisher den neuen Anforderungen der *New Literacies*<sup>20</sup> noch wenig gewachsen sind. Entsprechend sehen wir einen Forschungsbedarf von vertiefenden medienphilosophischen Forschungen zum Bilderbuch. In diesem Band fokussiert **Michael Baum** in Anlehnung an Jacques Derrida die sich wechselseitig durchdringende Rezeption von Text und Bild (S. 23–34). Er begriff die Lektüre von Bilderbüchern als ein Wiederholungsspiel, das entsprechend des *différance*-Ansatzes von Derrida nach einer Negation sicheren Verstehens verlangt. Das

Plädoyer für eine Rezeptionshaltung, die „sich der unkontrollierbaren Eigendynamik des Ästhetischen einschließlich dessen rätselhafter Selbstbezüglichkeit gewahr ist“ (S. 28), entfaltet er exemplarisch an „Olek schoss einen Bären und nähte sich aus dem Pelz eine Mütze“ von Bart Moeyaert und Wolf Erlbruch.

## Bilderbücher und Visualität

Im Zusammenhang mit Bildern in Büchern stellt sich für wissenschaftliche Auseinandersetzungen zunächst die Frage, wie man das genuin Bildhafte überhaupt beschreiben kann. Eine einheitliche und umfassende Definition „der“ Bilder im Plural erscheint aufgrund ihrer vielfältigen Erscheinungs- und Darstellungsweise und ihrer jeweiligen medialen wie historischen Präsentations- und Erfahrungskontexte kaum möglich. Bereits 1994 widmete sich Gottfried Boehm als Herausgeber der inzwischen zum Klassiker avancierten Anthologie „Was ist ein Bild?“ dieser Frage. Er näherte sich der „Komplexität des Bildbegriffs“ konzeptionell, indem er die Beiträge so organisierte, dass sie philosophische und bildtheoretische „Fundamente sichtbar machen“, um sie „an Beispielen zu erhellen“.<sup>21</sup> Dabei stellte er heraus, dass das, „was Bilder in aller historischen Vielfalt ‚sind‘, was sie ‚zeigen‘, was sie ‚sagen‘, [...] sich mithin einem visuellen Grundkontrast [verdankt], der zugleich der Geburtsort jedes bildlichen Sinnes genannt werden kann.“<sup>22</sup> Dieser Kontrast bezieht sich auf das Zwischen von „Gesamtfläche“ und „Binnerereignissen“ und wird als „ikonische Differenz“ bezeichnet.<sup>23</sup>

Allerdings ist es nicht damit getan, einen Bildträger (wie Leinwand, Papier oder Schnittstelle des Bildschirms) und die Bildgestalt in Abgrenzung zum Abgebildeten zu beschreiben. Damit würde einem statischen Bildbegriff Vorschub geleistet. Indessen ist das Bild nach dem Philosoph Bernhard Waldenfels eben *nicht* zu verstehen „als ein Beziehungsgefüge, das aus zwei Aspekten einer Sache oder einem Gegensatzpaar besteht“, sondern vielmehr als „latenter Widerstreit, der jederzeit offen ausbrechen kann.“<sup>24</sup> Bildträger, Bildgestalt und Abgebildetes tragen zwar dazu bei, dass etwas *im* Bild sichtbar wird. Aber *dass* es überhaupt erscheinen kann, verweist auf das Feld des Sichtbaren.

Aber wie ist das Bild mit der Visualität verwoben? Waldenfels selbst argumentiert mit einem „Chiasmus von Wirklichkeit und Bildhaftigkeit, der in einer gleichzeitigen Dinghaftigkeit der Bilder und Bildhaftigkeit der Dinge gründet“<sup>25</sup>. Der sich wechselseitig bedingende Bild-Ding-Widerstreit hat in der Kunst zu zahlreichen Experimenten geführt, von Lucio Fontanas Verletzung der Leinwand über Martin Honerts Fotografie-Skulpturen bis hin zu Gerhard Richters raumbildenden, grauen Bildern. Auch auf unserem Cover dieses Bandes haben die Hamburger Kunst-Studentinnen

**Stefanie Johns** und **Julia Klötzl** mit der Dinghaftigkeit des Bildes und der Bildhaftigkeit des Buches experimentiert.

Wir sehen also nicht einfach ein Bild, wie oftmals behauptet wird, sondern vor allem etwas *im* Bild. Antje Kapust fasst die Argumentation von Waldenfels folgendermaßen zusammen: „Das Bild gilt nicht als Verdopplung der Wirklichkeit, sondern als eine Art und (Erfahrungs-)Weise im Bild zu sehen. Das Bild fungiert als eine Zwischen-sphäre, das nicht eine normale von einer ästhetischen Welt separiert, sondern das *Wie* des Sehens transformiert.“<sup>26</sup> Entgegen einer statischen Bildauffassung wird das Bild damit zum „Medium des Sehens, das am Sehen selbst beteiligt ist und dessen wir als eines Mediums gewahr werden.“<sup>27</sup> Insofern verbindet das Bild die Visualität mit unserer Erfahrung. Bilder dienen nicht nur der „Wiedergabe und Weitergabe vorgegebener Erfahrungsgehalte“, sondern sind „an der Ermöglichung von Erfahrung beteiligt“.<sup>28</sup> Der Akt der Bildwerdung vollzieht sich zwischen einem Sehen *im* Bild und der Seherfahrung des Betrachters bzw. des Produzenten.

Um den Übergang *dazwischen* zu beschreiben ist sowohl die englische Differenzierung des Bildbegriffs in *picture* und *image* bzw. Bildgestalt und Imaginationsbildung hilfreich, als auch die vielfach zitierte Unterscheidung Max Imdahls vom „wiedererkennenden Sehen“ und dem „sehenden Sehen“.

Man kann diesen Übergang aber auch an der Genese eines aktuelleren Bildgenres zeigen, wie **Judith Dobler** dies am Beispiel der „Wimmelbilder“ Ali Mitgutschs, ihrer historischen Vorbilder (u.a. Pieter Bruegel der Ältere, Susanne Müller-Firgau) und zeitgenössischen Variationen von Rotraut Susanne Berners in diesem Band beleuchtet (S. 95–108). Betrachtet man die Entstehung des Genres als Akt der Bildwerdung, stellt sich Dobler die Frage, wie „die anhaltende Attraktivität und das Potenzial von Wimmelbildern zu erklären ist.“ (S. 95)

Dass jedoch „Bildgenese und Bildwirkung an die Überschreitung des Visuellen gebunden sind“ hat Jacques Derrida in seinen Schriften dargelegt: er hat sowohl das „Nicht-Sehen als konstitutiv für die Bildwahrnehmung“ herausgestellt, als auch das Berührtwerden durch Bilder.<sup>29</sup> Indem er die „die Bedingungen bildlicher Darstellung“ und der Bildwerdung im Unsichtbaren verankert, weist er den Bildern einen visuellen Entzug zu, da mit ihnen zugleich „die Erfahrung des Verschwindens und Entschwundenseins verbunden ist.“<sup>30</sup> Inwiefern eine visuelle und avisuelle Erfahrung des Entzugs sogar anhand von Bildsequenzen dargestellt werden kann, zeigt **Andrea Sabisch** in ihrem Beitrag „Visuelle Narration“ (S. 77–93) am textlosen Bilderbuch „Le visiteur“ der Berliner Zeichnerin Barbara Yelin. Auf der Folie von grundlegenden bildtheoretischen Fragen nach Wirkungsweisen in und durch spezifische Bildsequenzen thematisiert sie statt der Einzelbilder die im Akt des Betrachtens zu aktualisierende „Verkettung“ von und zwischen den Bildern. Dabei geraten Übergänge zwischen Sichtbarkeit, Unsichtbarkeit und Virtualität in den Blick.

Neben *individuellen* Bilderfahrungen in der Rezeption spielt in jüngeren bildtheoretischen Auseinandersetzungen vor allem kollektive kulturelle Bilderfahrung, wie auch ihre Instrumentalisierung und damit verbunden die politische Dimension eine Rolle. Ohne an dieser Stelle die theoretischen Debatten zur Visuellen Kultur historisch zu rekonstruieren, wie dies u.a. Wenk und Schade in Bezug auf den kunstgeschichtlichen bzw. bildwissenschaftlichen Diskurs skizzieren<sup>31</sup>, kann hier nur erwähnt werden, dass mit den „Regimes der Sichtbarkeit“<sup>32</sup> auch eine hegemoniale Dimension in der postkolonialen Welt<sup>33</sup> ins Spiel kommt. Wenn Bilder nicht länger als Einzelbilder, sondern im Plural und ihrer spezifischen Reihung betrachtet werden, sei es als interaktives Blickgeschehen, als soziale Interaktion oder als „Ausrichtungsoperatoren“<sup>34</sup> gerät die Steuerbarkeit und die Ökonomie der Visualität ins Visier<sup>35</sup>, die beide anhand des Bilderbuchs bisher kaum thematisch wurden.

## Text und Bild

Innerhalb der gegenwärtigen medienkulturellen Kontexte lässt sich dem Format Bilderbuch eine besondere Position zusprechen. Zum einen verhält es sich so, dass es als Buch, wie Jens Thiele betont, „auf überlieferte literarische Traditionen [verweist]“, und zum anderen „in seinen literarischen und bildnerischen Erzählweisen auf die neuen Medien [reagiert]: es fragmentiert den Fluss der Erzählung, etwa durch interaktive Strukturen, es lässt sich auf Bild- und Wortsprache der Medien ein (so z.B. durch eine Übernahme medialer Perspektiven) und es erprobt neue Technologien (wie das computergestützte Bild);“ in diesem Sinne wird es, so Thiele, zu einer „Gelenkstelle zwischen Alt und Neu, zwischen Tradition und Moderne.“<sup>36</sup> Das zunehmend mediale Zusammenspiel der Erzählweisen geht einher mit einer neuen Komplexität des Ineinanderwirkens von Text und Bild. Die in literaturwissenschaftlichen Traditionen etablierte Behandlung der Bilder als illustrative Beigabe zum vermeintlich eigentlichen Erzähltext der Schrift wird damit chancenreich ausgehebelt.

Will man die neueren medialen Konzepte und non-linearen Erzählstrukturen zeitgenössischer Bilderbücher erfassen, kommt man um eine erweiterte Sicht auf das (fiktionale) Erzählen nicht herum. Die dienende Funktion des Bildes zur illustrativen Unterstützung der Interpretierbarkeit des literarischen Textes, die zwar historisch hergeleitet werden kann, weicht verschiedenen Relationen und Figurationen des komplexen Erzählens von Text *und* Bild. Wie lässt sich die wechselseitige Durchdringung von Text und Bild artikulieren? Wie konstituieren beide Dimensionen zusammen Sinn? Wie entfalten sie eine Narration? Welche Spezifika der Text-Bild-Syntax lassen sich herauskristallisieren?

Typologisierungsversuche eines narrativen Zusammenspiels bemühen sich hier um Übersicht und Strukturierung, und doch scheinen die Kategorien „Parallelität“, „geflochtener Zopf“ und „kontrapunktische Beziehung“ von Jens Thiele<sup>37</sup> oder „Redundanz oder Symmetrie“, „Komplementarität“, „Kontrapunktik“ und „Syllepsis“ von Maria Nikolajeva und Carol Scott<sup>38</sup> dringend ergänzungsbedürftig. Die Spielarten des Erzählens in Text und Bild sind vielfältiger; die Dynamik ihrer Interaktionen ist komplexer. Und auch die Frage danach, welche Verbindungen zwischen Text und Bild es noch jenseits der Narration gibt, müsste stärker beachtet werden. Jüngere transdisziplinäre Überlegungen zu narratologischen Aspekten bemühen sich hier bereits um Antworten.<sup>39</sup> Dabei jedoch besteht die Gefahr, dass diese nicht medienspezifisch ausgerichtet werden und damit die medialen, materiellen und kontextuellen Bedingt- und Besonderheiten allzu schnell aus dem Blick verlieren.<sup>40</sup> Eine ausgeweitete Grundlagenforschung zu der Frage, wie der spezifische Akt des Erzählens als Verkettung und Generierung von Sinn zu denken ist, könnte hier auch als Kritik der Narratologie fungieren. Dabei wären vor allem Strategien des Erzählens<sup>41</sup> stärker zu beachten, die, wie der Kunstpädagoge Dietrich Grünewald schon vor 22 Jahren forderte<sup>42</sup>, auch die jeweiligen Funktionen und Wirkweisen von Text und Bild berücksichtigen.

Entscheidende Impulse für die Weiterentwicklung einer Theoriebildung des Bilderbuchs können hier sowohl von gegenstandsorientierter als auch von rezeptionsorientierter Forschung ausgehen. Insbesondere deren wechselseitige Befragung jedoch scheint uns für Kontexte des Lehrens und Lernens wichtig.

In seinem Beitrag „Zur Komplexität des Erzählens im Bilderbuch“ (S. 65–75) zeigt **Michael Staiger** inwiefern im Bereich erzähltheoretischer Terminologie Defizite bestehen, die eine gegenstandsadäquate Verständigung über die Besonderheiten des Bilderbucherzählens in Text und Bild erschweren und zu kurz greifen lassen. Staigers an Beispielen belegte Argumentation für mehr Bildbewusstheit und Bildtheorie in der Narratologie lässt sich lesen als ein Plädoyer für mehr Interdisziplinarität in der Bilderbuchforschung, die aus der Zusammenschau existierender Theorien zum schriftsprachlich-literarischen und zum visuellen Erzählen entscheidende Impulse gewinnen kann. Insbesondere für Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik setzt diese Interdisziplinarität eine Überwindung des in der Tradition des Faches historisch fest verankerten „logozentrischen Stolzes“ voraus, den Mechthild Dehn in ihrer Preisrede auf dem Symposion Deutschdidaktik 2006 auch verantwortlich macht für eine „Herabsetzung der Bilder in der Schule.“<sup>43</sup>

Wenn **Katrin Dammann-Thedens** in ihrem Beitrag „Sprechen über Sichtbares und Unsichtbares in Bilderbüchern“ (S. 151–166) anhand von Gegenstandsanalysen und empirischen Daten aus Rezeptionssituationen die besonderen Lernchancen textloser Bilderzählungen hervorhebt, ist dies ein wichtiger Hinweis auf Verkür-

zungen im Gegenstandsbereich des Deutschunterrichts, wo textlose Bilderbücher bisher kaum eine Rolle spielen. Dabei kann gerade diesen Büchern, bei denen „oft nur der Titel die einzige verbale Information für die Interpretation des Werkes liefert“<sup>44</sup>, besonderes Potenzial für Entdeckungen spezifischer Bildfindungen im Bereich des Erzählens zugesprochen werden. Im Hinblick auf an sie gebundene Rezeptionshaltungen fordern textlose Bildnarrationen ein für Geschichtenrezeptionen ungewohntes Sich-Einlassen auf die Bilder. Ein Übergehen der Bilder, wie es illustrierte Bücher oder Bilderbücher mit paralleler Text-Bild-Struktur möglich machen, ist hier nicht mehr möglich.

Die im Deutschunterricht zu beobachtende Tendenz zum Übergehen der Bilder, wenn es um das Erfassen einer buchbasierten literarisch-fiktionalen Geschichte geht, belegt **Iris Kruse** anhand empirischer Daten aus einer Videostudie zum Bilderbuchvorlesen in Klasse 1. In ihrem Beitrag „Zum Umgang mit Text-Bild-Korrespondenzen beim schulischen Bilderbuchvorlesen“ (S. 137–150) zeigt sie vor der Folie empirisch belegter Versäumnisse, deren struktureller Kern in der Textdominanz des Unterrichtens mit Vorlesebilderbüchern liegt, drei unterrichtspraktisch beobachtbare Möglichkeitstypen gelingenden Lehrerhandelns beim Vorlesen auf. Das gering ausgeprägte Handlungsbewusstsein für eine didaktisch gebotene Gleichbehandlung von Text und Bild korrespondiert mit der nach wie vor in hohem Maße textdominanten Sicht auf Schule im Allgemeinen und auf Konzepte des literarischen Lehrens und Lernens im Besonderen. Zweifellos hat der Sprachdidaktiker Helmuth Feilke Recht, wenn er einen Aphorismus von Georg F. Lichtenberg transformiert in die Frage: „Man denke sich die Texte aus der Schule weg, wo würde sie sein? Wo würden wir sein? Die Antwort strapaziert unsere Phantasie, denn ohne Texte würde die Schule wahrscheinlich gar nicht sein.“<sup>45</sup> Selbst dann noch, wenn Kognitionsforscher wie Steffen-Peter Ballstaedt „Text und Bild“ zum „didaktischen Traumpaar“<sup>46</sup> erklären, werden die spezifisch ästhetischen Dimensionen der Erkenntnisgenerierung ausgeklammert. Weil sich gegenwärtig die Logik unterrichtlichen Handelns höchstens sekundär an Bildern orientiert, kann man sich die Bilder ohne Weiteres aus der Schule wegdenken. Die Antwort auf die so formulierte Frage strapaziert unsere Phantasie nur in geringem Maße ...

## Bilderbuchdidaktik

Wünschenswert wären indes weitere unterrichtsmethodische Vorschläge, didaktische Modellierungen<sup>47</sup> und empirische Forschungen zum Unterrichtshandeln mit Bilderbüchern, die sich dem Umgang mit komplexeren literarischen und bildnerischen Erzählweisen widmen. Für die vielfältigen Rezeptionsmöglich-

keiten und -herausforderungen insbesondere postmoderner Bilderbücher betont der Kinderliteraturforscher und -didaktiker Reinbert Tabbert, dass sie „nicht nur Vergnügen bereiten, sondern auch zur ästhetischen Erziehung beitragen.“ In diesem Sinne hätten sie „sogar das Zeug dazu, Lehrende das Lehren zu lehren.“<sup>48</sup> Wie sehr schulische Vermittlungspraxen einer theoretisch aufgeklärten Sicht auf neue Formen des Erzählens im vermeintlich alt-vertrauten Medium Bilderbuch bedürfen, zeigen in diesem Band **Alexandra Ritter** und **Michael Ritter**. In ihrem Artikel „Sichtungen im ‚Schnipselgestrüpp‘“ (S. 125–135) geben sie Einblicke in ein Forschungsprojekt, das sich mit den „literaturdidaktischen und unterrichtspraktischen Reaktionen auf das erweiterte literarästhetische Spektrum“ (S. 125) befasst. Anhand von Daten aus Erhebungssituationen zum rezeptiven Umgang mit dem Bilderbuch von Julia Friese und Christian Duda zeigen sie, dass sich rezeptive Annäherungsweisen von Kindern und Erwachsenen (Grundschullehrer/-innen) im Hinblick auf die Offenheit des Umgangs mit innovativen Erzählformen deutlich unterscheiden und dass es vor allem „rollenbezogene Praktiken, Einstellungen und *beliefs*“ (S. 134) von Lehrer/-innen sind, die die Akzeptanz neuer Erzählformen und -inhalte problematisch werden lassen.

Auch die von **Gabriela Scherer** und **Steffen Volz** vorgestellte Studie „Zur Rezeption zeitgenössischer Bilderbücher durch Grundschulkinde“ (S. 109–123) nimmt ihren Ausgang von der didaktisch-aufklärerischen Notwendigkeit eines empirisch begründeten Widerspruchs zur normierenden Bestimmung einer vermeintlich kindgemäßen Bilderbuchästhetik, die im Alltagsbewusstsein nach wie vor verbreitet ist. Ihre Analysen von Dokumenten kindlicher Rezeptionen zu Anthony Brownes „Stimmen im Park“ und David Wiesners „Die drei Schweine“ belegen eine Korrespondenz zwischen den hohen Ansprüchen, die diese Bücher aufgrund der komplexen literarischen und bildästhetischen Gestaltungsmittel an die jungen Rezipient/-innen stellen, mit Möglichkeiten zur „Ausweitung des kindlichen Erwartungs- und Deutungshorizontes“ (S. 120). Die von Rezeptionsstudien dieser Art zu erwartende Wirkung auf eine gegenstandsadäquate Erweiterung unterrichtlicher Praxis zum Bilderbuch setzt indessen voraus, dass sich auch Lehrende darauf einließen, nicht immer schon zu wissen, zu identifizieren oder wiederzuerkennen, sondern sich selbst vom Bilderbuch affizieren, verwundern und befragen zu lassen. Der Wunsch nach geöffneter Rezeptionshaltung und -praxis Lehrender korrespondiert mit dem Anspruch an die (interdisziplinäre) didaktische Forschung, sich um induktive und damit praxisorientierte Erweiterungen des Methodeninstrumentariums für unterrichtliches Handeln mit Bilderbüchern zu bemühen. Aufgrund der Vielgestaltigkeit, Offenheit, Erfahrungsbezogenheit und Subjektivierung, die individuelle Rezeptionsprozesse fordern, ist die didaktische Forschung zum zeitgenössischen Bilderbuch darauf verwiesen, den gegenstandsorientierten Analysen

Rezeptions- und Unterrichtsforschungen an die Seite zu stellen, um zu tragfähigen Kategorien für angemessenes unterrichtliches Handeln kommen zu können.

Professionalitätsstudien zum Lehrerhandeln mit zeitgenössischen Bilderbüchern bekommen hier dann eine Funktion, wenn diese in ihren Untersuchungskonzepten Handlungsabläufe und unterrichtliche Interaktionsprozesse nicht nur konstatieren, darstellen und bewerten, sondern die forschenden Beobachtungen und Analysen zugleich zur Befragung der vorausgesetzten literarischen und visuellen ästhetischen Normen und lerntheoretischen Modelle selbst nutzen. Die Funktion gegenstandsorientierter Untersuchungen liegt – so betrachtet – darin, dass sie ein mediales, materielles und sinnliches Erfahrungspotential hervortreten lassen und ein Seh- und Lesebegehren erst in Gang setzen. Ausgehend von einer prinzipiellen Mehrdeutigkeit künstlerisch und literarisch anspruchsvoller Werke wird es möglich, in der Lehre, „immer neue und andere Lesarten zu erzeugen, ohne sich jemals ganz zu verbrauchen“<sup>49</sup>.

In Bezug auf die stets unsichtbaren, flüchtigen und unverfügbaren Dimensionen von ästhetischen, also wahrnehmungs- und darstellungsbezogenen Erfahrungen<sup>50</sup> müsste forschungsmethodologisch und -methodisch sensibel reagiert werden. Eine rein textuelle Datenerhebung beispielsweise ist für ästhetische Erfahrungsbereiche, die vorsprachliche Dimensionen berühren und auf die Imaginationsbildung zielen, wenig hilfreich. Auch auf forschungsmethodologischer Ebene spiegelt sich also die ästhetische Komplexität von Text-Bild-Relationen, von textueller *und* visueller Datenerhebung und -auswertung sowie wissenschaftlicher Evidenz. So fragt **Kirsten Winderlich** in ihrem Aufsatz „Die Bilderbuchwerkstatt“ (S. 167–181) beispielsweise, welche bedeutsame Rolle der Ort für (ästhetische) Erfahrungen nicht nur für den produktionsorientierten Umgang mit dem Bilderbuch im Kunstunterricht einnehmen kann, sondern auch für einen angemessenen forschungsmethodischen Zugang. Am Beispiel des Bilderbuchs „Strandgut“ von David Wiesner dokumentiert sie einen individuellen kindlichen Rezeptionsvorgang mittels Fotografien und Audiosequenzen. Die in diesem Band vorgestellten Positionen zur Vermittlung und Erforschung von Bilderbüchern können das jeweils Fragwürdige nur exemplarisch beleuchten, um einen interdisziplinären Diskurs anzuregen. Dieser umfasst Fragen zu singulären Werken ebenso wie narratologische, rezeptions- und produktionsbezogene Fragen. Zukunftsweisend wäre allerdings der Anspruch, diese zunehmend aufeinander zu beziehen.

Iris Kruse und Andrea Sabisch, Hamburg im August 2013