

THEMA

- 2 **Gabriele Lieber/Bettina Uhlig**
EINFÜHRUNG
ERZÄHLEN
- 10 **Michael Neumann**
WARUM BRAUCHEN ALLE MENSCHEN
ERZÄHLUNGEN?
- 23 **Ulrich Heinen**
LEONARDO DA VINCI. ZEIT,
BEWEGUNG UND ERZÄHLEN IM BILD
- 41 **Gabriele Lieber**
ERZÄHLEN IN BILDERN AM BEISPIEL
WORTLOSER BILDERBÜCHER
- 57 **Bettina Uhlig**
WIE DIE VÖGEL. ERZÄHLEN ZWISCHEN
BILD UND TEXT
- 68 **Alexander Glas**
TRANSMEDIALE ANSÄTZE EINER
ERZÄHLTHEORIE IN DER KINDER- UND
JUGENDZEICHNUNG
- 79 **Florentine Fortuna**
A BIGGER SPLASH! SCHRIFTLICHES
ERZÄHLEN ALS MOVENS FÜR EINE
VERSTEHENDE AUSEINANDERSETZUNG
MIT EINEM BILD DER KUNST

REZENSIONEN

- 92 **Alexander Schneider**
TAGUNGSBAND ZUR NARRATION
- 93 **Swantje Rehfeld**
DAS BILDERBUCH ALS
INTERDISZIPLINÄRER
FORSCHUNGSGEGENSTAND?
- 97 **Gabriela Scherer**
VISUAL JOURNEYS THROUGH
WORDLESS NARRATIVES
- 101 **Vorblick auf die nächste Ausgabe**
BILDVERSTEHEN
2018.06

EINFÜHRUNG

GABRIELE LIEBER/BETTINA UHLIG

ERZÄHLEN

Es ist ein großer Gewinn für das Fach Kunst, dass sich seit einiger Zeit ein intensiver Austausch zwischen den Fächern Kunst und Deutsch angebahnt hat. Mit Blick auf die zentralen Gegenstände der beiden Disziplinen spannt sich das Feld der interdisziplinären Begegnungen und Diskussionen zwischen Visualität/Bild/Kunst und Text/Sprache/Literatur auf (Glas et al. 2016, Abraham/Sowa 2016)

Es können zwei sich zum Teil überkreuzende Diskurse beobachtet werden: Einerseits das Herausarbeiten von Unterschieden (ontologisch, biologisch, neurowissenschaftlich u.a. argumentierend) zwischen Text/Sprache und Bild und andererseits das Herausarbeiten des Gemeinsamen und die Suche nach Überlagerungen, Übergängen, Schnittflächen (kulturwissenschaftlich, anthropologisch, philosophisch u.a.). Sowohl in den Sprach- und Literaturwissenschaften als auch in den Kunst- und Bildwissenschaften und insbesondere in den jeweiligen Didaktiken mehrten sich die Plädoyers dafür, den Blick stärker auf Interdependenzen, Korrespondenzen und Komplementaritäten zu richten, ohne die zweifelsohne bestehenden Besonderheiten der beiden ‚Weltzugänge‘ zu nivellieren. Darin liegt eine Chance, besonders für die Fachdidaktiken, und gleichzeitig eine enorme Herausforderung.

Die Forschungsfelder der Sprach-, Literatur-, Kunst- und Bildwissenschaft sind sehr groß und sie haben ihre je eigenen Traditionslinien und -pfade; Überkreuzungen und Annäherungen gab es in den Fachgeschichten immer wieder. Doch wo können Anker gesetzt und Bögen gespannt werden, die einen interdisziplinären Diskurs als aussichtsreiches Unterfangen für die beteiligten Disziplinen versprechen? Ein wichtiger Schritt war und ist das Ausloten der Bezüge und Deutungshoheiten zwischen Bild und Text, die insbesondere in den kulturwissenschaftlichen Debatten um den *linguistic turn* und den *iconic turn* diskutiert werden. Im Fokus steht dabei einerseits das Bild als *Bild*, als eigenständiges Phänomen *neben* der Sprache, und andererseits das Bild als *Text* im Rahmen eines weit aufgedehnten, aus der Sprachwissenschaft entlehnten Textbegriffes (vgl. dazu Bachmann-Medick 2010, Boehm 2010, Stöckl 2004, Uhlig 2014). In der Kunstpädagogik wurden diese Diskussionen aufgegriffen und fachdidaktisch vertieft (u.a. Abraham/Sowa 2016, Bering/Niehoff 2013, Lieber 2013).

Ein damit zwar unmittelbar in Zusammenhang stehendes, doch bislang wenig berücksichtigtes Feld ist das *Erzählen*, das im Medium der Sprache wie im Medium des Bildes eine lange Tradition hat. Sprachlich-literarische und künstlerisch-bildhafte Erzählungen sind in wahrscheinlich allen Kulturen anzutreffen und ihre Anfänge lassen sich bis in die Anfänge der Kulturen – ja bis in die Anfänge der Menschheitsgeschichte zurückverfolgen. Doch auch das *Erzählen* ist ein unüber-

sichtliches Feld, das im Rahmen eines solchen Themenheftes nur ausschnittshaft bearbeitet werden kann. Das zwingt uns – in Bezug auf die Auswahl und das inhaltliche Zusammenspiel der Beiträge für dieses Heft – zu Schwerpunktsetzungen, die zwangsläufig auch Auslassungen und Leerstellen mit sich führen. Wir legen unser Augenmerk besonders auf folgende Schwerpunkte:

Erstens: Wie wird in und mit Bildern erzählt? Welche Charakteristika, Möglichkeiten und Grenzen hat das bildnerische Erzählen im Vergleich zum sprachlichen Erzählen. Hierbei interessiert uns vor allem das Bilderbuch, als ein Medium, in dem bildnerische und sprachliche Erzählungen koexistieren. Ein Sonderfall ist die Gattung des *textlosen Bilderbuches*, das wiederum gewohnte Weisen der Bild-Text-Bilderbuchrezeption hinterfragt und gleichermaßen zeigt, wie mit Hilfe bildnerischer Mittel eine Erzählung entfaltet werden kann.

Zweitens: interessiert uns, welche Bedeutung die Produktion und Rezeption von Bilderzählungen für Kinder im Grundschulalter hat. Wir gehen der Frage nach, inwiefern Kinder Bilder (der Kunst oder im Bilderbuch) als erzählend wahrnehmen, auffassen, verstehen, auslegen und wie sie selbst – ausgehend von Bildern – ins Erzählen kommen; sowohl sprachlich (schriftlich, mündlich) als auch in ihren eigenen Bildern.

Drittens: Akzentuieren wir das *gezeichnete* Bild als eine spezifische Bildpraxis des Erzählens, die besonders für Grundschulkinder naheliegend ist, weil das Zeichnen eine vertraute und von allen Kindern praktizierte Form der Bildsprache ist. Wir fragen, wie in Zeichnungen von Kindern erzählerische Momente virulent werden (können) und inwiefern sich die Zeichnung besonders dafür eignet, Erzählungen ins Bild zu setzen.

Einführend möchten wir einige grundlegende Gedanken zum Erzählen in Bild und Sprache/Text ausbreiten und damit das Feld des Erzählens in der Weite seiner Dimensionen zumindest andeuten.

DER MENSCH IST EIN HOMO NARRATOR

Der Mensch ist ein erzählendes Wesen, ein *homo narrator*, weil die mentalen und interaktionalen Prozesse der Narration eine Grundeinheit des menschlichen Wahrnehmens, Denkens und Handelns darstellen. Kognitionswissenschaftliche Untersuchungen legen nahe, dass es sich beim Erzählen um ein elementares, wenn nicht sogar um das elementarste Format der Verarbeitung von Wahrnehmungen, Bedürfnissen und Erfahrungen handelt (vgl. Neumann 2013, S. 1). Es gibt Hinweise darauf, dass das menschliche Bewusstsein bzw. das menschliche Denken evolutionsbedingt bereits narrativ strukturiert ist und sowohl Sprache als auch andere Repräsentationen (Bilder) narrativ präfiguriert sind. Das würde bedeuten, so der Sprachwissenschaftler Werner Wolf (2013), dass Sprache und Bild analoge und vermutlich interdependente Repräsentationsformen des Narrativen sind (vgl. ebd., S. 65) – und dass Menschen nicht nur in Sprache, sondern ebenso in Bildern erzählen können.

Neben Sprache und Bild gibt es weitere Modi des Erzählens (musikalisch, tänzerisch, szenisch u.a.), auf die an dieser Stelle nur verwiesen werden kann.

Das aktive Erzählen ebenso wie das Rezipieren von Erzählungen sind Grundbedürfnisse des Menschen. In der Erzählung bzw. im Erzählen sind das Wirkliche wie das Fiktive gleichermaßen zugänglich, können erkundet, erprobt und reflektiert werden. Das Erzählen befriedigt die Neugierde des Menschen im Hinblick auf Unerwartetes und Normdurchbrechendes; es erlaubt Extensionen des persönlichen Erlebens, aber auch das Streben nach Stabilität und Orientierung (vgl. Wolf 2013, S. 62). So verankern und stabilisieren sich durch das Erzählen einerseits kulturelle Normen und Werte, andererseits können sie probierend aufs Spiel gesetzt und überschritten werden.

KULTUREN ALS ERZÄHLGEMEINSCHAFTEN

Erzählen hat eine soziale Dimension, deren Grundkonstante das dialogische Weltverhältnis des Menschen ist. Jeder Mensch, so Jochen Krautz (2015), antwortet und verantwortet sich gegenüber Mitmenschen und der Welt; er tut dies auch in Form von Erzählungen. Erzählungen helfen ihm dabei, sich seiner selbst im Horizont der Normen und Werte einer sozialen Gemeinschaft zu versichern. Weil Erzählungen so alt sind wie die Menschheit, verhandeln sie im Kern existenzielle Themen (Leben, Tod u.a.) und Werte (gut-böse), die als Universalien kulturübergreifend sind und deren Beantwortung sich die Menschen vor dem Hintergrund ihrer aktuellen Lebensbezüge offenbar immer wieder stellen müssen (vgl. dazu den Beitrag von Michael Neumann in diesem Heft).

Das heißt jedoch nicht, dass Erzählungen sich nicht unterscheiden – alle Zeiten und Kulturen haben ihre je eigenen Deutungen und Auslegungen existenzieller Fragen entwickelt und schaffen Figuren, die kulturelle Zuschreibungen als Rollen (Helden, Bösewichte, Helferfiguren u.a.) verkörpern. Denn das Zusammenleben von Menschen schafft Rahmenbedingungen und Kontexte für das Erzählen. Kulturen sind, so der Literatur- und Kulturwissenschaftler Ansgar Nünning (2013), *Erzählgemeinschaften*, die sich im Hinblick auf ihr narratives Reservoir unterscheiden. Die (poststrukturalistische) Kulturwissenschaft untersucht die Differenzen und Perspektiven von Erzählgemeinschaften vor dem Hintergrund kultureller Spezifika (u.a. Nünning 2013; Strohmaier 2013). Es werden Aspekte wie historischer Wandel, kontextuelle Bedingtheit und kulturelle Variabilität problematisiert sowie Kategorien wie *gender*, *race*, *class* in Anschlag gebracht (vgl. Nünning 2013, S. 22.). Das ist nicht zuletzt für didaktische Perspektiven auf das Erzählen interessant. Auch wird hinterfragt, welche Geschichte/n ausgewählt und erzählt werden und welche Geschichten unerzählt, ausgeblendet bleiben.

Mit diesen kulturwissenschaftlichen Perspektiven öffnet sich die Erzählforschung, die lange Zeit von den Sprachwissenschaften dominiert war, für interdisziplinäre, intermediale und transgenerische Ansätze (u.a. Mahne 2007, Wolf 2013). Damit rückt auch das Bild bzw. die Bilderzählung stärker in den Fokus der Erzählforschung.

Wenngleich das bildnerische Erzählen im Zuge der intermedialen Erzählforschung (Nünning 2013, Wolf 2013) wieder stärker in den Blick rückt, ist es eine ‚alte‘, weit in die Kulturgeschichte zurück zu verfolgende Form der Erzählung, die Menschen seit Jahrtausenden begleitet (vgl. dazu die Beiträge von Michael Neumann und Ulrich Heinen in diesem Heft). Erzählungen in Bildern treten uns bereits in prähistorischen Felsmalereien entgegen, wir entdecken sie in Wandbildern des Alten Ägypten, staunen über sie in mittelalterlichen Fresken (Giotto) und Bildtableaus (Hildesheimer Bernwardtür) und lassen uns in Bildzyklen (Kölner Servinszyklus) und Altarbildern (Jan van Eyck: Genter Altar) biblische Geschichten erzählen. Sie sind als Einzelbilder, Bildpaare, -reihen, -zyklen, -tableaus oder -sequenzen über alle Epochen der westlichen Kunstgeschichte hinweg und ebenso in anderen Kulturen anzutreffen. Die indischen, osmanischen und persischen Buchmalereien sind prominente Beispiele dafür, wie erstaunlich ausdifferenziert bildnerisches Erzählen sein kann.

Die Erzählung in Bildreihen ist zudem der Ausgangspunkt für das filmische Erzählen, das Erzählen ‚in Bewegung‘ bringt. Das Faszination für filmische Erzählungen ist mit Blick auf die Blockbuster im Kino (Harry Potter, Der Herr der Ringe, Avatar usw.) ungebrochen.

Die Kunst des Erzählens besteht zweifelsohne darin, uns an Ereignissen teilhaben zu lassen, die nicht in der Gegenwart des Erzählens stattfinden, sondern im Dort und Damals der sie vergegenwärtigenden Erzählung (vgl. Staege 2013, o.S.). Die Macht, die gerade Bildern innewohnt, so der Bildwissenschaftler Gottfried Boehm (2010), liegt auch in ihrer Fähigkeit, Zugänge zu Abwesendem zu öffnen; zu einem mächtigen Herrscher; zu etwas Unsichtbarem, das weder Körper noch Gesicht hat oder zu etwas Erdachtem oder Fiktivem, indem sie zu sehen geben, die Augen öffnen – indem sie etwas *zeigen* (vgl. ebd., S. 39). Das *Sichtbarmachen* durch *Zeigen* (Schau, was das Bild zeigt!) ist das entscheidende und unterscheidende Charakteristikum des Bildes. Bilder, die erzählen, tun dies mit bildnerischen Mitteln (Farbe, Bildräumlichkeit, Größe, Schärfe, Volumen usw.). Das Erzählerische ist solchen Bildern immanent. Bilder können aus sich heraus erzählen (vgl. dazu den Beitrag von Ulrich Heinen in diesem Heft). Dennoch finden sich in Bildern zuweilen sprachliche Ergänzungen etwa in Schriftbändern, die mittelalterliche Bildfiguren in Händen halten oder durch in das Layout eingefügte Texte oder Informationstafeln, die in heutigen Museen Bildern zur Seite gestellt werden. Diese hinzugefügten Texte dienen jedoch in der Regel der zusätzlichen Information und haben selbst nicht die Funktion, zu erzählen. Bilderbücher, Comics und Graphic Novels nehmen eine Sonderrolle ein, weil in ihnen Text und Bild koexistieren und interagieren. In der neueren Bilderbuchforschung (u.a. Lieber 2016, Scherer et al. 2014, Thiele 2003, Uhlig 2014) werden Bilder und Texte als verschiedene und eigenständige Repräsentationsformen unterschieden und es wird die Interdependenz von Text und Bild betont. Damit tritt das Bilderbuchbild aus dem Schatten des Textes; das Bild hat nicht länger eine untergeordnete bzw. nachrangige Funktion als ‚Bebildung‘ eines Textes, sondern avanciert gerade in neueren Bilderbüchern zum gleichberechtigten Erzählmedium. Die Bild-Text-Interdependenz spannt sich zwischen zwei Polen auf: der *Kongruenz* auf der einen und der *Ambivalenz* auf der anderen Seite. Je näher Bild und Text aufeinander bezogen sind und

übereinstimmen, desto kongruenter ist das Bild-Text-Verhältnis. Je weiter sie auseinanderfallen, bis zur vollkommenen Gegenläufigkeit (z.B. im Bilderbuch „Nachts“ von Wolf Erlbruch), desto ambivalenter (und spannungsvoller) ist das Bild-Text-Verhältnis (vgl. dazu u.a. Uhlig 2014).

ERZÄHLEN ALS HANDLUNGSFORM UND PRAXIS

Ludwig Wittgenstein (1963) hat darauf hingewiesen, dass Erzählen eine alltägliche Praxis ist. Er hebt zwei Aspekte hervor: die Handlungsorientierung des Erzählens und das Vertraut-Sein mit Erzählungen, weil (alle) Menschen mit ihnen aufwachsen. Weil das Erzählen eine alltägliche Praxis ist, sind wir – bewusst oder unbewusst – mit den Grundprinzipien des Erzählens vertraut. Denn Erzählungen basieren auf tradierten Formen wie Genres, Plotstrukturen, Metaphern u.a., die zwar unzählige Varianten von Erzählungen hervorbringen können, in ihren Grundprinzipien jedoch erkennbar bleiben. Diese tradierten Formen werden von Heranwachsenden im Prozess der Enkulturation verinnerlicht, deshalb ist es gerade für Kinder wichtig, auf vielfältige Weise mit Erzählungen in Berührung zu kommen.

Erzählungen als Handlungen vermitteln sich körperbezogen. Beim Erzählen wie beim Rezipieren von Erzählungen spielt das individuelle Körperwissen und ein Wissen darüber, wie man sich zu einem anderen Menschen in bestimmten sozialen Situationen verhält, eine entscheidende Rolle (vgl. Wulf 2007, S. 72). Wir begegnen Erzählungen und Erzählenden deshalb mit einer Erwartungshaltung.

Bei allen Menschen, doch insbesondere bei Kindern, ist zu beobachten, wie sie sich körperlich in eine Erzählung involvieren. Mimik, Gestik und Körperhaltungen von Figuren innerhalb der Bilderzählung werden durch Mimikry und Mimesis intuitiv verständlich gemacht. Solche Praktiken des Einfühlens, Nachvollziehens und Miterlebens bilden Empathie, fördern die Fähigkeit zur Perspektivübernahme und eröffnen Möglichkeiten, das Handeln einer Figur zu verstehen.

Die Texte in diesem Heft akzentuieren jeweils bestimmte theoretische oder didaktische Aspekte des Erzählens. Dabei finden nicht nur punktuelle Vertiefungen statt, es entstehen auch interessante Bezüge und Querverbindungen sowie Ausblicke auf Fragen, die sich für eine weiterführende Auseinandersetzung mit der Thematik anbieten.

Michael Neumann macht mit seinem Text den Anfang. Er knüpft mit seinem anthropologisch ausgerichteten erzähltheoretischen Ansatz an die strukturalistische Tradition der Kulturwissenschaften (Claude Lévi-Strauss) an. Neumann fokussiert auf die Ähnlichkeiten und Übereinstimmungen zwischen Erzählungen unterschiedlicher Herkunft und unterschiedlichen Alters und bringt den Topos von kulturunabhängigen Genres oder Plots ins Spiel, die in fünf „Erzählströmen“ kulminieren.

Ulrich Heinen betrachtet das Erzählen aus der Perspektive des Bildes. Er hebt hervor, dass man eine Erzählung im Bild auf einen Blick erfassen kann, schon bevor man sie schrittweise lesend versteht. Im Unterschied zu vielen erzähltheoretischen Ansätzen zeigt Heinen, dass Bilder keine Zeitpunkte darstellen, die das Vorausgegangene und das Nachfolgende bestenfalls andeuten

können, sondern zeitliche Verläufe in jedem Augenblick bereits enthalten sind. Erzählende Bilder zeichnen sich dadurch aus, dass sie ein Doppelverhältnis zur Zeit haben. Deshalb, so Heinen, eignen sie sich sogar besser als die Wortsprache für das Erzählen. Heinen bezieht sich auf Leonardo da Vincis Aussagen und Einsichten zum erzählenden Bild und entwickelt daran eine erhellende Sichtweise auf die Spezifik des erzählenden (Einzel-)Bildes.

Gabriele Lieber befasst sich in ihrem Beitrag mit wortlosen Bilderbüchern, die sie als Sonderfall des Bilderbuches näher betrachtet. Mit dem Fokus auf die Bildrezeption wird eine kunstdidaktische Perspektive vorgestellt, die einen Beitrag zur Entwicklung der Bildlichkeit der Kinder zu leisten und die Entwicklung des Erzählens in Schrift und Bild befördern kann. Es sollen Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Übergänge beider fachspezifischer Zugangsweisen sichtbar und greifbar gemacht werden. Im Mittelpunkt steht dabei das Verstehen von Bilderzählungen und daran anschließende Übersetzungen in andere Medien.

Auch im Beitrag von **Bettina Uhlig** geht es um ein wortloses Bilderbuch, das für Kinder zum Erzählimpuls wird. Am Beispiel des Bilderbuches „Wie die Vögel“ zeigt die didaktische Studie, wie sich bildnerisches und sprachliches Erzählen bei Kindern wechselseitig erhellen, ergänzen und erweitern können. Uhlig geht den sehr unterschiedlichen Erzähleutwürfen von zwei Kindern auf die Spur und gewinnt aus ihren Beobachtungen und Analysen didaktisch relevante Erkenntnisse. Am Beispiel wird einsichtig, dass bildnerisches und sprachliches Erzählen zwei verschiedene, doch gleichberechtigte Modi des Erzählens sind. Das Bilderbuch ist deshalb ein besonders geeignetes Medium zur Thematisierung und Anwendung differenter Formen und Praktiken des Erzählens.

Alexander Glas betrachtet das Erzählen als universalen und intermedialen Prozess und setzt es in seinem Text in Bezug zu Erzählformen in der Kinder- und Jugendzeichnung. Hierzu werden Erkenntnisse aus der Bezugsdisziplin Literaturwissenschaft herangezogen und der Begriff der Narrativität wird einer besonderen Sichtung unterzogen. Ausgewählte Fallbeispiele der Kinder- und Jugendzeichnung werden nach bestimmten Indikatoren des Narrativen untersucht. Glas versteht die Zeichnung als probates Mittel, um narrativ-imaginatives Handeln in Gang zu setzen, zu veranschaulichen und zu vertiefen.

Florentine Fortuna richtet ihren Fokus auf das Erzählen zu Bildern. Sie stellt in ihrem Beitrag heraus, dass im Erzählen über Bilder Perspektivübernahmen und das mehrperspektivische Betrachten von Bildern eine entscheidende Rolle spielt. Es wird gefragt, wie *schriftliches* Erzählen eine verstehende Auseinandersetzung mit Bildern der Kunst herausfordern und unterstützen kann. Anhand der schriftlichen Erzählungen von Kindern zum Kunstwerk „A bigger splash“ von David Hockney kann Fortuna anschaulich zeigen, wie das (schriftliche) Erzählen zu einem Bild imaginative und narrative Potenziale freisetzt, die schließlich verstehende Zugänge zu diesem Bild eröffnen, erweitern und vertiefen können.

Zuletzt möchten wir anmerken, dass diesem Themenheft zwei interdisziplinäre Tagungen vorausgingen: *Narration – Transdisziplinäre Wege zur Kunstdidaktik* (2014) an der PH FHNW in Liestal/Schweiz und *Erzählen zwischen Bild und Text* (2016) an der Universität Hildesheim. Beide Tagungen wurden in zwei Bänden dokumentiert (s. Literaturverzeichnis). Während der erste Band sich zum Ziel setzt Erzählen in seiner anthropologischen Dimension zu thematisieren und Bezüge zur Bildungstheorie und Pädagogik herzustellen und dies anhand verschiedener disziplinärer Zugriffe auf Erzählung und Bild zu illustrieren, fokussiert der zweite Band die Erzählung als ein Phänomen zwischen Bild und Text. Besondere Betrachtung erfahren die Bild- und Text-Medien Bilderbuch, Graphic Novel und Comic; aus der Perspektive der Kunstdidaktik und Deutschdidaktik. Beide Bände seien zur Vertiefung der in diesem Heft verhandelten Themen empfohlen.

Gabriele Lieber und Bettina Uhlig

LITERATUR

- Abraham, Ulf/Sowa, Hubert (2016): Bild und Text im Unterricht: Grundlagen, Lernszenarien, Praxisbeispiele. Seelze.
- Bachmann-Medick, Doris (2010): Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften. Reinbek.
- Bering, Kunibert/Niehoff, Rolf (2013): Bildkompetenz. Eine fachdidaktische Perspektive. Oberhausen.
- Boehm, Gottfried (2010): Wie Bilder Sinn erzeugen. Die Macht des Zeigens. Wiesbaden.
- Glas, Alexander/Heinen, Ulrich/Krautz, Jochen/Lieber, Gabriele/Miller, Monika/Sowa, Hubert/Uhlig, Bettina (Hrsg.) (2016): Sprechende Bilder – Besprochene Bilder. Bild, Begriff und Sprachhandeln in der deiktisch-imaginativen Verständigungspraxis. München.
- Krautz, Jochen (2015): Ich, Wir, Welt. Zur Systematik und Didaktik einer personalen Kunstpädagogik. In: Glas, Alexander/Heinen, Ulrich/Krautz, Jochen, Miller, Monika/Sowa, Hubert/Uhlig, Bettina (Hg.): Kunstunterricht verstehen. Schritte zu einer systematischen Theorie und Didaktik der Kunstpädagogik. München, S. 221-250.
- Lieber, Gabriele (2016): Aspekte der Bildlichkeit und Schriftlichkeit im zeitgenössischen Bilderbuch. In: Glas et al., S. 171-186.
- Lieber, Gabriele (Hg.) (2013): Lehren und Lernen mit Bildern. Ein Handbuch zur Bilddidaktik. Baltmannsweiler.
- Lieber, Gabriele/Uhlig, Bettina (Hrsg.) (2016): Narration – Transdisziplinäre Wege zur Kunstdidaktik. München.
- Mahne, Nicole (2007): Transmediale Erzähltheorie. Eine Einführung. Stuttgart.
- Neumann, Michael (2013): Die fünf Ströme des Erzählens. Eine Anthropologie der Narration. Berlin/Boston.
- Nünning, Ansgar (2013): Wie Erzählungen Kulturen erzeugen: Prämissen, Konzepte und Perspektiven für eine kulturwissenschaftliche Narratologie. In: Strohmaier, Alexandra (Hg.) (2013): Kultur – Wissen – Narration. Perspektiven transdisziplinärer Erzählforschung. Bielefeld, S. 15-53.
- Scherer, Gabriela/Volz, Steffen/Wiprächtiger-Geppert, Maja (Hrsg.) (2014): Bilderbuch und literar-ästhetische Bildung. Aktuelle Forschungsperspektiven. Trier.
- Staege, Roswitha (2013): Narration und Imagination. Zur Erzählweise und zum Bildungssinn des Bildes im Bilderbuch. In: PHlesenswert. Online-Magazin des Zentrums für Literaturdidaktik, Kinder Jugend Medien. Heft 1/2013.

- Stöckl, Hartmut (2004): Die Sprache im Bild – Das Bild in der Sprache. Zur Verknüpfung von Sprache und Bild im massenmedialen Text. Berlin.
- Strohmaier, Alexandra (Hg.) (2013): Kultur – Wissen – Narration. Perspektiven transdisziplinärer Erzählforschung. Bielefeld.
- Thiele, Jens (2003): Das Bilderbuch. Ästhetik, Theorie, Analyse, Didaktik, Rezeption. Oldenburg.
- Uhlig, Bettina (2014): „Ich sehe etwas, was du nicht siehst.“ Bildsehen und Bildimagination bei der Betrachtung von Bilderbüchern. In: Scherer, Gabriela/Volz, Steffen/Wiprächtiger-Geppert, Maja (2014) (Hrsg.): Bilderbuch und literar-ästhetische Bildung. Aktuelle Forschungsperspektiven. Trier, S. 9-22.
- Uhlig, Bettina/Pieper, Irene/Lieber, Gabriele (Hrsg.) (2018): Erzählen zwischen Bild und Text. München. (Veröffentlichung in Vorbereitung)
- Wittgenstein, Ludwig (1963): Tractatus logico-philosophicus: Logisch-philosophische Abhandlung. Frankfurt.
- Wolf, Werner (2013): Was wäre, wenn wir nicht erzählen könnten? Dystopische Spekulationen und andere Reflexionen zur Relevanz des Narrativen und der Narratologie. In: Strohmaier, Alexandra (Hg.) (2013): Kultur – Wissen – Narration. Perspektiven transdisziplinärer Erzählforschung. Bielefeld, 55-73.
- Wulf, Christoph (2007): Kulturelle Diversität aus der Sicht historischer Anthropologie. In: Krell, Gertraude/Riedmüller, Barbara/Sieben, Barbara/Vinz, Dagmar (Hrsg.): Diversity Studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze. Frankfurt/M., S. 69-85.

MICHAEL NEUMANN

WARUM BRAUCHEN ALLE MENSCHEN ERZÄHLUNGEN?**ZUSAMMENFASSUNG**

Menschen sind ‚erzählende Wesen‘. In allen Kulturen der Welt wird erzählt, weil das Erzählen Eigenschaften besitzt, die dem Menschen ein unvergleichliches Format für die Verarbeitung von Wahrnehmungen, Bedürfnissen und Erfahrungen bereitstellen. Nach Neumann finden sich kulturübergreifend fünf universale Erzählgenres, die er als ‚Ströme des Erzählens‘ bezeichnet: der Märchen-Strom, der Sagen-Strom, der Mythos, der Anderwelt-Strom und der Schwank-Strom. Diese Ströme spannen den Menschen, so Neumann, in verschiedene Ordnungen des Daseins ein. Sie erklären und deuten die Welt als prototypische Modelle. Neumann vergleicht sie im Hinblick auf ihre strukturellen Dimensionen und anthropologischen Funktionen und spannt den Bogen von historischen bis zu zeitgenössischen Erzählungen.

STICHWORTE

Menschen als erzählende Wesen, Eigenschaften des Erzählens, Erzählströme als Prototypen, prägnante Szenen in Erzählungen

SUMMARY

Humans are “narrating beings”. Narrative is performed in all cultures of the world, because narration possesses characteristics that provide the human with an incomparable format for processing perceptions, needs and experiences. According to Neumann, cross-culturally there are five universal narrative genres, which he describes as “currents of narration”: the fairytale current, the saga current, the myth, the world-beyond current and the farce current. These currents harness the human, Neumann says, in various orders of existence. They explain and interpret the world as prototypical models. Neumann compares them with regard to their structural dimensions and anthropological functions and runs the gamut from historical to contemporary narratives.

KEYWORDS

humans as narrating beings, characteristics of narration, narrative currents as prototypes, pithy scenes in narratives

MENSCHEN SIND ERZÄHLENDE WESEN

Die Menschen sind erzählende Wesen. In jeder Kultur dieser Erde stoßen wir auf Geschichten. Wie weit wir in die Geschichte zurückgreifen, wir begegnen Erzählungen oder Spuren von Erzählen, wo nur immer die materialen Überreste ausreichen, um von etwas so Immateriellem Nachricht zu geben. Narrationen prägen als Mythen, Sagen oder historische Erinnerung die soziale Identität und wirken auf die politische Praxis. Narrationen machen aber auch ein Gutteil von jenem Klatsch aus, der die Menschen im Alltag beschäftigt und bewegt. Und zwischen diesen beiden Polen des Erhabenen und des Alltäglichen spannt sich ein riesiges Spektrum der verschiedensten Formen des Erzählens auf.

Warum ist das so? Das Erzählen besitzt eine Reihe von Eigenschaften, die dem Menschen ein unvergleichliches Format für die Verarbeitung von Wahrnehmungen, Bedürfnissen und Erfahrungen bereitstellen. Jede menschliche Kultur hat dieses Angebot genutzt. Nach meiner These bildete sich so eine Gruppe von Verarbeitungsmodi heraus, die quer durch die verschiedensten Kulturen anzutreffen sind: Fünf universale Hypergenres; ich nenne sie ‚Ströme des Erzählens‘ (vgl. Neumann 2013). Diese fünf Ströme werde ich im Hauptteil des Beitrages kurz vorstellen. Abschließend werfe ich dann noch einen Blick auf ein einzelnes Element im grundsätzlichen Format der Narration: Die Tendenz vor allem des mündlichen Erzählens zu prägnanten, bildhaften Szenen.

Zunächst aber noch ein Wort zur kulturenübergreifenden Universalität. Die fünf Erzählströme als solche sind sicher nicht direkt in den menschlichen Genen codiert. Untersucht man das menschliche Verhalten, so lassen sich drei große Organisationsebenen unterscheiden:¹

- > genetisch verankerte Verhaltensneigungen und Lernbereitschaften, die durch die Evolution als vorteilhaft selektiert worden sind — also das, was man gemeinhin als ‚angeboren‘ bezeichnet,
- > Kulturformen menschlichen Zusammenlebens, die gesellschaftlich tradiert und den Individuen vorgegeben werden,
- > individuelle Routinen des Fühlens, Denkens und Verhaltens, die sich als individuelle Kompromisse zwischen ererbten Dispositionen und kulturellen Anforderungen herausbilden.

Während der konkreten Auseinandersetzung mit der Umwelt kommt es zwischen diesen drei Organisationsebenen vielfach zu Konflikten. Diese eröffnen dem Individuum einerseits Freiräume, andererseits werden sie auch als Gefährdungen erfahren. Die fünf Erzählströme entstehen, indem die wichtigsten dieser Konfliktbereiche narrativ bearbeitet werden. Diese Konfliktbereiche sind offensichtlich universal verbreitet, auch wenn die Gewichtungen zwischen den Kulturen wohl differieren. Die Theorie der Erzählströme unternimmt den Versuch, diese Zusammenhänge im Dialog mit Biologie und Psychologie aufzuklären. So soll die Universalität der Ströme des Erzählens anthropologisch begründet werden.

Die Erzählströme selbst sind — wie wohl alle literarischen Gattungen — prototypisch organisiert:

- Im Zentrum eines Erzählstroms steht ein Prototyp.
- Um diesen Prototyp herum baut sich ein gradiertes, also ein gestuftes Feld auf: all jene narrativen Genres und Formen, die mit dem zentralen Prototyp deutliche Ähnlichkeiten aufweisen. Je geringer die Ähnlichkeiten ausfallen, desto ferner vom Zentrum ist das Genre im Strom lokalisiert.
- Der Rand dieses Feldes ist nicht klar abgegrenzt. So kann es zu Überlagerungen mit einem oder mehreren anderen Strömen kommen. Ein Strom versammelt in sich eine gewaltige Variationsbreite von Gattungen und einzelnen Narrationen — hier machen sich die Einflüsse von Kultur, Geschichte und individueller Innovation geltend. Um diese Flexibilität anzudeuten, spreche ich — in Analogie zu den Meeresströmungen — von ‚Strömen‘ des Erzählens.

Der Prototyp eines Stromes lässt sich über sieben Kennzeichen beschreiben:

- 1 Handlungssequenz
- 2 Handlungsziel
- 3 Hauptfiguren
- 4 Handlungsraum
- 5 Rahmen der Erzählsituation
- 6 Stimmung und Emotionen der Rezipienten
- 7 anthropologische Funktion.

DER MÄRCHEN-STROM

Betrachten wir zunächst den Märchen-Strom und hier als erstes die vierte Kategorie der Matrix: den Handlungsraum. Dieser stellt grundsätzlich eine besonders distinktive und aufschlussreiche Kategorie dar. Im Zentrum steht dabei eine Unterscheidung, die ich von dem Ethnologen Klaus E. Müller (1983) übernehme: die Teilung der Welt in Endosphäre und Exosphäre. Die Endosphäre umfasst den Bereich des Vertrauten, in dem man sich zuhause fühlt. Die Exosphäre bezeichnet antagonistisch den Bereich des Fremden, Unheimlichen, Abenteuerlichen. Die Neigung, die Welt derart antithetisch aufzuteilen, lässt sich mit einer Anleihe bei der Verhaltensforschung von der Territorialität ableiten: Sehr viele Tiere bzw. Tiergruppen markieren einen Ausschnitt ihres Lebensraums als eigenes Territorium durch Reviergesänge, Duftmarken oder dergleichen und verteidigen ihn mit Drohen und Kampf. Tiere wie Menschen fühlen sich in der Regel unsicher und tendenziell unterlegen, wenn sie sich in fremdem Territorium bewegen.

Die von der Territorialität gesteuerten Dispositionen wie ihre kulturellen Verarbeitungen werden in der Unterscheidung von Endosphäre und Exosphäre zum Gegenstand der Narration. Jeder Erzählstrom verfügt über eine eigene, charakteristische Konstellation dieser antagonistischen Sphären.

Im Märchen-Strom beginnt der Weg des Helden in der Endosphäre, im vertrauten Zuhause der Familie oder des Heimatortes. Von dort wechselt der Held in die Abenteuerwelt der Exosphäre, in der er sich bewähren muss: in den Wald, ins Gebirge, ins Reich eines Drachen oder einer Hexe, oder einfach in die Ferne. Am Ende, nach der obligatorischen Heirat, verlässt er die Exosphäre wieder, um gemeinsam mit dem Gatten eine neue Endosphäre zu begründen — einen vertrau-

ten Raum im Gegensatz zur Exosphäre, aber einen neuen Raum im Vergleich zur Endosphäre seiner Herkunft.

Die Handlungssequenz des Märchen-Stroms ist von Vladimir Propp (1975) gründlich analysiert worden. Viele seiner insgesamt 31 Motifeme haben einen sehr allgemeinen Charakter². Diese Handlungseinheiten begegnen sich in den verschiedensten Strömen des Erzählens. Einige Motifeme aber sind typisch für den Märchen-Strom. Im Märchen zeigt der Ausbruch aus der Endosphäre in die Abenteuer der Exosphäre die Emanzipation aus der Primärbindung an Eltern und Familie an, die abschließende Gründung einer neuen Endosphäre den Aufbau einer Sekundärbindung.

Dass in dem Feld von Sexualität und Liebe besonders heftige Konflikte zwischen biologischen Dispositionen, kulturellen Formationen und individuellen Sehnsüchten lauern, ist bekannt. Die Narrationen des Märchen-Stroms bearbeiten diese Konflikte. Entsprechend sind die Helden der Hochzeits-Märchen Jugendliche. Fünf von sieben Zeilen der Matrix des Hochzeits-Märchens sind damit gefüllt:

1 Handlungssequenz:	Hochzeits-Sequenz (Propp)
2 Handlungsziel:	Hochzeit
3 Hauptfiguren:	Jugendliche
4 Handlungsraum:	Endosphäre → Exosphäre → neue Endosphäre
7 anthropologische Funktion:	ontogenetische Reifungskrise/Adoleszenz

Anthropologisch gesehen, geht es in den Narrationen des Märchen-Stroms also um die ontogenetische Entwicklung des Individuums.³ Sie handeln von Reifungskrisen im Übergang zwischen aufeinanderfolgenden Reifungsstufen. Im Grundtypus, dem Hochzeitsmärchen, ist das der Übergang von der Adoleszenz zum erwachsenen Dasein. Die Hauptfiguren sind dementsprechend Jugendliche. Eine wichtige Variation im Übergangsbereich zum Schwank-Strom bildet das Heimkehrmärchen, das mit seinen noch kindlichen Protagonisten den Übergang von der Latenz zur Adoleszenz bearbeitet.

DER SAGEN-STROM

Die Erzählungen des Sagen-Stroms strukturieren den Handlungsraum anders. Hier kreisen die Narrationen um die Verteidigung der Endosphäre. In der Exosphäre lauern Bedrohungen — seien es menschliche Feinde, seien es Geister, Dämonen oder andere Unwesen. Die Endosphäre der traditionellen Sagen ist ein überblickbares Gemeinwesen, dem sich die Zuhörer oder Leser der Sage zugehörig fühlen: eine Großfamilie, ein Dorf, ein Stamm, eine Stadt; im 19. Jahrhundert kann auch die Nation in diese Position rücken. Die Exosphäre umlagert bedrohlich diese Endosphäre. Der Sagen-Strom macht den Eigen-Raum einer größeren Gruppe — mehr als Familie, oft aber noch *face-to-face-community* — vertraut. Seine Narrationen knüpfen in der Regel an konkrete Lokalitäten an. Seltsamkeiten werden erklärt, Namen begründet, Orte mit Geschichten aufgeladen. Narrationen des Sagen-Stroms eignen die überschaubare Welt an. Sie machen daraus eine

dichte Welt, in der Bedeutung an Bedeutung stößt und keine Leerräume bleiben. Denn Leerräume wären Quellen von Angst und Bedrohung. Die anthropologische Fundierung des Sagen-Stroms liegt im Bedürfnis des Menschen, als soziales Wesen einer größeren Gruppe anzugehören. Nur als Mitglied einer Gruppe kann er es sich zutrauen, mit den Anforderungen der Welt und des Lebens fertigzuwerden. Zu dieser Gruppe aber gehört ein vertrautes Territorium.

Es gibt sehr verschiedene Formen der Sage. Als Grundtypen gelten Dämonensage, Herkunftssage und historische Sage. Diese verschiedenen Formen verfügen über keine gemeinsame Handlungssequenz. Aber die Narrationen des Sagen-Stroms erzählen ihrem Publikum immer irgendwie von dessen eigenen Angelegenheiten oder dessen eigener Geschichte. Das Ende der Narration bringt nicht nur eine Geschichte zum Abschluss, es wendet sich auch mehr oder weniger direkt an das Leben der Zuhörer oder Leser: Es öffnet die narrative Ebene der Geschichte zur pragmatischen Ebene der Erzählgemeinschaft.

Roland, Siegfried oder Dietrich von Bern sind Helden *par excellence*. Sie überragen ihre Umgebung. Und dennoch werden diese Helden in auffälliger Weise an das Erzählpublikum rückgebunden. In der Heldensage, so Herbert Kolb⁴, agieren Helden, „die zu ihrer Zeit zu einem Kreis von Menschen gehörten, denen Erzähler und Zuhörer sich in einem nicht engen Sinne noch zugehörig fühlen“ (Kolb 1992, S. 446-460, hier Sp. 447a). Der Zuhörer weiß natürlich, dass er selbst kein Siegfried und kein Roland ist. Aber dennoch fühlt er, dass die Heldensage von seiner eigenen Sache erzählt.

Viele Deutsche zogen im 19. und frühen 20. Jahrhundert dann wieder eigenen Stolz aus Hermanns, des Cheruskers, Sieg über die Römer. Sie schmerzte eigene Trauer über Alarichs Tod in den Wellen des Busento. Serben können sich noch heute persönlich zur Rache aufgerufen fühlen durch die Vernichtung der serbischen Helden 1389 auf dem Amselfeld. Solch eigene Betroffenheit unterscheidet sich deutlich von der Empathie, die der Held grundsätzlich in jeder Narration auf sich zu ziehen vermag. Dazu passt, dass die Zuhörer eines Heldenliedes von der historischen Faktizität des Erzählten überzeugt sind: Nur so gewinnt die Botschaft des Liedes verpflichtende Macht.

In neuerer Zeit gehören zum Sagen-Strom aber etwa auch die Detektiv-Geschichten oder die Comics um Superman und Batman. Sherlock Holmes vermittelt um 1900 einer von dem neuen sozialen Phänomen der Millionen-Metropole verunsicherten Leserschaft die Zuversicht, dass es entgegen allen Bedrohungen möglich sein wird, London den Charakter einer beherrschbaren Endosphäre zu bewahren (vgl. Neumann 2008, S. 162-183). Superman bietet einem von langwieriger Massenarbeitslosigkeit erschütterten und zermürbten US-Amerika eine Identifikationsfigur, die – und zwar gerade auf Grund ihres nicht-individuellen, ihres ‚All-American‘-Charakters – mit allen Gefährdungen fertigwerden kann (vgl. Neumann 2013, S. 563-568).

DER MYTHOS

Der Handlungsraum des Mythos liegt jenseits des Vertrauten. Er ist Chaos oder Wüste oder sonst ein Gefahrenraum, dem durch das Handeln der Helden erst eine Ordnung abgewonnen werden muss. Das prototypische Zentrum des Mythen-Stroms bilden die Kosmogonien. Am Anfang, so

heißt es etwa in *Genesis* 1.2, war die Erde „wüst und leer, Finsternis lag über der Urflut“. Im vedischen *Brāhmaṇa* oder im neuseeländischen Mythos gibt es am Anfang nur formloses Wasser in unendlicher Finsternis (vgl. Hertel 1996, S. 7; Dixon 1964, S. 13). Entweder fängt ein vor allem Anfang und aller Zeit zu denkender Gott damit an, in der Leere oder aus dem Wüsten Gestalt zu bilden. Oder es müssen zuvor sogar Gottheiten oder göttliche Kräfte selbst erst Gestalt gewinnen: Nach einer chinesischen Überlieferung bildeten sich aus dem formlosen Wasserdunst des Anfangs die Kräfte des Yin und Yang heraus, aus deren Zusammenwirken dann die vier Jahreszeiten entstanden (vgl. Birrell 2002, S. 25). Wie immer auch der Anfang geschieht, in der Folge wird dann der Kosmos in all seiner Vielgestalt geschaffen: Eine Ordnung im physischen wie auch im ethischen Sinn. Das je Geschaffene erhält nicht nur Gestalt, sondern auch Gesetze, denen es zu folgen hat, soll der Kosmos nicht ins Chaos zurückstürzen.

Die Endosphäre erscheint hier also in der Gestalt des Geordneten und Rechten. Die Exosphäre geht ihr als das Ungeordnete und Ungeheure voraus. Die Endosphäre ist etwas Entstandenes: Einst war sie nicht, einst wird sie nicht mehr sein, und den Menschen ist aufgetragen, die in der Urzeit geschaffene Ordnung zu hüten, wollen sie selbst nicht wieder in Gewalt und Chaos versinken. Die Drohung des Untergangs schwebt freilich bloß im Hintergrund; nur die apokalyptische Erzählung erhebt sie zum Thema des Erzählens. Die kosmogonische Grundform also ist zweiteilig. Sie legt die Grundkonstellation von Exo- und Endosphäre zu einer zeitlichen Abfolge auseinander.

Anthropologisch ist der Mensch ein auf Erkennen und Verstehen angewiesenes Wesen. Er muss ständig Entscheidungen treffen. Das aber kann er nur, wenn er das Umfeld dieser Entscheidungen leidlich überblickt. Der Mythen-Strom gibt der Wahrnehmung und dem Erleben einen Rahmen, der jedem Wirklichen seinen Platz in einer übergreifenden Ordnung zuweist, und er begründet die ethischen Werte, nach denen die Menschen ihr Leben einzurichten haben: Ethische und physische Ordnung entspringen derselben kosmogonischen Gründung. Entsprechend erzählen die Narrationen dieses Stroms von der Überwindung des Chaos, von der Erschaffung kosmischer Ordnung, von elementaren Störungen dieser Ordnung und von deren Heilung; manchmal blicken sie auch voraus auf den endgültigen Untergang. Ihre Helden sind Götter, Halbgötter und Heroen.

DER ANDERWELT-STROM

Der Anderwelt-Strom zeigt wieder eine klare Antithese zwischen Endo- und Exosphäre, doch verschiebt er abermals die Wertung. Unsere Welt erscheint als Endosphäre: Vertraut, aber mit Leid und Unheil behaftet. Die Exosphäre wird zur Anderwelt: Zwar nicht geheuer, aber doch auch voller mächtiger und heilbringender Kräfte. Der Gegensatz ist hier also einer von Armut gegen Fülle, von Schwäche gegen Kraft. Die Grenze zwischen Endo- und Exosphäre können Menschen eigentlich nicht überschreiten, es sei denn durch den Tod: Wo von einem Leben nach dem Tod erzählt wird, überlagert sich dieses Jenseits oft mit der Anderwelt der Geister, Götter und Ahnen. Die Narrationen des Anderwelt-Stroms erzählen davon, wie diese Grenze dennoch immer wieder von Lebenden überschritten wird. In schamanistischen Kulturen ist dies die Sache des Schama-

nen (vgl. Müller 1997, S. 46-49, S. 54-58, S. 84-90). Schon seine Einweihung geschieht als Reise in die Anderwelt, und da er vor der Einweihung ja noch nicht Schamane ist, bedeutet diese Reise einen Durchgang durch den Tod: ein Sterben als gewöhnlicher Mensch und eine Neugeburt als Schamane. Andere Geschichten erzählen von der Arbeit der Schamanen, und auch diese Arbeit verlangt oft Reisen über die Grenze. In der Anderwelt erkämpfen sie die Befreiung der Seelen von Kranken. In der Anderwelt erringen sie die Unterstützung mächtiger Geister gegen aktuelle Bedrohungen in der Menschenwelt.

Auch die christlichen Legenden erzählen oft ausführlich von dem entbehrungsreichen Weg zur Heiligkeit. Heilige verschenken all ihr irdisches Gut, ziehen sich in die Wüste zurück oder kasteien sich über Jahrzehnte, entringen sich der Sexualität. Solcher Ablösung von der Endosphäre wächst dann die Macht zu, helfende Kräfte aus dem Jenseits auf die Erde zu lenken. Als der heilige Amandus durch ein Kloster ging, „begegnete ihm eine gar große Schlange. Da machte er das Kreuz über ihr und sprach sein Gebet; und zwang sie also, dass sie wieder in ihre Höhle ging und nimmer mehr mochte wieder kommen“ (de Voragine 1979, S. 203). Unerhört auch die Macht des Wortes: Der Apostel Thomas bekehrt in Indien auf einen Schlag „neuntausend Mann, ungezählt die Weiber und Kinder“. Mit vielen Wundern stehen die Heiligen in der Nachfolge Christi: Sebastian heilt Schwerkranke, Franziskus verwandelt Wasser in Wein (vgl. de Voragine 1979, S. 44, S. 129 f., S. 778). Die Vermittlung der Heiligen öffnet die Grenze; göttliche Kräfte strömen aus der Exo- in die Endosphäre.

Ausdrückliche Jenseitsreisen werden von Heiligen selten berichtet, doch begegnen sie, von jüdischen Narrationen beeinflusst (vgl. Riessler 1979), auch im Christentum. Anders als die meisten Schamanen behalten die christlichen Heiligen ihre Mittlerkraft zudem auch nach ihrem Tod. Die selige Anbetung Gottes hindert sie nicht, auch weiterhin heilende und rettende Kräfte zu den Menschen zu leiten, die sich noch mit den Leiden und Anfechtungen des Erdenlebens herumzuschlagen haben. Besondere Bedeutung kommt dabei jenen Kirchen zu, die ihre Gebeine beherbergen. Sie bilden innerhalb der Endosphäre Orte, die dem Eingriff aus dem Jenseits in besonderer Weise offenstehen. Ähnliche Wirkungen schreiben übrigens auch manche Richtungen des Islam den Gräbern ihrer Heiligen zu.

Der Anderwelt-Strom trennt Endo- und Exosphäre also durch eine für den Menschen eigentlich undurchdringliche Grenze. Seine Narrationen aber erzählen davon, wie diese Grenze durch sakral ausgezeichnete Personen, zum Nutzen der gewöhnlichen Menschen, doch geöffnet werden kann.

Die anthropologische Funktion der Anderwelt-Narrationen hat einen zweifachen Fokus: die Verarbeitung von individuellem Leid und die Einbettung in einen heilen Kosmos. Für die Menschen sind Elend, Not und Leid eine immer gegenwärtige Erfahrung. Religionen verknüpfen diese Erfahrung meist mit dem Wirken außermenschlicher Wesen: Götter, Dämonen und Geister. Es ist eine unheimliche Nachbarschaft. Die Narrationen des Anderwelt-Stroms aber verschaffen den Zuhörern die tröstende Gewissheit, dass sie all dem nicht hilflos ausgesetzt sind. Sie erzählen von auserwählten Menschen, die durch den rechten Umgang mit den jenseitigen Mächten Heil auf die Erde lenken und Unheil von der Erde abhalten. So sind die Menschen in ihren Bedrängnissen nicht allein.

Psychologisch lässt sich darin eine Transposition jenes Urvertrauens (vgl. Erikson 1965, 1979) vermuten, auf dessen Basis erst das Kleinkind seine erkundende Auseinandersetzung mit der Umwelt riskieren kann. Beim Erwachsenen sollte dieses Urvertrauen eine reifere Form erreicht haben, die die stabilen Grenzen des Ich integriert. Aber die Universalität von Anderwelt-Geschichten lässt vermuten, dass in der Transposition des kindlichen Urvertrauens auch das Bedürfnis nach dessen entgrenzender Dimension bei Erwachsenen gegenwärtig bleibt und vielleicht nicht vorschnell als Regression abgetan werden sollte.

Das Ich befestigt in der ontogenetischen Entwicklung seine Grenzen nach außen. Die Anderwelt-Narrationen versichern dem Ich den entgrenzenden Eindruck einer grundsätzlichen Übereinstimmung mit der Welt: Trotz aller vordergründigen Bedrohungen und Leiden darf es sich im allerletzten doch gut aufgehoben fühlen in der Welt. Die teils sichtbare, teils unsichtbare Gesellschaft der Helfer bettet es ein in ein heiles Ganzes, verschafft ihm Hoffnung, Trost und Schutz.

DER SCHWANK-STROM

Wir kommen zum letzten der fünf Ströme: zum Schwank-Strom. Dies ist der einzige Erzählstrom, in welchem der Handlungsraum nicht antagonistisch aufgebaut ist. Endosphäre und Exosphäre überlagern sich gewissermaßen. Wo die Figuren im Alltagsgelände ihrer Stadt oder ihres Dorfes agieren, wie in den meisten Novellen des *Decamerone* von Boccaccio, da dominieren weniger die vertrauten als die widrigen, unsicheren, die bedrohlichen oder abenteuerlichen Züge. Und wo die Handlungen über Wanderungen verknüpft werden, wie bei Till Eulenspiegel oder bei dem unter Ethnologen berühmten Trickster der Winnebago-Indianer (vgl. Radin/Kerényi/Jung 1954), da wird diese abenteuerlichere Sphäre nicht einer vertrauten, heimatlichen Endosphäre entgegengesetzt, sondern bildet eben das Ganze der erzählten Welt.

In der Handlungssequenz dominieren zwei Motifeme: die Schädigung oder deren Androhung, und der Trick. Die Schädigungen zielen vor allem auf fünf Bereiche:

- > das Materielle: den Streit um Geld und Gut, Essen und Trinken,
- > das Sexuelle: als Ehebruch, Verführung und dergleichen,
- > das Ansehen: vor allem in Akten der Beschämung oder der Rache,
- > das Skatologische: Pfutzen, Pissen, Scheißen, Kotzen,
- > und den Körper: als Prügel, Verletzung, Verstümmelung, Verselbständigung von Körperteilen und ähnlichem mehr.

Zusammengenommen ergeben diese fünf zum Grobianischen neigenden Handlungsfelder eine recht charakteristische Perspektive auf die Welt. Michail Bachtin hat sie als die Perspektive des Karnevals rekonstruiert (vgl. Bachtin 1971, 1987). Sie entstammt aber nicht, wie Bachtin angenommen hat, einer mittelalterlichen Lachkultur, sondern umreißt die Sphäre des universalen Schwank-Stroms.

Das Motifem des ‚Trick‘ umfasst Täuschung, List, Verstellung, Verwechslung und ähnliche Handlungen. Die offene Gewalt der Mächtigen wird durch die Geistesgegenwart und Raffinesse der Schwachen abgeleitet oder sogar auf ihren Urheber zurückgelenkt. Solche Konfrontationen können sich beliebig oft wiederholen.

Die Hauptfiguren sind in der Regel zwei Kontrahenten, oft asymmetrisch nach Rang und Macht: Der König und der Dieb, der Ehemann und seine Frau, der Wirt und der Bettler, der Herr und der Diener, der Teufel und der Bauer und so fort. Der Held erscheint zunächst als der Schwächere, kann aber die Macht oder die physische Stärke, die ihm fehlt, durch List, Klugheit und Schlagfertigkeit kompensieren. Schwänke sind meist kurz und handlungszentriert; entsprechend bleiben die Figuren stark typisiert.

Am Schluss steht in der Regel ein *happy end*. Nicht selten verstößt es gegen soziale Normen oder Konventionen.

Bleibt die Frage nach der anthropologischen Funktion. Joseph Bédier hat Schwankerzählungen einmal als Erzählungen zum Lachen bestimmt (vgl. Bédier 1969, S. 30). Nun ist freilich wenigstens so umstritten wie die möglichen Gründe und Zwecke des Lachens.⁷ Aber ich denke, man kann die wichtigsten Thesen dieser Debatte doch in einem Punkt zusammenfassen: Lachen entspringt einer Lust an der spielerischen Verkehrung der Ordnung oder des Erwarteten. Märchen, Sagen, Mythen, Anderwelt-Narrationen spannen den Menschen in verschiedene Ordnungen des Daseins ein. Schwank-Narrationen erzählen davon, dass man sich das alles aber auch ganz anders vorstellen kann. Darin liegt ein großes Potential von Befreiung. Es liegt darin aber auch das Potential, die unverzichtbaren Ordnungen lebendig und anpassungsfähig zu halten.

Zum Abschluss dieses Hauptteils möchte ich noch einmal daran erinnern, dass die Kategorie der Erzählströme eine prototypische Kategorie ist. An seiner Grenze verfließt ein solcher Strom häufig mit einem benachbarten Strom. Ein schönes Beispiel dafür gibt die Gattung der Komödie: Sie ist im Überschneidungsbereich von Schwank-Strom und Märchen-Strom angesiedelt. Vom Schwank-Strom hat sie die Fokussierung aufs Lachen der Zuschauer, die Trick-Handlung, die Offenheit für Derb-Drastisches und Satirisches. Vom Märchen stammt die obligatorische Liebesbehandlung, das *happy end* und eine gewisse Neigung zu einer Individualisierung der Figuren.

PRÄGNANTE SZENEN

Damit ist der Gesamtumfang der Narration einmal in großen Schritten abgemessen. Auf das spezifische Format des Erzählens kann ich hier leider nicht näher eingehen.⁸ Wie angekündigt, möchte ich aber noch einen kurzen Blick auf die Neigung vor allem des mündlichen Erzählens zur Ausbildung prägnanter, szenischer Bilder innerhalb der Geschichte werfen.⁹

„Die Malerei“, so schreibt Lessing in seinem *Laokoon*, „kann in ihren koexistierenden Kompositionen nur einen einzigen Augenblick der Handlung nutzen, und muß daher den prägnantesten wählen, aus welchem das Vorhergehende und Folgende am begreiflichsten wird“ (Lessing 1970, S. 103). Die Prägnanz des Augenblicks leitet er für die Malerei also aus der Ordnung der Zeit ab. Prägnant ist *der* Augenblick der Handlung, dessen Darstellung das Vorangehende und das Folgende mit vor Augen bringt oder zumindest für die unmittelbar zwingende, intuitive Schlussfolgerung einbezieht. Dies entspricht einem grundsätzlichen Befund philosophischer Zeitanalysen von Augustinus bis Husserl. Die unvermittelte Gegenwart ist ein Punkt ohne jede

Dauer. Zu einem Zeitraum der Wahrnehmung und der Erfahrung kann sie nur werden, indem sich in der geistigen Tätigkeit die Gegenwart der Anschauung mit der Gegenwart der Erinnerung und der Gegenwart der Erwartung verknüpft.

Die formale Analyse findet diese sinnstiftende Verwebung der gegenwärtigen Anschauung mit Erinnerung und Erwartung freilich in jedem Augenblick einer konsistenten Handlung. Lessing denkt aber offensichtlich an Situationen, die der visuellen Vorstellungskraft eine besondere Deutlichkeit zu bieten haben. Ähnlich möchte ich den Begriff der ‚prägnanten Szene‘ für besondere narrative Augenblicke reservieren: Erstens gelangt in ihnen ein größerer Handlungszusammenhang oder eine grundlegende Figuren-Konstellation zu anschaulicher Prägnanz; zweitens wird die Darstellung derart ausdrucksstark zugespitzt, dass sie sich dem Betrachter nachhaltig einprägt.

Solch prägnante Szenen spielen in der erzählenden Literatur eine wichtige Rolle. Die meisten Leser werden sich an Fälle erinnern, in denen sie noch recht genau einzelne, bildhaft eindrückliche Szenen eines Werkes in ihrem Gedächtnis fanden, obwohl der Handlungskontext schon weitgehend versunken war. Manchmal kann man aus diesen Erinnerungen die Geschichte mit einiger Mühe wieder rekonstruieren, manchmal nicht. Offenbar haben solch prägnante Szenen aber eine beträchtliche Bedeutung im Prozess der Rezeption.

Wenn man, wie Lessing, den prägnanten Augenblick als eine Anleihe der Malerei bei der Erzählung auffasst, müsste man umgekehrt die prägnante Szene als eine Anleihe des Erzählens bei der Malerei betrachten. In beiden Fällen würde Hilfe für das Geholt, was im eigenen Kompetenzbereich nicht selbstverständlich zur Verfügung steht. Im Falle der Malerei ist das die Darstellung von Zeit, im Falle des Erzählens die bildhafte, visualisierende Präsentation.

Nun ist das Bildhafte in der Literatur allerdings ästhetisch hoch umstritten. Theodor A. Meyer hat 1901 in einem klugen Buch der visuellen Anschaulichkeit so ziemlich jeden Wert für die Dichtung abgesprochen (vgl. Meyer 1990). Theodor W. Adorno, der der Sinnlichkeit in der Kunst ohnehin misstraute, hat das in der *Ästhetischen Theorie* aufgenommen und verschärft (vgl. Adorno 1974, S. 145-154). Ich lasse diese Diskussion hier beiseite, denn es ist eine Diskussion um das Wesen der Kunst bzw. das Wesen der Literatur. Mir geht es dagegen nur um ein bestimmtes und begrenztes Mittel der Literatur — um ein Mittel allerdings, das ihr die Rhetorik seit mehr als zweitausend Jahren selbstverständlich zuerkennt. Man kann die prägnante Szene als einen Fall von Hypotypose auffassen, die ihrerseits wieder eine Sonderform der *evidentia*¹⁰ ist.

Die *evidentia* stellt „Dinge, Stimmen und Vorgänge“ (Quintilian: *Institutionis oratoriae libri XII* 6. 2. 30) anschaulich und detailliert vor Augen.¹¹ Die Hypotypose tut dies nur mit Vorgängen. Bei Cicero steht die Beschreibung der beiden rhetorischen Figuren noch nahe an der Unterscheidung zwischen szenischem und zusammenfassendem Erzählen (vgl. Cicero: *De oratore* 3. 202). Quintilians Beispiele dagegen zeigen bereits die Konzentration auf wenige eindrucksstärke Details, durch welche eine zentrale Szene in der Darstellung besondere Wirkung auf den Zuhörer gewinnt: „Ihren Händen entglitt das Webschiff, die Wolle am Boden“; „Tief in der glänzenden Brust die klaffende Wunde“ (Quintilian 6. 2. 32; die Beispiele stammen aus Vergils *Aeneis*). Durch solch markante Details, so Quintilian, wird die Phantasie provoziert, sich anschauliche Bilder unmittelbar vor die Augen zu stellen.

Was bei diesem Vor-Augen-Stellen psychisch geschieht, ist unter Psychologen umstritten. Nach meinem Eindruck muss man jedenfalls mit beträchtlichen individuellen Unterschieden zwischen den Menschen rechnen (vgl. Neumann 2007, S. 59-70). Entsprechend schwierig ist es, die Veranschaulichung methodisch zu handhaben. Ihr Status ist eigentümlich und prekär. Sie ist, mit Wolfgang Iser zu sprechen,¹² „weder in der Sprachlichkeit des Textes manifestiert, noch [ist] sie reines Phantasma der Einbildungskraft des Lesers“ (Iser 1976, S. 219). Die Texte gäben regulierende Schemata vor, kraft welcher die jeweilige Vorstellungskraft mit einiger Freiheit visualisieren kann.

Empirische Untersuchungen dieser Vorgänge würden einen beträchtlichen Aufwand erfordern und wären nur in Zusammenarbeit mit experimentell erfahrenen Psychologen möglich. Der Literaturwissenschaftler muss sich vor allem an Indizien in den Texten halten. Ergänzend bieten Rhetorik, Literaturgeschichte und Kunstwissenschaft einiges Erfahrungswissen.

Zu dem starken Eindruck, auf den vor allem der Gebrauch der Hypotypose zielt, tritt in der prägnanten Szene noch die Aufschlusskraft für den narrativen Zusammenhang. Ich habe das Konzept bei anderer Gelegenheit vorgestellt¹³ und fasse die entscheidenden Punkte jetzt nur knapp zusammen:

- Eine prägnante Szene zeigt einen entscheidenden Augenblick einer Handlung oder einen Moment, in dem entscheidende Figuren oder Relationen einer Handlung zu einem anschaulichen Bild verdichtet werden.
- Sie stellt wenige Figuren nahe zueinander.
- Sie konzentriert sich auf die Darstellung weniger Details, Gesten oder Bezüge.¹⁴
- Sie kann die Deutlichkeit bis über die Grenzen der Wahrscheinlichkeit hinaustreiben.¹⁵
- Sie erzielt stark affektive Wirkungen und prägt sich auf diesem Weg auch nachhaltig in das Gedächtnis ein.
- Aby Warburgs Studien zum verwandten Phänomen der Pathosformel zeigen das Verhältnis zum Affekt als ambivalent.¹⁶ Einerseits wühlt die prägnante Szene die Emotionen der Rezipienten auf; sie droht geradezu mit affektiver Überschwemmung. Andererseits bedeutet ihre Prägnanz immer auch schon eine entschiedene Formung; diese aber schafft Distanz zwischen Rezipient und Geschehen.
- Die prägnante Szene steht immer in einem narrativen Kontext. Vor malerischen Darstellungen ist es nicht immer einfach, das Dargestellte semantisch zu identifizieren. In narrativen Darstellungen ergibt sich die semantische Identifikation fast immer aus dem Handlungskontext oder aus der sprachlichen Formulierung.

Bildhafte ‚prägnante Szenen‘ sind zunächst typisch für die mündliche Literatur. In der Schriftliteratur begegnen sie wohl in Gattungen, die der mündlichen Tradition noch nahe stehen, besonders deutlich. Ich habe das am Beispiel von Schillers Balladen einmal vorgeführt.¹⁷ Sie begegnen aber auch in anderen narrativen Gattungen. Natürlich liegt die Vermutung nahe, dass solche prägnanten Szenen in Geschichten auch die Illustratoren besonders gereizt haben müssten. Aber das wäre erst noch zu untersuchen.

ANMERKUNGEN

- 1 Die Formulierungen schließen an Gerhard Vowinckel (2005, S. 39) an, betonen für die Ebene des individuellen Konflikts zwischen ererbten Dispositionen und kulturellen Anforderungen aber stärker das Moment des Aushandelns und der Kompromissbildung, wie es etwa Sigmund Freud für die Rolle des Ich zwischen Es, Über-Ich und Realitätsprüfung herausgestellt hat (Mitscherlich/Richard/Strachey 1969, S. 514 f.) Ein ähnliches Dreiebenen-Modell schlägt Peter Meyer (1997, S. 245-250) vor.
- 2 Müller (1983, S. 93-112; 1987, bes. S. 3-66; 1999); Müller/Luckmann (1988, S. 758-800, hier S. 766-769); Leach (1965, S. 165-183) unterscheidet zwischen ‚Home‘ und ‚The great unknown‘. Zur narratologischen Adaption dieser Begriffe s. Neumann (2013), S. 154-157.
- 3 Detailliertere Literaturhinweise in: Neumann (2013), S. 154 f.
- 4 Ich habe hier übrigens Propps Motifem ‚Hochzeit‘ aufgespalten in H* und H**. Das Motifem *Vereinigung* (H*) steht für die sexuelle Dimension der Liebe. Das Motifem *Hochzeit* (H**) vertritt das Bedürfnis nach stabiler, längerfristiger Bindung.
- 5 S. dazu vor allem Bischof (1996).
- 6 ähnlich Propp (1975), S. 149, zum breiteren Feld der *heroic epic poetry*.
- 7 Ausführlicher dazu: Neumann (2013), S. 483-508.
- 8 S. dazu Neumann (2013), Kap. A I 2-3.
- 9 Das Folgende übernimmt weitgehend meine Darstellung aus: Prägnante Szenen in Schillers Balladen, in: Sick/Schöch (2007), S. 59-70, hier S. 59-62.
- 10 S. dazu Quintilian: Institutionis oratoriae libri XII 6. 2. 29–33 (evidentia) u. 9. 2. 40-44 (Hypotypose); ferner Lausberg (1973), § 810.
- 11 Hierunter fallen auch jene Formen ‚malender‘ Dichtung, gegen die vor allem Lessing seine Kritik richtet.
- 12 Iser handelt an der zitierten Stelle allerdings nicht von ‚prägnanten Szenen‘, sondern ganz allgemein von den Vorstellungsbildern, die ein geschriebener Text kraft der Einbildungskraft des Lesers erzeugt.
- 13 Neumann, Michael: Prägnante Szenen, in: Neumann (2005), S. 31-49.
- 14 Vgl. dazu Ernst H. Gombrichs Überlegungen zur Darstellung in der bildenden Kunst (Gombrich 1967, S. 254, 370).
- 15 Die antike Rhetorik dagegen bindet die Hypotypose noch streng an die Wahrscheinlichkeit (s. Lausberg 1973, I 401).
- 16 S. dazu Neumann (1997), S. 157-193, bes. 181-189.
- 17 Neumann (2007).

LITERATUR

- Adorno, Theodor W. (1974): Ästhetische Theorie, hg.v. Gretel Adorno u. Rolf Tiedemann, 2. Auflage, Frankfurt/Main.
- Bachtin, Michail (1971): Probleme der Poetik Dostoevskijs, München.
- Bachtin, Michail (1987): Rabelais und seine Welt. Volkskultur als Gegenkultur, Frankfurt/Main.
- Bédier, Joseph (1969): Les fabliaux. Études de littérature populaire et d'histoire littéraire du moyen âge, 6. Auflage, Paris.
- Birrell, Anne (2002): Chinesische Mythen, Stuttgart.
- Bischof, Norbert (1996): Das Kraftfeld der Mythen. Signale aus der Zeit, in der wir die Welt erschaffen haben, München.
- Cicero (1979): De oratore de Voragine, Jacobus: Die Legenda aurea, übers.v. Richard Benz, 9. Auflage, Heidelberg.

- Dixon, Roland B. (1964): Oceanic, in: Gray, Louis Herbert (Hg.): The Mythology of All Races in Thirteen Volumes, Bd. IX, New York, S. 13.
- Erikson, Erik H. (1965): The Challenge of Youth, New York.
- Erikson, Erik H. (1979): Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze, 5. Auflage, Frankfurt/Main.
- Freud, Sigmund (1969): Neue Folge der Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse: Sigmund Freud Studienausgabe, Mitscherlich, Alexander/Richards, Angela/Strachey, James (Hrsg.), Bd. I, Frankfurt/Main.
- Gombrich, Ernst H. (1967): Kunst und Illusion. Zur Psychologie der bildlichen Darstellung, Köln.
- Hertel, Johannes (Hg.) (1996): Indische Märchen, Reinbek bei Hamburg.
- Iser, Wolfgang (1976): Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung, München.
- Kolb, Herbert (1992): Mittelalterliche Heldendichtung. In: Propyläen Geschichte der Literatur, Berlin, Bd. 2, S. 446-460.
- Lausberg, Heinrich (1973): Handbuch der literarischen Rhetorik, 2. Auflage, München.
- Leach, Edmund (1965): The nature of war. In: Disarmament and Arms Control 3, S. 165-183.
- Lessing, Gotthold Ephraim (1970): Werke, hg.v. Herbert G. Göpfert, Bd. VI, München.
- Meyer, Theodor (1990): Das Stilgesetz der Poesie, Frankfurt/Main.
- Müller, Klaus E. (1983): Grundzüge des menschlichen Gruppenverhaltens. In: Biologie von Sozialstrukturen bei Tier und Mensch, Göttingen (Veröffentlichungen der Joachim Jungius-Gesellschaft 50), S. 93-112.
- Müller, Klaus E. (1987): Das magische Universum der Identität. Elementarformen sozialen Verhaltens. Ein ethnologischer Grundriss, Frankfurt am Main/New York.
- Müller, Klaus E. (1997): Schamanismus. Heiler Geister Rituale, München.
- Müller, Klaus E. (1999): Die fünfte Dimension. Soziale Raumzeit und Geschichtsverständnis in primordialen Kulturen, Göttingen.
- Müller, Klaus E./Luckmann, Thomas (1988): Gesellschaftliche Gruppen und Institutionen, in: Immelmann, Klaus/Scherer, Klaus R./Vogel, Christian/Schmooch, Peter (Hrsg.): Psychobiologie. Grundlagen des Verhaltens, Stuttgart u.a., S. 758-800.
- Neumann, Michael (1997): Eidos. Borchardt zwischen Croce und Warburg. In: Osterkamp, Ernst (Hg.): Rudolf Borchardt und seine Zeitgenossen, Berlin/New York.
- Neumann, Michael (2005): Prägnante Szenen. In: Neumann, Michael (Hg.): Anblick / Augenblick. Ein interdisziplinäres Symposium, Würzburg, S. 31-49.
- Neumann, Michael (2007): Prägnante Szenen in Schillers Balladen. In: Sick, Franziska/Schöch, Christof (Hrsg.): Zeitlichkeit in Text und Bild, Heidelberg, S. 59-70.
- Neumann, Michael (2008): Sherlock Holmes oder die Ängste der Großstadt. In: van Schlun, Betsy/Neumann, Michael (Hrsg.): Mythen Europas. Schlüsselfiguren der Imagination, Bd. 6: Das 19. Jahrhundert, Regensburg, S. 162-183.
- Neumann, Michael (2013): Die fünf Ströme des Erzählens. Eine Anthropologie der Narration, Berlin/Boston.
- Propp, Vladimir (1975): Morphologie des Märchens, Frankfurt/Main.
- Quintilian: Institutionis oratoriae libri XII.
- Radin, Paul/ Kerényi, Karl/Jung, C.G. (1954): Der göttliche Schelm. Ein indianischer Mythen-Zyklus, Zürich.
- Riessler, Paul (1979): Altjüdisches Schrifttum außerhalb der Bibel, 4. Auflage, Freiburg.
- Meyer, Peter: o. T. In: Weingart, Peter/Richerson, Peter J./Mitchell, Sandra D./Maasen, Sabine (Hrsg.) (1997): Human by Nature. Between Biology and the Social Sciences, Mahwah, N.J./London, S. 245-250.
- Vowinkel, Gerhard (2005): Verwandtschaft, Freundschaft und die Gesellschaft der Fremden. Grundlagen menschlichen Zusammenlebens, Darmstadt 2005.

LEONARDO DA VINCI. ZEIT, BEWEGUNG UND ERZÄHLEN IM BILD*

ZUSAMMENFASSUNG

Eine Erzählung im Bild kann man auf einen Blick erfassen, noch bevor man sie schrittweise lesend versteht. Schon Leonardo da Vinci hat diesen wichtigen Unterschied der Bild-Erzählung zum Erzählen in der Wortsprache erläutert und mit einer Analyse der Zeit im Bild verbunden. Bilder stellen nicht Zeitpunkte dar, die das Vorausgegangene und das Nachfolgende bestenfalls andeuten können, sondern enthalten dies in jedem Augenblick schon. Zum Erzählen eignen sich Bilder in ihrem Doppelverhältnis zur Zeit sogar besser als die Wortsprache. Leonardos Einsichten zum erzählenden Bild bleiben auch für die heutige erzähltheoretische Sicht auf das Erzählpotential der Medien grundlegend und aktuell. Eine Didaktik der Bild-Erzählung findet bei Leonardo fachlich sicheren Boden für Produktion, Rezeption und Reflexion.

STICHWORTE

Bilderzählung, Zeit im Bild, Leonardo da Vinci und das erzählende Bild, Didaktik der Bilderzählung

KEYWORDS

A narration in the image can be grasped at a glance, even before one understands it by reading step by step. Leonardo da Vinci already explained this important difference between image-narrating and narration in verbal language and associated it with an analysis of time in the image. Images do not represent points in time which, at best, are able to hint at the preceding and the subsequent, but already contain this in every moment. In their two fold relationship to time, images are even more suitable for the purposes of narrating than verbal language. Leonardo's insights concerning the narrating image also remain fundamental and current for today's narrative theory view of the narrative potential of media. In Leonardo, a didactic of image-storytelling finds technically safe ground for production, reception and reflection.

SUMMARY

pictorial narrative, time in the image, Leonardo da Vinci and the narrating image, didactics of pictorial narration

ZEIT UND ERZÄHLEN IM BILD

Die strukturalistische literaturwissenschaftliche Narratologie schreibt dem Medium Bild oft ein problematisches Verhältnis zum Erzählen und eine unüberwindbare Abhängigkeit von der Wortsprache zu. Gerade wo sie das Narrative als „trans- bzw. intermediales Phänomen“ (Wolf 2002, S. 97) behandelt, spitzt sich dies gelegentlich sogar noch zu. So kann etwa für Werner Wolf das „Monophasen-Einzelbild“ Geschichten nur „parasitär“ über intermediale Referenzen „indizieren“ und „induzieren“. Im Kontrast zum „Prototyp des Narrativen“, dem „epischen (d.h. erzählervermittelten) fiktiven Erzählen“, stuft Wolf Bilder als Medien mit geringem „narrativem Potential“ ein, da sie nur über einen niedrigen „Anteil werkseitiger Narreme“ verfügten und ihre Wahrnehmung weitgehend bloß auf einer „rezipientenseitigen Narrativierung“ (ebd., S. 75, S. 95 f.) beruhe.

Wie Antonius Weixler und Lukas Werner (2015, S. 1) treffend formulierten, sind „Zeit und Erzählen [...] untrennbar miteinander verbunden. Ohne Zeit gibt es kein Erzählen und ohne Erzählen keine Zeit.“ Die Frage nach dem Erzählpotential der Bilder muss also unmittelbar verknüpft werden mit der Frage nach ihrem Verhältnis zur Zeit.

Die Geringschätzung des Bildes als Erzählmedium bei Wolf wie bei vielen Anderen beruht vor allem auf ihrem Verständnis der unterschiedlichen Verhältnisse von Wortsprache und Bild zur Zeit (s. aber auch die weiteren Aspekte bei Wolf 2002, S. 54 f.). Da Wolf Bildern zur Abgrenzung von der Wortsprache eine weitgehende „A-Temporalität“ zuschreibt, können sie für ihn bestenfalls „andeutungsweise“ Handlungen darstellen (so etwa Wolf 2002, S. 54).

Eine nie versiegende Quelle solcher Bildkritik ist bei Wolf (ebd., S. 54) und anderen immer wieder – wenngleich mit leichten Relativierungen – die durch Gotthold Ephraim Lessing aufgebrachte „idee fixe“ des statischen Bildträgers“, wie Frank Fehrenbach es gegen diesen auch in der Kunstgeschichte verbreiteten Topos treffend formulierte (Fehrenbach 2002, S. 190). Von Lord Shaftsbury und dem „punctum temporis“ bei James Harris hatte Lessing die Auffassung übernommen und ausformuliert, Bilder seien als Raumkunst und im Gegensatz zu der als Zeitkunst aufzufassenden Dichtung per se statisch und könnten daher nur in sich statische Zeitpunkte darstellen (referiert etwa bei Gombrich 1984, S. 40-43; zur Vorgeschichte etwa Rehm 2004, S. 180-182):

„Wenn es wahr ist, dass die Malerei zu ihren Nachahmungen ganz andere Mittel, oder Zeichen gebrauchet, als die Poesie; jene nämlich Figuren und Farben in dem Raume, diese aber artikulierten Töne in der Zeit; wenn unstreitig die Zeichen ein bequemes Verhältnis zu dem Bezeichneten haben müssen: so können nebeneinander geordnete Zeichen auch nur Gegenstände, die nebeneinander, oder deren Teile nebeneinander existieren, aufeinanderfolgende Zeichen aber auch nur Gegenstände ausdrücken, die aufeinander, oder deren Teile aufeinander folgen. Gegenstände, die nebeneinander oder deren Teile nebeneinander existieren, heißen Körper. Folglich sind Körper mit ihren sichtbaren Eigenschaften die eigentlichen Gegenstände der Malerei. Gegenstände, die aufeinander, oder deren Teile aufeinander folgen, heißen überhaupt Handlungen. Folglich sind Handlungen der eigentliche Gegenstand der Poesie. Doch alle Körper existieren nicht allein in dem Raume, sondern auch in der Zeit. Sie dauern fort, und können in jedem Augenblicke ihrer Dauer anders erscheinen, und in anderer Verbindung stehen. Jede dieser

augenblicklichen Erscheinungen und Verbindungen ist die Wirkung einer vorhergehenden, und kann die Ursache einer folgenden, und sonach gleichsam das Zentrum einer Handlung sein. Folglich kann die Malerei auch Handlungen nachahmen, aber nur andeutungsweise durch Körper. Auf der anderen Seite können Handlungen nicht für sich selbst bestehen, sondern müssen gewissen Wesen anhängen. Insofern nun diese Wesen Körper sind, oder als Körper betrachtet werden, schildert die Poesie auch Körper, aber nur andeutungsweise durch Handlungen. Die Malerei kann in ihren koexistierenden Kompositionen nur einen einzigen Augenblick der Handlung nutzen, und muss daher den prägnantesten wählen, aus welchem das Vorhergehende und Folgende am begreiflichsten wird.“ (Lessing 1766, Kap. 15 f.)

Im Bild als Komposition nebeneinander geordneter Zeichen sind für Lessing also nur „Gegenstände, die nebeneinander, oder deren Teile nebeneinander existieren“ und somit nur angehaltene Zustände eines einzigen Zeitpunktes aus einer Bewegung darstellbar. Handlungen könnten für ihn im Bild höchstens insofern angedeutet werden, als dass ein eingefrorener Zeitpunkt immer Wirkung eines vorhergehenden und Ursache eines folgenden Zeitpunktes sei. Hierdurch könne man vor einem Bild, das aus einem Bewegungsverlauf einen „fruchtbaren Moment“ auswählt, eine darin versteckte Handlung vermuten und die dahinterstehende Erzählung rekonstruieren. Das alles klingt vollkommen schlüssig – und ist es doch nicht. Unstrittig können Malereien und Bildhauereien in ihrer materiellen Substanz Formen nur nebeneinander anordnen. Bilder jedoch bestehen eben noch nicht in der materiellen Substanz der Objekte, sondern bilden sich erst in Wahrnehmung, Vorstellung und Darstellung. Wäre dies nicht so, müsste man Lessing sicherlich zustimmen.

Lessings Fehlannahme zum Zeitverhältnis des Bildes, aus der dann alles Weitere folgt, hat Ernst Gombrich schon 1964 in seinen Überlegungen zu „Moment and Movement in Art“ grundlegend und differenziert ausgeräumt und dagegen die zeitliche Verfasstheit des Bildes in der Konstitution der Bild-Wahrnehmung aufgezeigt (vgl. Gombrich 1984; hierzu auch Rehm 2004, S. 180-183). Er geht dabei von der Einsicht zur subjektrelativen Phänomenologie der Zeit aus, die schon Augustinus in den „Confessiones“ formuliert hatte: „Wer leugnet, dass das Jetzt [praesens tempus] keine Ausdehnung [spatio] hat, da es im selben Zeitpunkt [in puncto] vorübergeht? Die Aufmerksamkeit [attentio] aber dauert an, durch die [per quam] das, was anwesend sein wird, fortfährt abwesend zu sein.“ (Confessiones 11.28; zu ebenfalls relevanten Passagen vgl. Gombrich 1984, S. 46-48; vgl. auch Theissing 1987, S. 9 f.; Pochat 1996-2015, u.a. Bd. 3, S. 9) In dieser zeitlichen Fülle jedes Wahrnehmungsaugenblicks (attentio), der kein ausdehnungsloser Zeitpunkt ist, sondern eine Dauer umfasst, in der das Künftige fortlaufend zu Vergangenen wird, erkennt Gombrich den phänomenologischen Grund dafür, dass Werke der Bildenden Künste per se stets als zeitliches Geschehen erscheinen und untermauert dies auch durch wahrnehmungspsychologische Erkenntnisse (Gombrich 1984, S. 49).

Im konstitutiven Verhältnis des Bildes zur Zeit erkennt Gombrich dann schlüssigerweise die Grundlage dafür, dass Bilder Bewegungen darstellen können, die im „Lesen eines Bildes“ (reading an image) erfasst werden können. Auch Handlung (action) entfaltet sich dann im Bild immer in Zeiträumen (phases) als Einheiten (units), die Gombrich als „Erfahrungsaugenblicke“ (experienced moments of time) bezeichnet. Den instantanen Zeitpunkt (instant) aber, den Moment, in dem die Zeit im Bild angehalten wird, erkennt Gombrich als logische und psychologische

Absurdität und als theoretisches Konstrukt, das für die Darstellung und Wahrnehmung von Zeit im Bild irrelevant ist (vgl. ebd., S. 45, S. 52 f.). Hätten Shaftesbury und Lessing von der Einsicht des Augustinus profitiert, dann hätten sie, so Gombrich, Bilder nicht als statische Wiedergabe angehaltener Bewegungen (arrested moments) missverstehen können und die fatale Dichotomisierung zwischen Raum und Zeit in der Kunst vermieden (vgl. ebd., S. 46, S. 49 f.), durch die eine Erschließung narrativer Bilder bis heute immer wieder behindert wird.

An einigen Werken der Historienmalerei zeigt Gombrich auf, wie vielfältig die von ihm herausgestellte Zeitlichkeit des Bildes die Zeitgestaltung erzählender Bilder begründet (vgl. ebd., S. 52-57). Anknüpfen konnte er dabei damals schon an einen in die Anfänge der akademischen Kunstgeschichte zurückreichenden eigenständigen Strom kunsthistorischer Arbeiten zu Zeit und Erzählung im Bild (zuletzt etwa Pochat 1996-2015; Rehm 2004; eine exzellente literaturwissenschaftliche Problemanalyse bei Weixler 2015). Ohne Bezüge zu literaturwissenschaftlichen Theoremen herstellen zu müssen, geben diese Studien zahlreiche Belege dafür, dass man alle Aspekte, die in der strukturalistischen literaturwissenschaftlichen Forschung als konstitutiv für das Zeitverhältnis literarischen Erzählens herausgestellt wurden, auch an Werken der Bildenden Kunst entsprechend aufzeigen könnte. In diesem Sinne finden sich seit wenigen Jahren auch in der strukturalistischen literaturwissenschaftlichen Narratologie Beiträge, die eine medial eigenständige Konstitution von Zeit und Erzählung im Bild erkennen, ohne sie graduierend abzuwerten oder das Feld der Kunstgeschichte zum bloßen Anwendungsgebiet literaturwissenschaftlicher Thesen werden lassen (etwa Brütsch 2013; Weixler 2015).

Wenn man das Lessingsche Tabu hinter sich lässt, lässt sich das Zeitverhältnis von Werken der Malerei aber auch bruchlos unter wesentlichen Aspekten beschreiben, unter denen in der Literaturwissenschaft das Zeitverhältnis wortsprachlicher Erzählungen betrachtet wird (vgl. etwa Martinez/Scheffel 2003, S. 23-47, S. 69-75, S. 108-123; Fludernik 2010, S. 44-46, S. 54 f.; Weixler/Werner 2015, S. 2-5).

Mit der von Gombrich behandelten Frage nach der Zeitlichkeit im Bild als Grundlage der Darstellung von zeithaltigem Augenblick, Bewegung, Handlung und Geschehen hat sich schon Leonardo eingehend befasst. Dessen Überlegungen zur Bedeutung der Zeit für die Konstitution des Bildes bestätigen Gombrichs Feststellungen im Kern und erlauben, sie für das Wissen bildender Künstler im Umgang mit der Historienmalerei noch weiter zu vertiefen. Folgen kann eine genauere Betrachtung von Leonardos Verständnis von Zeit und Erzählung im Bild besonders den tiefgreifenden Analysen von entsprechenden Passagen aus Leonardos „Trattato“ durch Frank Fehrenbach (2002; zu einem wesentlichen Aspekt zudem Holländer 1984, S. 182-184), die allerdings noch deutlicher auf das Erzählen im Bild hin entwickelt werden können.

Verdeutlicht hat Leonardo seine Überlegungen zur Zeit im Bild besonders in der Gegenüberstellung zum Zeitbezug der Wortsprache. Beginnen kann eine Lektüre von Leonardos Überlegungen zu Zeit und Erzählung im Bild mit seiner Analyse des ersten Augenblickseindrucks eines Gemäldes im 23. Abschnitt des „Trattato“: „Die Malerei stellt dir in der Sehkraft in einem Nu [in un' subito] ihr Wesen [essentia] dar [rappresenta], und zwar durch das gleiche Mittel, durch welches das Eindrucksvermögen die wirklichen Dinge [obiecti naturali] empfängt [riceve]. Sie tut dies außerdem im selben Zeitabschnitt [nel medesimo tempo], in dem sich auch die harmonische, den Sinn erfreuende Proportioniertheit der Teile zusammenfügt [compone],

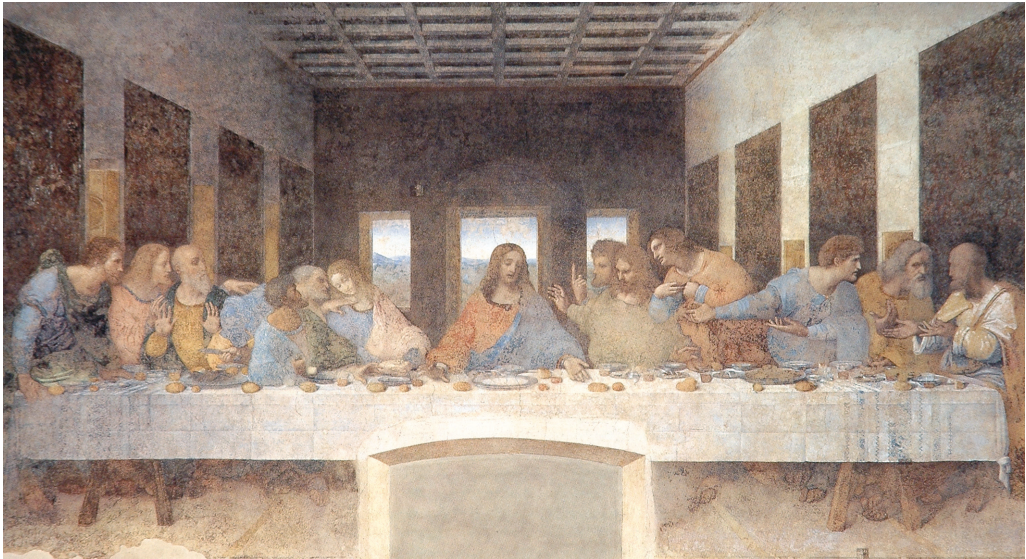


Abb. 1: Leonardo da Vinci: Abendmahl. 1495-1498. Santa Maria delle Grazie Mailand, 422 x 904. Secco Malerei. (Quelle: prometheus Bildarchiv)

die das Ganze [tutto] bilden [compongono], das den Sinn [senso] enthält [contenta]. Die Dichtung berichtet [riferisce] dasselbe, aber mit Hilfe eines Mittels, das weniger würdig ist, als das Auge, und welches die Figurationen der benannten Dinge [figurationi delle cose nominate] dem Eindrucksvermögen verworrener und langsamer vorträgt [porta], als das Auge, der wahre Vermittler zwischen Gegenstand und Eindrucksvermögen, der die wahren Flächen [superficie] und Figuren [figure] des vor ihm Erscheinenden unmittelbar [immediate] und mit höchster Wahrheit liefert [conferisce].“ (Leonardo 1882, § 23, S. 40 f.; vgl. Fehrenbach 2002, S. 171; Übers. hier und im Weiteren überarb. durch d. Ver f.)

Gleich zu Beginn der zitierten Passage formuliert Leonardo hier die grundlegende Erfahrung, dass ein Gemälde sein Wesen (essentia) dem Sehen augenblicklich (in un' subito) darstellt (rappresentare). Für unser Thema, das Erzählen im Bild, ist zu fragen, was Leonardo nun mit dieser „essentia“ des Bildes meint? Der zweite Halbsatz nennt die proportionierte Gesamtkomposition, die das Bild zugleich (nel medesimo tempo) zusammenfügt. Die nach Proportionen gefügte Bildkomposition steht bei Leonardo also neben der „essentia“ des Bildes. Mit dieser kann sie also schon nicht gleichgesetzt werden. Zu Beginn des nächsten Satzes erklärt Leonardo dann, dass die Dichtung dasselbe (il medesimo) berichtet (riferire), was das Bild darstellt (rappresentare). Mit der vom Bild dargestellten „essentia“ kann Leonardo daher nur etwas meinen, was sowohl Dichtung als auch Bildende Kunst berichten können. Dies aber kann nur die Erzählung (storia) meinen, zumal auch der 39. Abschnitt des „Trattato“ die „Erfindung oder Komposition von Historien [storie] das Ziel der Wissenschaft [von der Malerei, U.H.]“ nennt (Leonardo 1882, § 39, S. 88 f.), und der 19. Abschnitt die Darstellung von Bedeutendem wie beispielweise einer allegorischen Erzählung als eine Leistung anführt, die Dichter wie Maler gleichermaßen erbringen wollen: „Ein Dichter kann sagen: ich schaffe eine Vorführung [finzione], die große Dinge bedeuten

soll [significhera]; das Gleiche wird der Maler auch tun, wie Apelles mit der ‚Verleumdung‘ es tat.“ (Ebd., § 19, S. 33 f.; vgl. auch § 21, S. 36 f.; zum Topos vgl. Sprigath 2004).

Auch in Abschnitt 22 macht Leonardo deutlich, dass das Auge in diesem Sinne rasch etwas sehen kann, was sich nur langsam erzählen (raccontare) lässt: „Nun sieh, welcher Unterschied es ist, ob man etwas in einem langen Zeitabschnitt erzählen [raccontare] hört, das dem Auge Vergnügen schafft, oder ob man es mit derselben Geschwindigkeit [prestezza] sieht, in der die wirklichen Dinge [cose naturali] gesehen werden [uedono].“ (Ebd., § 22, S. 38-51; vgl. Fehrenbach 2002, S. 170)

Leonardos Identifizierung der auf einen Blick dargestellten (rappresentare) „essentia“ eines Bildes mit der im Bild gebotenen „storia“ beschreibt also die Erfahrung einer Erzählung, die parallel auch in der Dichtung berichtet (riferire) oder erzählt (raccontare) wird, von dieser aber grundsätzlich unabhängig bleibt. Wie zu zeigen sein wird, lässt sich diese Begründung eines eigenständigen Erzählens im Bild durchaus an Fehrenbachs überzeugende Rekonstruktion von Leonardos Auffassung der Zeit im Bild anschließen. Fehrenbach selbst verneint Leonardos Identifizierung von „essentia“ und „storia“ allerdings. Seinem straken Interesse an den Naturstudien Leonardos entsprechend, das er bahnbrechend neu erschlossen hat, sieht er die Darstellung komplexerer Inhalte bei Leonardo stattdessen hinter die Darstellung natürlicher Zeichen zurücktreten (vgl. ebd., S. 179 f.; zu einer verwandten Passage auch ebd., S. 184-186). In den zitierten Passagen vergleicht Leonardo die Darstellung (rappresentare) der „essentia“ in der Totalwahrnehmung eines Bildes allerdings zwar mit dem Empfangen (ricevere) der Eindrücke natürlicher Gegenstände, setzt sie aber mit dieser gerade nicht gleich. Leonardo unterscheidet dort vielmehr ausdrücklich die Figurationen der in der Dichtung benannten Dinge (figurationi delle cose nominate) einerseits, die im Sprechen nur verworren und langsam überbracht werden, von den Oberflächen und Figuren (superficie, figure) andererseits, die vom Auge (durch das – wie im ersten Satz der zitierten Passage erklärt – auch der Eindruck der wirklichen Dinge empfangen wird) unmittelbar und wahrheitsgetreu geliefert werden. Diese können also gerade nicht „dasselbe“ (il medesimo) sein, wovon Malerei und Dichtung – dem Anfang des Satzes zufolge – gleichermaßen berichten (riferire). Die Gestalten der Verbalsprache einerseits und die sichtbaren Oberflächen und Figuren andererseits nennt Leonardo hier vielmehr als das, was dem Ohr vorgetragen (portare) oder dem Auge visuell übermittelt (conferire) wird, um das beiden Sinnen gleichermaßen Zugängige zu berichten: die „essentia“ des Bildes – und das kann demnach nur die „storia“ meinen.

Dass Leonardo tatsächlich ein Erfassen der Bild-Erzählung als Ganzer meint, wenn er von der „essentia“ spricht, die in einem Nu und im selben Zeitabschnitt wie die Proportioniertheit eines Bildes erfasst wird, bestätigt auch ein Vergleich mit seiner Schilderung eines raschen Bildeindrucks in Abschnitt 15: „Wirst Du Dichter die blutige Schlacht darstellen [figurerai], steht man da vor düsterer Luft, verdunkelt vom Dampf der erschrecklichen Mordmaschinen, der sich mit dichten, den Himmel trüb einhüllendem Staube mischt, und inmitten der Flucht Elender, vom furchtbaren Tod Gescheuchter? In solchem Falle überragt dich der Maler, denn deine Feder wird aufgebraucht sein, ehe du denn vollauf beschreibst [descriva], was der Maler dir, mit seiner Wissenschaft, unmittelbar [immediate] darstellt [rappresenta]. Und es wird deine Zunge vom Durst, der Körper vom Schlaf und Hunger gehemmt werden, ehe du das in Worten zeigst

[dimostri], was dir der Maler in einem Augenblick [in un istante] zeigt [dimostra]. In diesem Bild fehlt nichts als die lebendige Seele der vorgeführten [finte] Dinge, und an jedem Körper ist die ganze Seite völlig da, die sich in einer Ansicht zeigen kann [dimostrarsi], und das wäre eine langwierige und sehr ermüdende Sache für eine Dichtung, alle die Bewegungen derer aufzusagen [ridire], die in solch einer Schlacht fechten, sowie die Teile der Gliedmaßen und ihren Schmuck, Dinge, die das fertige Bild in großer Kürze [con gran brevità] und Wahrhaftigkeit vor dich hinstellt [pone]. Es geht dieser Darstellung nichts ab, als der Lärm der Geschütze, die Rufe der schreckeinfloßenden Sieger und das Geschrei und Heulen der Geschreckten, Dinge, die der Dichter gleichfalls dem Gehörsinn nicht darstellen kann [rappresentare].“ (Leonardo 1882, § 15, S. 24 f.; vgl. Fehrenbach 2002, S. 169)

In der augenblicklichen Präsenz des Bildes und all seiner Teile sieht Leonardo hier gerade für die Darstellung eines komplexen Geschehens, in dem zahlreiche Teilhandlungen zugleich erfolgen, einen wesentlichen Vorzug der Malerei vor der Dichtung. Im 15. Abschnitt spitzt er dies polemisch zu, indem er die Dichtung nicht nur als stumme, sondern als blinde Malerei stigmatisiert und ihr hinsichtlich der sachgerechten Darstellung eines Geschehens bloß das Nachsprechen von zuvor Gesprochenem zugesteht: „Wir werden also sagen, die Poesie sei eine Wissenschaft, die in hohem Grade auf die Blinden wirkt [opera], und die Malerei tue das Gleiche bei den Tauben; die Malerei bewahrt aber immer in dem Grade höheren Rang, als sie einem besseren Sinne dient. Die einzige wahrhaft natürliche Aufgabe des Dichters ist, Worte von Leuten vorzuführen [fingere], die miteinander reden, und nur diese stellt er für den Gehörsinn gerade so vor [rappresenta], wie natürliche, denn sie werden an sich selbst naturgemäß von der menschlichen Stimme hervorgebracht [create]. In allem aber, was weiter folgt, wird er vom Maler übertroffen.“ (Leonardo 1882, § 15, S. 22-25; vgl. Fehrenbach 2002, S. 169.)

Leonardos Überlegungen widerlegen nicht nur den später bei Lessing formulierten Fehlschluss, die Bildende Kunst sei als Raumkunst zur Darstellung von Bewegung und Handlung grundsätzlich nicht in der Lage, sondern kehren ihn sogar um, indem sie das Verhältnis der Wortsprache zum erzählten Geschehen problematisieren. Wegen der Unmöglichkeit, ein komplexes Geschehen im Nacheinander der Wortsprache zumindest in allen gleichzeitig sich ereignenden Teilhandlungen verbindlich darzustellen, erkennt Leonardo einen phänomenologisch problematischen Zeitbezug der Wortsprache und spricht ihr die Eignung zum Schildern von Handlungen und des Wesentlichen eines Geschehnisses letztlich sogar ganz grundsätzlich ab.

Gegen Lessings Erläuterung, dass nur „aufeinanderfolgende Zeichen“ Handlungen darstellen können, deren Teile ihrerseits aufeinanderfolgen, kann im Sinne dieses Gedankens Leonardos tatsächlich widersprochen werden. Selbst zu einem einfachen Einzelgeschehen verläuft das wortsprachliche Erzählen hinsichtlich der Reihenfolge der geschilderten Teilmomente ja keinesfalls zwingend synchron. Nur durch besondere sprachliche Mittel wie etwa temporale Adverbien kann die Wortsprache zeitliche Abläufe nachvollziehbar ordnen, wobei hierdurch die Folge der Wortsprache der Folge des Geschehens gerade nicht mehr per se entspricht. Nimmt man Leonardos Kritik auf, verkehrt sich der scheinbare natürliche Vorteil also ins Gegenteil, den Lessing in der Sukzessivität der Wortsprache als Medium der Erzählung finden möchte.

Wie Gabriele Sprigath im Textzusammenhang umfassend analysiert hat (vgl. Sprigath 2004, S. 272-280, bes. Anm. 95), greift Leonardo in seinen Überlegungen zu den Besonderheiten

der Malerei im Vergleich zur Dichtkunst seinerseits Plutarchs Variation des Dictums von der Dichtung als sprechender Malerei und der Malerei als stummer Dichtung auf, das die „Rhetorica ad Herennium“ schon Simonides zuschreibt, und denkt es konsequent weiter. Ebenfalls am Beispiel einer Schlachtendarstellung mit ihren komplex verknüpften Teilen hatte dort schon Plutarch die Gegenwärtigkeit der Handlungen als spezifische Leistung der Bildkunst erkannt: „Denn die Maler zeigen [deiknýousi] die Handlungen [práxeis] als sich vollziehende [gignoménas], die Worte aber erzählen [diegoûntai] und beschreiben [syggráphousin] diese als bereits geschehen [gegeneménas].“ (Plutarch, Mor. IV. 346 f., übers. nach Sprigath 2004, S. 249; vgl. Fehrenbach 2002, S. 169) Plutarch unterscheidet dabei begrifflich zunächst, dass die Maler Handlungen im Vollzug zeigen, während die Dichter sie als abgeschlossen erzählen und beschreiben. Wenn er dann aber fortfährt, dass sich beide ein und demselben Ziel fügen, der Darstellung der Geschichte, und dass „[...] derjenige Historiker [istorikós] der stärkste [ist, U.H.], der die Erzählung [diégesis] wie ein Gemälde [graphé] mit Hilfe von Affekten und Personen als Bild hervorbringt [eidolopoiéas],“ (Plutarch, Mor. IV. 346 f., übers. nach Sprigath 2004, S. 249 f.) gesteht bereits er zugleich auch der Malerei die Fähigkeit zum Erzählen zu.

Besonders nahe kommt Leonardos Auffassung von der Erzählung als augenblicklich präsentem szenischem Handlungsgefüge, das vor dem Bild wie in der Wirklichkeit auf einen Blick begegnet, hier dem erzähltheoretischen Verständnis des Dramas, in dessen szenischer Handlungspräsentation Dargestelltes, Darstellung und Wahrnehmung ebenfalls synchron präsent sind. Gerade wegen des präsentisch zeigenden statt distanziert erzählenden Verhältnisses zum Dargestellten hat die Narratologie diese Gattung signifikanterweise lange systematisch aus dem Kreis literarischen Erzählens ausgeschlossen, würdigt und untersucht ihr Erzählpotential neuerdings aber ausdrücklich (vgl. Hühn/Sommer 2014). Hieran anknüpfend wäre es sicherlich sinnvoll, die in der Antike begründeten Differenzierung zwischen Epos (historia), Drama (tragoedia) und Lyrik (poesia) auch für die Kategorisierung der Erzählformen in unterschiedlichen Genres der Bildenden Künste zu bedenken, bezieht sich doch auch die frühneuzeitliche Kunsttheorie immer wieder und durchaus differenziert auf diese unterschiedlichen Konzepte.

Wenn die Erzählung (storia) als „essentia“ eines Bildes anhand der Oberflächen und Figuren, die das Bild dem Auge liefert, auf den ersten Blick erfasst werden kann, wie denkt Leonardo sich dann dieses Erfassen, und was versteht er unter einer Erzählung? Zur Annäherung an diese Frage lohnt zunächst ein Blick auf Leonardos Erläuterung in der zitierten Passage, dass sich dem Blick mit dem Wesen des Bildes (essentia) im selben Zeitabschnitt (nel medesimo tempo) die harmonisch komponierte Proportioniertheit des Ganzen zeigt, in dem wiederum der Sinn (senso) des Bildes enthalten ist. Um zu klären, wie Leonardo sich die Bild-Erzählung als augenblicklich präsente „essentia“ denkt, kann nun das von Leonardo herausgestellte besondere Verhältnis der augenblickshaft präsenten Gesamtkomposition eines Bildes zu ihren Teilen erste Hinweise geben.

Auf den Spuren von Leonardos Denken führt der Weg zum Verständnis des Zeitverhältnisses der Erzählung im Bild also über das Zeitverhältnis der harmonischen Bildkomposition und hierzu zunächst über sein Verständnis des Zeitverhältnisses in der musikalischen Komposition. Gleich an die zitierte Passage des 23. Abschnitts anschließend, erläutert Leonardo, der mit der Theorie und Praxis der Musik eingehend vertraut war (vgl. etwa Winternitz 1982), die präsentische Pro-

portionswirkung einer Bildkomposition durch Vergleich mit der Wirkungsweise der musikalischen Komposition: „Und aus diesen [Flächen und Figuren, U.H.] entsteht jene, Harmonie benannte, Proportioniertheit, die mit süßem Einklang [concento] den Sinn zufriedenstellt, nicht anders, als die Proportioniertheit verschiedener Stimmen dem Hörsinn bereitet [...]“. (Leonardo 1882, § 23, S. 40 f.; s. auch ebd., § 23, S. 40 f.)

Im 21. Abschnitt erklärt Leonardo auch die Verwandtschaft des Zeitverhältnisses, in dem in der Malerei wie in der Musik Harmonie wahrnehmbar wird: „Aber aus der Malerei ergibt sich, da sie dem Auge, dem vornehmeren Sinne dient, eine harmonische Proportioniertheit [proportione armonica], gerade so, wie aus mehreren Stimmen, die im selben Zeitabschnitt [un medesimo tempo] zusammengefügt sind [aggionte], eine harmonische Proportioniertheit [proportione armonica] resultiert [risulta], die den Gehörsinn der Zuhörer so sehr befriedigt [contenta], dass sie in staunender Bewunderung, wie halb leblos, verharren. [...] aus dieser Proportioniertheit ergibt sich ein harmonischer Zusammenklang [armonico concento], der dem Auge im selben Zeitabschnitt [uno medesimo tempo] dient, wie von der Musik dem Ohr gedient wird.“ (Ebd., § 21, S. 36-39; s. auch ebd., § 32, S. 65-68; zur Quelle bei Aristoteles vgl. Winternitz 1982, S. 216) Wie schon Fehrenbach herausstellt, beruht Leonardos Vergleich von Musik und Malerei hier auf der Entsprechung, die Leonardo phänomenologisch zwischen dem kurzen, aber nicht ausdehnungslosen elementaren Zeitabschnitt (un medesimo tempo) der harmonischen Musikerfahrung und dem ebenfalls kurzen Zeitabschnitt der augenblickshaften Bild-Wahrnehmung ausmacht (vgl. Fehrenbach 2002, S. 173 f.).

In der Präsenz der harmonischen Wirkung, die in einem Augenblick erfahren wird und hier die Gemeinsamkeit von Musik und Malerei begründet, erkennt Leonardo im 22. Abschnitt zugleich deren gemeinsames Differenzkriterium zur Dichtung: „Aus einem Gedicht aber, das sich auf die Darstellung einer vollkommenen Schönheit [figurazione d' una perfetta bellezza] zu erstrecken hätte, mit besonderer Schilderung eines jeden einzelnen Teiles [figurazione particolare di ciaschuna parte], aus denen sich im Bild die vorerwähnte Harmonie zusammenfügt [compone], resultiert [risulta] kein anderer Reiz [gratia], als der wäre, wenn man in der Musik eine jede Stimme für sich allein [ciaschuna uoce per se sola] und zu verschiedenen Zeiten [in uarij tempi] hören ließe. Hieraus würde sich kein Zusammenklang [concento] zusammenfügen [comporrebbe], gerade so wenig, als wenn wir ein Gesicht Stück für Stück vorzeigen möchten, immer die vorher gezeigten Teile wieder zudeckend. Aus diesen vereinzelt vorgezeigten Stücken würde Vergesslichkeit keine zusammenklingende Proportioniertheit [proportionalita d' armonia] sich zusammenfügen [comporre] lassen, denn das Auge würde sie mit seiner Sehkraft nicht gleichzeitig [un medesimo tempo] umfassen [abbraccia].“ (Leonardo 1882, § 22, S. 38 f.)

Während die Musik zur Wahrnehmung ihrer Harmonie allerdings immer wieder erneut aufgeführt werden muss, hat die den Augen in der Malerei dargebotene Schönheit – wie der 23. Abschnitt erklärt – „[...] lange Dauer [lunga permanenza] und lässt Dich sie schauen [vedere] und betrachten [considerare].“ (Ebd., § 23, S. 40 f.) Auf eigentümliche Weise ist im Bild also für einen Augenblick (un medesimo tempo) die Proportioniertheit gegenwärtig und kann dann doch für lange Zeit betrachtet werden, die sich auch in der Musik ergibt, wenn mehrere Stimmen für eine kurze Zeitspanne zu einer harmonischen Proportion zusammengefügt sind. In der Musik bleibt diese augenblickliche Harmoniewahrnehmung allerdings flüchtig, und im Nacheinander der Wortsprache stellt sie sich sogar gar nicht ein.

Bei seiner Beschreibung, dass sich mehrerer Stimmen im selben Zeitabschnitt zu einer harmonischen Proportion zusammenfügen, denkt Leonardo offensichtlich an die polyphonen Kompositionsweise von Musikern wie Loyset Compère, Gaspar van Weerbeke, Josquin Desprez und Franchinus Gaffurius, die damals am Mailänder Hof wirkten. Seit den 1470er Jahren wurde dort unter der Patronage der Sforza eine neuartige Satztechnik zur musikrhetorischen Stärkung der Textverständlichkeit entwickelt, mit bemerkenswerter Systematik durch selektive Entfaltung der unterschiedlichen satztechnischen Mittel experimentell ausgelotet und in ihren Möglichkeiten und in aller Vielfalt geradezu didaktisch demonstriert, musiktheoretisch begleitet, reflektiert und publiziert (vgl. etwa Finscher 2004, bes. S. 41-44; Macey 1996).

Etwa für die damals in Mailand entstandenen Motetten sind dabei Augenblicke charakteristisch, in denen die Hauptstimme sowie die sonst in Melodie und Rhythmus recht unabhängig voneinander geführten Begleitstimmen für eine oder wenige Notenlängen, die dann auch noch durch verlangsamte Bewegung herausgehoben werden, in einem akzentuierten Akkord im Vollsatz zusammengeführt werden. Für einen kleinen herausgehobenen Augenblick verdichten sich dort die Rhythmen und Melodieverläufe der einzelnen Stimmen zu der von Leonardo beschriebenen harmonischen Gesamtwirkung (vgl. Blackburn 2001, S. 134-136). In ihr klingt dabei der bisherige Verlauf der Einzelstimmen nach, und zugleich birgt er die in den Akkord hineingetragenen sowie die aus dem jeweiligen Mehrklang erwachsenden Erwartungen für den weiteren Verlauf der Einzelstimmen.

Dieses Doppelverhältnis der Musik zur Zeit, dass Harmonie entsteht, wenn im sukzessiven Verlauf eines Musikstücks die Einzelstimmen immer wieder für einen Augenblick als Teile eines Ganzen zu simultanen Harmonien zusammengefügt werden, meint Leonardo offensichtlich, wenn er im 32. Abschnitt davon spricht, dass „die harmonische Proportioniertheit [proportionalità armonica] in harmonischen Augenblicken [tempi armonici] eingeschlossen [rinchiude]“ ist (Leonardo 1882, § 32, S. 66 f.; vgl. Blackburn 2001, S. 135). Wie die Musikwissenschaftlerin Bonnie J. Blackburn gezeigt hat, formuliert Leonardo hier ein prozesshaftes Harmonieverständnis, wie es Giovanni Spataro in seinem 1491 erschienenen „Honestà defensio in Nicolai Burtii parmensis opusculum“ erläutert hatte: „[...] wenn sie [die Stimmen, U.H.] sich nicht bewegen [se non se movemo] [...] nennt man es nicht Harmonie, sondern Zusammenklang. [...] Harmonie ist die Mischung, die in einer Komposition aus Zusammenklängen und Dissonanzen entsteht.“ (Spataro 1491, fol. EIII-III[v]; vgl. Blackburn 2001, S. 141 f.) Für Spataro ist Harmonie nicht mit einer auf Dauer angehaltenen Kombination mehrerer Stimmen in einem Akkord zu verwechseln. Harmonie entsteht vielmehr erst in der Bewegung, in der sich Dissonanz auflöst und die Stimmen in einen Zusammenklang überführt werden.

Dieses Harmonieverständnis erkennt Blackburn in Leonardos Beschreibung wieder, dass die musikalische Proportioniertheit in harmonischen Augenblicken (tempi armonici) eingeschlossen ist (rinchiudere). Die Einsicht in Leonardos prozesshafte Auffassung der Harmonieerfahrung wird auch bestätigt, wenn Leonardo im 27. Abschnitt betont: „[...] Harmonie wird nur augenblickshaft [in istanti] hervorgebracht [ingenera] [...]“. (Leonardo 1882, § 27, S. 54 f.; vgl. Fehrenbach 2002, S. 173)

Die musikalische Harmoniebildung versteht Leonardo also wie Spataro als sukzessives Zusammenfügen mehrerer Teile, die dann für einen Augenblick in einem konsonanten Ganzen simultan

nebeneinanderstehen. In der Harmonieerfahrung erweist sich die Musik also als Zeitkunst, insofern die Harmonieerfahrung sich prozesshaft bildet, und als Raumkunst, insofern in der Harmonieerfahrung dann mehrere Stimmen für einen Augenblick nebeneinanderstehen.

Leonardo analysiert das Doppelverhältnis der Musik zur Zeit, um an diesem Modell sein Verständnis von der im Augenblick generierten harmonischen Gesamtkomposition des Bildes zu entwickeln. Die Parallelisierung von Musik und Malerei in den angeführten Abschnitten des „Trattato“ zeigt, dass die Bildkunst wie die Musik das sukzessive Zusammenfügen der Teile zu einem komponierten Ganzen im Augenblick der harmonischen Kompositionswahrnehmung erfassbar macht, in dem die Teile dann nebeneinander simultan zusammenklingen. Mit Leonardos Einsicht in die Übertragbarkeit der musikalischen Harmonieerfahrung auf die Harmonieerfahrung der Bildkunst ist damit deutlich, dass auch diese schon als harmonische Komposition, als prozesshaftes Zusammenfügen dissonanter Teile in einem synchronen Zusammenklang, nicht nur Raumkunst, sondern per se zugleich Zeitkunst ist (vgl. Fehrenbach 2002, S. 184 f.). Was dieses Harmonieverständnis für Leonardos Kompositionspraxis bedeutet, kann man etwa in den von Fehrenbach herausgestellten Empfehlungen Leonardos erkennen, beim Malen immer wieder Abstand vom Gemälde zu nehmen, um den simultanen Gesamteindruck der gestalteten Bildfläche wie in einem Spiegel beurteilen und Unstimmigkeiten auffinden zu können, und den Gesamtentwurf eines erzählenden Bildes (storia) zunächst rasch und zunächst unter Vernachlässigung von Details anzulegen. Leonardos prozesshaften Harmoniebegriff bestätigen auch die von Fehrenbach an mehreren Beispielen aufgezeigte geometrisch exakte Reflexion von Blick- und Zeigerichtungen der Bildfiguren am Bildrand (vgl. ebd., S. 185-190), durch die im Sinne einer harmonischen Komposition innerbildliche Bewegungen augenblickshaft generiert werden und im Übergang zum ganzheitlichen Zusammenklang des Bildes zugleich eingeschlossen sind (zur ganzheitlichen Flächenkomposition vgl. etwa den Forschungsstand bei Heinen 1996, S. 88-90, S. 127-130, S. 229 f., Anm. 384; Fehrenbach 2002, S. 189 f., S. 192; Dittmann 2003, S. 6). Um zur Erzählung im Bild zurückzukommen, bleibt nun zu fragen, ob und wie Leonardo über diese Entsprechung der prozesshaft sich fügenden und dann augenblicklich präsenten harmonischen Komposition des Bildes (von „Zeitkunst“ spricht für diesen Aspekt bei Leonardo Fehrenbach 2002, S. 172 f.) zur Musik hinaus die Bildkunst auch in ihrem Erzählpotential in einem solchen Sinne als Zeitkunst versteht. Wie oben erläutert, geht Leonardo ja im 23. Abschnitt davon aus, dass die Erzählung (storia) als „essentia“ des Bildes in einem Augenblick erfasst werden kann. Wie im Modell der musikalischen Komposition und der Komposition der Bild-Harmonie geht Leonardo wohl davon aus, dass die Erzählung in diesem Augenblick im Zusammenspiel ihrer Teilmomente zusammengefügt und jene Teilmomente in diesem Zusammenspiel augenblickshaft aufgehoben werden.

Für Leonardos „Abendmahl“ hat Blackburn bemerkt, dass Leonardo in der Flächenkomposition nicht bloß einen statischen Zusammenklang geometrischer Proportionen herstellt, sondern im Sinne von Spataros Verständnis von Harmonie als Auflösung von Dissonanz – und damit im Sinne von Leonardos Auffassung vom Einschließen der harmonischen Proportioniertheit in harmonischen Momenten (tempi armonici) – sowohl die Flächenkomposition wie auch den dargestellten Augenblick der Bild-Erzählung als harmonisches Zusammenfügen von Dissonanzen im Zusammenklang einrichtet. Die flächenkompositorisch wie erzählerisch explizierte

dissonante Spannung zwischen den aufgebrachten Aposteln, die ihren Ausgangspunkt in der Verratsankündigung Jesu in der Bildmitte hat, wird durch Harmoniebewegungen erzählerisch wie flächenkompositorisch in der Ruhe der zentralen Figur auch wieder aufgelöst (vgl. Blackburn 2001, S. 142.). So kann das „Abendmahl“ gerade in dieser Hinsicht als metapikturales Demonstrationsstück gelten, in dem Leonardo seine Einsichten in den Zusammenhang von Zeit, Harmonie und Komposition unmittelbar anschaulich macht.

Im 22. Abschnitt unterscheidet Leonardo nun durch nuancierten Begriffsgebrauch die Art des Begreifens von Wortsprache und Bild: „Wenn die Sachen der Dichter in einem langen Zeitraum [lungo intervallo di tempo] gelesen werden [letto], dann kommt es auch noch häufig vor, dass sie nicht verstanden [intese] werden, und dass man verschiedene Kommentare darüber machen muss, bei denen die Kommentatoren sehr selten verstehen [intendena], was der Dichter im Sinn hat, und oft lesen die Leser wegen der Mühseligkeit nur einen kleinen Teil jener Werke. Das Werk des Malers aber wird von seinen Betrachtern unmittelbar erfasst [immediate compresa].“ (Leonardo 1882, § 22, S. 38-41)

Mit Bedacht wählt Leonardo hier den Begriff „intendere“ (verstehen), um den Vorgang des langsamen, zeitaufwendigen und oft auch misslingenden Aufnehmens von Dichtung zu bezeichnen, für das unmittelbare Aufnehmen eines Bildes dagegen den Begriff „comprendere“ (erfassen).¹ Gerade wegen der Schnelligkeit (prestezza) (Leonardo 1882, § 22, S. 38 f.; vgl. Fehrenbach 2002, S. 169 f.), mit der ein Bild alle Körper und Bewegungen eines komplexen Handlungsgefüges in ihrem Gesamtzusammenhang darstellt und auf einen Blick erfassbar macht, ist für Leonardo die Bildkunst bestens geeignet, etwas begreifbar zu machen, während Dichtung für Leonardo – wie oben dargelegt – sogar per se letztlich unverständlich bleiben muss.

Nicht darin, ob eine Erzählung (storia) als „essentia“ eines Werks aufgefasst wird oder nicht, wohl aber in dem Prozess, in dem dies geschieht, unterscheidet Leonardo also zwischen Dichtung und Bildender Kunst. Begrifflich differenziert, stellt er die langsame Vermittlung in der Dichtung (Verstehen) hierzu der raschen Vermittlung im Bild (Erfassen) gegenüber. In dieser Differenzierung deutet sich bereits an, wie nun das scheinbare Paradox aufzulösen ist, dass gerade das Medium Bild, dem insbesondere seit Lessing oft zugeschrieben wird, per se statisch zu sein, bei Leonardo als besonders und sogar als einzig geeignet erscheint, ein Geschehen zu erzählen. Hierzu unterscheidet Leonardo im 49. Abschnitt ausdrücklich zwischen einer Phase des raschen simultanen Sehens auf einen Blick und einer Phase des langsam lesenden, sukzessiven Verstehens: „Wir wissen klar, dass das Sehen zu den schnellsten Tätigkeiten gehört, die es gibt, und in einem Augenblick [in un punto] unzählige Formen erblickt [vede]. Nichtsdestoweniger begreift [comprende] es jedesmal nur einen Gegenstand. Setzen wir den Fall, du Leser schaust [guardi] mit einem Blick dieses ganze beschriebene Blatt an. Du wirst gleich urteilen, es sei voll verschiedenerlei Buchstaben, aber in diesem Augenblick wirst du nicht erkennen [conoscerei], was für Buchstaben das seien, noch was sie sagen wollen. Daher musst du es Wort für Wort, Satz für Satz [a parola a parola, verso per verso] durchmachen [fare], wenn du von diesen Buchstaben Kenntnis haben [avere notizia] willst.“ (Leonardo 1882, § 49, S. 104-106; vgl. Fehrenbach 2002, S. 177 f.)

Was auf einer beschriebenen Textseite zunächst augenblickshaft als eine Ansammlung von Zeichen erscheint, muss erst Zeichen für Zeichen und Sinneinheit für Sinneinheit vorgenommen

werden, um den Sinn des aus ihnen gebildeten Textes zu erkennen und zu verstehen. Auf diese Überlegung stützt Leonardo hier zunächst bloß seine Ermahnung, beim Erlernen der Malerei wie das natürliche Sehen schrittweise vorzugehen und nichts zu überhasten. Wie etwa Fehrenbach herausgestellt hat, formuliert Leonardo hier aber darüber hinaus eine grundsätzliche Einsicht in das eigentümliche Doppelverhältnis des Sehens zur Zeit (vgl. Fehrenbach 2002, S. 177). Zumal dies der sogenannten „ABC-Methode“ folgt, in der das Zeichnen wie das Schreiben zunächst durch Darstellung der Elemente und dann durch deren Zusammenfügen schrittweise geübt werden sollten (vgl. Pfisterer 2014, hier S. 5), ist Leonardos Feststellung des Unterschieds zwischen dem simultanen ersten Anblick eines Textblattes und dem anschließenden sukzessiven Lesen aller Teile daher als generelles Modell von Phasen visueller Wahrnehmung zu erkennen.²

Die Phasenfolge, die Leonardo für das Sehen insgesamt feststellt und am Lesen eines Textblattes erläutert, gilt zumal für erzählende Bilder. Verbindet man Leonardos Erläuterung der Phasen, in denen eine Textseite wahrgenommen wird, mit seiner oben analysierten Feststellung, dass die „essentia“ – also die Erzählung – eines Bildes auf einen raschen Blick erfasst wird, stellt sich das Doppelverhältnis des Auffassens einer Bild-Erzählung im narrativen Wahrnehmungsakt in zwei Phasen dar, die jeweils ein eigenes Verhältnis zur Zeit aufweisen: Ein Bild und seine Erzählung werden zunächst auf einen Blick erfasst, werden als Ensemble von Einzelnem dann aber erst verstanden, wenn man die in ihm versammelten Elementarformen Figur für Figur und Figuration für Figuration, Detail für Detail und Sinncluster für Sinncluster betrachtet.³

Analog zur beschriebenen Zeitstruktur der prozesshaften Harmoniebildung in Musik und Bildkomposition angelegt, schließt die Totalwahrnehmung der Bild-Erzählung als eines strukturierten Ganzen simultan gegebener Teile in einem ersten erfassenden Sehen dabei auch bereits die Zeitstruktur einer Erzählung ein.⁴

Von hier geht das Auffassen der Bild-Erzählung im schrittweisen Betrachten der Elementarformen unter Aufwand von Zeit zu einem verstehenden Sehen über, das die Elementarformen und die Gesamtbedeutung ihrer Zusammenstellung sukzessiv liest. Die Lücke, dass Leonardos „Trattato“ über Empfehlungen zur Darstellung der bewegten Einzelfigur hinaus kaum konkrete Hinweise zur Anlage und Wahrnehmung komplexer Bild-Erzählungen gibt, lässt sich dabei etwa mit den von Leon Battista Alberti 1434/1435 entwickelten und danach immer wieder ausführlich behandelten Überlegungen zum Aufbau und zur Wahrnehmung von Figurenfolgen schließen (vgl. etwa Kuhn 1984, S. 153-165; Dittmann 2003, S. 11 f.).

Der Zweiphasigkeit der zunächst erfassenden und dann verstehenden Auffassung der Bild-Erzählung entspricht signifikanterweise auch Leonardos Empfehlung einer zweiphasigen Bildproduktion: „Das Entwerfen [bozzar] von Bild-Erzählungen [storie] sei sofort [pronto] und das Darstellen der Gliedmaße sei nicht zu vollendet. Sei zufrieden, die Gliedmaße lediglich positioniert zu haben, die Du später in schöner Gemütlichkeit, wenn es Dir gefällt, fertigstellen [finire] kannst.“ (Leonardo 1882, § 64, S. 118 f.; vgl. Fehrenbach 2002, S. 185)

In Leonardos Phasenmodell der visuellen Wahrnehmung kehrt sich für die Bild-Erzählung die Folge der narrativen Wahrnehmung spiegelbildlich um, die für das literarischen Erzählen festzustellen ist, baut sich dort doch erst aus dem sukzessiven Lesen die Integration der Erzählung

als eines Ganzen in einer Gesamtvorstellung auf (für die „Gesamtvorstellung“ in der Literaturwissenschaft vgl. etwa Hanke 2001, S. 33 f., S. 36 f.; solche Fragen auch bei Simon/Honold 2010). Denkt man Leonardo hier weiter, trennt also nicht mehr die Frage, ob die Erzählung die „essentia“ eines Werks darstellt, Wortsprache und Bilder, sondern nur die medial bestimmte Reihenfolge der Wahrnehmung einer Erzählung. Während die integrale Gesamterfassung in der Bild-Erzählung einem sukzessiven Lesen der Elemente vorausgeht (zu ergänzen ist, dass sie durch diese dann ihrerseits weiter modifiziert wird), bildet sich in der wortsprachlichen Erzählung eine Gesamtvorstellung der Erzählung als eines Ganzen erst im linearen Lesen (und kann dann wiederum deren Wahrnehmung modifizieren).

Daraus erwächst auch, dass Bild und Wortsprache beim Erzählen von unterschiedlichen Aspekten des erzählten Geschehens ausgehen können und müssen. Während das wortsprachliche Erzählen zunächst eng dem Nacheinander von einzelnen Ereignissen folgen muss, um von da die parallel zueinander erfolgenden Ereignisse in einem Ganzen der Erzählung zu verflechten, kann und muss das Medium Bild mit dem verflochtenen Ganzen der parallel zueinander stattfindenden Ereignisse beginnen, um daraus dann die aneinander anschließende Abfolge der einzelnen Teilereignissen zu entwickeln. Mit dieser Differenzierung kann Leonardos Blick auf die Phasen der Erzählwahrnehmung vielleicht auch für die interdisziplinäre Erzählforschung eine Metastruktur in den Blick treten lassen, nach der sich das Erzählen in unterschiedlichen Medien sowie das Erzählen im Mix der Medien einheitlich beschreiben und strukturieren lässt, ohne für das eine oder das andere Medium ein *Prae* und *Prius* oder eine gegenseitige Abhängigkeit postulieren zu müssen.

Leonardos Hinwendung zu den einzelnen Teilen einer Bild-Erzählung, die im langsamen Betrachten nacheinander verstanden werden, führt nun zu der Frage zurück, ob und wie denn das Zeitverhältnis des einzelnen Bildelements im „Trattato“ berücksichtigt ist, auf dessen Bedeutung für die Konstitution von Bild-Zeit und Bild-Erzählung ja Gombrich hingewiesen hat. Die Zeitstruktur der „essentia“ der Bild-Erzählung, die als harmonische Fügung der dissonanten Teile in den Zusammenklang einer Gesamtvorstellung augenblickshaft erfasst wird, kann hierzu zwar Anhaltspunkte geben, dass auch die augenblickshafte Wahrnehmung einer Handlung einen auch Zeitabschnitt umfassen muss, und sei er auch noch so klein. Das Modell der Harmoniebildung kann aber nicht unmittelbar auf die Zeitkonstitution des einzelnen Bildelements angewandt werden, sofern sich Zeit im einzelnen Bildelement nicht erst aus dessen Opposition zu einem anderen Bildelement begründen soll, sondern als Voraussetzung für Bild-Ereignis, Bild-Handlung und Bild-Erzählung schon im einzelnen Bildelement gründen soll.

Grundlegend ist hier Leonardos Analyse der spontanen Selbstbewegung des dimensionslosen Punktes und des zeitlosen Augenblicks als Ursprung der kleinsten Einheiten von Raum und Zeit: „Das Jetzt [istante] ist ohne Zeit [non ha tempo]. Die Zeit [tempo] entsteht durch die Bewegung des Jetzt [moto dello instante], und die Endpunkte [termini] der Zeit sind diese Jetztte [istanti]. Der Punkt hat keine Teile [non ha parte]. Die Linie ist der Durchgang [transito] des Punktes; und ihre Enden [termini] sind diese Punkte.“ (Codex Arundel, Ms. 263, London, British Museum; Leonardo 1998, Bd. 2, p. 176r; vgl. Holländer 1984, S. 182)

Bei seiner Feststellung, dass das Jetzt bloß einen Zeitabschnitt begrenzt, ohne selbst Zeit zu sein, schließt Leonardo hier an die „Physik“ des Aristoteles an. Dort heißt es etwa: „Das Jetzt

aber ist nicht Teil [der Zeit, U.H.].“ (Ebd., IV, 10, Aristoteles 1829, S. 104). „Das Jetzt [...] verbindet die Zeit, die vergangene und die zukünftige, und ist überhaupt Bewegung der Zeit. Es ist nämlich von der einen Anfang, von der andern aber Ende.“ (Ebd., IV, 13, S. 114) Auch Leonardos Veranschaulichung der Analyse der Zeit durch den Vergleich des Jetzt mit dem mathematischen Punkt als ausdehnungsloser Begrenzung einer Linie ist in diesen Kapiteln der „Physik“ des Aristoteles vorgeformt.

Mit dem Gedanken, dass das Jetzt „die Bewegung der Zeit“ nicht nur ist, sondern dass die Zeit durch die Bewegung des Jetzt sogar entsteht, geht Leonardo dabei in charakteristischer Weise über Aristoteles hinaus. Er formuliert hier eine tiefe Einsicht in die Phänomenologie der Zeit im Bild, die sich später ganz ähnlich in Gombrichs Einwand gegen das Missverständnis vom Bild als eingefrorenem „punctum temporis“ findet. Deutlicher noch selbst als der von Gombrich dort aufgerufene Augustinus, für den ja durch jeden Wahrnehmungsaugenblick (attentio) „das, was anwesend sein wird, fortfährt abwesend zu sein“ (s.o. S. 25 „attentio“), schreibt Leonardo der Bewegung des unteilbaren Jetzt dabei sogar die produktive Kraft zur Hervorbringung der Zeit zu. Indem er dies mit der Bewegung des Punktes verbindet, durch die sich eine Linie bildet, verknüpft er die Herstellung von Zeit durch die dem Augenblick innewohnende Bewegung des Jetzt mit der zeichnenden Hervorbringung von Linien.

Die grundlegende Bedeutung dieses Vergleichs für die Konstitution der Bild-Erzählung lässt sich ermessen, wenn man sie Leonardos Konzeption der Konstitution der Körper im Bild voranstellt, die Leonardo im 3. Abschnitt des „Trattato“ erläutert: „Der Anfang der Malerei ist der Punkt, dann folgt die Linie, das Dritte ist die Fläche, das Vierte der Körper, der sich in diese Oberfläche kleidet [...]“ (Leonardo 1882, § 3, S. 6 f.). Seinerseits ruft Leonardo hier die klassische Konzeption der Komposition der Bild-Erzählung in Albertis „Della Pittura“ auf, wo gleich zu Beginn betont wird, „dass der Punkt ein Zeichen ist, das sich nicht in Teile zerlegen lässt. [...] Wenn die Punkte sich in einer Reihe ununterbrochen aneinanderfügen, bringen sie eine Linie hervor. [...] Mehrere nebeneinander liegende Linien bilden eine Fläche [...]. Eine Fläche ist also ein bestimmter äußerster Teil des Körpers [...]“ (Alberti 2007, 1. Buch, Kap. 2, S. 66 f.; vgl. Delitala-Möller 1997⁵, S. 83) Dass dieser Prozess der Bild-Erzählung zugrundeliegt, erläutert Alberti dann im 35. Kapitel: „Komposition ist jenes Verfahren beim Malen, womit die Teile der gesehenen Gegenstände im Gemälde zusammengefügt werden. [...] Teile der Bild-Erzählung [istoria] sind die Körper, Teile der Körper die Gliedmaße, Teile der Gliedmaßen die Flächen.“ (Alberti 2007, 2. Buch, Kap. 35, S. 102 f.; vgl. Kuhn 1984, S. 135-137).

Leonardo greift so Albertis Reihenfolge der Kompositionselemente auf, sieht aber nicht ein bloßes Nebeneinander diskreter Punkte, sondern die kontinuierliche Bewegung des Punktes als Ursprung der Bildkomposition. Die Kette vom Punkt bis zur Bild-Erzählung hat Leonardo dabei zwar nirgendwo als Ganze aufgelistet. Mit dem differenzierten Anschluss an Alberti gründet Leonardo die Bild-Erzählung, die Alberti als Ziel der Kette anführt und die ja auch Leonardo an anderer Stelle als Ziel der Malerei nennt (s.o., S. 29), hier letztlich aber doch in der Bewegung des an den Anfang des Bildkomponierens gesetzten Punktes, aus dessen Bewegung Linien, Flächen und Körper im Bild sowie die durch diese dargestellten Körperbewegungen und Bild-Handlungen hervorgehen. So finden in Leonardos Kompositionsbegriff die elementaren Bewegungen des Punktes und des Jetzt zusammen, aus denen sich Bild-Raum und Bild-Zeit zugleich bilden und

die so Darstellung und Wahrnehmung der Bild-Erzählung, ihrer Teile und ihrer dynamischen Verknüpfung elementar begründen.

Mit Blick auf weitere Gedanken Leonardos hat Fehrenbach die Bewegung, die aus der Dimensionslosigkeit von Punkt und Jetzt heraus Zeit und Raum hervorbringt, in der Punkt und Jetzt sich im Bild „aus dem Nichts ins Sein“ und über sich hinausarbeiten sowie sich selbst transzendieren, als Urgrund für die Lebendigkeit, den Impetus, die Bewegtheit und sogar für die Affektwirkung der Malerei ausgemacht (vgl. Fehrenbach 2002, S. 174-177, 198-206). Diese Bewegung verbindet nicht nur die Entstehung und Betrachtung etwa von Leonardos Strömungsstudien miteinander, auf die Fehrenbach in diesem Zusammenhang hinweist (vgl. ebd., S. 202 f.). Darüber hinaus kann die Bedeutung dieses Entstehungs- und Wirkungsmodells auch für Leonardos Verständnis der Bild-Erzählung gar nicht überschätzt werden.

An die Vorstellung einer Hervorbringung der Bild-Erzählung in Produktion und Wahrnehmung aus der Dynamisierung von Punkt und Jetzt schließen sich Leonardos übrige Überlegungen zu Lehre der Malerei nahtlos an. So beruht es auf der aus Punkt und Jetzt sich entfaltenden Bewegung, dass die einzelnen Figuren, deren Körperbewegung und Affektausdruck – im „Trattato“ ausführlich behandelt (hierzu etwa Delitala-Möller 1997, S. 83; auch ebd., S. 94-97) – sowie deren Verbindung zu anderen Figuren die Teilereignisse und Teilhandlungen einer Bild-Erzählung einschließlich der in übergreifenden Figurationen entfalteten komplexen Zeitfolgen darstellen können und dass sich diese im langsamen Betrachten Figur für Figur und Figuration für Figuration als Teil zur Bild-Erzählung verstehen lassen. Doch auch dass das komplexe Gefüge der bewegten und in sich vielfach verschränkten Komposition die Gesamtvorstellung einer Bild-Erzählung im harmonischen Augenblick darstellen kann und dass diese auf einen Blick als Totaleindruck erfassbar ist, gründet letztlich in der Bewegung von Punkt und Jetzt.

Leonardos Überlegungen zu Zeit und Erzählung im Bild öffnen einen phänomenologischen wie ontologischen Zugang zu den Gründen des Generierens von Bild und Bild-Erzählung in Wahrnehmung, Vorstellung und Darstellung. Für Produktion, Rezeption und Reflexion hat Leonardo dies in seinem „Trattato“ wie in seinen Werken entfaltet. Insbesondere das simultane Erfassen (und Herstellen) der schnellen Erzählung im augenblickshaften Gesamteindruck und das sukzessive Verstehen von Bild-Bewegungen, Bild-Ereignissen, Bild-Geschehnissen und Bild-Erzählung sowie deren Bezug zur kompositorischen Bildharmonie bietet hier eine sachstrukturierte Grundlegung zur Entwicklung einer fachlich begründeten Didaktik und Methodik der Form und Macht von Wirkungen und Wirkweisen erzählender Bilder.

ANMERKUNGEN

- * Wichtige Hinweise und Anregungen verdankt dieser Beitrag Laura Delitala-Möller und dem gemeinsam mit ihr durchgeführten Workshop „La bottega di Leonardo. Die Klugheit der Praxis – Workshop zu Leonardo da Vincis Kunstdidaktik“, Kunstpädagogischer Tag des BDK, Fachverband für Kunstpädagogik: „Mit Bildern umgehen – rezeptiv – reflektiv – produktiv – performativ“, Hochschule der Bildenden Künste Saar, 17. März 2017.

- 5 Ich danke der Verfasserin für Einsicht in das Manuskript.

BILDNACHWEIS

Abb. 1: Leonardo da Vinci: Abendmahl. 1495-1498. Santa Maria delle Grazie Mailand, 422 x 904. Secco Malerei. Quelle: prometheus Bildarchiv

LITERATUR

- Alberti, Leon Battista [2007]: Della Pittura – Über die Malkunst, Batschmann, Oskar/Gianfreda, Sandra (Hrsg.), 2. Aufl. Darmstadt.
- Aristoteles [1829]: Physik, übers. von E.H. Weiße, Bd. 1: Übersetzung, Leipzig.
- Blackburn, Bonnie J. [2001]: Leonardo and Gaffurio on harmony and the pulse of music. In: Haggh/ arbara (Hrsg.): Essays on music and culture in honor of Herbert Kellmany, Paris, S.126-149.
- Brütsch, Matthias [2013]: Ist Erzählen graduierbar? Zur Problematik transmedialer Narrativitätsvergleiche. In: Diegesis 2.1, S. 54-74.
- Delitala-Möller, Laura [1997]: La Riflessione di Leonardo da Vinci sulla Pittura, Magisterarbeit Osnabrück (Sprach- und Literaturwissenschaft).
- Dittmann, Lorenz [2003]: Der folgerichtige Bildaufbau. Eine wissenschaftsgeschichtliche Skizze. In: von Hülsen-Esch, Andrea/Körner, Hans/Reuter, Guido (Hrsg.): Bilderzählungen – Zeitlichkeit im Bild, Köln/Weimar/Wien, S. 1-23;
- Fehrenbach, Frank: Blick der Engel und Lebendige Kraft. Bildzeit, Sprachzeit und Naturzeit bei Leonardo. In: Ders. (Hrsg.) [2002]: Leonardo da Vinci. Natur im Übergang. Beiträge zu Wissenschaft, Kunst und Technik, München, S. 169-206.
- Finscher, Ludwig [1979]: Zum Verhältniss von Imitationstechnik und Textbehandlung im Zeitalter Josquins. In: Ders. (Hrsg.): Renaissance-Studien. Helmuth Osthoff zum 80. Geburtstag, Tutzing, S. 57-72.
- Fludernik, Monika: Erzähltheorie. Eine Einführung, Darmstadt 2010.
- Gombrich, Ernst H. [1984]: Der fruchtbare Moment. Vom Zeitelement in der bildenden Kunst (1964). In: Ders.: Bild und Auge. Neue Studien zur Psychologie der bildlichen Darstellung, Stuttgart, S. 40-62.
- Hanke, Michael [2001]: Kommunikation und Erzählung. Zur narrativen Vergemeinschaftungspraxis am Beispiel konversationellen Traumerzählens, Würzburg.
- Heinen, Ulrich [1996]: Rubens zwischen Predigt und Kunst. Der Hochaltar für die Walburgenkirche in Antwerpen, Weimar.
- Holländer, Hans [1984]: Augenblicksbilder. Zur Zeit-Perspektive in der Malerei. In: Thomsen, Christian W./Holländer, Hans (Hrsg.): Augenblick und Zeitpunkt. Studien zur Zeitstruktur und Zeitmetaphorik in Kunst und Wissenschaft, Darmstadt, S. 175-197.
- Hühn, Peter/Sommer, Roy [2014]: Narration in Poetry and Drama. In: Hühn, Peter/ u.a., (Hrsg.): Handbook of Narratology, 2. vollst. überarb. u. erw. Aufl. Berlin/Boston, Bd. 1, S. 419-434.
- Kuhn, Rudolf [1984]: Albertis Lehre über die Komposition als die Kunst in der Malerei, in: Archiv für Begriffsgeschichte 28, S. 123-178;
- Leonardo da Vinci [1882]: Das Buch von der Malerei. Nach dem Codex Vaticanus (Urbins) 1270, 3 Bde., Ludwig, Heinrich (Hrsg.), Bd. 1, Wien (Nachdr. Wien 1970).
- Leonardo da Vinci [1998]: Il Codice Arundel 263 nella British Library, 2 Bde., Pedretti, Carlo/Vecce (Hrsg.), Carlo, Florenz.
- Lessing, Gotthold Ephraim [1766]: Laokoon oder Über die Grenzen der Malerei und der Poesie, Berlin.
- Macey, Patrick [1996]: Galeazzo Maria Sforza and Musical Patronage in Milan. Compère, Weerbeke and Josquin. In: Early Music History 15, S. 147-212.
- Martinez, Matias/Scheffel, Michael: Einführung in die Erzähltheorie, 5. Aufl. München 2003.

- Pfisterer, Ulrich (2014): Was ist ein Zeichenbuch? In: Heilmann, Maria/Nanobashvili, Nino/Pfisterer, Ulrich/Teutenberg, Tobias (Hrsg.): Punkt, Punkt, Komma, Strich. Zeichenbücher in Europa ca. 1525-1925, Passau, hier S. 1-10.
- Pochat, Götz (1996-2015): Bild – Zeit. Eine Kunstgeschichte der vierten Dimension, bisher 3 Bde., Wien u.a.
- Puttfarcken, Thomas (2000): The Discovery of Pictorial Composition. Theories of Visual Order in Painting 1400 - 1800, New Haven/London.
- Rehm, Ulrich (2004): Wieviel Zeit haben die Bilder? Franz Wickhoff und die kunsthistorische Erzählforschung. In: Wiener Schule. Erinnerung und Perspektiven, Wien u.a. (Wiener Jahrbuch für Kunstgeschichte 53), S. 161-189.
- Simon, Ralf/Honold, Alexander (Hrsg.) (2010): Das erzählende und das erzählte Bild, München.
- Spataro, Giovanni (1491): Honesta defensio in Nicolai Burtii parmensis opusculum, Bologna.
- Sprigath, Gabriele K. (2004): Das Dictum des Simonides. Der Vergleich von Dichtung und Malerei. In: Poetica 36, S. 243-280.
- Theissing, Heinrich (1987): Die Zeit im Bild, Darmstadt.
- Weixler, Antonius (2015): Zeit in der Malerei. „Ein Pferd hat zwanzig Beine“. Über Simultaneität in Futurismus und Kubismus. In: Weixler, Antonius/Werner, Lukas (Hrsg.): Zeiten erzählen. Ansätze – Aspekte – Analysen, Berlin/Boston, S. 205-230, hier S. 205-209.
- Weixler, Antonius/Werner, Lukas (2015): Zeit und Erzählen – eine Skizze. In: Dies. (Hrsg.): Zeiten erzählen. Ansätze – Aspekte – Analysen, Berlin/Boston, S. 1-24.
- Winternitz, Emanuel (1982): Leonardo da Vinci as a Musician, New Haven.
- Wolf, Werner (2002): Das Problem der Narrativität in Literatur, bildender Kunst und Musik. Ein Beitrag zu einer intermedialen Erzähltheorie. In: Nünning, Vera/Nünning, Ansgar (Hrsg.): Erzähltheorie transgenerisch, intermedial, interdisziplinär, Trier, S. 23-104.

ZUSAMMENFASSUNG

Das Bilderbuch wird in der elementar- und primardidaktischen Diskussion aktuell häufig diskutiert und sein didaktisches Potential empirisch erforscht. Wie Preußner (2015) in ihrem Forschungsbericht dokumentierte, besteht eine große Herausforderung in der Hybridität des Mediums. Trotz der spürbaren Annäherung und Kooperationen von Vertreterinnen der Deutsch- und Kunstdidaktik, scheint es bisher nur partiell zu gelingen, eine eigenständige Bilderbuchdidaktik zu formulieren. Einen gangbaren Weg zur Bilderbuchdidaktik könnte das Modell der Transversalität (Valsangiacomo et al. 2014) anbieten. Welchen didaktischen Mehrwert bieten transversale Zugangsweisen zum Bilderbuch, die nur so erreicht werden können? Im Beitrag soll exemplarisch mit dem Fokus auf die Bildrezeption eine kunstdidaktische Perspektive ausgewählt werden, die sich zum Ziel setzt, einen Beitrag zur Entwicklung der Bildlichkeit der Kinder zu leisten, und eine deutschdidaktische Perspektive, die die Entwicklung von Schriftlichkeit fokussiert. Damit sollen Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Übergänge beider fachspezifischer Zugangsweisen sicht- und greifbar gemacht werden. Die Forschungshypothese dabei ist, dass sich transversale ästhetische Zugangsweisen zu Bilderbüchern disziplinspezifischer Zielsetzungen der Bildrezeption bedienen und zu einem vertiefteren Verständnis eines hybriden Mediums führen können. Dies wird als unersetzliche Basis eines Zugangs zum Verstehen von Bilderzählungen und dem eigenen Gestalten ebensolcher verstanden.

STICHWORTE

Narration, wortlose Bilderbücher, Bedeutung schaffen, Transversalität

SUMMARY

The picture book is currently under frequent debate in elementary and primary didactic discussion and its didactic potential is being empirically explored. As Preußner (2015) documented in her research report, a great challenge lies in the medium's hybridity. Despite the palpable convergence and co-operations between representatives of German and art didactics, until now there seems to be only partial success in formulating an autonomous picture book didactic. The model of transversality (Valsangiacomo et al. 2014) could offer a practicable path towards picture book didactics. What didactic added value is offered by transversal approaches to the picture book, which can only be arrived at in this way? The intention in the article is to select by way of an example, with the focus on image reception, an art-didactic perspective that aims to

render a contribution to the development of children's pictorial literacy, and a German-didactic perspective that focuses on the development of literacy. The intention thereby is to render commonalities, differences and transitions of the two subject-specific approaches visible and tangible. The research hypothesis at the same time is that transversal aesthetic approaches to picture books make use of discipline-specific image reception targets and can lead to a deeper understanding of a hybrid medium. This is understood as an irreplaceable basis of access to understanding visual narratives and one's own composition of the same.

KEYWORDS

narration, wordless picture books, meaning making, transversality

ZUR EINSTIMMUNG

Das Bilderbuch ist eine Literatur-Gattung (vgl. Halbey 1997) und eine „spezielle Untergattung der Kinderliteratur, die [...] sich durch eine enge Wechselbeziehung von Bild und Text auszeichnet“ (Thiele 2003, S.71). Das Bilderbuch kann text- aber nicht bildlos sein, es kann u.a. narrativ, szenisch oder lyrisch sein. „Und es steht, obwohl es Literatur ist, [...] immer mit einem Bein in einer anderen Kunst, der des Bildes, auf die verschiedene Medien einen ganz anderen Zugriff und Einfluss haben als auf rein schriftliche Werke [...]“ (Abraham/Knopf 2014, S. 3) Das macht Bilderbücher zu hybriden Medien. Schaut man sich die Forschungslage zu Bilderbüchern in einer didaktischen Perspektive an, hat sich hier zwar seit der von Jens Thiele und Mareile Oetken 2006 initiierten Tagung „Neue Impulse der Bilderbuchforschung“ sehr vieles bewegt, die bild- und die wort-bezogene Fachdidaktik nähern sich an und gehen in unterschiedliche Richtungen weiter. Die Sprachen, Methoden und Probleme sowie der Zugriff auf Bezugswissenschaften etc. der beiden fachspezifischen Perspektiven auf das Bilderbuch sind sehr verschieden. Es braucht viel Neugier und Offenheit um sich der je anderen Perspektive annähern und diese ggf. sinnvoll in die eigene hineinendenken oder sogar einbinden zu können.

Interdisziplinäre Zugangsweisen zu Bilderbüchern, und davon gibt es dankenswerterweise immer mehr, haben Konjunktur. Eine wichtige Frage jedoch ist, was man unter dem Begriff ‚interdisziplinär‘ verstehen möchte. Ich plädiere daher in meinem Beitrag für transversale Zugangsweisen und werde dies im Laufe des Beitrages begründen. Im Fokus steht das narrative Bilderbuch, hier am Beispiel eines wortlosen Bilderbuchs, in dem das Bildnarrativ als eigenständige, vom Text unabhängige, Erzählweise aufgefasst werden kann.

BILDNARRATIVE

Bildnarrative haben eine lange Tradition. So könnte man ihre Anfänge in den Wand- und Glasmalereien, den Altarbildern und Portalen mittelalterlicher Kirchen sehen (vgl. Rowe 1996, S.219) oder noch viel früher an den Zeugnissen menschlichen Gestaltens, wie bspw. den Petroglyphen wie sie Therese Weber beschreibt (vgl. 2017) ansetzen (vgl. Einführung der Herausgeberinnen in diesem Heft, S. 2-9).

Zur Entstehung von Bildnarrativen in wortlosen Bilderbüchern gibt es unterschiedliche Theorien. Zwei davon möchte ich kurz skizzieren:

Anne Rowe (1996) steht stellvertretend für eine Vielzahl von Autor_innen, die sich mit wortlosen Bilderbüchern beschäftigen und deren wissenschaftliche Wurzeln zumeist im Bereich Literaturwissenschaft oder -didaktik angesiedelt sind. Sie schreibt: „In sequenzierten Bildtexten (sequenced picture texts) gibt es Erzähler, die Künstler, die das Erzählen lenken und die ‚wissentlich oder unwissentlich‘ bestimmte Standpunkte in Bezug zu den dargestellten Charakteren und Ereignissen einnehmen. Weil die Geschichte jedoch in Bildern erzählt wird, bleibt der Erzähler unsichtbar und wird durch den Leser/Erzähler ersetzt, der die Off-Stimmen übernimmt. Der individuelle Leser erschafft den implizierten Text neu, der durch die Form unterdrückt wurde. Auf diese Weise wird der verbale Text, der durch den Künstler in Bilder übersetzt wurde, wiederentdeckt und so redundant. Dieser neue Text wird interessanterweise in der persönlichen Sprache des Lesers und innerhalb seiner individuellen Lebens-, Erfahrungs- und Vorstellungswelt geschaffen. Dies sorgt für große Freiheit für den Leser/Erzähler und faszinierende Aussichten auf unterschiedliche Darstellungsweisen des impliziten Textes, weil die Kluft zwischen der Erzählung und der Interpretation verringert wurde.“ (Rowe 1996, S.232, üb. GL) Festzuhalten bleibt bei dieser Position, dass davon ausgegangen wird, dass i.A. ein Text hinter dem Bildnarrativ liegt, der vom Bildautor in ein anderes Medium übersetzt wurde.

Bernd Dolle-Weinkauff (2014) steht für eine andere Position, deren wissenschaftliche Wurzeln stärker in den Bildwissenschaften zu verorten ist. Er gibt zu bedenken: Bildnarrative, wie Bildgeschichten, Comics oder wortlose Bilderbücher sollten als ein Gesamttext aufgefasst werden, „dessen einzelne Einheiten – „Panels“ genannt – einer eindeutig festgelegten, irreversiblen Anordnung folgen.“ [...] „So wird ein mehr oder weniger umfangreiches, autonomes Erzählkontinuum ausgebildet, das die Kenntnis der Handlung beim Leser nicht voraussetzt und sich durch ein Ensemble panelübergreifender [...] pictorialer Verweise synthetisiert. Sequentielle Erzählungen stellen keine Illustrationen eines mündlichen oder schriftlichen Verbaltexts dar, sondern sind aus sich heraus verständlich und selbstständig. Dieses Prinzip der [...], ‚sequential art‘ setzt die Existenz eindeutig definierbarer Panels als Subeinheiten voraus und legt gleichzeitig fest, dass die Minimalstruktur der Bildgeschichte aus zwei in ihrer Aufeinanderfolge nicht austauschbaren Einzelbildern besteht [...] auch das Einzelbild [...] bereits eine Erzählhandlung ausbilden.“ (Dolle-Weinkauff 2014, S.81). Festzuhalten ist, dass Bildnarrative als eigenständige, vom Text unabhängige, Erzählweise aufgefasst werden.

Dolle-Weinkauff gibt weiterhin zu bedenken, dass „eine wesentliche Bedingung für das Funktionieren des Einzelbildes als Teil einer Sequenz in Bildgeschichte oder Comic dessen gleichsam standardisierte, auf die Einheit von Ort, Zeit und Handlung gerichtete Binnenstruktur, ist.“ (ebd., S.82) Eine weitere Frage betrifft die Architektur der narrativen Sequenz, und hier insbesondere die möglichen Verknüpfungen der einzelnen Grundelemente, sprich Panels oder (Doppel)Seiten im Bilderbuch, bzw. ihrer Interferenzen. Scott McCloud (1993, S. 70 f.; zit. nach Dolle-Weinkauff 2014, S.95) erarbeitete dazu eine Typologie der Übergänge von Bildeinheit zu Bildeinheit, um „das Wesen der Transition in ihren unterschiedlichen Erscheinungsformen als Movens der Dynamik der Bildfolge zu bestimmen.“ (ebd.) McCloud unterscheidet sechs voneinander abgrenzbare Typen, darunter bspw. der Übergang von Augenblick zu Augenblick oder von Handlung zu Handlung.

Für Erzählräume, verstanden als das „Gezeigte“ und damit nicht-sprachliche Weise der Welt-erzeugung (vgl. Goodman 1998), spielen die beiden Kategorien Raum und Zeit eine zentrale Rolle. Nach Cassirer sind „Raum und Zeit keine Substanzen, sondern vielmehr ‚reale Relationen‘; sie haben ihre wahre Objektivität in der ‚Wahrheit von Beziehungen‘, nicht an einer absoluten Wirklichkeit.“ (Cassirer, 1931/1975, S.22; zit. n. Kemp, 1996, S. 9) Kemp überträgt diese These auf eine Untersuchung von Bilderzählungen seit Giotto und fasst dies so zusammen: „Erzählraum wird durch Räume und durch Beziehungen zwischen diesen konstituiert – durch die Beziehungen zwischen Innenräumen, zwischen Innenraum und Außenraum und zwischen Bildraum und Betrachterraum. Erzählraum ist Bezugsraum. Erzählen ist Beziehen: [...]“ (ebd.) Dahinter steckt u.a. der von Georg Simmel entwickelte Gedanke der sog. „Raumerfüllung“. Er schreibt: „Wenn eine Anzahl von Personen [...] innerhalb bestimmter Raumgrenzen isoliert nebeneinander hausen, so erfüllt eben jede mit ihrer Substanz und ihrer Tätigkeit den ihr unmittelbar eigenen Platz, und zwischen diesem und dem Platz der nächsten ist unerfüllter Raum, praktisch gesprochen: Nichts. In dem Augenblick, in dem diese beide in Wechselwirkung treten, erscheint der Raum zwischen ihnen erfüllt und belebt. [...] Kant definiert den Raum einmal als die ‚Möglichkeit des Beisammenseins‘ – das ist er auch soziologisch, die Wechselwirkung macht den vorher leeren und nichtigen zu etwas *für uns*, sie erfüllt ihn, indem er sie ermöglicht.“ (1908, S.616; zit. n. Kemp, 1996, S.11; Hervorhebungen um Original) Übertragen auf wortlose Bilderbücher und die Erzeugung eines Bildnarrativs bedeutet dies, dass Erzählräume erfüllt sein müssten und innerhalb dieser Räume mindestens zwei Elemente interagieren sollten, um den Raum mit Leben zu erfüllen und einen Erzählfaden aufnehmen zu können.

Für Künstler, Illustratoren und Bild-/Buchautoren stellt die Gestaltung eines wortlosen Bilderbuchs eine große Herausforderung dar, denn sie müssen durch ihre Kunst Sinn erzeugen und vermitteln und bei den Betrachtern Emotionen hervorrufen. Viele der von mir in die Recherchen einbezogenen Künstlerinnen und Künstler wollen keine gezielte Adressatengruppe ansprechen. Shaun Tan, bspw., bezeichnet die Imaginationen, die er in seinen Lesern durch seine Bildnarrative hervorruft, als unberechenbar (Shaun Tan 2015, in: Arizpe, S.xiii-xv). David Wiesner (1992, S.vii) spricht von einer einzigartigen Herausforderung und lohnender Erfahrung für beide, den Gestalter und den Leser. Seines Erachtens verlangt das Gestalten wortloser Bilderbücher große Sorgfalt und Klarheit bei jedem Aspekt des Bildermachens. Und Suzy Lee (o.N., 2011) betont, dass sie, wann immer sie ein Buch macht, das Buch als ein Ganzes sieht. Jedes einzelne Element eines Buches sei miteinander verbunden und sie selbst sieht sich als Organisatorin der verbreiteten Konzepte der Kunst.

BILDAUTOR/INNEN UND BILDBETRACHTER/INNEN SCHAFFEN BEDEUTUNGEN

Bildnarrative verstehen zu können bedarf spezifischer Fähigkeiten und einer Expertise, die im Bereich der Bildlichkeit (vgl. Lieber 2016) liegen.

Evelyn Arizpe (2014, S.96; Üb. GL) fasst in ihrem Beitrag eine Reihe von notwendigen Fähigkeiten zum Lesen/Betrachten von wortlosen Bilderbüchern zusammen. Ich möchte einige wenige dieser Anforderungen zusammengefasst herausgreifen:

- > Illustratoren müssen ihr gesamtes visuelles Repertoire für Bilderserien heranziehen und Leser/Betrachter all ihre verfügbaren Ressourcen, um Bedeutung aus dem, was sie sehen, generieren zu können.
- > Leser/Betrachter müssen die Geschichte mithilfe von Spuren, Puzzleteilen und jedem Detail, das Kontinuität schafft und Hypothesenbildung durch die ersten Bildverbindungen erlaubt, konstruieren.
- > Leser/Betrachter müssen Handlungen erkennen, und die Gedanken und Gefühle der Protagonisten interpretieren.
- > Leser/Betrachter müssen die Geschichte in ihre eigene Vorstellungswelt und „Sprache“ übersetzen.

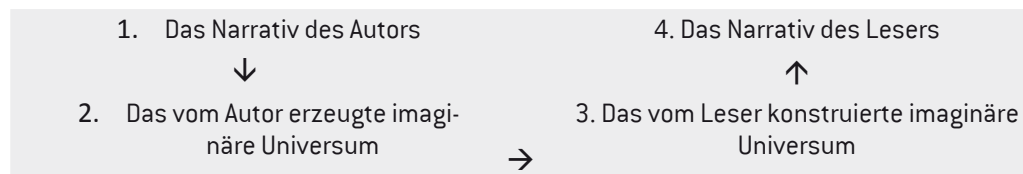
Damit werden zweifelsohne sehr hohe Anforderungen an die Bildlichkeit, Schriftlichkeit und die Erzählfähigkeit der Illustratorinnen und Leser-/Betrachterinnen gestellt.

Einen wichtigen Aspekt, der u.a. bei Rowe (1996, S. 221) beschrieben wird, möchte ich für diesen Beitrag herausstellen. Dabei geht es um das Schaffen von Bedeutungen (meaning making). Rowe schreibt dazu: „Bilderlesen ist aktiv und Bedeutungen wohnen nicht alleine in den Bildern. Der durch den Künstler geschaffene visuelle Text wird zur visuellen Arbeit im Auge des Lesers. Diese Arbeit, ein neues Bedeutungsnetzwerk, liegt irgendwo zwischen dem Künstler und dem Leser.“ (Üb. GL) Dabei bezieht Rowe sich u.a. auf Tzvetan Todorov (1990). Auch wird abermals in der Argumentation sichtbar, dass die Autorin davon ausgeht, dass Bild Text braucht, um Bedeutung schaffen zu können.

Betrachten wir zunächst *die Bildseite*. An dieser Stelle möchte ich als weiteren Bezug die Bild-Anthropologie von Hans Belting (2002, S.11) heranziehen, der davon ausgeht, dass ein Bild „mehr als ein Produkt von Wahrnehmung ist. Es entsteht als das Resultat einer persönlichen oder kollektiven Symbolisierung.“ Bilder sehen ist immer zugleich Bilder deuten und verstehen (vgl. Uhlig 2014, S. 17). Dies beruht bereits auf der neuronalen Verarbeitung von Wahrnehmungen im Gehirn. Diese werden dort während der Bearbeitung zerlegt und neu komponiert. Diese Neukomposition wird im Prozess der Wahrnehmung mit bereits vorhandenen Vorstellungen, Erinnerungen, Erfahrungen und Gefühlen verwoben. „Bilder müssen er-innert werden, um als Bilder sein zu können.“ (Asmuth 2011, S.144) Daraus entstehen Deutungen und Interpretationen. Nur so wird letztendlich Verstehen möglich. Rowe versteht diese ‚individuellen Interpretationen‘ (1996, S.221) als eine Art Amalgam. Wichtig ist dabei, dass wir jedes etwas *als* etwas sehen. Damit erobert das Sehen eine andere Dimension; es wird zum verstehenden Sehen: das Gesehene erhält eine Bedeutung. Das Besondere beim Schaffen von Bedeutungen aus Bildern ist, dass sich weiterhin Leerstellen ergeben, die vom Betrachter selbst gefüllt werden müssen. Wenn wir Bilder erinnern, geschieht dies immer im Zusammenhang mit ihrer Bedeutung. Je bedeutungsvoller ein Bild für uns ist, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass andere Bilder dadurch überlagert werden. Ebenso gilt: je häufiger und intensiver wir uns mit Bildern beschäftigen, desto mehr wird unsere Fähigkeit Bilder zu deuten, zu verstehen und zu interpretieren gefördert. Je reicher unser inneres Bildarchiv ist, desto differenzierter können diese Prozesse ablaufen (vgl. Fahle 2007). Bilder sind nicht nur in Kontexte eingebunden, sondern sie sind darauf angewiesen. „Bilder bedürfen eines Zusammenhangs, sei dieser kulturell,

sprachlich oder geschichtlich, und dies nicht nur, um als Bild erkannt zu werden, sondern vor allem, um inhaltlich verstanden zu werden. Bilder sind relationale Gebilde. Sie hängen an unsichtbaren Fäden, die sie auf vielfältige Weise mit der kulturellen Welt der Sprachwelt und der wahrnehmbaren Welt verbinden.“ (Asmuth 2011, S. 137) Bilderbuchbilder ermöglichen ein Erlernen, Üben und Fördern der dazu notwendigen Fähigkeiten, auch wenn es sich dabei sicherlich um implizites Wissen handelt. Beim Betrachten, Deuten und Verstehen entsteht zudem eine Art Dialog zwischen dem Bildmacher hinter dem Bildnarrativ und dem Betrachter. In diesem Dialog lernen wir die (Bild-)Sprache, die uns erlaubt über ihre Reaktionen zu diskutieren. „Die Sprache ist zwar notwendig, um Bilder deuten zu können, aber um die Bildhaftigkeit selbst erklären zu können, reicht der Hinweis auf die Sprache alleine nicht aus.“ (Asmuth 2011, S. 144) Es braucht weiterhin etwas gedanklich Erzeugtes, früher Einbildungskraft, heute Imagination, die erst in der Distanz, so Asmuth (ebd.) entstehen kann. Für ihn ist „die Bilderbildung in der Wahrnehmung mit der gedanklichen Fähigkeit zur Fiktion verknüpft.“ (ebd., S. 145) Wichtig festzuhalten ist an dieser Stelle, dass das, was die Betrachter während dieses Prozesses des Bedeutungsschaffens bestenfalls im Austausch mit anderen lernen, von ihnen selbst in anderen Prozessen wieder aktiviert und transferiert werden kann. Dies unterstützt das Prinzip, des ‚sensus communis‘ (vgl. Kant) oder der geteilten Aufmerksamkeit (vgl. Tomasello 2014), wie wir sie bei IMAGO (vgl. Glas et al. 2015) verstehen, in dem der Austausch über ein Bildnarrativ zu einer gemeinsamen Aufgabe wird, um die eigene Bildlichkeit zu entwickeln und zu fördern.

Auf der *Seite des Textes* möchte ich zum einen die These von Louise Rosenblatt (2005) anführen, die davon ausgeht, dass Bedeutung, ob wissenschaftlich oder ästhetisch, im Zusammenspiel zwischen besonderen Zeichen und einem besonderen Leser zu einer besonderen Zeit und einem besonderen Ort geschieht. Damit betont sie, ganz ähnlich, wie beim Fokus auf das Bild, dass dem Leser eine zentrale Funktion beim Schaffen von Bedeutung zukommt und gleichzeitig auch die Kontextverbundenheit dieses Prozesses. Todorov (1990, S.42) konkretisiert diesen Gedanken in seinem Text „Reading as Construction“: „Wenn wir es schaffen ein imaginäres Universum beim Lesen eines Textes zu konstruieren, muss der Text zunächst selbstreferentiell sein; an diesem Punkt, wenn wir ihn gelesen haben, erlauben wir unserer Imagination zu „arbeiten“, indem wir die erhaltenen Informationen gemäß folgender Fragestellungen herausfiltern: In welchem Ausmaß trifft die Beschreibung des Universums zu? In welcher Reihenfolge traten die Ereignisse auf [Zeit]? In welchem Ausmaß müssen wir Verzerrungen in Betracht ziehen, die dem „Reflektor“ des Narrativs zugeschrieben werden müssen (Erzählperspektive)?“ (Üb. GL) Todorov zeigt einen Zyklus des Bedeutungsschaffens zwischen Autor und Leser auf:



Er kontextualisiert diesen Prozess hinsichtlich seiner Einbindung in kulturelle Bedingungen (vgl. ebd., S. 45). Auch er gibt zu bedenken, dass wir lernen müssen, wie man Lesen „konstruiert“ (vgl. ebd., S. 49), oder eben wie man Bedeutungen aus einem Text schafft. Dies kann auf konstruktive oder dekonstruktive Weise geschehen.

Versteht man wie Hans Jonas (1994) in seinem *Homo pictor* den Menschen in erster Linie als Bildermacher und in zweiter Linie auch Bilderversteher, so wäre die Frage, ob dies auch für Texte gilt, also bspw. der Mensch als Geschichtenerzähler und als Geschichtenversther. Damit kommt die anthropologische Perspektive mit in die Diskussion.

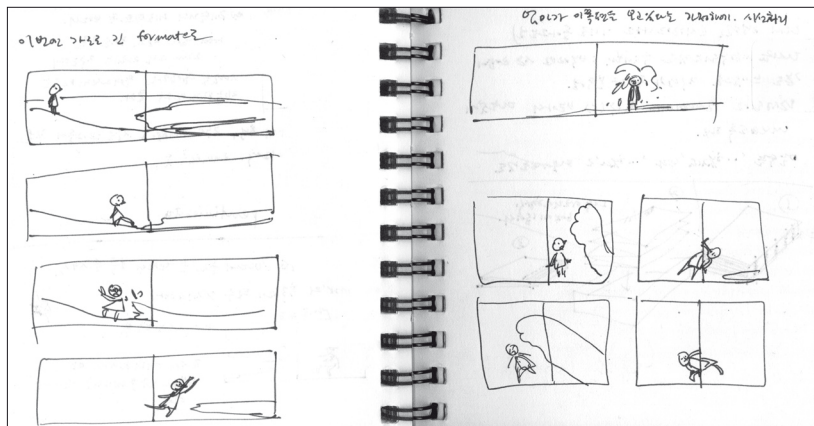
Dies könnte eine mögliche gemeinsame Fragestellung sein, die zu einem transversal angelegten Forschungsprojekt führen könnte.

TRANSVERSALE ZUGANGSWEISEN

Federica Valsangiacomo, Dagmar Widorski und Christine Künzli (2014) arbeiten seit mehreren Jahren am Konzept des transversalen Unterrichtens, hier in Bezug zur Elementarpädagogik. Ich kann an dieser Stelle nur kurz skizzieren, was sie dazu bewegte und wodurch dieses Konzept sich von anderen unterscheidet. Weiterhin möchte ich es als Chance für die Erarbeitung einer eigenen Bilderbuchdidaktik verstehen. Die Autorinnen legen die äußerst heterogene Begrifflichkeit im Themenbereich des fächerübergreifenden Unterrichts dar sowie die dahinterstehenden sehr unterschiedlichen theoretischen Begründungen, wie u.a. Lerntheorien. Transversal wird im Sinne von „zu [Schul-]Fächern quer liegend, über das eine Fach in ein anderes hinübergehend“ (ebd., Anmerkung 3) verstanden. Mit der Systematik des transversalen Unterrichtens kann Unterrichtshandeln analysiert und begründet werden. Damit wird die Professionalisierung von Lehramtsstudierenden befördert. Den Autorinnen geht es um einen bildungstheoretisch begründeten Unterricht, in dem fachliches Wissen und Können aufgebaut und Fachkonzepte zu dessen Strukturierung und Organisation entwickelt werden können. Damit kritisieren sie m.E. zurecht die vielerorts vorliegende Konzepte eines fächerübergreifenden Unterrichts, in dem Fachlichkeit und Fachkonzepte verschwimmen und in teilweise in Beliebigkeit aufgehen. Die Stärke dieses ursprünglich auf Unterricht ausgerichteten Konzepts liegt im Erhalt der jeweiligen Fachlichkeit. Das Transversale zeigt sich in deren Schnittmenge.

Und genau hier müsste man m.E. auch eine eigenständige Bilderbuchdidaktik, wie sie Preußler (2015) fordert, ansiedeln.

EIN BEISPIEL: DAS BILDERBUCH „WELLE“ VON SUZY LEE



Storyboard von Suzy Lee © 2011 Suzy Lee – All rights reserved to Maurizio Corraini srl

Beim Bilderbuch „Welle“ (2008) von Suzy Lee handelt es sich um ein narratives Bilderbuch, im engeren Sinne um ein wortloses Bilderbuch, in dem das Bildnarrativ als eigenständige, vom Text unabhängige Erzählweise aufgefasst werden kann. Ich möchte dieses Bilderbuch als Ausgangspunkt nehmen, da ich als ‚Bild-Expertin‘ nach einem vermeintlich einfachen Beispiel Ausschau gehalten habe, an dem aufgezeigt werden kann, wie wichtig die jeweilige fachliche Expertise für das Verstehen von Bilderbüchern ist und ich dieses zugleich als notwendige Grundlage für eine mögliche didaktische Wendung aufzeigen möchte. In Bezug zur Systematik des Transversalen muss hierzu noch angemerkt werden, dass die Autorinnen immer von einem allgemeinen Bildungsziel ausgehen, das dann aus unterschiedlichen fachspezifischen Perspektiven, Methoden etc. bearbeitet wird.

Ich stelle eine visuelle Analyse des Bilderbuchs voran, da es sich erstens, wie bereits mehrfach erwähnt um eine eigenständige Bildnarration handelt, und zweitens sich daraus eine angemessene Fragestellung für die transversale Bearbeitung des Bilderbuchs entwickeln lässt (ausführlicher in Lieber 2018).

BLITZLICHTER AUF EINE VISUELLE ANALYSE DES BILDERBUCHS

Ich möchte an dieser Stelle kurz Einblicke in die bildliche Perspektive des Bilderbuchs gewähren und anschließend eine mögliche gemeinsame Wort-/Text-Perspektive entwickeln.

„Welle“ erzählt von einem Ausflug eines Mädchens an den Strand, gemeinsam mit der vermeintlichen Mutter. Im Zentrum stehen das Mädchen, fünf Möwen und eine Welle. Zwischen diesen Akteuren kommt es zu einer spielerischen Begegnung. Am Ende ist das Mädchen ganz nass und geht zusammen mit der Mutter und den gefundenen Muschelschalen und Schneckenhäusern nachhause.

Suzy Lee geht es in ihrer „Border-Trilogie“ (2014) zu der auch die Bilderbücher „Mirror“ (2003) und „Schatten“ (2011) gehören, um die Liaison von Illusion/Imagination und Realität.

Die Rahmenhandlung besteht aus einer Doppelseite, dargestellt auf einem extremen Querformat (im aufgeschlagenen Zustand ca. 60 x 17,5 cm). Lee setzt grafische und malerische Elemente ein. Das Meer wird malerisch dargestellt. Sie verwendet für das Wasser blaue Farbe, dieses wird auch im zweiten Teil der Rahmenhandlung, hier allerdings ohne erkennbaren Farbauftrag (vermutlich digital ausgefüllt) für den Himmel verwendet und für die Umrisszeichnungen der Muscheln und Schnecken auf der Umschlaginnenseite. Die Geschichte wird auf 19 Doppelseiten erzählt, wobei eine Doppelseite für die Rahmenhandlung vor der Haupthandlung und sechs Doppelseiten für die Rahmenhandlung danach verwendet werden. Die Haupthandlung findet ihren Höhepunkt und Schluss in einem „big splash“.

Die Grafik (Abb. 1) zeigt den Blauanteil auf den verschiedenen Doppelseiten und zeichnet gleichzeitig die Inszenierung der Bilderzählung nach, mit dem „big splash“ als Höhepunkt. Das Auf- und Abgehen der Kurve zeigt gleichzeitig auch die Aktivität von Mädchen bzw. Welle an: geht die Kurve nach oben, ist die Welle aktiv, geht sie nach unten, liegt die Aktivität beim Kind. Auch über die ‚Kameraeinstellungen‘ (Abb.2) kann die Gliederung der Erzählung abgebildet werden. Die Grafik zeigt, dass die Kameraeinstellung während der gesamten Hauptidezählung gleichbleibt, in der Rahmenhandlung hingegen wechselt.

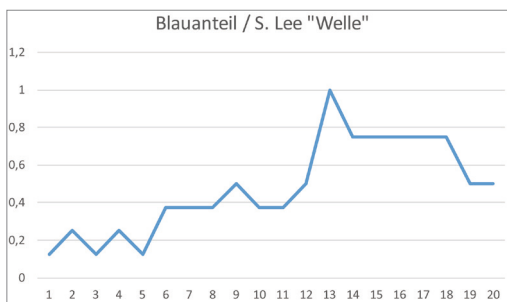


Abb. 1: Blauanteile

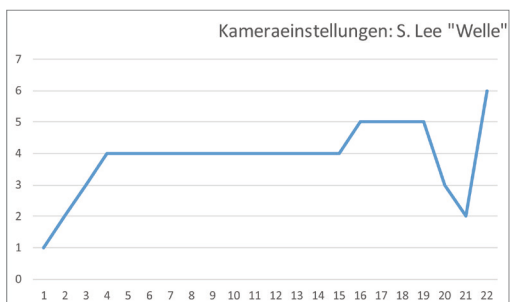


Abb. 2: Kameraeinstellungen

Der Erzählraum wird hier, mit Ausnahme der Seite mit dem „big splash“, die gleichzeitig *Höhepunkt*, *Wendepunkt* und *Schnitt* zur Rahmenhandlung darstellt, von drei Protagonisten(gruppen), dem Mädchen, den Möwen und der Welle belebt, die miteinander ‚interagieren‘, bespielt. Die Mutter kommt nur in der Rahmenhandlung vor. Auf zwei Doppelseiten findet eine Interaktion zwischen Mutter und Mädchen statt.

Somit bietet die Rahmenhandlung eine Art Bühne, die den Auf- und Abtritt der Hauptpersonen inszeniert. Die Welle, als Teil des Erzählraumes, bleibt im Bild, wird aber nicht weiter belebt. Hinsichtlich der Erzählperspektive handelt es sich prinzipiell um eine allwissende; der Erzähler selbst bleibt unsichtbar. Allerdings müsste dies noch insofern modifiziert werden, als wir während der Hauptidezählung die Perspektive des Mädchens einnehmen bzw. an ihrer Imagination teilhaben. Dies wird durch die Liaison von Illusion/Imagination und Realität unterstrichen. Für das Mädchen ist dies Realität.

Ein wichtiger Punkt bei der visuellen Analyse dieses Bilderbuchs sind m.E. die Bewegungen der Protagonisten. Exemplarisch möchte ich dies am Beispiel des Mädchens kurz zeigen. Sehr klar zeigt sich hier auch die eindeutig visuell basierte Erzählstrategie der Bildautorin. Mit einfachen

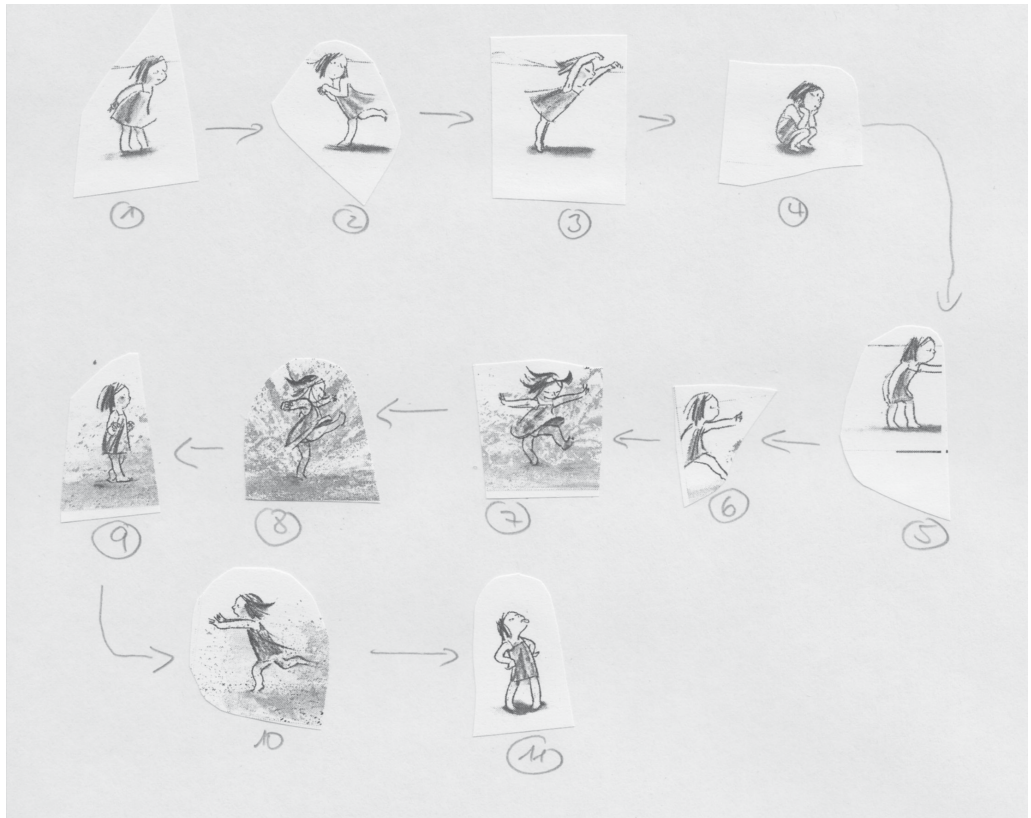


Abb. 3: Analyse der Mimik, Gestik und Körperhaltungen des Mädchens in Suzy Lee „Welle“



Abb. 4: Bildausschnitt „Mädchen greift an“ aus Suzy Lee „Welle“



Abb. 5: Bildausschnitt „Mädchen nachdenklich kauern“ aus Suzy Lee „Welle“

grafischen Mitteln gestaltet sie durch Mimik, Gestik und Körperhaltung die zu interpretierenden „Handlungen“ des Kindes.

In Abbildung 3 ist nur die Haupterzählung erfasst. Wir können, ohne den gesamten Erzählraum zu kennen, u.a. eine neugierige Zuwendung, ein Weglaufen und Angreifen, ein Nachdenken oder

Wahrnehmen	Leitidee / Aufgabe / Fragestellung Wie kann die Liaison von Illusion/Imagination und Realität oder anders ausgedrückt von Fiktion und Faktum in einem Narrativ gestaltet werden?			Vorstellen
	Kunstpädagogik Systematik phänomenologisch hermeneutisch analytisch dialektisch spekulativ (...)	Individuum Kultur Gesellschaft	Deutschdidaktik Systematik phänomenologisch hermeneutisch analytisch dialektisch spekulativ (...)	
	Modus Bild / Bildlichkeit	Modus Text / Wort / Schriftlichkeit		
	Lösungen / Antworten			
Darstellen				Mitteilen

eine Trotzhaltung erkennen. Dabei wird sichtbar, dass es einen zweiten Protagonisten (die Welle) geben muss, mit dem das Mädchen interagiert. Bei den Möwen hingegen funktioniert dies anders. Spannender wird dies, wenn man eine visuelle Analyse der drei Hauptprotagnisten vornimmt. Insbesondere können daraus die Bewegungen der Möwen erklärt werden. Diese teilen häufig die Perspektive und die Bewegungsrichtung des Mädchens. Es gibt allerdings keine wirkliche Interaktion zwischen Mädchen und Möwen. Dies ändert sich erst in der letzten Szene vor dem „big splash“, denn hier trotz das Mädchen der Welle und streckt ihr die Zunge heraus, während die Möwen das Weite suchen.

Die von mir ausgewählten verschiedenen visuellen Analysen zeigen, dass Suzy Lee eine ähnliche Form der Narration verwendet, wie sie für filmische Erzählungen angewendet werden. Wie dort, zeichnet Suzy Lee ein *storyboard* um die Gesamtnarration zu planen. Sie fertigt vielfältige Skizzen an, u.a. auch von Szenen, die abschliessend verworfen werden.

Diese Blitzlichter auf den Entstehungsprozess zeigen auch die Crossover-Technik, die die Bildautorin für dieses Bilderbuch entwickelt hat und die die filmische Narration (vgl. bspw. Branigan 1992) unterstützen. Zwischen den einzelnen Handlungen bestehen größere Sprünge. Man wie weiß bspw. nicht, was zwischen dem Angriff des Mädchens (Abb. 4) und der nachdenklich kauernenden Haltung (Abb. 5) passiert. Die einzelnen Doppelseiten sind wie ‚videostills‘ eines Films. Allerdings haben wir im Gegensatz zum Film in Bilderbüchern sogenannte „page breaks“. In diesen gezielt gesetzten Pausen, können Leerstellen erzeugt werden, die dem Betrachter erlauben sie mit eigener Imagination zu füllen. So entsteht eine Balance zwischen Beschleunigung und Atempausen. Das sind die Elemente, die die Lesart für den Betrachter öffnen und eigene Erzählungen erlauben.

IDEEN ZU MÖGLICHEN TRANSVERSALEN FRAGESTELLUNGEN

Eine mögliche Fragestellung / Aufgabe im Sinne des Modells der Transversalität könnte zum ausgewählten Bilderbuch lauten: Wie kann die Liaison von Illusion/Imagination und Realität oder anders ausgedrückt von Fiktion und Faktum in einem Narrativ gestaltet werden? Ich möchte dies anhand einer Grafik darstellen: Jochen Krautz (2013) definiert Wahrnehmen,

Die Welle

Das Mädchen blickt gebannt auf das Meer hinaus. Die Möwen tun es ihm gleich. Als die Wellen heranrollen, erschrickt es. Es zieht sich zurück. Die Möwen tun es ihm gleich. Kaum zieht sich das Wasser sich wieder zurück, geht das Mädchen in Angriffsstellung über. Die Möwen tun es ihm gleich.

Nachdenklich schaut es dem Spiel des Wassers zu. Auch die Möwen sind wieder ruhig geworden. Plötzlich sieht das Mädchen etwas. Die Möwen schwirren auch bereits aufgeregt über ihrem Kopf. Vorsichtig macht das Mädchen einen Schritt ins weisse Wasser. Es reisst die Arme gen Himmel und springt vor Freude auf und ab. Das Wasser spritzt in alle Richtungen. Das Mädchen tanzt im Wasser. Es scheint alles um sich herum zu vergessen. Die Möwen tun es ihm gleich.

Plötzlich rauscht eine Riesenwelle auf das Mädchen zu. Voller Ehrfurcht huscht es einen Schritt zurück. Auch die Möwen sind zurückgewichen. Erschrocken verharren sie über dem Kopf des Mädchens in der Luft.

Die Welle baut sich auf, wird immer grösser und droht das Mädchen einzuholen. Kreischend läuft es davon, die Welle dicht hinter ihm. Die Möwen tun es ihr gleich. Auch sie fliehen.

Doch das Mädchen scheint sich plötzlich zu besinnen. Trotzig streckt es dem Meer die Zunge raus. Es ist bereit für den Kampf. Wasser überall – unten und oben. Das Mädchen wird verschlungen und wieder ausgespuckt. Kraftlos liegt es am Strand. Doch, was sieht es denn da? Lauter kleine Schätze liegen verstreut im Sand – prächtige Muscheln, soweit das Auge reicht. Auch die Möwen nähern sich neugierig dem Schatz. Voller Begeisterung reisst das Mädchen die Arme hoch und zeigt der Mutter seine Entdeckung. Diese betrachtet das Kind, wie es die Hände sanft in das kühle Salzwasser gleiten lässt. Doch die Zeit ist gekommen. Das Mädchen muss das Meer verlassen. Langsam entfernen sich die beiden. Das Mädchen wirft sehnsüchtig einen letzten Blick zurück. Wann wird es wohl das Meer wiedersehen? Auch die Möwen sind verschwunden, denn sie tun es ihm gleich.

Beispiel 1: Bilderzählung als „Partitur“

Vorstellen, Darstellen und Mitteilen als grundlegende Handlungsdimensionen einer anthropologisch basierten Kunstpädagogik. Die Bezugsdimensionen sind dabei Ich, Wir und Welt.

Wichtig ist, es handelt sich hierbei nicht um ein allgemeingültiges Bilderbuchanalysemodell, wie es bspw. Michael Staiger (2016) vorlegt, sondern um ein Experiment, die Fachdisziplinen zu stärken und gleichzeitig etwas Neues, so vorher nicht Auffindbares zu finden.

Studierende des Instituts Primarstufe der PH FHNW haben sich im Rahmen einer interdisziplinären Lehrveranstaltungen, die ich im Frühlingsemester 2016 bzw. 2017 gemeinsam mit meinen Kolleginnen Maja Wiprächtiger und Swantje Rehfeld durchführen konnte, mit wortlosen Bilderbüchern auseinandergesetzt. Wir haben den Studierenden das Bilderbuch *Welle* in die Hand gegeben und sie sollten die in den Bildern dargestellte Geschichte aufschreiben. Dahinter stand unsere Absicht, die Studierenden irritieren zu wollen, und unsere These, dass dies kein passender Zugang zu diesem Bilderbuch darstellt. Alle Studierenden haben geschrieben. Die Studententexte zeigten überwiegend Bildbeschreibungen, wenige Erzählversuche, wie in Beispiel 1 und eine dialogische Umsetzung (Beispiel 2).

In Beispiel 1 ist sehr schön zu sehen, wie die Autorinnen das emotionale Moment in der Bilderzählung in Worte fassen. Sie interpretieren Mimik und Gestik des Mädchens und bringen Spannung in die Erzählung. Die Rahmenhandlung wird ausgeblendet. Beispiel 2 ist von daher interessant, als die Autorinnen den Möwen eine Stimme geben und sie damit gleichzeitig implizit eine Bildinterpretation vornehmen. Beide schriftliche Zugangsweisen zur Bilderzählung zeigen das Phänomen „Erzählen ist Beziehen“ (s.o.) eindrucklich auf. In beiden Beispielen haben wir ein Narrativ der Autorinnen als eigenständige Übersetzungsleistung vorliegen. Erzählen kann hier bedeuten, sich das Narrativ vor die eigenen Augen zu führen und so zu verstehen. Gleichzeitig werden dabei Leerstellen gefüllt. Niemand thematisierte jedoch in diesem ersten Durchgang das Thema Fiktion und Faktum. Damit wurde die eigentliche Absicht der Bildautorin nicht erfasst. Dies könnte nun daran liegen, dass es Suzy Lee nicht gelungen ist, dies bildlich darzustellen, oder dass die Bildlichkeit der Studierenden nicht genügend ausgebildet ist, oder dass das Bilderbuch zu oberflächlich betrachtet wurde. In einem zweiten Versuch wurde die Aufgabenstellung insofern präzisiert, als die Studierenden den Auftrag bekamen, eine schriftliche Übersetzung des Bilderbuchs zu erstellen, die dem „Motiv“ des Bilderbuchs und seiner Bildautorin gerecht wird. Interessanterweise entstanden nun eher selten Bildbeschreibungen oder Erzählungen, sondern vielfältige freiere Formen, die sich nicht an die Bilderzählung als Partitur hielten, sondern etwas Eigenständiges gestalteten, das die Essenz des Bilderbuchs in schriftlicher Form wiedergibt. So entstand beispielsweise ein „Elfchen“.

Verführerisch
ihr Spiel
wie im Rausch
verzehr mich nach ihr
Stille

Wichtig dabei war uns das Anliegen, nicht etwas zu dem Bilderbuch zu gestalten, also nicht zu kommentieren, zu beschreiben oder nachzuerzählen, sondern etwas über das Bilderbuch zu gestalten, das übersetzt in ein anderes Medium, die Sprache, Eigenwert hat. Einen vergleich-

1. Bild
M: Mmh...wer hat den alle Muscheln mitgenommen? Vielleicht finde ich ja noch ein paar.
Was macht sie denn da am Wasser? Bleiben wir einfach mal hinter ihr.
2. Oh, oh! Hui ist die Welle schnell, sie will mich fangen, aber sie kriegt mich nicht.
Sie weiss wohl nicht, wie schnell Welle sein kann. Zum Glück sind wir hinter ihr geblieben. Lauft schneller!
3. Ahhhhh, jetzt jage ich dich, Welle.
Wieso schreit sie denn? Oh schaut, sie jagt sie weg. Helfen wir ihr!
4. Vielleicht hätte ich Welle nicht Angst machen sollen. SO schön bist du, Welle! Ich wollte dich nicht erschrecken.
Jetzt bewundert sie Welle. Sie sieht sie nicht jeden Tag.

Beispiel 2: Dialogische Übersetzung der Bilderzählung

baren Versuch wurde in einer anderen interdisziplinären Lehrveranstaltung zum Thema „Bild und Klang“ das Bilderbuch zum Ausgangspunkt einer Verklanglichung. Auch hier wurde das Bilderbuch als Partitur verwendet oder etwas Eigenständiges über das Bilderbuch komponiert. Wichtig wäre es in jedem Falle andere Beispiele dafür, auch in anderen Medien, wie bspw. Literatur und im Film zu sammeln und so Möglichkeiten dafür kennenzulernen.

Sie Erfahrungen sollen in der Folge auf den unterrichtlichen Kontext der Primarschule übertragen und evaluiert werden.

Ausblick: (Wie) Können transversale Projekte eine eigene Bilderbuchdidaktik befördern?

Am Beispiel der visuellen Analyse des Bilderbuchs „Welle“ konnte über ‚Blitzlichter‘ auf eine Dekonstruktion der Bilderzählung gezeigt werden, wie Bedeutungen geschaffen und die Grenzen zwischen Fiktion und Faktum bildlich dargestellt werden können. Für eigenständige, von einem Text unabhängige, visuelle Erzählweisen, werden hohe Anforderungen an die bildlichen Fähigkeiten und das Wissen der Betrachter_innen gestellt.

Daher braucht es zum Verständnis derartiger Bilderbücher fachspezifische Zugangsweisen, die bspw. mit dem in Entwicklung befindlichen Tool „Learning Image Kit“ erarbeitet werden können. Über diese visuelle Analyse können transversale Fragestellungen identifiziert werden, die aus der je eigenen Fachperspektive heraus bearbeitet werden können. Dies hat auch Konsequenzen und Implikationen für die Bilderbuch-Didaktik. Liegt im Beispiel zunächst der Zugang bei den Bildexpert/innen, so könnte der nächste Schritt bei den Wortexpert/innen liegen, nämlich didaktisch-methodisch angemessene Zugangsweisen zu einem derartigen Bilderbuch zu entwickeln. Der transversale Aspekt, der dann auch den Transfer auf andere Medien anlegt, entwickelt das Dazwischen. Eine eigenständige Bilderbuchdidaktik müsste, so meine abschließende These, neben einer hohen Expertise in den Bereichen Bild- und Wort genau dieses Dazwischen identifizieren und thematisieren. In diesem Dazwischen liegt m.E. auch der Mehrwert für das Erzählen in Worten und Bildern. Dafür müsste eine eigene Fachlichkeit entwickelt werden. Dies ist nur in der Kooperation möglich, aber unbedingt notwendig.

BILDNACHWEIS

Abb. 1: Blauanteile; Analyse der Autorin.

Abb. 2: Kameraeinstellungen; Analyse der Autorin.

Abb. 3: Bewegungsanalyse der Protagonistin; Analyse der Autorin.

Abb. 4: Bildausschnitt „Angriff“: Detail aus: Lee, Suzy (2008): Welle. Köln.

Abb. 5: Bildausschnitt „nachdenklich“: Detail aus: Lee, Suzy (2008): Welle. Köln.

Abb. 6: Storyboard „Welle“ Suzy Lee; © 2011 Suzy Lee – All rights reserved to Maurizio Corraini srl

PRIMÄRLITERATUR

Lee, Suzy (2008): Welle. Köln.

SEKUNDÄRLITERATUR

- Abraham, Ulf/Knopf, Julia (2014): Genres des BilderBuchs. In: Knopf, Julia/Abraham, Ulf (Hrsg.): BilderBücher. Band 1 Theorie. Baltmannsweiler. S. 3-11.
- Arzipe, Evelyn (2014): Wordless Picturebooks: Critical and Educational Perspectives on Meaning-Making. In: Kümmerling-Meibauer, Bettina (Hg.): Picturebooks. Representation and Narration. New York. S. 91-106.
- Asmuth, Christoph (2011): Bilder über Bilder. Bilder ohne Bilder. Eine neue Theorie der Bildlichkeit. Darmstadt.
- Belting, Hans (2002): Bild-Anthropologie. 2. Aufl. München.
- Branigan, Edward (1992): Narrative Comprehension and Film. London/New York: Routledge.
- Fahle, Manfred (2007): Wie kommen Bilder in das Gehirn? Die Sicht der Hirnforschung. In: Thiele, Jens/Hohmeister, Elisabeth (Hrsg.): Neue Impulse der Bilderbuchforschung. Baltmannsweiler. S. 48-69.
- Cassirer, Ernst (1931/1975): Mythischer, ästhetischer und theoretischer Raum. In: Ders.: Landschaft und Raum in der Erzählkunst, hrsg. v. Ritter, A. Darmstadt.
- Goodman, Nelson (1998): Weisen der Welterzeugung. 4. Aufl. Frankfurt a.M.
- Halbey, Hans (1997): Bilderbuch. Literatur. Neun Kapitel über eine unterschätzte Literaturgattung. Weinheim.
- Jonas, Hans (1994): Homo pictor. Von der Freiheit des Bildens. In: Boehm, Gottfried (Hg.): Was ist ein Bild? München, S. 105-124.
- Kemp, Wolfgang (1996): Die Räume der Maler. Zur Bilderzählung seit Giotto. München.
- Krautz, Jochen (2013): Ich, Wir, Welt. Zur Systematik und Didaktik einer personalen Kunstpädagogik. Hildesheim.
- Lee, Suzy (2014): La trilogia del limite. Albolosa.
- Lieber, Gabriele (2016): Aspekte der Bildlichkeit und Schriftlichkeit im zeitgenössischen Bilderbuch. In: Glas, Alexander/Heinen, Ulrich/Krautz, Jochen/Lieber, Gabriele/Miller, Monika/Sowa, Hubert/Uhlig, Bettina (Hrsg.) (2016): Sprechende Bilder – Besprochene Bilder. Bild, Begriff und Sprachhandeln in der deiktisch-imaginativen Verständigungspraxis. München, S. 171-186.
- Lieber, Gabriele (2018): Wortlose Bilderbücher – Erzählen, Bildlichkeit und Schriftlichkeit am Beispiel von Suzy Lees *Welle*. In: Uhlig, Bettina/Pieper, Irene/Lieber, Gabriele (Hrsg.): Erzählen zwischen Bild und Text. München [Veröffentlichung in Vorbereitung].
- Preußner, Ulrike (2015): Das Bilderbuch aus didaktischer Perspektive. Ein Forschungsbericht. In: Didaktik Deutsch Heft 39, 20. Jg. 2015, Baltmannsweiler, S. 61-73.
- Rosenblatt, Louise (2005): Making Meaning with Texts. Portsmouth.
- Rowe, Anne (1996): Voices Off. Reading Wordless Picture Books. In: Styles, Morag/Bearne, Eve/Watson, Victor (Hrsg.): Voices Off. Texts, Contexts and Readers. London/New York, S. 219-234.
- Staiger, Michael (2016): Das Bilderbuch als multimodales Erzählmedium. Analytische Zugänge am Beispiel von Jon Klassen's *Das ist nicht mein Hut*. In: Lieber, Gabriele/Uhlig, Bettina (Hrsg.): Narration. Transdisziplinäre Wege zur Kunstdidaktik. München, S. 129-141.
- Thiele, Jens (2000): Das Bilderbuch. Ästhetik – Theorie – Didaktik – Analyse – Rezeption. Oldenburg.
- Todorov, Tzvetan (1990): Genres in discourse. Cambridge.
- Tomasello, Michael (2014): Eine Naturgeschichte des menschlichen Denkens. Berlin.

- Uhlig, Bettina (2014): „Ich sehe etwas, was Du nicht siehst.“ Bildsehen und Bildimagination bei der Betrachtung von Bilderbüchern. In: Scherer, Gabriela/Volz, Steffen/Wiprächtiger-Geppert, Maja (Hrsg.): Bilderbuch und literarästhetische Bildung. Aktuelle Forschungsperspektiven. Trier.
- Valsangiacomo, Federica/Widorski, Dagmar/Künzli David, Christine (2014). Bildungstheoretische Überlegungen zu fächerübergreifendem Unterricht – Systematik transversalen Unterrichtens. In: Fächerintegration. Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften 5/1. Schwalbach/Ts., S. 21-39.
- Weber, Therese (2017): Narrative Formen unter freiem Himmel. In: Lieber, Gabriele/Uhlig, Bettina (Hrsg.): Narration – Transdisziplinäre Wege zur Kunstdidaktik. München, S. 69-81.
- Wulf, Christoph (2004): Anthropologie. Geschichte. Kultur. Philosophie. Reinbek bei Hamburg.

WIE DIE VÖGEL. ERZÄHLEN ZWISCHEN BILD UND TEXT

ZUSAMMENFASSUNG

Der Beitrag geht von der These aus, dass bildnerisches und sprachliches Erzählen zwei verschiedene, doch gleichberechtigte Modi des Erzählens sind. Es trifft insbesondere für das Bilderbuch zu, dass bildnerisches Erzählen und sprachliches Erzählen als komplementär aufgefasst und didaktisch fruchtbar gemacht werden können. Die Imagination spielt eine besondere Rolle als Kulminationspunkt zwischen bildlicher und sprachlicher Erzählung sowie als Reflexionsfeld der eigenen Denk- und Handlungsweisen.

Am Beispiel des Bilderbuches „Wie die Vögel“ wird gezeigt, wie sich bildnerisches und sprachliches Erzählen bei Kindern wechselseitig erhellen, ergänzen und erweitern können. Ein Bilderbuchgespräch wird an einer bestimmten Stelle unterbrochen. Die Kinder überlegen, wie die Geschichte sich fortsetzen könnte. Es entstehen sehr unterschiedliche Erzählentwürfe, die zeichnerisch und mündlich erfasst und aufeinander bezogen werden. Daraus ergeben sich aufschlussreiche didaktische Konsequenzen.

STICHWORTE

bildnerisches und sprachliches Erzählen, Imagination, Bilderbücher, Bilderbuchdidaktik mit Schwerpunkt Erzählen

SUMMARY

The article takes the hypothesis that pictorial and spoken narration are two different, yet equal modes of narration. It is particularly true of the picture book that pictorial narration and spoken narration can be understood to be complementary and rendered didactically fruitful. The imagination plays a particular role as a culmination point between pictorial and spoken storytelling and as a field of reflection on one's own ways of thinking and acting.

Taking the example of the picture book "Wie die Vögel" it is shown how pictorial and spoken narration to children can be mutually enlightening, complementary and broadening. A picture book conversation is interrupted at a certain point. The children consider how the story might continue. Very different narrative outlines arise, which are recorded graphically and verbally and related to one another. Instructive didactic consequences result from this.

Keywords: pictorial and spoken narration, imagination, picture books, picture book didactics with focus on narration

KEYWORDS

pictorial and spoken narration, imagination, picture books, picture book didactics with focus on narration

„Ich habe immer Angst, dass ich zu viel oder zu wenig erzähle.
Das ist der schwierigste Teil des Geschichtenerzählens.“
(Stian Hole, Bilderbuchillustrator)

ERZÄHLEN IN BILDERN – ERZÄHLEN IN SPRACHE

Bei der Beobachtung von Kleinkindern wird offensichtlich, dass sprachliche Artikulationen und bildnerische Aktivitäten wie das Zeichnen in frühen Entwicklungsphasen eng verwoben sind. Kinder in der Phase der Sprachentwicklung brabbeln und lautieren während sie zeichnen bzw. zeichnen sie während sie brabbeln und lautieren (vgl. Baum/Kunz 2007). Bei älteren Kindern, die der Sprache bereits mächtig sind, greifen Zeichnen und mündliches Erzählen häufig unmittelbar ineinander. Die zeichnerische Darstellung von Geschichten ist oft vom mündlichen Erzählen begleitet sowie die zeichnerisch-linearen Konkretisierungen auf dem Blatt mündliches Erzählen evozieren. Erzählung und Bild assimilieren in erzählenden Bildern.

Die Literaturwissenschaftler Alexander Honold und Ralf Simon (2010) befassen sich eingehend mit dem Beziehungsgeflecht von {erzählendem} Bild und {erzählender} Sprache, das sie als „wechselseitiges Thematisierungsverhältnis“ (ebd., S. 10) beschreiben. Es ist zunächst einsichtig, dass mündliche oder schriftliche Erzählungen „Ausfaltungen eines Handlungs-geschehens in der Zeit“ sind, während erzählende Bilder „präsentische, simultane Verdichtungen einer Situation“ vor Augen stellen (Honold/Simon 2010, S. 9). Dem Bild wird der Raum bzw. die Räumlichkeit zugeordnet, der gesprochenen oder geschriebenen Erzählung die Zeitlichkeit. Doch steckt nicht im Bild die „gestaute Zeit als energetisches Bündel“ (ebd.) und erzeugt die ikonische Intensität mit? Denn nicht nur die Blickbewegung des Auges, sondern ebenso die energetische Konstellation der Dinge im Bild führen zu einer Sprengung des Nebeneinanders (vgl. dazu auch den Beitrag von Ulrich Heinen in diesem Band). Ebenso ließe sich die lineare Sukzession der sprachlichen Erzählung hinterfragen. Denn die Erzählung kann um nicht-sukzessive Momente erweitert werden: um die Darbietungsform eines zu erzählenden *plots* szenisch-bildhafter Art, eines dinghaften Objekt-Symbols oder eines szenisch-retardierenden Moments (vgl. ebd., S. 10). Insofern überlagern, besser: überkreuzen sich Bildhaft-Räumliches und Szenisch-Zeitliches durchaus in Bild und Sprache, ohne ihre jeweils dominante Charakteristik aufzugeben. Die dadurch erzeugte komplementäre Kraft kann besonders dann potenzierend wirken, wenn es um das Entwickeln und Ausloten von Bedeutungsperspektiven geht.

Der Bildwissenschaftler Horst Wenzel (2006), der sich vornehmlich mit mittelalterlichen Bilderzählungen beschäftigt, erkennt in der *Imagination* den Kulminationspunkt von bildlicher und sprachlicher Erzählung. Sprache und Bild, ob allein oder in ihrem Zusammenspiel, sind kulturell geprägte mediale Formationen, die erst durch die Kraft der Imagination erschlossen werden, so Wenzel (vgl. ebd., S. 201). Wenzels Auffassung deckt sich mit bildanthropologischen Überlegungen, wie sie u.a. vom Bildwissenschaftler Hans Belting (2011) vorgebracht werden. Für Belting ist es die Gegenwärtigkeit von Innen und Außen (inneren und äußeren Bildern und Narrationen), die Erzählungen auf der Projektionsfläche der Imagination zusammenführt und transformiert. Doch die Imagination erfüllt nicht nur eine Funktion als Mittlerin zwischen inneren und äußeren Bildern und Texten. Vielmehr wird es mithilfe der Imagination möglich, in ein

„bildhaftes Selbst- und Weltverhältnis“ [Krautz 2012, S. 76] einzutreten, das eine Erzählung als Reflexionsfeld der eigenen Denk- und Handlungsweisen wirksam werden lässt.

ERZÄHLEN IM BILDERBUCH

Das Bilderbuch als Medium des Erzählens ist durch Bild-Text-Interdependenzen gekennzeichnet (vgl. Uhlig 2014). Das Bild im Bilderbuch ist keine Be-Bilderung des Textes, die das, was der Text erzählt, zur leichteren Verständlichkeit noch einmal visuell veranschaulicht (vgl. Staeger 2013, o.S.). Vielmehr verfügt das Bild über eine eigene Sinnstruktur, der narrative Anteile inhärent sind. Bilder in Bilderbüchern zeichnen sich durch eine „visuelle Narrativität“ (ebd.) aus. Das erzählende Bild fordert den Betrachter suggestiv auf, sich basierend auf seinen bisherigen Erfahrungen den gesamten tendenziellen Handlungszusammenhang über den Einzelmoment bzw. das einzelne Bild hinaus vorwärts und rückwärts vorzustellen und die Leerstellen des Nicht-mehr und Noch-nicht zu durchdenken (vgl. ebd.). Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Bilder in Bilderbüchern auf Buchseiten arrangiert sind. Mit jedem Umblättern (Page Break) öffnet sich eine neue visuelle Welt, die aus einem oder mehreren Bildern bestehen kann, aber immer in ihrer Gesamtheit (aus Bild/ern, Text/en, Typographie, Layout) als Doppelseite ansichtig wird. Das Bild im Bilderbuch steht nie für sich allein. Es ist immer Teil eines das gesamte Buch umspannenden Bildkonzeptes. Die Logik des Bilderbuchbildes liegt in seiner Referenzialität. Es verweist (direkt oder indirekt) auf andere Bilder des Buches, die davor oder danach kommen. Dabei ist entscheidend, dass es verschiedene Varianten des Zusammenspiels von Bildern gibt. Die nahe liegende Variante ist, dass Bilder(seiten) unmittelbar aufeinander folgen; das Bild auf der folgenden Seite setzt die Bilderzählung im Erzählverlauf fort. Das ist jedoch nur *eine* Variante. Um die visuellen Zusammenhänge zwischen einzelnen Bildern/Bildseiten zu erfassen, ist es hilfreich, alle Seiten als Tableau in einer Übersicht vor Augen zu stellen. Das Hintereinander der Seiten muss zugunsten der gleichzeitigen Sichtung aller Bilder aufgelöst werden. Dann können andere Varianten offensichtlich werden: Die erste Seite kann mit der letzten Seite korrespondieren; es kann Verweise zwischen Einzelbildern geben, die durch bildnerische Mittel (Farbe, Darstellungsweise, Komposition u.a.) ähnlich gestaltet sind und sich dadurch von anderen Bildern unterscheiden; es können Bilder zusammengehören, die dasselbe Motiv in verschiedenen Perspektiven zeigen usw. Aus Gesprächen mit Illustrator_innen (Susanne Janssen, Christiane Krömer, Torben Kuhlmann u.a.) ist bekannt, dass viele von ihnen das Bildkonzept für ein Bilderbuch nicht als fortlaufendes *storyboard* entwickeln (das ist oft der zweite Schritt), sondern zunächst einzelne Bilder entwerfen und diese auf einer offenen Fläche gruppieren und arrangieren. Das erleichtert es, Bildpaare, Bildreihen, bildnerische Korrespondenzen und Referenzen zu sehen und in ihren Sinnzusammenhängen verdeutlichen zu können – bevor sie in die lineare Anordnung eines Buches gebracht werden.

Die flexible Gesamtansicht aller Bilder hat auch den Vorteil, gezielt visuelle Leerstellen einzuplanen und als ‚Imaginations-Brücke‘ zu erproben. Denn das Nicht-Sichtbare, das Ausgelassene, adressiert die Imagination und inspiriert Betrachtende, die visuelle Erzählung durch innere Bilder zu vervollständigen. Wie das Eingangszitat von Stian Hole besagt, besteht die Herausforderung darin, weder zu viel noch zu wenig zu erzählen.

ZUM BEISPIEL: DAS BILDERBUCH „WIE DIE VÖGEL“

Inhaltsangabe zum Bilderbuch „Wie die Vögel“

Zu sehen ist eine leere Wüstenlandschaft. Von weit hinten nähert sich ein roter LKW. Er kommt näher und näher und hält kurz vor einem Abgrund. Ein beleibter Fahrer steigt aus und öffnet die Flügeltüren am Heck. Aus dem Inneren der Ladefläche kommen viele unterschiedliche Vögel. Sie flattern heraus und entfernen sich als Schwarm. Der Fahrer sieht ihnen nach. Dann wendet er sich seinem LKW zu und schaut in das Dunkel der Ladefläche. Zwei Augen schauen aus dem Dunkel zurück. Ein kleiner schwarzer Vogel ist zurückgeblieben. Der Fahrer ist ratlos. Er teilt sein belegtes Brot mit dem Vogel und denkt nach. Dann beginnt er mit den Armen zu fuchteln und flügel Schlagende Bewegungen zu machen – er möchte dem kleinen Vogel das Fliegen beibringen. Der kleine Vogel übernimmt die Bewegungen und lernt das Fliegen. Bevor er in die Lüfte aufsteigt und sich den anderen Vögeln anschließt, blickt er sich noch einmal um und winkt. Der Fahrer steigt in seinen LKW und fährt davon. Plötzlich erscheint der Vogelschwarm erneut im Bild – allen voran der kleine schwarze Vogel. Die Vögel holen den Fahrer aus seinem LKW, nehmen ihn mit sich hoch hinauf in die Lüfte. Auf der letzten Seite des Buches fliegt er, der LKW-Fahrer. Auf seinem Kopf sitzt ein kleiner schwarzer Vogel.

GESTALTUNGSMITTEL DER BILDERZÄHLUNG

Dieses Bilderbuch ist wie das Drehbuch eines Filmes konzipiert (Abb. 1-3). Am Anfang blickt der Betrachter in eine weite, leere Wüstenlandschaft (*Totalansicht*) ohne jegliche Details: blauer Himmel, gelbe Wüste, roter LKW. Von Doppelseite zu Doppelseite bzw. von Umblättern zu Umblättern sind Cuts (*Filmschnitte*) gesetzt, um das Geschehen visuell zu strukturieren. In der ersten Szene verfolgen wir, wie sich der LKW nähert; von Doppelseite zu Doppelseite wird er größer (*Totale, Halbtotale, Nahaufnahme*) – bis er schließlich hält. Der Fahrer steigt aus, öffnet die Ladefläche und lässt die Vögel frei, die offenbar seine Fracht waren.

Die zweite Szene lässt uns daran teilhaben, wie dem zurückgelassenen kleinen Vogel das Fliegen beigebracht wird. Die Illustration arbeitet mit *Schuss-Gegenschuss-Prinzip* (Hineinschauen in und Herausschauen aus dem Inneren des LKW) sowie mit einer Illusion von *Zeitlupe* (Bildfiguren werden innerhalb eines Bildes mehrfach gezeigt, um einen Bewegungsablauf zu simulieren). Schließlich lernt der Vogel durch Nachahmung das Fliegen. Der Fahrer blickt ihm hinterher (*Nahaufnahme, Frontalperspektive*); der Vogel winkt ihm von oben zu (*Nahaufnahme, Vogelperspektive*). Die dritte Szene scheint nun die erste Szene spiegelbildlich zu wiederholen: Klappe zu, einsteigen, zurück fahren. Aber es kommt anders; und hier bricht das Buch mit der durch Bildfolge und Dramaturgie erzeugten Erwartungshaltung: Die Vögel kommen zurück, verfolgen den LKW, holen den Fahrer aus seiner Fahrerkabine und bringen ihm offenbar das Fliegen bei. Der LKW bleibt in der Landschaft zurück, während der Mann mit den Vögeln davonfliegt.

Die Bilder der dritten Szene bleiben zunächst im Bildraum der ersten Szene (Bildstreifen als Landschaft, Bildstreifen als Himmel). Mit dem Bruch in der Erzählung wechselt die Bildraum. Der unerwartete und verwundernde Schlussteil des Buches spielt sich im Himmel ab, vor einem blauen Bildgrund.

Neben den Gestaltungsmitteln des Films (Einstellungsgrößen, Kameraperspektiven, Schnitt u.a.) arbeitet die Bilderzählung des Buches mit weiteren Gestaltungsmitteln. In der Gesamtschau

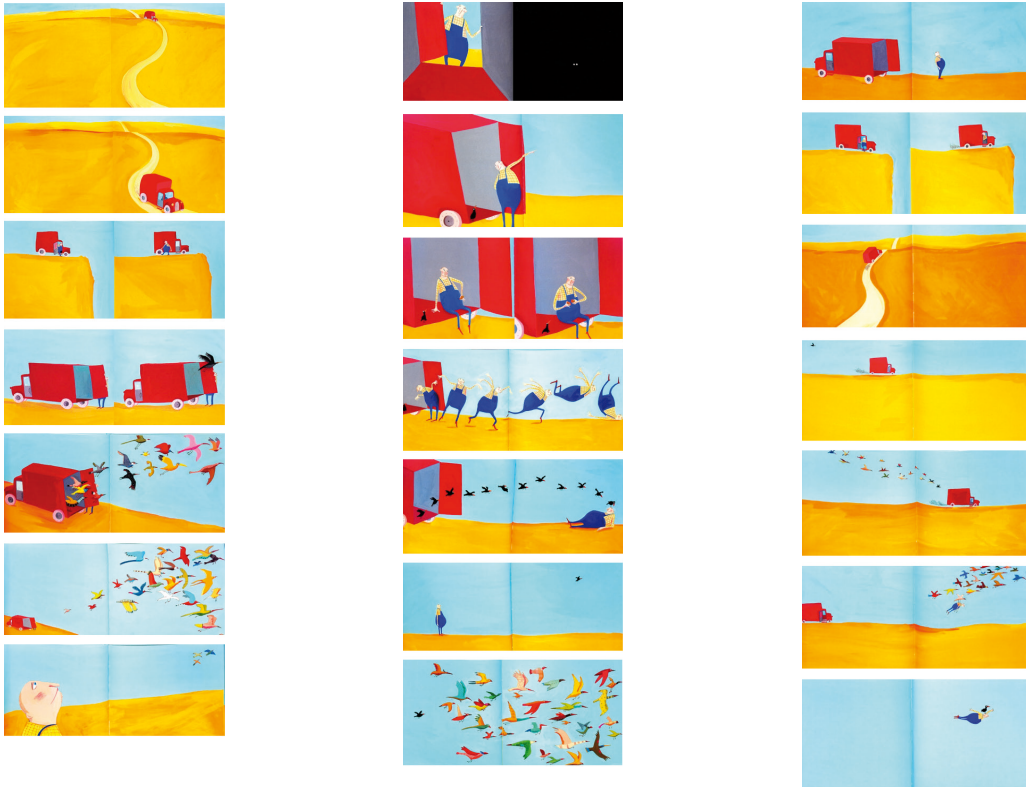


Abb. 1-3: Erzählverlauf des Bilderbuches „Wie die Vögel“ in drei Szenen

aller Doppelseiten lassen sich *Bildpaare* identifizieren, die durch gestalterische Referenzen inhaltliche Bezüge quer durch den Erzählverlauf schlagen (Abb. 4):

- > die erste Seite – die letzte Seite: weite, leere Wüstenlandschaft – blauer Himmel mit Bildfigur
- > Anfahrt des LKW – Abfahrt des LKW
- > Vögel verfolgen den LKW (Diagonale von oben links nach unten rechts) – Vögel fliegen mit dem Fahrer davon (Diagonale von unten links nach oben rechts)
- > der Fahrer blickt dem kleinen schwarzen Vogel hinterher (Leere, Einsamkeit) – der kleine Vogel schließt sich der Vogelgruppe an (Fülle, Zusammensein)

Schließlich tragen nicht zuletzt das *Darstellungskonzept* der Bildfiguren und das *Farbkonzept* entscheidend dazu bei, die Bilderzählung konsistent und schlüssig zu machen. Die Farbpalette ist reduziert, der Bildgrund ist gelb und blau; der LKW ist rot – nur die Bildfiguren (v.a. die Vögel) sind in ihrer Farbigkeit differenziert. Die Farben sind kolorierend aufgetragen. Die großen, leuchtenden Farbflächen bilden einerseits klare Kontraste und bieten andererseits einen Bildgrund, auf dem sich das Geschehen gut sichtbar abspielen kann.

Das Arsenal der Bildfiguren ist begrenzt. Die beiden zentralen Figuren sind der LKW-Fahrer und ein kleiner schwarzer Vogel. Die anderen Vögel treten nur als Gruppe in Erscheinung und werden



Abb. 5: Zäsur im Bildgespräch

daher nicht in ihrer Individualität wahrgenommen. Sie scheinen sich ähnlich zu sehen, obwohl sie bei genauem Hinsehen in Größe, Form und Farbigkeit sehr unterschiedlich sind.

INHALTLICHE DIMENSION DER BILDERZÄHLUNG

Nachdem gezeigt wurde, *wie* die Bilderzählung als Bildkonzept realisiert wird, ist zu fragen, *was* eigentlich erzählt wird. Auf den ersten Blick wird die Geschichte eines kleinen Vogels erzählt, der das Fliegen lernt. Durch die Hilfsbereitschaft eines Menschen gelingt es dem Vogel, zu seiner Vogelgruppe zurückzufinden. Die Hauptfigur scheint der kleine Vogel zu sein. Vom Ende der Erzählung her betrachtet, wird indes deutlich, dass der LKW-Fahrer ebenso eine Hauptfigur, wenn nicht sogar *die* Hauptfigur ist. Durch die Bereitschaft zu altruistischer Hilfe, die das Teilen des Butterbrotes ebenso beinhaltet wie das Vormachen von Körperhaltungen und Bewegungsabläufen, um dem Vertreter einer anderen Spezies etwas beizubringen, das er selbst nur simulieren kann, wird ihm etwas Besonderes zuteil. Am Ende der Erzählung kann der Mensch etwas, was Menschen eigentlich nicht können: Fliegen. Anderen zu helfen, ohne davon einen eigenen Vorteil zu erwarten, kann also dazu führen, etwas zu erhalten, das alle Vorstellungen übersteigt. Die Erzählung fordert zweierlei: Erstens das Erkennen des Fahrers als (eigentliche) Hauptfigur und zweitens den Transfer von einer realistisch scheinenden Handlung hin zu einer fiktionalen Handlung und der damit verbundenen Offenheit für die Fiktionalität des Erzählplots.

DIDAKTISCHES KONZEPT: BILDERBUCHGESPRÄCH – ZÄSUR – BILDNERISCHE UND SPRACHLICHE FORTSETZUNG DER ERZÄHLUNG – RÜCKBINDUNG UND TRANSFER

Das Bilderbuch benötigt keine Anmoderation oder Einführung. Das Bilderbuchgespräch kann direkt auf der ersten Doppelseite beginnen, die zunächst nicht mehr zeigt, als eine Landschaft (Wüste, Himmel). Der mit dem Umschlagen auf die nächste Seite erscheinende rote LKW ist sofort Impuls für Vermutungen. Alle sechs Kinder, die an diesem Gespräch teilnehmen, rücken näher heran, äußern



Abb. 6: Zeichenprozess der Kinder

erste Ideen zum Plot der Geschichte und sind offenkundig gespannt, was hier wohl erzählt wird. Es wird Seite für Seite umgeblättert und ein intensives Gespräch entwickelt sich. Die Kinder erkennen, dass es sich um einen gut nachvollziehbaren zeitlichen Verlauf handelt und dass hier nur ein Erzählstrang verfolgt werden kann. Sie kommentieren die jeweiligen Veränderungen von Doppelseite zu Doppelseite und vermuten – wie dies das Buch nahelegt – in dem kleinen Vogel den Hauptakteur. Das Bilderbuchgespräch wird auf jener Doppelseite unterbrochen (Zäsur), die zeigt, dass der kleine Vogel, der nun fliegen kann, sich seiner Vogelgruppe anschließt (Abb. 5). Wie geht die Geschichte weiter?

Nun werden die Kinder aufgefordert, den Fortgang der Geschichte zu zeichnen. Sie bekommen den Hinweis, dass sie sich für ein Einzelbild oder für eine Bildfolge entscheiden können. Damit die Kinder möglichst schnell in den Zeichenprozess einsteigen können, wurde eine Phase vorangestellt (vor das Bilderbuchgespräch), in der die Kinder bereits die beiden zentralen Figuren, den Fahrer und den kleinen Vogel gezeichnet haben. Dazu lag eine Darstellungshilfe bereit: ein Blatt Papier, auf dem zwei Ansichten des Fahrers und eine Ansicht des kleinen Vogels freigestellt sind (Abb. 6). Jedes Kind zeichnete den Fahrer und den Vogel. Beide Figuren erhielten Namen. Sie kannten die Figuren also bereits, als sie ihnen im Bilderbuch begegneten – und konnten jetzt schnell in den Zeichenprozess einsteigen, weil sie beide Figuren bereits gezeichnet hatten und sie diese Zeichnungen jetzt aufgreifen und nutzen konnten.

Nach der Zeichenphase kommen alle Kinder wieder in den Sitzkreis. Jedes Kind erzählt, wie es sich den Fortgang der Geschichte vorstellt (mündliche Erzählung, die mit einem Diktiergerät aufgezeichnet wird). Dann wird das Bild gezeigt. Erst nachdem alle Kinder ihre Geschichten erzählt und gezeigt haben und wir festgestellt haben, wie unterschiedlich die Geschichte weitergehen könnte, schauen wir uns die noch verbliebenen Seiten des Bilderbuches an (Rückbindung). Es herrscht Erstaunen über den Ausgang des Buches. Dass der Mann tatsächlich fliegt, ist für manche Kinder wunderbar – sie klatschen in die Hände. Für andere Kinder ist das eine große Irritation. Und damit ist der Punkt identifiziert, der in ein abschließendes Gespräch über Wirklichkeit und Fiktion mündet (Transfer). Je nachdem, welche Perspektive man auf das Buch – und auf die Welt – einnimmt, ist es möglich oder unmöglich, dass ein Mensch fliegt.

Die zwei folgenden Beispiele führen die bildnerische und die mündliche Erzählung in einem Vergleich aneinander:

MAX (10 JAHRE)

Max entwickelt die Geschichte des Fahrers weiter, dem er den Namen „der Heilige Edgar“ gegeben hat. Er entwirft seine Geschichte in vier Bildern, die zu einem Panel zusammengefasst sind. Im ersten Bild sieht man den LKW zurückfahren. Mit diesem Bild ist er noch ganz im Bildkonzept des Buches. Dann springt seine Geschichte in einen anderen Bild- und Erzählraum, der im Buch nicht zu finden ist: das Zuhause des Heiligen Edgar. Der Wohnraum wird mit vielen Details dargestellt (Fenster, Lampe, Musikanlage, Fernseher, Tisch, Werkzeuge u.a.). Wir beobachten den Heiligen Edgar beim Bau von Flügeln. Das dritte Bild zeigt einen Außenraum. Der Tisch aus dem Innenraum steht nun draußen, im Hintergrund sind zwei Häuser. Der Heilige Edgar unternimmt Flugversuche – sie gelingen offenbar, denn die Füße sind vom Boden abgehoben, er ist schräg dargestellt und die Linien neben den Flügeln zeigen das Aufsteigen bzw. eine Bewegung. Mit dem vierten Bild kehrt die Bilderzählung in den Erzählraum des Buches zurück. Der Heilige Edgar, der mithilfe seiner selbstgebauten Flügel nun fliegen kann, fliegt mit den Vögeln. (Abb. 7) Im anschließenden Kreisgespräch erzählt Max seine Geschichte: *„Bei mir fährt der Heilige Edgar gerade zurück nach Hause. Als er zuhause angekommen ist, hat er angefangen, sich zwei Flügel zu bauen. Als sie fertig waren, hat er sie anprobiert und hat sich einen Tisch mit nach draußen genommen und hat versucht zu fliegen. Dann hat es auch geklappt. Und dann ist er halt wieder in die Wüste gefahren, ist dann losgeflogen und ist hinter den Vögeln her.“*

Mündliche Erzählung und Bilderzählung stimmen im Erzählverlauf weitgehend überein. Die Bilderzählung (mit Bleistift, ohne Farbe) zeigt jedoch eine weitaus größere Differenzierung als die mündliche Erzählung, denn hier muss bzw. kann Max viele Dinge ausarbeiten, auf die er beim mündlichen Erzählen verzichtet bzw. verzichten kann: das Aussehen, die Mimik, die Kleidung, die Körperhaltungen des Heiligen Edgar; das Aussehen und die Funktionsweise der Flügel; die Beschreibung des Innen- und Außenraumes; die Vielfalt der Vögel. Für Max bietet die Bilderzählung offenbar wesentlich mehr Möglichkeiten zum detaillierten Erzählen, als die mündliche Form.

NEO (7 JAHRE)

Neo legt seine Bilderzählung als Bildpaar an. Im rechten Bild, das er zuerst zeichnet, greift er das Zurückfahren des LKW auf. Weil der LKW im Bilderbuch von links nach rechts in den Bildraum hineinfährt, ist es für ihn klar, dass er beim Zurückfahren von rechts nach links fahren muss. Er stellt sich vor, dass auch die Vögel ihre Richtung wechseln, und dem LKW nachfliegen, obwohl er noch nicht weiß, dass es im Buch tatsächlich ein Bild gibt, auf dem die Vögel zurückkehren. Das linke Bild ist das Ziel der Fahrt: ein Bildraum mit Bäumen. Von dort aus, so die Vermutung von Neo, ist der LKW gestartet und dahin fährt er auch zurück. Es braucht keine weiteren Details: auf einem Bild gibt es Bäume und auf dem anderen nicht. Die Bildsprache von Neo ist äußerst reduziert. Er beschränkt sich in seiner Bleistiftzeichnung auf eine Grundlinie, die er ins linke Bild fortführt, die Kontur eines LKW mit Fahrer – der Klaus heißt – (es macht ihm Mühe, den Fahrer zu zeichnen) und sechs Vögeln, die verschieden in ihrer Größe und Statur sind und alle nach

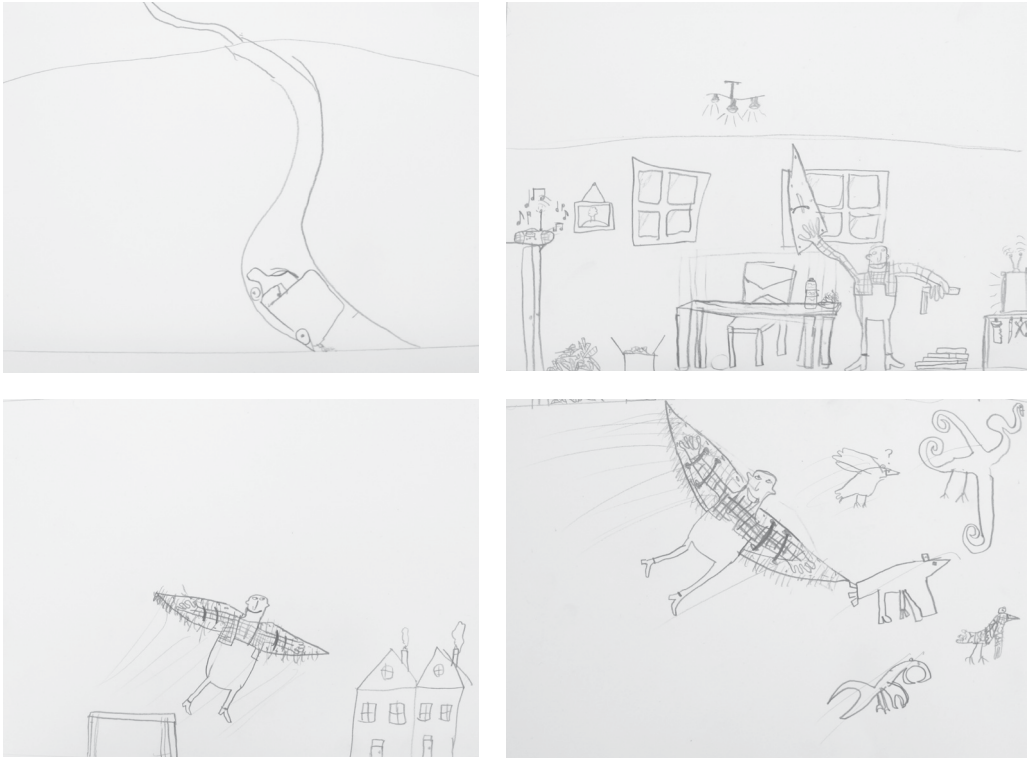


Abb. 7: Bilderzählung von Max

links blicken und fliegen. Die drei Bäume auf dem linken Bild sind nur schemenhaft dargestellt und schlicht nebeneinander aufgereiht. Sie befinden sich so nahe wie möglich an der Kante zum rechten Bild; damit der LKW nicht mehr lange fahren muss, wenn er einmal in der anderen Welt angekommen ist. Ansonsten bleibt der Bildraum des linken Bildes leer. (Abb. 8)

Im anschließenden Kreisgespräch erzählt Neo:

„Klaus wollte wieder aus der Wüste zurückfahren. Und die Vögel sind ihm dann hinterhergefliegen und wollten auch wieder mit nach Hause fliegen.“

(Lehrperson: Und warum wollten die mit nach Hause fliegen?)

„Weil in der Wüste keine Bäume wachsen und die gerne in Bäumen geschlafen haben.“

Auch bei Neo stimmen Bildgeschichte und mündliche Erzählung überein. Für Neo gibt es ein „Zuhause“. Das ist dort, wo Bäume sind. Von dort startet der LKW und dahin fährt er auch zurück. Offenbar ist dieser Ort mit Bäumen auch das Zuhause der Vögel. Deshalb folgen sie dem LKW, um wieder zurück zu finden. Was das Bild nicht zeigt, aber die mündliche Erzählung klärt, ist der Grund für die Bedeutsamkeit der Bäume: Vögel schlafen gern in den Bäumen. Neo geht von seiner Alltagserfahrung aus. Er weiß, dass Vögel Bäume benötigen, u.a. um dort zu schlafen. Daher scheint ihm die Wüste eine vogelunfreundliche Gegend zu sein. Es bleibt offen, warum

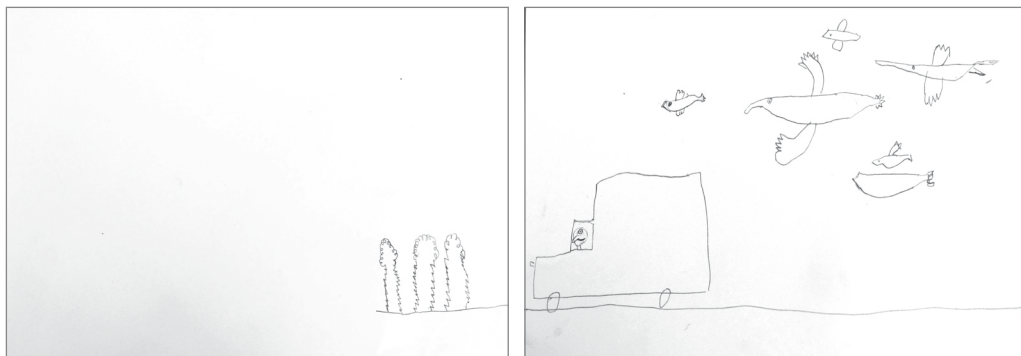


Abb. 8: Bilderzählung von Neo

In beiden Beispielen – und darüber hinaus auch bei allen anderen Kindern – ergänzen sich Bilderzählung und mündliche Erzählung. Sie zeigen einen hohen Grad an Kongruenz im Erzählplot und der Akzentuierung von Figuren und Handlungssituationen. Bei beiden Kindern – und bei allen anderen Kindern – gibt es sowohl Überschüsse als auch Weglassungen; das scheint konstitutiv für beide Formen des Erzählens zu sein. Unterschiedlich ist, wo die Überschüsse bzw. Weglassungen anzutreffen sind. Bei Max sind die Überschüsse in der Bilderzählung anzutreffen, die viel mehr an Details zeigt, als für die eigentliche Erzählung notwendig wären. Dagegen zeigen sich in seiner mündlichen Erzählung zahlreiche Weglassungen, die zu einer reduzierten Erzählung führen. Auch bei Neo gibt es Überschüsse und Weglassungen. Der Überschuss, der hier jedoch für das Verständnis unverzichtbarer ist, ist die Vorstellung vom Schlafverhalten der Vögel. Das Weglassen zeigt sich bei Neo in der kargen Linearität seiner Zeichnung, die sich auf die Kontur beschränkt sowie im Weglassen weiterer bildräumlicher Elemente jenseits der drei Bäume. Im Falle von Neo schafft das eine enorme Konkretisierung, der im Bild nichts fehlt. Jedoch braucht sein Bild die mündliche Erzählung, um den Zusammenhang zwischen beiden Bildern zu klären.

FAZIT

Bildnerisches Erzählen und sprachliches Erzählen sind zwei verschiedene, doch gleichberechtigte Modi des Erzählens mit ihren je eigenen Darstellungs- und Gestaltungsprinzipien. Eine Form kann die andere nicht ersetzen, sehr wohl aber ergänzen. Bildnerisches Erzählen und sprachliches Erzählen können als komplementär aufgefasst und didaktisch fruchtbar gemacht werden. Denn beide Formen des Erzählens beziehen sich in ihren je unterschiedlichen Darstellungsweisen auf die Imagination bzw. auf die imaginierte Erzählung.

Gerade die Arbeit mit Bilderbüchern eignet sich dafür, beide Formen des Erzählens zu thematisieren und anzuwenden. Kinder gehen unterschiedlich mit den Möglichkeiten von Bild und Sprache um. Es mag an den individuellen Präferenzen und Stärken und auch an der Qualität der narrativen Imagination liegen, in welchem Modus die Erzählung jeweils dichter, differenzierter, konkreter, ausschweifender, überschüssiger angelegt wird und in welchem Modus sie sich auf Wesentliches beschränkt und (un-)bewusst mit Leerstellen und Weglassungen arbeitet. Darin

liegt auch Potenzial für interdisziplinäres Arbeiten. Beide Erzählformen gehören als transversales und intermediales Lernfeld in den Deutsch- und Kunstunterricht.

BILDNACHWEIS

Abb. 1-5: aus: Zullo, Germano/Albertine: Wie die Vögel. Hamburg 2012

Abb. 6-8: Bildarchiv Bettina Uhlig

LITERATUR

Baum, Jacqueline/Kunz, Ruth (2007): Scribbling Notions. Bildnerische Prozesse in der frühen Kindheit. Zürich.

Belting, Hans (2011): Bild-Anthropologie. Entwürfe für eine Bildwissenschaft. München.

Honold, Alexander/Simon, Ralf (2010) (Hg.): Das erzählende und das erzählte Bild. München.

Krautz, Jochen (2012): Imagination und Personalität in der Kunstpädagogik. Anthropologische und didaktische Aspekte. In: Sowa, Hubert (Hg.): Bildung der Imagination. Teil 1: Kunstpädagogische Theorie, Praxis und Forschung im Bereich einbildender Wahrnehmung und Darstellung. Oberhausen, S. 74-76

Staege, Roswitha (2013): Narration und Imagination. Zur Erzählweise und zum Bildungssinn des Bildes im Bilderbuch. In: PHlesenswert. Online-Magazin des Zentrums für Literaturdidaktik, Kinder Jugend Medien. Heft 1/2013, S. 3-7

Uhlig, Bettina (2014): „Ich sehe etwas, was du nicht siehst.“ Bildsehen und Bildimagination bei der Betrachtung von Bilderbüchern. In: Scherer, Gabriela/Volz, Steffen/Wiprächtiger-Geppert, Maja (Hg.): Bilderbuch und literarästhetische Bildung. Aktuelle Forschungsperspektiven. Trier, S. 9-22.

Wenzel, Horst: Erzählende Bilder und bildhafte Literatur. Plädoyer für eine Text-Bildwissenschaft. In: Maar/Burda 2006, S. 232-249

Zullo, Germano/Albertine: Wie die Vögel. Hamburg 2012

ALEXANDER GLAS

TRANSMEDIALE ANSÄTZE EINER ERZÄHLTHEORIE IN DER KINDER- UND JUGENDZEICHNUNG

ZUSAMMENFASSUNG

Der Beitrag geht der Frage nach inwiefern das Erzählen als universaler und intermedialer Prozess (vgl. Wolf 2002, S. 23 ff.) auch die Erzählformen in der Kinder- und Jugendzeichnung tangiert und welche spezifischen Konzepte hier vorliegen. Hierzu werden Erkenntnisse aus Bezugsdisziplin der Literaturwissenschaft herangezogen und der Begriff der Narrativität einer besonderen Sichtung unterzogen. Zu unterscheiden ist der Begriff hinsichtlich des Anteils „werkseitiger Narreme“ und „rezipientenseitiger Narrativierung“. Dazu werden ausgewählte Fallbeispiele der Kinder- und Jugendzeichnung nach bestimmten Indikatoren des Narrativen untersucht. In dem beschriebenen Medienverbund erweist sich der Begriff nicht nur als uneingeschränkt motivierend, sondern auch als sinnstiftend für das menschliche Denken und Weltbewältigen. Die Zeichnung ist dabei ein probates Mittel, narrativ imaginatives Handeln nicht nur in Gang zu setzen, sondern entsprechend auch zu veranschaulichen und zu vertiefen.

STICHWORTE

Narration, Kinder- und Jugendzeichnung, Transmedialität

SUMMARY

The article pursues the question of to what extent narration as a universal and intermedial process (cf. Wolf 2002, S. 23 ff.) also touches on narrative forms in drawing for children and young people and what specific concepts are present here. To this end, findings from the reference discipline of literary studies are drawn on and the concept of narrativity subjected to a particular inspection. A distinction is to be drawn within the concept with respect to the “work-side narreme” and to the “recipient-side narrativisation”. For this purpose, selected case studies from children and youth drawing are investigated according to certain indicators of the narrative. In the described multimedia system, the concept proves to be not only unqualifiedly motivating, but also meaningful for human thinking and negotiation of the world. At the same time, the drawing is a probative resource not only for initiating narratively imaginative action, but also for illustrating and deepening accordingly.

KEYWORDS

narration, drawing for children and young people, transmediality

Der Zusammenhang von Erzählen im Dienst einer kunstpädagogisch didaktischen Praxis reicht sicherlich zurück bis zu den Anfängen reformpädagogischer Bestrebungen. Im Fahrwasser der so genannten ‚freien Kinderzeichnung‘ wurde auch der Wert des Erzählens als Ausgangspunkt für die kindlich künstlerische Gestaltungspraxis entdeckt. Neben den Alltagserlebnissen der Kinder zählten dazu Märchen, Heldensagen, Heiligenlegenden sowie die Schilderung von Brauchtum und Festen. Man wollte zum einen an dem natürlichen Interesse der Kinder und Jugendlichen an Geschichten und Erzählungen, zum anderen aber auch an der langen Tradition der Erzählpraxis in der Bildenden Kunst anknüpfen.

Was auf den ersten Blick bereits als intermedialer Prozess gedeutet werden könnte, ist bis in jüngste Zeit jedoch ein weitgehend getrenntes Feld geblieben. Kunst und Literatur wurde häufig – mitunter auch unter ideologischen Vorzeichen (vgl. Giuliani 2003) – gegeneinander ausgespielt. Die Philologien beanspruchten den Begriff des Erzählens weitgehend für sich und entwickelten diesen in den jeweiligen Fachdiskursen. Auch der Literaturwissenschaftler Werner Wolf äußert sich (2002) zunächst kritisch gegenüber einer unscharfen Begriffsverwendung in anderen Disziplinen, wie etwa – seiner Einschätzung nach – „fragwürdigen Narrativierung“ in der Kunstwissenschaft (ebd. 2002, S. 25; 2016, S. 99). Heute dagegen erkennen die Literaturwissenschaft und viele der am Diskurs beteiligten Disziplinen die Chancen einer transmedialen Narratologie; so werden immer mehr Gattungen und Medien als potentiell narrativ eingestuft (vgl. ebd. 2016, S. 100). Erzählen wird als generalisierbares universelles Phänomen erkannt, das nicht nur auf bestimmte Äußerungsformen beschränkt ist. Nach Wolf gilt es daher eine transmediale Erzähltheorie zu entwickeln, die vorrangig die Gemeinsamkeiten zu erfassen sucht, um dann ebenfalls die medialen Differenzen in den Blick zu nehmen. So ist ebenso die Frage zu stellen, wie allgemeine Narreme im Bereich des Bildes auftreten und ob diese auch auf die Kinderzeichnung übertragbar sind.

KONZEPTE DES ERZÄHLENS

In der Kinderzeichnung sind verschiedene Erzählformen anzutreffen, die vom Einzelbild mit einem einzelnen Darstellungsgegenstand (Abb. 1) bis hin zu einer komplexen Folge von Bildern vergleichbar einem Comicstrip reichen. Hans-Günter Richter (1987) unterscheidet im Wesentlichen zwei Erzählkonzepte: Einzelbilder, bestehend aus mehreren Motiven, die in sich synchron organisiert sind (vgl. ebd. S. 103) und Erzählbilder in einer sequenziellen Anordnung in Gestalt eines „Bilderbogentypus“. Auch die Bilder aus der zuletzt genannten Exemplarik können ihrerseits wieder in einer Sequenz aus mehreren Szenen organisiert sein. Z.B. beschränkt sich das Mädchen in Abbildung 1 im Wesentlichen auf die Darstellung eines Bildelements, das sie mit dem Wunsch nach einer kleinen Schwester verbindet. Das Bild lässt sich gleichsam als monoszenisches Einzelbild beschreiben, das jedoch auf einen mehr oder weniger umfangreichen Prätext referiert und ohne Kenntnis dessen das Bild unverständlich bliebe.

Abbildung 2 dagegen geht von einem komplexeren Bildgefüge aus und schildert den Vorgang bei einer Apfelernte. Das Kind stellt sich selbst neben dem Baum; das Bildgefüge ist dabei so gewählt, dass die körperlich empfundenen Größenverhältnisse deutlich werden. Eigentlich bleibt kaum Platz für die Apfelpflückerin, da der Baum fast die gesamte Bildfläche im Sinne der



Abb. 1: „Mein Wunsch, eine kleine Schwester“, Mädchen 10;6 Jahre

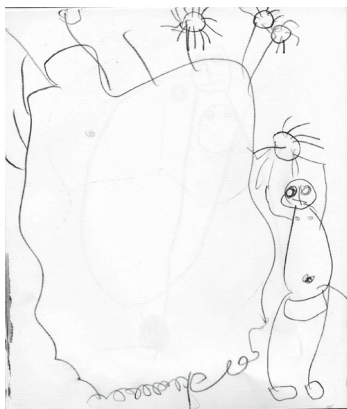


Abb. 2: Apfelernte, Mädchen 3;8 Jahre



Abb. 3: Schneemann, Junge, ca. 6 Jahre

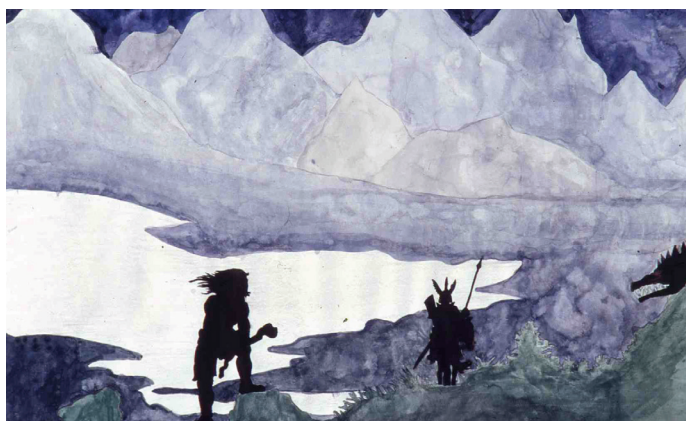


Abb. 4: Illustration zu „Herr der Ringe“, Junge, ca. 14 Jahre

kindlichen Bedeutungszuweisung einnimmt. Mit ausgestreckten Händen greift sie nach den Früchten, die oben und seitlich angeordnet sind. Die Zeichnung visualisiert den Sachverhalt gleichsam analog zum sprachlichen Ausdruck: die Äpfel sind „auf dem Baum“. Komplexere erzählerische Überlegungen weist die Zeichnung von Abbildung 3 auf. Der Schneemann in der Bildmitte besteht aus fünf übereinander gestapelten Kugeln, die mit einer kleinen Zahlenreihe nummeriert sind. Der Schneemann droht aufgrund seiner beträchtlichen Höhe jedoch umzufallen, so dass er nun mit braunen Balken gestützt werden muss. Abhilfe kann jedoch die kleine Figur unten links verschaffen. Sie hat erkannt, dass nur zusätzlicher Schnee das Problem lösen kann. Die Figur hat eine Schneekanone in der Hand und schießt auf den Schneemann, damit die einzelnen Kugeln größer werden. Auch dieses Bild beruht auf einer umfangreichen Vorstellungsbildung, die erst in der Bildform und der Verflechtung einzelner Szenen seine Objektivierung findet. Allen Beispielen gemeinsam ist die Tatsache, dass sie von unterschiedlich umfangreichen Prätexten ausgehen, die in dieser Altersspanne meist aus den Erlebniswelten der Kinder entnommen sind. Die anzutreffenden Geschichten können – gleichsam unartikuliert – in vorgängiger Vorstellungsbildung bereits den Kernbestand bilden. Eine Erzählung, wie sie das Kind in Abb. 3 andeutet, konkretisiert sich vermutlich erst durch den Vorgang der Zeichnung. Die Übersetzung kann für die Geschichte durchaus katalytisch wirken und dadurch erst an Bewusstheit, Schlüssigkeit und Klarheit gewinnen. Zu unterscheiden ist der Anteil „werkseitiger Narreme“ und „rezipientenseitiger Narrativierung“ (Wolf 2016, S. 96). Wegen der einseitigen Gewichtung auf Seiten der Fabulierlust des Kindes ist zum Verständnis die Auskunft des Kindes unerlässlich. In der Regel sind Kinder sehr auskunftsfreudig und lassen die nächsten Bezugspersonen wie Eltern oder Erzieher gerne an ihren Überlegungen teilhaben. Erst im Jugendalter werden die Heranwachsenden in dieser Frage zurückhaltender.

DESKRIPTIV UND NARRATIV

Die Zeichnungen berühren ebenfalls die grundsätzliche Frage, wie diese als ein statisches bzw. „dominant räumliches statt zeitliches Medium“ (Wolf 2016, S. 106), die Anforderungen des Narrativen erfüllen können: Nach Giuliani (2003) sind Bilder ihrem Wesen nach eher als deskriptiv einzuschätzen. Beispiel dafür wäre die Zusammenstellung der Bildbestandteile wie diese in Abbildung 4 vorliegen. Der Junge (ca. 14 Jahre) illustriert eine markante Szene aus „Herr der Ringe“; er selbst nimmt in beschreibender Form dazu Stellung.

„Die Szene stellt einen Riesen, einen Ritter auf einem Pferd und einen Drachen, die in ein Tal blicken dar. (Vorlage für Ritter und Riese. Bucheinband „Deutsche Heldensagen“). Die Szene könnte im Buch Herr der Ringe vorkommen – Überquerung des Schattengebirges Richtung Mordor“.

Gleichwohl werden in vielen Fällen Kinder-, aber auch die Jugendzeichnung, durch mehr oder minder umfangreiche Prätexte initiiert und die Erlebnisse, die selbst noch keine Geschichte darstellen, mutieren erst durch den Vorgang der Zeichnung zu einer schlüssigen Erzählung. Der narrative Anteil findet vor allem kontextbezogen im Vorfeld des Bildes in den Vorstellungen und Wissenskontexten der Verfasser und Betrachter statt. Wolf (2002, S. 96) unterscheidet dazu auch die verschiedenen Bildtypen – Monophasenbild, Polyphasenbild, Comicstrip etc. – bezüglich des Anteils „werkseitiger Narreme“ und „rezipientenseitiger Narrativierung“.

Dies würde auch die These Giuliani (2003) stützen, dass der Literatur ein narrativer, dem Bild ein deskriptiver Modus eigen sei, eine klare Trennlinie kaum fixiert werden kann. In seiner *Geschichte der Bilderzählung in der griechischen Kunst (2003)* belegt er die Ambivalenz an der berühmten Schildbeschreibung aus der Ilias, denn genau in dem Augenblick, an dem der Text beginnt, sich auf die Bilder des Schildes einzulassen, wechsle er vom narrativen zum deskriptiven Modus (vgl. Giuliani 2003, S. 46; Abraham/Glas 2015). In der Frage, ob Bilder auch narrativ sind, wird in diesem Fall gleichsam allein durch die Sprache, die in einer wechselnden Art und Weise agiert, entschieden. Wolf merkt dazu an, dass ein und derselbe verbalschriftliche Erzähltext im Mikrobereich nicht nur narrative Passagen, sondern auch Diskursmodi wie Deskription und Argumentation enthalten könne (ebd. 2002, S. 40). Abraham/Glas gehen ebenfalls davon aus, dass das Medium Bild nicht allein als deskriptiv (vgl. Staiger 2012) einzustufen sei, sondern auch narrative Elemente aufweise. Welche unterrichtlich didaktischen Schlüsse daraus gezogen werden können, soll sogleich im Anschluss weiter vertieft werden.

Wie schon weiter oben angedeutet unternimmt Wolf (2002, 2016) den Versuch, den Begriff der Narration weiter zu klären und ein tragfähiges medienunabhängiges Metakonzzept des Erzählens vorzuschlagen; mit Blick auf seine Universalität sollen medienspezifische Merkmale darin noch keinen Niederschlag finden (vgl. Wolf 2016, S. 103). Grundlegend wird Erzählen als eine Organisationsform darstellender und referentieller Zeichenverwendung (vgl. ebd.) gesehen, in der kommunikative Aspekte im Mittelpunkt stehen. Unter dem Gesichtspunkt einer Transmedialität kann das Narrative dabei folgende Charaktere umfassen:

- > Erzählen erzeugt Miniaturwelten mit Modellfunktion.
- > In einer raum-zeitlichen Dimension handeln anthropomorphe Figuren.
- > Die Bausteine der dargestellten Welt werden nach Relevanzkriterien (Selektivität) ausgewählt und miteinander verbunden.
- > „Narrative Handlungen beinhalten die Überwindung von Widerständen, Mehrphasigkeit und den Anschein von Faktualität“ (ebd. S. 103).
- > Es gelten Kausalität und teleologische Strukturen.
- > Sinnhaftigkeit, Darstellungsqualität, Erfahrungs- und Erlebnisqualität.

Vergleicht man den Kriterienkatalog mit den unterschiedlichen Erscheinungsformen der Kinder- und Jugendzeichnung, so ergibt sich bezüglich der Narrativität zwar kein eindeutiges Bild, dennoch treffen viele der genannten Kriterien auch auf die Zeichnungen der Heranwachsenden zu. So lässt sich feststellen, dass Kinder- und Jugendliche vielfach den Bezug zum Erzählen suchen und daraus motivationale Gründe ableiten. Dazu gehört die Erlebnisgrundlage, die in einer räumlichen und zeitlichen Dimension stattfindet, jedoch in die räumlich/zeitliche Simultanität der Zeichnung übersetzt werden muss. In enger Verflechtung entstehen spezifische Welten, die zum einen in einer gewissen Allgemeingültigkeit auf der Zeichenhaftigkeit bzw. der Formelgebundenheit der Kinder- und Jugendzeichnungen beruhen, zum anderen sind diese Ausdruck eines persönlich individuellen Weltverhältnisses. Dazu wählen die Kinder und Jugendlichen die entsprechenden Szenen aus, die sie sinnvoll zu verknüpfen in der Lage sind. Die bildliche Erzählung bezieht sich dabei kaum auf die Darstellung eines bestimmten Augenblicks, im Sinne der Frage, was geschah davor oder wird danach geschehen, sondern generalisiert das Geschehen auf eine Allgemeingültigkeit hin.

Hinzu kommen bestimmte Modi der Darstellung, die sich aus dem Umgang mit Darstellungsformeln als Realisierungshilfen ergeben. So etwa die prägnante Darstellung bzw. ontotrope Gestalt – die Sachverhalte werden immer in der größten Deutlichkeit ohne Überschneidung und perspektivischer Verkürzung dargestellt – oder die Fähigkeit des Kindes sprachlich abstrakte Sachverhalte bildsprachlich bzw. metaphorisch zu erfassen (vgl. Abb.2). Zum Beispiel können bestimmte persönlich affektiv angereicherte Motive, wie etwa die ‚Macht eines Königs‘ oder die furchteinflößende Kraft eines wilden Tieres durch die zugewiesene Größe im Bildraum wiedergegeben werden. So finden gleichermaßen kognitive Wahrnehmungen wie affektive Erfahrungen ihren Niederschlag. Die Ausdrucksproportion bzw. Bedeutungsgröße ist hierzu ein besonderes Merkmal.

SINNHAFTHKEIT, KAUSALITÄT, ERKENNTNIS

Der Literaturwissenschaftler Albrecht Koschorke (2012) stellt in seinen Analysen das „Wahrnehmungsbild“ mit seiner Fülle an Erfahrungs- und Erlebnisqualitäten allen narrativen Absichten voran. Das Narrative unterscheide sich hier auch nicht zu anderen sprachlichen Informationen; das Erzählen nehme stillschweigend auf einen Fundus an sensorischen und praktischen Erfahrungen Bezug; in vieler Hinsicht müsse es ein unartikulierte Vorwissen aufrufen können (ebd., S. 28). Wie bei Wolf ist auch bei Koschorke die sprachliche Bezugnahme nur eine von möglichen Artikulationsformen. Erzählen ist dabei nicht nur eine reproduktive Tätigkeit, sie interveniere jeweils in die Welt (ebd., S. 22), ja sogar lässt sie diese in einem kreativen Aneignungsprozess überhaupt erst entstehen. Auch der Zeichnung kann diese ‚ordnende‘ und sinnhafte Suche zugestanden werden. Die Bildbeispiele (Abb. 1-3) zeigen u.a. die von Koschorke für das Erzählen identifizierte strukturierende Kraft. Die Zeichen sind gleichsam gemäß einer inneren Bildlogik aneinandergesetzt bzw. erzeugen den „Anschein von Faktualität“ wie Wolf (2002, S. 103) als Kennzeichen der Narrativität fordert. In Abbildung 2 ist die Bezugnahme der Figur zum Baum in eindeutiger Weise bildnerisch durch die Größenunterschiede und die Armhaltung geklärt, ebenso folgt in Abbildung 3 die Erzählung der angedachten Logik, dass ein Schneemann, der umzufallen droht, durch weitere Maßnahmen gestützt werden muss. Die Beispiele deuten an, dass die Zeichnungen in der Lage sind, bestimmte Szenerien aufzubauen, um im Bild zeitgleich eine Lösung anzubieten. Man könnte hier von narrativen Gedankenspielen sprechen, die bestimmte Personen-Ding- und Raumvorstellungen zusammenbringen und in handelndem Vollzug in ein Gefüge ordnen, das durch einen zeitlichen Ablauf strukturiert ist, freilich in der Simultanität des Bildes nur mit den Hinweisen des Kindes wirklich lesbar wird. Die Annahme einer epistemologischen Rückkopplung liegt hier nahe, denn erst durch die Anschaulichkeit des Zeichenprozesses konkretisieren sich die inneren Bilder und Vorstellungen. Die Zeichnung wirkt hier einerseits korrigierend aber auch katalytisch, um wiederum weitere Erzählfolgen auszulösen. In dem beschriebenen Medienverbund bezeichnet Wolf (2002, S. 83) die Rolle des Narrativen daher auch als eines der stärksten sinnstiftenden Elemente des menschlichen Denkens und Weltbewältigens. Die Zeichnung ist dabei ein probates Mittel, narrativ imaginatives und kommunikatives Handeln nicht nur in Gang zu setzen, sondern entsprechend auch zu veranschaulichen und zu vertiefen. Mitunter nimmt die Zeichnung bei Kindern im Prozess des Erzählens eine Mittlerrolle ein. Im Überschwang des Erzählens wechseln sie gleichermaßen zwischen sprachlichen und bildhaften Äußerungen. Erste Ansätze fließen in die Bilder ein, verän-

dern sich und erfahren u.U. einen erneuten situativen Wandel durch das gemeinsame Betrachten und Nachfragen mit den nächsten Bezugspersonen wie Freunde, Eltern oder Erzieher.

DIDAKTISCHE IMPULSE DES NARRATIVEN

Der eben angedachte Zusammenhang von Imagination und Narration in Verbindung mit einem bildgenerierenden Medium wie der Zeichnung stellt gleichsam eine ideale Voraussetzung für kunstdidaktisches Handeln dar. Sicherlich ist die Zeichnung innerhalb der Vielfalt der bildproduktiven Mittel nur eine von vielen, in der Regel bringen Kinder- und Jugendliche hier jedoch die größten Erfahrungspotentiale mit ein und verfügen über ein basales Ausdrucksrepertoire, das durch gezielte unterrichtliche Hilfen bereichert werden kann. Wie schon gezeigt, ist besonders bei der Kinder- und Jugendzeichnung der Anteil werkseitiger Narreme besonders hoch, was zu einer spezifischen Aufladung der eingebrachten Formen und Symbole führt. Das Spektrum der bildnerischen Arbeiten reicht von Geschichten, dargestellt in monoszenischen Einzelbildern bis hin zu komplexen auf einander bezogenen Szenenfolgen mit wechselnden Schauplätzen und Figuren.

Die im täglichen Unterrichtsgeschehen häufig erfolgte Aufforderung, „zeichne, wie Du Dir...vorstellst“ bringt Arbeiten hervor, die nicht nur Ergebnis und das beobachtbare zeichnerische Vorgehen veranschaulichen, sondern sie stellen häufig auch umfassende narrative Überlegungen in den Raum, die, so die Erfahrung, meist unausgesprochen bleiben (vgl. hierzu auch die Grafik Abb. 7). Nach Hubert Sowa ist eine Darstellung hier im „doppelten Sinne zu denken: Als Repräsentation und Kommunikation (...). ‚Darstellung‘ ist kein Herstellungsprozess, der in einem beobachtbaren Moment abgeschlossen ist, wenn das Bild als ‚fertig‘ erscheint. Sondern ‚Darstellung‘ ist ein Verhandlungsprozess, der von einer gemeinsamen imaginativen Energie angetrieben wird und weit über das faktisch vorliegende Bild hinausgeht.“ Wie schon weiter oben angedeutet, schließt der auf das unterrichtlich didaktische Handeln bezogene Ansatz beide Formen der Narration und Deskription anteilig mit ein. Vorstellungsprozesse vervollständigen sich demnach in der „Bildbetrachtung und dem anschließenden Bildgespräch, Bildumgangshandeln und weiteren möglichen Anschlusshandlungen“. Das Bild sei nicht allein Resultat eines ‚Ausdrucksprozesses‘, sondern gleichsam ein „Übergangsstadium des imaginativen Handelns“. So ist die Bedeutung ‚im‘ Bild auch nicht fertig niedergelegt, sondern sie konkretisiere sich fortlaufend weiter ‚am‘ Bild – „als prinzipiell offener Verhandlungs- und Darstellungsprozess“ (ebd. 2014, S. 250).

Zu welchen didaktischen Konsequenzen dies führen kann, zeigt ein Beispiel (Abb. 5 und 6) aus der Geschichtsdidaktik (Zolg 2006, S. 119 ff.). Schüler der Grundschule erhalten die Aufgabe, sich vorzustellen, sie seien ein Baumeister und sollen für den Pharao eine Pyramide bauen. Dazu sollen sie Zeichnungen erstellen, die nicht die fertige Pyramide zeigen, sondern Überlegungen, wie man am besten diese bauen könne. In der vorangehenden Unterrichtssequenz wurden die Schüler mit der bekannten Fragestellung konfrontiert, wie es wohl möglich war, tonnenschwere Steinblöcke nicht nur zu bewegen, sondern auch in die Höhen einer Pyramide zu transportieren. In mehreren experimentellen Settings stellten die Schüler Versuche an, wie man schwere Lasten wohl am besten bewegen könne. Monika Zolg weist explizit in dem Beitrag auf die Bedeutung der Zeichnung als Medium des Denkens hin, gerade für Kinder biete die Zeichnung viele Vorteile. Sie stehe im

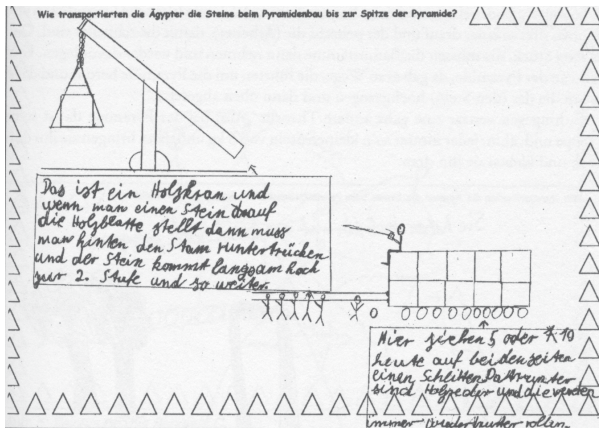


Abb. 5: Bau einer Pyramide aus dem Sachunterricht, Grundschule (aus: Zolg 2006)

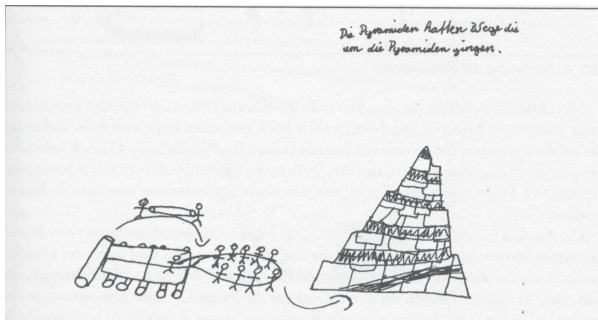


Abb. 6: Bau einer Pyramide aus dem Sachunterricht, Grundschule (aus: Zolg 2006)

Abstraktionsgrad zwischen Handlung und Sprache, „sie ordnet und strukturiert Gedanken und lenkt die Aufmerksamkeit, wodurch das Erkennen von Vorstellungsmängeln begünstigt wird. Sie schafft – verglichen mit dem flüchtigen Gedanken – ein Bild von Dauer, das verändert und korrigiert werden kann und das Mitdenken anderer erleichtert. Über das Zeichnen – meist kombiniert mit Sprache und Gestik – können sich Kinder oft wesentlich besser ausdrücken und ihre Vorstellungen technischer Gegenstände und Abläufe darlegen“ (Zolg 2006, S. 123). In dem Unterrichtsbeispiel nimmt die anschließende Präsentation der Zeichnungen und Überlegungen einen breiten Raum ein. Lebensweltliche Erfahrungen, Analogiebildungen und ein bereits vorhandenes Wissen über die Kultur der Ägypter spielen eine deutliche Rolle. Das Beispiel zeigt ebenfalls, dass in einer problemorientierten Aufgabenstellung die Äußerungen der Kinder von einer erzählerischen und in weiten Passagen deskriptiven Grundhaltung geprägt sind. Die Kinder greifen dabei auf ihren Fundus an sensorischen und praktischen Erfahrungen zurück. Diese werden im Unterrichtszusammenhang aber nicht nur als erster Anstoß verstanden, sondern erfahren eine Einbettung in weitere didaktische Fragestellungen. Der Zeichnung kann man daher bezüglich Vorstellungsbildung und der Objektivierung von Weltwissen und Weltbildern ein hohes Reflexionspotential bescheinigen. Im Verbund mit dem Erzählen leistet sie einen essenziellen Beitrag zur menschlichen Orientierung und ist damit anteilig auch an einer epistemologischen Rückkopplung beteiligt.

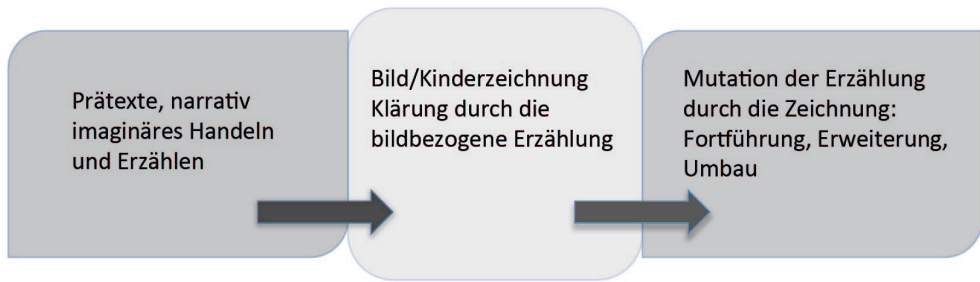


Abb. 7: Rolle der Kinderzeichnung im praxisbezogenen Medienverbund. Die Zeichnung als Mittlerrolle im Prozess des Erzählens zwischen sprachlichen und bildhaften Äußerungen.

ZUSAMMENFASSENDE ERGEBNISSE

Zurückkommend auf die eingangs gestellte Frage, inwiefern ein aus der Literaturwissenschaft heraus entlehnter und präziser Begriff einer Transmedialität des Narrativen auch auf die Kinder- und Jugendzeichnung abbildbar ist, kann festgestellt werden, dass mit den nach Wolf skizzierten Merkmalen ein vertiefendes Verständnis für die Kinder- und Jugendzeichnung entsteht. In den ausgewählten Fallbeispielen weisen die Indikatoren nicht nur auf erzählende Strukturen hin, sondern darüber hinaus zeigt sich, dass das Narrative wesentlich die Gestaltungsfragen in inhaltlicher und formaler Hinsicht mitprägt. Die Erzählung ist dabei entscheidende Triebfeder bzw. Herausforderung, eine Modifikation des bestehenden Darstellungsrepertoires in die Wege zu leiten. Didaktisch gewendet, kann dies nur bedeuten, dass man dem Erzählen im Unterricht nicht nur eine impulsgebende, sondern eine generell leitende Position einräumen sollte. Darüber hinaus ist die Narration als ein entscheidender Baustein in der Forschung der Kinder-, Jugend- bzw. Erwachsenenzeichnung zu betrachten.

In Bezug auf die Zeichnung können die Bestimmungen eines transmedialen Begriffs des Narrativen mit folgenden Spezifika in Verbindung gebracht werden.

- Das Erzählerische fokussiert eine bestimmte Miniaturwelt, fixiert einen Erprobungsraum mit Modellfunktion, sei es auf der Basis eines eigenen Erlebens oder initiiert durch unterrichtlich didaktische Implikationen.
- Das Kriterium der Selektivität ist dabei ein wesentliches Merkmal: aus der Fülle der Sinnesdaten wird die Auswahl der prägnanten Szenen, Gegenstände und Ansichten zur Darstellung gebracht. Bereits in der frühen Kinderzeichnung äußert sich dies in der Relevanz einer ‚prägnanten Darstellung‘ und den zugewiesenen ‚Bedeutungsgrößen‘ der Bildgegenstände. Selektivität wird im Rahmen des Unterrichts aufgrund von didaktischen Überlegungen weitgehend durch die Lehrperson vorweggenommen. Die Beispiele zeigen aber auch, dass Aufgabenstellungen mit genügend großen Freiräumen für das erzählerisch fabulierende und damit motivierende Verhalten der Kinder unerlässlich sind.
- Die agierenden Figuren und die dabei miteinbezogenen Objekte werden schon aufgrund des Eigenerlebens in einer raum-zeitlichen Dimension verortet, allerdings ist einschränkend hinzuzufügen, dass dergleichen Abläufe der medienspezifischen Simultaneität des Bildes

unterliegen und für eine genauere Entschlüsselung die Auskunft des Kindes benötigt wird. Die Bindungs- und Beziehungsannahmen bleiben im Gegensatz zur Sprache nur lose verbunden und sind entsprechend vieldeutig. Im Bild bleibt die Offenheit der Verknüpfung bestehen. Für Kinder- und Jugendliche ist diese Eigenheit oft überraschend, da sie von festen durch sie selbst bestimmten Bindungen ausgehen. Eine Thematisierung der Diskrepanz im Unterricht zwischen intendierten Botschaften und rezipientenseitigem Verstehen ist daher dringlich notwendig.

- Die praktizierten Bildformen reichen dabei von monoszenischen Darstellungen bis hin zu komplexeren Beziehungsformen und Abfolgen von Einzelbildern im Sinne eines Comicstrips.
- Allerdings lassen sich in den Bildern der Kinder und Jugendlichen zeit- und ortsgebundene Schauplätze – wie diese in der Regel literarische Konstrukte fordern – bestenfalls mit Hilfe der Aussagen der Kinder rekonstruieren. Kinder- und Jugendzeichnungen unterliegen der Tendenz die Situation möglichst allgemeingültig und typisierend zur Darstellung zu bringen.
- Problemorientierte Aufgabenstellungen erweisen sich für erzählerische Ansätze als besonders motivierend, u. U. deuten sich hier Lösungen an, die sich im Bild als final kausale Schlussfolgerungen offenbaren. So ist in dem Beispiel die Problematik des Transports als Vorstufe zum Bau der Pyramide zu verstehen. Einzelszenen werden so zu sinnhaften Gestaltungskomplexen zusammengeführt, daraus entstehen wiederum klärend strukturierte Erzählmuster.
- Im Alltag erschließen sich Kinder das Narrative vorrangig durch die Sprache, aber auch mittels ihrer Zeichnungen. Basis der vorangehenden Überlegungen war die Annahme, dass das Narrative nicht allein auf „episches erzählvermitteltes Erzählen“ reduzierbar ist und eine transmediale Erzähltheorie die begriffliche Klärung für eine Übertragung in andere Felder wie dem Bild in die Wege leitet. Das Narrative ist sicherlich eine vernetzende Kategorie, die anleitend in das Ausdrucksrepertoire eingebunden wird. Dies stützt die These, dass die Kinderzeichnung – und dies gilt wohl auch für Varianten der Jugendzeichnung – immer schon als ein transmedialer Prozess gedacht werden musste, in dem Vorstellungsbildung und Imagination entscheidend narrative bzw. inhaltliche Ansätze freisetzen. Als sprachlich sozialer Prozess manifestiert sich hier die gesellschaftliche, geschichtliche aber auch ontogenetische Befindlichkeit des Zeichners. Bild und Erzählung verschmelzen gleichsam zu einem Ganzen und erweisen sich als jeweils selbständige aber auch komplementäre Partner.

BILDNACHWEIS

Abb. 1-4: Bildarchiv Alexander Glas

Abb. 5-6: aus: Zolig 2006

Abb. 7: Bildarchiv Alexander Glas

LITERATUR

Abraham, Ulf/Glas, Alexander (2015): Literatur und Bild. Zur Theorie eines interdisziplinären Ansatzes. In: Kunst + Unterricht 395/396, S. 4 ff.

Fisher, Walter (1987): Human Communication as Narration. Columbia, South Carolina.

- Fisher, Walter (1984): Narration as a Human Communication Paradigm. The Case of Public Moral Argument. In: Communication Monographs, Volume 51, March.
- Giuliani, Luca (2003): Bild und Mythos. Geschichte der Bilderzählung in der griechischen Kunst. München.
- Glas, Alexander (1999): Die Bedeutung der Darstellungsformel in der Zeichnung am Beginn des Jugendalters. Frankfurt/Main.
- Glas, Alexander (2015): Bildsprache verstehen: Das Kind als intentionaler Akteur. Zur Parallelisierung von Sprache und Zeichnung. In: Glas, Alexander/Heinen, Ulrich/Krautz, Jochen/Miller, Monika/Sowa, Hubert/Uhlig, Bettina (Hrsg.): Kunstunterricht verstehen. Schritte zu einer systematischen Theorie und Didaktik der Kunstpädagogik. Schriftenreihe IMAGO Bd. 1. München, S. 305 ff.
- Glas, Alexander/Heinen, Ulrich/Krautz, Jochen/Lieber, Gabriele/Miller, Monika/Sowa, Hubert/Uhlig, Bettina (Hrsg.) (2016): Sprechende Bilder. Besprochene Bilder. Bild, Begriff und Sprachhandeln in der deiktisch-imaginativen Verständigungspraxis. Schriftenreihe IMAGO Bd. 3, München.
- Koschorke, Albrecht (2012): Wahrheit und Erfindung, Grundzüge einer Allgemeinen Erzähltheorie. Frankfurt/Main.
- Lieber, Gabriele/Uhlig, Bettina (Hrsg.) (2016): Narration. Transdisziplinäre Wege zur Kunstdidaktik. München.
- Nünning, Vera/Nünning, Ansgar (Hrsg.) (2002): Erzähltheorie transgenerisch, intermedial, interdisziplinär. Trier.
- Reiß, Wolfgang (1996): Kinderzeichnungen. Wege zum Kind durch seine Zeichnung. Neuwied, Krikel, Berlin.
- Richter, Hans-Günther (1987): Die Kinderzeichnung. Entwicklung, Interpretation, Ästhetik. Düsseldorf.
- Sowa, Hubert (2012): Erzählen (Einleitung). In: Sowa, Hubert (Hg.): Bildung der Imagination. Band 1: Kunstpädagogische Theorie, Praxis und Forschung im Bereich einbildender Wahrnehmung und Darstellung. Oberhausen. S. 357 f.
- Sowa, Hubert (2014): Kooperative Vorstellungsbildung als didaktisches Prinzip. Handlungsaufbau, Resonanz und Überzeugungskraft in Imaginationsprozessen. In: Sowa, Hubert/Glas, Alexander/Miller, Monika (Hrsg.): Bildung der Imagination. Band 2. Bildlichkeit und Vorstellungsbildung in Lernprozessen Oberhausen, S. 247 ff.
- Staiger, Michael (2012): Bilder erzählen. Zum Umgang mit visueller Narrativität im Deutschunterricht. In: Oomen-Welke, Hannelore/Staiger, Michael (Hrsg.): Bilder in Medien, Kunst, Literatur, Sprache, Didaktik. FS für Adalbert Wichert. Freiburg/Br, S. 41 ff.
- Thyen, Anke (2014): Vorstellungsbildung als didaktisches Prinzip. Beispiel einer methodischen Operationalisierung im Philosophie- und Ethikunterricht. In: Sowa, Hubert/Glas, Alexander/Miller, Monika (Hrsg.): Bildung der Imagination. Band 2. Bildlichkeit und Vorstellungsbildung in Lernprozessen, S. 659-668.
- Uhlig, Bettina (2016): Die narrativen Dimensionen des kindlichen Bildkonzepts. In: Lieber, Gabriele/Uhlig, Bettina (Hrsg.): Narration. Transdisziplinäre Wege zur Kunstdidaktik. München, S. 175 ff.
- Widlöcher, Daniel (1974): Was eine Kinderzeichnung verrät. München.
- Wolf, Werner (2002): Das Problem der Narrativität in Literatur, bildender Kunst und Musik: Ein Beitrag zu einer intermedialen Erzähltheorie. In: Nünning, Vera/Nünning, Ansgar (Hrsg.): Erzähltheorie transgenerisch, intermedial, interdisziplinär. Trier, S. 23-104.
- Wolf, Werner (2016): Die Transmedialität des Narrativen und das erzählerische Potential von Einzelbildern. In: Lieber, Gabriele/Uhlig, Bettina (Hrsg.): Narration. Transdisziplinäre Wege zur Kunstdidaktik. München, S. 99 ff.
- Zolg, Monika (2006): Das Geheimnis der Pyramide. Vorstellungen von Grundschüler/innen zum Pyramidenbau. In: Bernhardt, Markus/Henke-Bockschatz, Gerhard/Sauer, Michael (Hrsg.): Bilder – Wahrnehmungen – Konstruktionen. Reflexionen über Geschichte und historisches Lernen. Festschrift für Ulrich Mayer zum 65. Geburtstag. Schwalbach/Ts, S. 119 ff.

A BIGGER SPLASH! SCHRIFTLICHES ERZÄHLEN ALS MOVENS FÜR EINE VERSTEHENDE AUSEINANDERSETZUNG MIT EINEM BILD DER KUNST

ZUSAMMENFASSUNG

Der Text geht der Frage nach, wie Kinder ins Erzählen über Bilder kommen. Das Betrachten des Bildgeschehens Gemäldes „A bigger splash“ (1967) von David Hockney, genauer das Ein- und Übernehmen von Perspektiven werden dabei als Ausgangspunkt für schriftliches Erzählen erprobt und diskutiert. Das (schriftliche) Erzählen hat jedoch im didaktischen Zusammenhang keine Selbstbezüglichkeit – es geht nicht primär um das Erlernen von Erzählfähigkeiten. Vielmehr fragt der Beitrag danach, inwiefern das schriftliche Erzählen eine verstehende Auseinandersetzung mit Bildern der Kunst herausfordern und unterstützen kann und welches didaktische Potenzial darin liegt, gezielt mit verschiedenen Varianten von Perspektivübernahme zu arbeiten.

STICHWORTE

schriftliches Erzählen über Bilder, Perspektivenübernahme, Bilder verstehen

SUMMARY

The text pursues the question of how children come into narration via images. Contemplation of the pictorial narrative in the painting “A Bigger Splash” (1967) by David Hockney, more precisely the assumption and adoption of perspectives, will be trialed and discussed at the same time, as a departure point for written narration. However, (written) narration has no self-reference in the didactic context – the learning of narrative skills is not the primary concern. Rather, the article asks to what extent written narration can challenge and support a comprehending confrontation with images of art and what didactic potential lies in working purposefully with various variants of perspective adoption.

KEYWORDS

written narration on books, perspective adoption, understanding images

DAVID HOCKEYS „A BIGGER SPLASH“

Der englische Künstler David Hockney malte im Frühjahr 1967 das großformatige, fast quadratische Gemälde „A bigger splash“ (Abb. 1). Pop Art, Minimalismus und Farbfeldmalerei – damals aktuelle Kunstströmungen – werden von Hockney in diesem Gemälde aufgegriffen. Die Sonne steht im Zenit. Die Szene ist menschenleer. Sowohl das Wasser als auch der wolkenlose Himmel erscheinen wie undurchdringliche blaue Flächen. Die Wasseroberfläche des Pools lässt keine



Abb. 1: Hockney, David [1967]: A bigger splash. Acryl auf Leinwand, 242,5 × 243,9 cm. Tate Gallery, London.

Tiefe und keine Reflektionen erkennen. Räumliche Tiefe erhält das Gemälde vor allem durch das gelbe, vom rechten unteren Bildrand diagonal in das Bild hineinragende Sprungbrett. Dynamik entsteht durch die Gischt des Platschers, der sich im Bildzentrum befindet. Diese ist nicht etwa durch gestisches Dripping entstanden, sondern filigran ausgearbeitet. In den Glasscheiben des Bungalows scheinen Spiegelungen der Umgebung, das heißt die Silhouette von Gebäuden und Palmen zu sehen sein.

ZUR BEDEUTUNG VON BILD UND SPRACHE IN KUNSTREZEPTIONSPROZESSEN

Bilder adressieren sich an Betrachter_innen, sie besitzen interpersonales Potenzial. Sie evozieren einen „gedankliche[n] Austausch, das Gespräch vor Bildern, die Kommunikation des Wissens“ (Boehm 2010, S. 18). Eine verstehende Auseinandersetzung mit Bildern ist somit unabdingbar an einen interpersonalen Austausch und damit an Sprache gebunden (siehe hierzu Gadamer 1975; Boehm 2010). Die Sprache ist nach Gadamer „das universale Medium, in dem sich das Verstehen selber vollzieht“ (1975, S. 366). So spielt vor allem die gesprochene Sprache eine zentrale Rolle, wenn es um den *unmittelbaren* intersubjektiven Austausch von Wahrnehmungen, Vorstellungen und damit auch von Wissen im Rahmen von Kunstrezeptionsprozessen geht. Mit- und Weltbezug im Rahmen von Bild- bzw. Kunstbetrachtung erfolgen somit in den Modi des Sehens *und* der Sprache. Beides, Sehen und Sprechen, sind relationale Fähigkeiten, die es im Rahmen von kunstpädagogischen Bildgesprächen zu lernen gilt. (Vgl. Krautz 2016, S. 734 ff.) „Kunstbetrachtung muss sich [...] notwendig in einer ständigen Pendelbewegung zwischen Nähe und Distanz zu den Bildern bewegen“ (ebd., S. 739). Das bedeutet, einerseits müssen die

Wirkungen von Bildern versprachlicht werden, andererseits bedarf es „einer Haltung kritischer Distanz“ (ebd., S. 738), welche die Wirkung von Bildern in den „Horizont humaner Verantwortung“ (ebd., S. 737) verortet. Gegenstand von Kunstrezeptionsprozessen sind somit nicht nur das Bild oder Kunstwerk, sondern auch die Mitrezipient_innen und die gemeinsame Beziehung zur Welt. Im Bildgespräch, verstanden als „deiktisch-imaginative Verständigungspraxis“, gehen „sprachlich und gestisch-leiblich Sehen, Sprechen, Zeigen und Vorstellen ineinander über [...]“ (ebd., S. 743).

Doch wie verhält es sich mit den Potenzialen geschriebener Sprache für eine verstehende Auseinandersetzung mit Kunst im Rahmen von Kunstrezeptionsprozessen? Potentiale des Schreibens für das Auslegen von Kunst ergeben sich nicht nur durch die „zerdehnte Sprechsituation“ (Ehlich 1984), das heißt die zeitliche Trennung von Produktions- und Rezeptionsprozess, sondern vor allem auch durch die wechselseitige Durchdringung von Schreibprozess, entstehendem Text und sich konkretisierenden Vorstellungen (vgl. Merz-Grötsch 2010, S. 11). Funktionen des Schreibens liegen somit keinesfalls nur in der Kommunikation, sondern auch im Memorieren und Konservieren und in ästhetischen (vgl. dazu Dehn 2011, S. 48) und epistemischen Funktionen des Schreibens (vgl. dazu Merz-Grötsch 2010, S. 13 ff.; Ossner 1995).

Liegt das Bildungsziel in einer verstehenden Auseinandersetzung mit dem Bild und damit in einer verstehenden Auseinandersetzung mit dem Welt-, Mit-, und Selbstverhältnis, dann genügt es nicht, dass das Kunstwerk ausschließlich als Schreib Anlass aufgefasst wird, zu dem Schüler_innen einen beliebigen Text oder eine beliebige Geschichte verfassen können. Auf diese Art und Weise würde es dem Zufall überlassen sein, inwieweit Schüler_innen zu Sinndimensionen des Sichtbaren vordringen. Um dies zu vermeiden, bedarf es fokussierter Schreibaufgaben, die Schüler_innen zu einer verstehenden Auseinandersetzung mit dem Kunstwerk anregen (vgl. Leser 2015).

Darüber hinaus müssen schriftlich artikulierte Vorstellungen in Bildgespräche ‚zurückgespielt‘ werden (vgl. Leser 2015). Erst dies ermöglicht „mittels Dialog und Deixis eine Sinnteilhabe, die sich zwischen Sinnentnahme und Sinnkonstitution bewegt.“ (Krautz 2016, S. 743 f.) Dann ist eine Sinnteilhabe und Kontextualisierung und damit das Verhandeln und Aushandeln entwickelter Bedeutungsdimensionen in Verbindung mit einer genauen Betrachtung des Bildes und somit das Pendeln zwischen Person und Sache möglich. Doch was kann Perspektivenübernahme für Sinn-Gebung und Sinn-Verstehen im Rahmen des Sprechens und vor allem im Rahmen des Schreibens über Bilder für eine verstehende Auseinandersetzung mit diesen leisten?

FUNKTIONEN VON PERSPEKTIVENÜBERNAHME FÜR SINN-VERSTEHEN

Das Konzept der Perspektivenübernahme wurde über einen langen Zeitraum hauptsächlich aus entwicklungspsychologischer Sicht untersucht. Von zentralem Interesse war hierbei „die Frage, wie die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme entsteht“ (Steins und Wicklund 1993, S. 226). Eine einheitliche Definition, was Perspektivenübernahme ist, lässt sich indes nicht finden. Einziger Konsens ist, dass sich Perspektivenübernahme stets auf Personen bezieht, d.h. dass es stets darum geht, die Perspektive einer bestimmten *Person* zu übernehmen. So

schreibt Steins: „Beschäftigen wir uns mit Perspektivenübernahme, so beschäftigen wir uns mit der anderen Person.“ (2006, S. 471).

Unterschieden wird aus entwicklungspsychologischer Perspektive erstens zwischen einer *visuell-räumlichen* Perspektivenübernahme und damit der Fähigkeit eines Menschen, sich die räumliche Perspektive, aus welcher eine andere Person die Welt betrachtet, vorstellen zu können. Perspektivübernahme kann zweitens eine *konzeptuelle* Perspektivenübernahme sein. Damit ist die Fähigkeit eines Menschen gemeint, „Verständnis für die Gesamtsituation einer anderen Person“ (Steins/Wicklund 1993, S. 228) aufbringen zu können. Die konzeptuelle Perspektivenübernahme lässt sich am besten mit dem Paradigma der privilegierten Information erklären: „Die Zielperson (ZP) hat nur einen Ausschnitt der Informationen, die der Beobachterperson (BP) zur Verfügung stehen. Dadurch stellt sich ihr ein Sachverhalt ganz anders dar. Perspektivenübernahme bedeutet nun, dass die BP diesen Unterschied berücksichtigt für ihre Schlussfolgerungen über die Bedeutung des Sachverhalts für die ZP.“ (Steins 2006, S. 472) Drittens nennt die Entwicklungspsychologie die *emotionale* Perspektivenübernahme, teilweise auch als *affektive* Perspektivenübernahme bezeichnet. Von ihr ist die Rede, wenn die Perspektivenübernahme „auf die Gefühle einer anderen Person bezogen“ (ebd., S. 471) ist. Dabei schließt eine Person „[a]us beobachtbaren Merkmalen wie Haltung oder Mimik“ (ebd.) auf den „emotionalen Zustand“ (ebd.) einer anderen Person (vgl. hierzu Chandler/Greenspan 1972).

Doch inwieweit ist die Unterscheidung von emotionaler, konzeptueller und visuell-räumlicher Perspektivenübernahme nun hilfreich für die Konzeption von Kunstrezeptionsprozessen, deren Ziel in einer verstehenden Auseinandersetzung mit Bildern der Kunst liegt? Sie bietet eine erste Orientierung und Kategorisierung von Formen der Perspektivenübernahme. Aus relational-anthropologischer Perspektive muss das Konzept der Perspektivübernahme jedoch anders betrachtet bzw. erweitert werden: Bezugspunkte der Perspektivenübernahme im Rahmen von Kunstrezeptionsprozessen sind dann nicht nur die Künstlerin/der Künstler und Rezipient_innen des Kunstwerks, sondern mit Eugen Fink (1978) gesprochen alle auf „Coexistenz-Strukturen des weltbezüglichen Seins“ bezogenen Perspektiven. Perspektivenübernahme in diesem Sinne beziehen sich somit nicht, wie in der Entwicklungspsychologie, nur auf ‚die andere Person‘. Mit Blick auf visuell-räumliche Perspektivenübernahme bedeutet dies beispielsweise, dass ich mich auch in eine räumliche Situation versetzen kann, in welcher das Bild entstanden ist und nicht nur in die räumlich-visuelle Perspektive von Mitrezipient_innen. Visuell-räumliche Perspektivenübernahme kann dann bedeuten, dass sich das Bild als Bühne vorstellen lässt, die man imaginär betritt und auf der man vorstellend eine bestimmte Perspektive einnimmt, die sich dann von der Perspektive, die man als Betrachter auf das Bild hat, unterscheidet und somit neue Perspektiven und neue Sinn-Dimensionen eröffnet.

Aus hermeneutischer Perspektive ist das Sich-in-Bezüge-Versetzen, das bei einer Perspektivübernahme stattfindet, eine Bedingung, um in Bildern der Kunst gemeinsam bzw. über den Einzelnen hinaus Sinn entfalten zu können. So schreibt Gadamer (1975, S. 288): „Versetzt man sich z.B. in die Lage eines anderen Menschen, dann wird man ihn verstehen, das heißt sich der Andersheit, ja der unauflöslichen Individualität des Anderen gerade dadurch bewußt werden, daß man *sich* in seine Lage versetzt. Solches Sichversetzen ist weder Einfühlung einer

Individualität in eine andere, noch auch Unterwerfung des anderen unter die eigenen Maßstäbe, sondern bedeutet immer die Erhebung zu einer höheren Allgemeinheit, die nicht nur die eigene Partikularität, sondern auch die des anderen überwindet.“

Es kann bis hierhin festgehalten werden, dass die Fähigkeit, auf verschiedene Weisen Perspektiven auf ein Bild und in einem Bild und auf die an der Rezeptionssituation beteiligten Personen einzunehmen und zu wechseln, das (intersubjektive) Verstehen von Kunst als ein Verstehen von Selbst- und Weltbezügen forciert. Das bildet den Hintergrund für das bereits bei Kindern zu beobachtende Bedürfnis, im Rahmen von Kunstrezeptionsprozessen eine verstehende Auseinandersetzung zu suchen – nicht nur in Form von Fragen, sondern vor allem auch in Formen des Erzählens. So lässt sich Erzählen als Bedürfnis und Fähigkeit des Menschen beschreiben, die Simultanität eines Bildes als zeitlichen Prozess in einen kausalen Sinnzusammenhang zu bringen, zu deuten und zu kommunizieren.

AM BEISPIEL: PERSPEKTIVENÜBERNAHME IM RAHMEN DES SPRECHENS UND SCHREIBENS ÜBER UND ZU ‚A BIGGER SPLASH‘ VON DAVID HOCKNEY (1967)

Im Folgenden biete ich Einblick in einen Kunstrezeptionsprozess, den ich mit sechs Schüler_innen (2 Mädchen und 4 Jungen) der dritten Klasse einer Grundschule durchgeführt habe. Der Kunstrezeptionsprozess ist ein Ausschnitt aus einer umfassenderen Studie, die ich mit diesen Schüler_innen über einen Zeitraum von sechs Monaten durchgeführt habe. Der Fokus meiner Forschungen lag nicht explizit auf dem schriftlichen Erzählen, sondern vielmehr auf dem Konzipieren von Schreibaufgaben, die zur Perspektivenübernahme im Rahmen von Kunstrezeptionsprozessen auffordern und dadurch ‚etwas‘ für eine verstehende Auseinandersetzung mit Kunst leisten. Die Daten der Studie sind bisher nicht vollständig ausgewertet, das heißt die Potenziale von Perspektivenübernahme im Rahmen des Schreibens und hier des schriftlichen Erzählens für eine verstehende Auseinandersetzung mit Bildern der Kunst lassen sich bisher nur exemplarisch aufzeigen. Es zeigt sich jedoch, dass sich die Frage, inwieweit Perspektivenübernahme im Rahmen des Erzählens zu einer verstehenden Auseinandersetzung mit Bildern bzw. Kunst beitragen kann, nur mit Blick auf den gesamten Kunstrezeptionsprozess beantworten lässt. Der Fokus ist somit sowohl auf Bildgespräche als auch auf Schreibprozesse und Zeichnungen zu richten, welche die Schüler_innen im Verlauf der Studie anfertigten.

1. Sitzung:

Zu Beginn der ersten Sitzung erhalten alle Schüler_innen kleinere Pinnwände (Abb. 2) sowie jeweils drei Notizzettel. Aufgabe ist es, mindestens drei Fragen zu dem Gemälde, das den Schüler_innen gezeigt wird, zu notieren und diese anschließend an der eigenen Pinnwand anzubringen. Den Kindern wird das Gemälde gezeigt, sie notieren ihre Fragen auf die Notizzettel und bringen diese an ihren Pinnwänden an. Gemeinsam werden die Fragen besprochen und geklärt, welche Frage am häufigsten gestellt wurde.

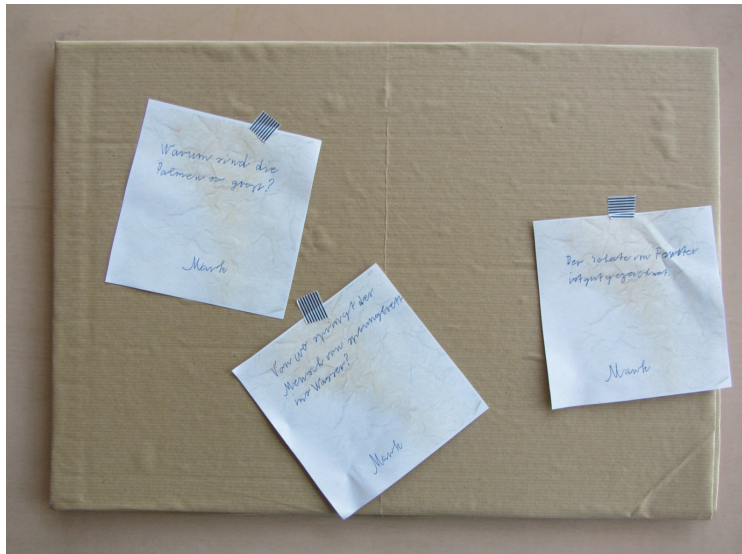


Abb.2: Pinnwand von Manuel

Die notierten Fragen der Schüler_innen und Schüler beziehen sich auf verschiedene Aspekte:

- auf die Malweise: „Warum ist alles so gerade?“;
- auf die Palmen: „Warum sind die Palmen so hoch?“ (Manuel/Konstantin), „Warum sind die Palmen so dünn?“ (Aida)
- auf die Lichtverhältnisse: „Wie heiß ist es?“
- auf das Gebäude und den Stuhl vor dem Gebäude: „Was ist das Gebäude dahinten?“ (Freia); „Wie groß ist das Haus?“ (Konstantin), „Wie heißt es?“ (Lorenz), „Wieso ist da ein Stuhl?“ (Aida)
- und vor allem auf den Pool und den Platscher: „Von wo springt der Mensch vom Sprungbrett ins Wasser?“ (Manuel), „Springt da jemand vom Dreier?“ (Freia); „Was ist das Weiße in dem Wasser?“ (Lorenz), „Warum geht das Wasser nach oben?“ (Eugen), „Ist Einer rein gesprungen?“ (Eugen).

Das Vorstellen der Fragen entwickelt sich zu einem angeregten Bildgespräch, bei dem die Schüler_innen und Schüler nicht nur ihre eigenen Fragen erläutern und auf die Fragen ihrer Mitschüler eingehen, sondern häufig auch erste Antworten oder Vermutungen formulieren.

Bereits diese erste Rezeptionsphase zeigt, wie sich die Kinder fragend und im Weitestens Sinne auch erzählend dem Bild annähern, imaginierend und das Bild wahrnehmend mögliche Handlungsabläufe durchlaufen und diese sowohl schriftlich als auch sprachlich mitteilen und darstellen. Die zentrale Frage, welche die Schüler_innen und Schüler dabei am meisten beschäftigt, ist die Frage nach möglichen Ursachen des Platschers.

- Warum ist hier ein Platscher zu sehen?
- Wird die Anwesenheit eines Menschen indirekt im Bild sichtbar?
- Ist jemand ins Wasser gefallen oder ist etwas ins Wasser gefallen?
- Weshalb löst der Platscher keine Wellen aus?

- > Handelt es sich um einen ‚gefrorenen‘ Moment?
- > Was geschah zuvor?
- > Was passiert als nächstes?

2. Sitzung:

In der 2. Sitzung erarbeiten wir zunächst Kontextwissen zum Bild. Dabei entstehen weitere Fragen z.B., ob es das Haus ‚in echt‘ gibt. Die Schüler_innen erfahren in dieser Sitzung anhand einer Fotografie, welches das Gemälde in der Tate Modern in London zeigt, wie groß das Gemälde im Verhältnis zu einer Betrachterin, die vor dem Bild steht, ist.

Des Weiteren setzen wir uns mit der Materialität des Malgrundes auseinander. Hierfür habe ich eine Leinwand auf einem Keilrahmen dabei, welche die Schüler_innen in die Hand nehmen und die Struktur des Stoffes genau betrachten und befühlen können.

Darüber hinaus betrachten wir einzelne Bildausschnitte und verorten diese im Bild. Im Fokus stehen dabei vor allem Ausschnitte des Platschers bzw. der Gischt mit ihren kalligrafisch-filigranen Schnörkeln.

Zuletzt lernen die Schüler_innen den Künstler kennen. Hierzu zeige ich Ihnen zwei Porträts des Künstlers. Eines, das den Künstler im Zeitraum der Entstehung des Gemäldes zeigt und eines, das ihn heute zeigt.

Darüber hinaus erfahren die Schüler_innen, wo das Bild gemalt wurde, lernen den Titel des Gemäldes kennen und betrachten weitere Zeichnungen und Malereien der „Pool-Serie“ von David Hockney.

3. Sitzung:

Die 3. Sitzung beginnt damit, dass Aida ein Guinness-Buch der Rekorde dabei hat, in welchem der höchste Baum der Erde abgebildet ist. Sie fragt, ob die Palmen wohl ähnlich hoch seien. Wir überlegen, wie hoch das Haus wohl sein könnte, und versuchen davon ausgehend die Höhe der Palmen zu schätzen. Anschließend betrachten wird gemeinsam das Bilderbuch „Pool“ von JiHyeon Lee [2015]. Das wortlose Bilderbuch, das aus formatfüllenden kolorierten Zeichnungen besteht, erzählt die Geschichte von einem Mädchen und einem Jungen, die sich an einem Pool treffen, der plötzlich von einer Horde Menschen eingenommen wird. Die beiden Protagonisten sind zunächst zögerlich, springen dann jedoch hinein und tauchen – gemeinsam mit dem Betrachter – in die Tiefen des Pools. Dabei gelangen sie in eine Art ‚Unterwasser-Welt‘ mit Fischen, Höhlen und Gefahren. Die Entscheidung *für* die Arbeit mit diesem Bilderbuch im Rahmen des Kunstrezeptionsprozesses zu „A bigger splash“ mag auf den ersten Blick eventuell nicht einleuchtend sein. Mit Blick auf die darauffolgenden Sitzungen ist sie jedoch bedeutsam, da die einzelnen (Doppel-)Seiten des Buches wie Szenen wirken, die sich im Betrachten des Buches gemeinsam beschreibend, erzählend und argumentierend weiterentwickeln lassen. Ein Verständnis des Begriffs *Szene* ist für die spätere Hauptaufgabe der gesamten Einheit von Bedeutung. Darüber hinaus ist das Buch in diesem Zusammenhang relevant, weil es eine Form von visuell-räumlicher Perspektivenübernahme unter die Wasseroberfläche vollzieht. Ich zeige

den Schüler_innen nicht das gesamte Bilderbuch, sondern beende die gemeinsame Betrachtung an einer Stelle und fordere die Schüler_innen dazu auf, eine nachfolgende Szene zu zeichnen. Die Zeichnungen werden präsentiert und die Szenen mündlich von den Schüler_innen erläutert.

4. Sitzung:

In der 4. Sitzung steht „A bigger splash“ wieder im Zentrum unserer Auseinandersetzung. Der Frage, „*Wieso steht da ein Stuhl?*“ haben wir uns bis zu diesem Zeitpunkt nicht gewidmet. Ich zeige den Schüler_innen einen Bildausschnitt des Gemäldes, der den Stuhl im Hintergrund des Pools in den Fokus rückt (Abb. 3).

Lorenz konstatiert: „*Das ist’n Klappstuhl.*“ Aida kennt diese besondere Art von Stuhl und erläutert: „*In manchen Filmen z.B. – diese Regisseure, die diese Filme machen. Die sitzen dann ja da drauf und gucken, ob alles richtig ist, wenn die Schauspieler sozusagen die Filme machen. Also die drehen die Filme.*“ Wir gehen der Frage nach, was die Aufgabe eines Regisseurs ist und weshalb dort ein Regie-Stuhl stehen könnte. Für Eugen ist klar: „*Da steht ein Stuhl, weil da ein Film gedreht werden könnte.*“ Aida greift zuvor erarbeitetes Kontextwissen auf und verweist darauf, dass sich Hockney lange Zeit in Los Angeles aufgehalten hat und dort ja auch Hollywood sei. Auch für sie scheint es klar zu sein, dass dort gerade ein Film gedreht wurde. Wir diskutieren, welche Art von Filmen es gibt und welche Art von Film dort gedreht werden könnte. Hierzu erhalten die Kinder ein Aufgabenblatt, auf dem drei Panels zu sehen sind. Das Gemälde „A bigger splash“ befindet sich in der Mitte. Die Panels des *Davor* und des *Danach* sind weiß.

Die Schreibaufgabe lautet:

Entscheide dich, was für eine Art Film vom Stuhl aus gedreht werden soll. Schreibe auf, was vor dem Platscher passiert, wie der Platscher passiert und was nach dem Platscher passiert.

Im Rahmen dieser Aufgabe entstehen unter anderem folgende Texte¹:

Manuel

Titel: Ein größerer Platscher

Filmart: Freundschaftsfilm

Ein Mensch springt ins Wasser

Es gibt einen größeren Platscher.

Der Mensch kann nicht schwimmen. Zum Glück sind seine Freund in der Nähe. Sie retten ihn.

Freia:

Titel: Ein größerer Platscher

Filmart: Fantasy-Film

Zwei Katzen kommen zum Schwimmbecken.

Die eine Katze schubst die andere Katze ins Wasser und springt selber hinterher.

Sie toben und spielen zusammen im Wasser.

Lorenz:

Titel: Ein größerer Platscher.

Filmart: Horrorfilm

Ein Mensch wird von einem Gangster gezwungen von einem 10 Meter-Brett zu springen. Und dann sagt der Gangster: „Wenn du nicht springst, dann schieße ich!“ Aber der Mensch sagt: Aber ich traue es mir nicht zu!“ Dann sagt der Gangster: „Ich schieße sonst!“ Der Mensch sagt: „Na gut.“ Und dann geht der Mensch hoch auf den 10-Meter Turm. Der Gangster kommt hinterher und dann springt der Mensch, fällt so auf den Bauch, dass der Krankenwagen kommen muss. Der Gangster haut sofort ab, aber der Gangster springt ins Meer, da wo die Piranhas sind. Aber die Polizei holt den Gangster aus dem Wasser und verurteilt den Gangster zu 23 Jahren Haft. Der Gangster haut ab und flüchtet aus der Polizeiwache.

An diesen drei Texten zeigt sich die große Varianz der entstandenen Texte. Die Schreibaufgabe begreift das dargestellte Bildgeschehen als eine ‚Szene‘, die sich *zwischen* ein ‚Davor‘ und ‚Danach‘ einordnen lässt. Das Bedürfnis der Schüler_innen, das Bild in einen kausalen Sinn-Zusammenhang zu stellen, welches sich bereits zu Beginn des Bildgesprächs zeigte, bildet somit den Ausgangspunkt für die Schreibaufgabe und die daraus entstehenden Texte.

Die Formulierung der Schreibaufgabe „Schreibe auf [...]“ ist hier offen gehalten und ermöglicht einerseits eine Beschreibung und zeitliche Ordnung der einzelnen Szenen, andererseits bietet sie eine Option für das Verfassen einer in sich kohärenten, zeitlich übergreifend organisierten Geschichte mit Pointe und Spannungsmomenten. Das geforderte ‚Drehbuch‘ bietet einen spielerischen und für die Schüler_innen motivierenden Rahmen, der sich aus der verstehenden Auseinandersetzung mit den inhaltlichen, formal-gestalterischen und kontextuellen Aspekten ergab. Die Schreibaufgabe fordert somit zu einer Verknüpfung von inhaltlichem, formalem und kontextuellem Wissen über das Bild auf, das im vorangehenden Bildgespräch thematisiert und erarbeitet wurde, bietet aber gleichzeitig einen Rahmen, um das Bild davon ausgehend ‚weiterzudenken‘. Das beschreibende Erzählen dient hier somit als Mittel, um das Gemälde zu kontextualisieren und in ein vergangenes und zukünftiges Geschehen einzuordnen. Das so entstehende Drehbuch ist somit nicht nur die Darstellung eines zeitlich sich verändernden Sachverhalts, sondern gleichsam *ein* möglicher Erklärungsansatz für das dargestellte Bildgeschehen. Es schafft somit einen verstehenden Zugang zum Bild, wobei den Schüler_innen bereits beim Verfassen des Drehbuchs bewusst ist, dass es verschiedene Filme und damit auch verschiedene Erklärungsansätze für das Dargestellte geben kann. Probehandelnd werden so Antworten auf die Frage „Was ist passiert?“ gesucht. Dies erfolgt jedoch nicht solipsistisch und letztlich losgelöst vom Bild, sondern ist verortet in eine vorangehende inhaltliche, formale und kontextuelle Auseinandersetzung mit dem Gemälde und dem Künstler.

5. Sitzung:

In dieser Sitzung wird den Schüler_innen die Aufgabe gestellt, möglichst genau zu beschreiben, was man in Szene 2 sehen kann, wenn man auf dem Stuhl sitzt und zum Platscher blickt. Diese Aufgabe ist äußerst komplex. Sie erfordert von den Schüler_innen nicht nur die Fähigkeit des *mental rotation*, sondern auch ihre Vorstellungen in Form einer Beschreibung so zu versprachlichen, dass der Adressat (der Regisseur) sich den beschriebenen Ort möglichst gut vorstellen kann.

Name	Amany	Datum	14.1.16	Blatt	
1) Ich sehe hinter dem Platzher in der mitte des Pools ein Sprungbrett.					
3) 2) Ich sehe rechts oben in der mitte					
3) Ich sehe hinten Pool ein Brett.					
5)					

Abb. 7: Text von Aida

Der Regisseur sieht die linke Palme und sieht den Pool. Der Regisseur war ein Junge vom Bretzspringh.

Abb. 8: Text von Freia

- 1) Pool
- 2) 1 Palme
- 3) Sprungbrett
- 4) Platscher
- 5) Lebende
- 6) Himmel
- 7) Stuhl
- 8) Menschen

Rechts oben ist eine Palme.
Vorne ist ein Pool.
Wenn man nach vorne kragt und
nach oben sieht man das Sprungbrett.

Abb. 9: Text von Konstantin



Abb. 10: Zeichnung von Aida

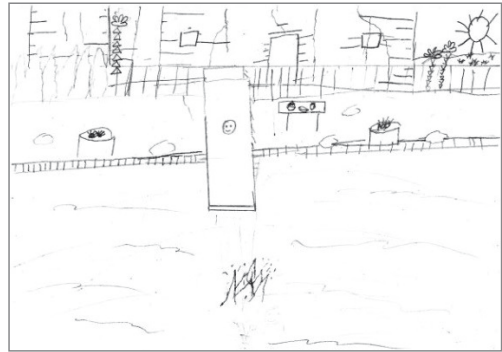


Abb. 11: Zeichnung von Freia

Während des Schreibens entsteht zwischen Manuel, Freia, Lorenz und Konstantin ein Schreibgespräch. Lorenz ist zögerlich und beginnt nicht mit dem Schreiben. Konstantin bemerkt dies und sagt zu Lorenz: „Du musst in den Schatten gucken. Weil du stehst ja da und schaust in Richtung Platscher (Handbewegung und Drehung).“ Daraufhin sagt Lorenz: „Pool, Palme“. Konstantin ergänzt: „Und Gebäude“. Lorenz und Konstantin gemeinsam: „Ah, und den Platscher“. Freia und Manuel beobachten die Beiden still. Zwischen Lorenz und Konstantin entsteht ein Wettstreit, wer die meisten Sachen benennen kann (Als Strukturierung für ihre Beschreibung wählen Sie die Nummerierung). Lorenz: „Ich bin jetzt bei fünftens.“ Konstantin: „Ich bin jetzt bei sechstens.“ Konstantin zu Lorenz: „Was hast du jetzt?“ Konstantin: „Ich habe Pool, eine Palme, Sprungbrett und Platscher.“ Freia mischt sich ein: „Man sieht keine Palme.“ Konstantin: „Doch guck mal, im Schatten.“ Manuel stimmt Konstantin zu. Konstantin: „Und Himmel.“ Konstantin, Lorenz und Freia diskutieren darüber, ob man den Himmel sehen kann. Lorenz: „Ich sehe meinen eigenen Stuhl.“ Konstantin: „Aber du guckst ja gerade aus und nicht nach unten.“

In dieser Sitzung entstehen unter anderem folgende Texte:

Zuletzt werden die beschriebenen Szenen von den Kindern gezeichnet
Hier entstehen unter anderem folgende Zeichnungen:

Abschließend werden die Zeichnungen, Beschreibungen und Plots von den Kindern als Filmideen präsentiert.

FAZIT: SINNVORSTEHEN DURCH PERSPEKTIVENÜBERNAHME?

Inwieweit trägt die Perspektivenübernahme im Rahmen des Verfassens des Drehbuchs zu einer verstehenden Auseinandersetzung mit dem Bild bei? Abschließend lässt sich diese Frage erst nach Auswertung der Daten beantworten. Erste vorsichtige Antworten hierauf möchte ich dennoch stichpunktartig formulieren:

Verstehens-Bewegungen lassen sich nicht allein anhand der Texte festmachen, sondern müssen mit Blick auf den gesamten Kunstrezeptionsprozess beobachtet und analysiert werden. Ein alleiniger Blick auf die entstandenen Texte spiegelt nicht die intensive formal-gestalterische, inhaltliche und kontextuelle Auseinandersetzung der Schüler_innen und Schüler wider.

Erst, wenn die Texte im Zusammenhang von Gemälde, Zeichnung und vor allem den erfolgten Bildgesprächen betrachtet und analysiert werden, lassen sich Dimensionen des Verstehens herausarbeiten.

Perspektivenübernahme – in diesem Fall visuell-räumliche Perspektivenübernahme – ermöglicht und fordert eine wechselseitige Durchdringung von intensiver Wahrnehmung des Bildes und Imagination und trägt dadurch zu einer verstehenden Auseinandersetzung mit dem Bild bei. Wäre das Beschreiben und Zeichnen der 2. Szene vor dem Verfassen des ‚Drehbuchs‘ erfolgt, hätten diese bedeutsame Wahrnehmungs-, Vorstellungs- und Darstellungshilfen für das Verfassen der Texte darstellen können.

Letztlich lässt sich nicht *die* Ursache des Platschers klären. Die intensive Auseinandersetzung mit der ‚Szene‘ und der Frage nach dem ‚Davor‘ und ‚Danach‘ und damit die Auseinandersetzung mit der Abwesenheit oder eher impliziten Anwesenheit des Menschen in diesem Gemälde dringt jedoch zum intendierten und in der Form des Werkes realisierten Inhalt vor.

Das schriftliche Mitteilen übernommener visuell-räumlicher Perspektiven stellte eine komplexe Herausforderung für die Schüler_innen dar. Es ist zu klären, wo genau die Herausforderungen (imaginativ und sprachlich) liegen. Damit auch das Schreiben einen Beitrag zur verstehenden Auseinandersetzung mit Bildern der Kunst beitragen kann, bedarf es Wahrnehmungs-, Vorstellungs- und Darstellungshilfen. Eine solche könnte beispielsweise das Zeichnen der 2. Szene vor dem schriftlichen Beschreiben der Szene sein.

BILDNACHWEIS:

Abb. 1; 3: Hockney, David (1967): A bigger splash. Acryl auf Leinwand, 242,5 × 243,9 cm. Tate Gallery, London.

Abb. 2: Bildarchiv Florentine Fortuna

Abb. 4-12: Bildarchiv Florentine Fortuna

ANMERKUNG

- 1 Die handschriftlichen Originaltexte der Schüler_innen wurden für diesen Artikel zur besseren Lesbarkeit abgetippt und rechtschriftlich korrigiert.

LITERATUR

Boehm, Gottfried (2010): Wie Bilder Sinn erzeugen. Die Macht des Zeigens. 3. Aufl. Berlin.

Chandler, M. J.; Greenspan, S. (1972): Ersatz egocentrism: A reply to H. Borke. In: *Developmental Psychology* 7, S. 104-106.

Danner, Helmut (1981): Überlegungen zu einer ‚sinn‘-orientierten Pädagogik. In: Langeveld, Martinus Jan/Danner, Helmut (Hrsg.): *Methodologie und „Sinn“-Orientierung in der Pädagogik*. München, S. 107-160.

Gadamer, Hans-Georg (1975): *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. 4. Auflage. Unveränderter Nachdruck der 3., erweiterten Auflage. Tübingen.

- Krautz, Jochen (2016): Bild, Bildung und Sprache im Kunstunterricht. Theorie und Didaktik des kunstpädagogischen Bildgesprächs. In: *Pädagogische Rundschau* 70 (6), S. 733-752.
- Lee, JiHyeon (2015): Pool. San Francisco: Chronicle Books.
- Leser, Florentine (2015): Schreiben zu Kunstwerken Schreib-, literatur- und kunstdidaktische Perspektiven am Beispiel von Paul Klee. In: *Kunst + Unterricht* (395/396), S. 75-80.
- Steins, Gisela (2006): Perspektivenübernahme oder: Wer ist die andere Person? In: Bierhoff, Hans-Werner/Frey Dieter (Hrsg.): *Handbuch der Sozialpsychologie und Kommunikationspsychologie*. Göttingen, Bern, Wien, Toronto, Seattle, Oxford, Prag, S. 471-476.
- Steins, Gisela; Wicklund, Robert A. (1993): Zum Konzept der Perspektivenübernahme: Ein kritischer Überblick. In: *Psychologische Rundschau* 44 (4), S. 226-239.

GABRIELE LIEBER/BETTINA UHLIG (Hrsg) (2016):

Narration. Transdisziplinäre Wege zur Kunstdidaktik, Schriftenreihe: Kontext Kunstpädagogik, Bd. 45. München: kopaed. 253 Seiten, zahlreiche farbige Abbildungen. ISBN: 978-3-86736-145-3, € 22,80.

TAGUNGSBAND ZUR NARRATION

„Erzählungen verdichten sich zu Narrativen, die als übergreifende Sinnangebote eine identitätsstiftende und handlungsorientierende Metaperspektive erzeugen und vermitteln können“ (S. 9) – anhand dieser Bemerkung im Vorwort des Tagungsbandes lassen sich die darin versammelten Beiträge leitmotivisch zusammenfassen. Aus unterschiedlichen Disziplinen (Kunstgeschichte, Kunstpädagogik, Literaturwissenschaft, Literaturdidaktik, Erziehungswissenschaft u.a.) blicken die Autoren des Bandes auf das anthropologisch verankerte Bedürfnis, zu erzählen und erzählt zu bekommen. Im Zuge dessen erschließen sie die phylogenetische und ontogene Dimension narrativer Praktiken. Während beispielsweise Therese Weber die „narrativen Strukturen“ (S. 69) steinzeitlicher Petroglyphen behandelt, geht es bei Mareile Oetken und Michael Staiger um ein Medium, das die Bildsozialisation maßgeblich prägt: das Bilderbuch.

Darüber hinaus legt das Reflexionsniveau in den Aufsätzen der beiden Literaturwissenschaftler Michael Neumann und Werner Wolf den philologischen Vorsprung in der Erschließung narrativer Zusammenhänge offen. Dass dieser Vorsprung für die didaktische Erschließung bildhaften Erzählens ausgesprochen fruchtbar sein kann, zeigt sich dann exemplarisch bei Bettina Uhlig sowie Julia Kittelmann und Kathrin Herbold, denn die Erkenntnisse beider Literaturwissenschaftler haben unmittelbar in deren Argumentation Berücksichtigung gefunden.

Abschließend sei hervorzuheben, dass ein besonderes Verdienst dieser Publikation darin liegt, dass sie über den rein rezeptiven Bereich hinausweist. Asuka Grün und Marina Friedrich sowie Laura Little erhellen die Frage bildnerischen Erzählens aus der Illustratoren-Perspektive. Diese produktionsästhetische Einsichtnahme, die sich u.a. in Form farbiger Text-Bild-Kompositionen über den gesamten Band verteilt, ist für dessen Gesamtkonzeption nicht unerheblich. Immerhin führt der Exkurs in das Praxisfeld der Illustration vor Augen, dass die Intentionalität des Narrativen insofern eine geteilte ist, als sie Produzent und Rezipient gleichermaßen umfasst.

Alexander Schneider

SCHERER, GABRIELA; STEFFEN VOLZ; MAJA WIPRÄCHTIGER-GEPPERT (HRSG.) (2014)

Bilderbuch und literar-ästhetische Bildung. Aktuelle Forschungsperspektiven. Trier: WVT [Koblenz-Landauer Studien; Bd.12].

SCHERER, GABRIELA; STEFFEN VOLZ (HRSG.) (2016)

Im Bildungsfokus: Bilderbuchrezeptionsforschung. Trier: WVT [Koblenz-Landauer Studien; Bd. 15].

DAS BILDERBUCH ALS INTERDISZIPLINÄRER FORSCHUNGSGEGENSTAND?

Bilderbuchbetrachten braucht Zeit. Gegenwärtige Rezeptionszeit, in der Lesende/Betrachtende zwischen den Texten und Bildern des multimodalen Mediums navigieren und dabei, in einer Art „Wiederholungs- oder Denkspiel“ (Baum 2013, 26) zwischen verbalem und piktorialem Code, eigene Geschichten entwickeln, und auch lebenslange Erfahrungszeit im Umgang mit ästhetischen Text-Bild-Komplexen, um intermediale und interkulturelle Bezüge in eigene sinngebende Transformationen einzubeziehen. Was dabei in Kopf und Körper von Lesern, Vorlesern, Betrachtenden vor sich geht, wüssten wir gerne, um literar-ästhetische Bildungsprozesse mit Bilderbüchern didaktisch sinnvoll anregen zu können. Bei Bilderbuchlektüren, wie allgemein hin bei Literaturrezeption, bleibt glücklicherweise Vieles ungesagt und unlesbar, insofern man es hier mit ästhetischen Gegenständen zu tun hat.

Einen außerordentlich facettenreichen Einblick in diese vielgestaltigen Prozesse der Lektüre von Bilderbüchern liefern zwei Bände zur Bilderbuchforschung, die in den Jahren 2014 und 2016 im Wissenschaftlichen Verlag Trier herausgegeben wurden. Beide Sammelwerke konzentrieren Beiträge aus zwei internationalen Bilderbuchtagungen, die an der Universität Koblenz-Landau (Standort Landau) in den letzten Jahren in Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule Heidelberg und der Pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz veranstaltet wurden. Sie zeugen von einem reichen diskursiven Miteinander der beteiligten Forschungsdisziplinen und können mit Fug und Recht als grundlegende Beiträge zur aktuellen Bilderbuchforschung gelten. Offenkundig geht es in beiden Schriften nicht darum, eine einheitliche Bilderbuchtheorie zu konstituieren (was angesichts der multidisziplinären Kontexte eher als ein utopisches Unterfangen desavouiert wird), sondern mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen Ausschnitte aus einer vielfältigen Forschungslandschaft in den Blick einer interessierten Fachöffentlichkeit zu rücken. Während der erste Band (Beiträge aus dem Jahr 2013) aktuelle Forschungsperspektiven zum Thema „Bilderbuch und literar-ästhetische Bildung“ liefert und damit einen panoramaartigen Überblick zu verschiedenen Forschungszugängen im Bereich Bilderbuch schafft, fokussieren sich die Beiträge aus dem zweiten Band (aus dem Jahr 2015, publiziert 2016) eher auf Ergebnisse der Bilderbuchrezeptionsforschung (wobei es auch hier „Abweichler“ im Programm gibt). Beide Bände verweisen aber gleichermaßen auf eine erkennbare Tendenz, die in der Bilderbuchforschung bislang vernachlässigten Rezeptionsprozesse (insbesondere von Kindern im Primarschulalter) stärker in den Blick zu nehmen.

Vergleicht man die Bände miteinander, so fällt z.B. auf, dass die beiden ersten theoretisch ausgerichteten Arbeiten von Bettina Uhlig (Band 1) und Jan Georg Schneider (Band 2) inhaltlich indirekt miteinander korrespondieren, insofern sie unterschiedliche Standpunkte bild-text-wissenschaftlicher Diskurse akzentuieren. Während Schneider mit Bezug auf Nelson

Goodmans Symboltheorie aus textlinguistischer Sicht argumentiert und ein „Reading Images“ befürwortet, indem er auf die (nicht unbestrittene) syntaktische Ähnlichkeit von bildlichem und (schrift-)sprachlichem Zeichensystem verweist, plädiert Uhlig eher für eine Ausdifferenzierung dieses für Bilder leichthin adaptierten Lektürebegriffs. Insofern „Bild und Text ein und dieselbe Mitteilung verschieden repräsentieren“ (Band 1, S. 13) und damit beide mediale Codes einen Eigensinn behaupten, müsste – so Uhlig – vielmehr für die Rezeption von Bildanteilen (auch in Bilderbüchern) von unterschiedlichen, interferierenden Erkenntnisprozessen bzw. Teilkompetenzen des Sehens ausgegangen werden: Wiedererkennendes bzw. identifizierendes Sehen; Sehen als individueller und zugleich kulturell konventionalisierter Prozess der (technischen) Bilderschließungsweisen; deutendes bzw. verstehendes Sehen; Sehen zwischen Wahrnehmen und Imaginieren; Sehen als kulturelle Praxis. Aus dieser hier eröffneten kunstdidaktischen Sicht auf Text-Bild-Beziehungen in Bilderbüchern werden die folgenden Beiträge zu einzelnen Rezeptionsstudien und -geschichten gleichsam theoretisch unterfüttert, sodass die Frage nach einer fachdidaktisch ausdifferenzierten Bilderbuchdidaktik (Kruse/Sabisch, 2013), in der literarisches und medienästhetisches Lernen gleichzeitig vermittelt wird, virulent bleibt. Auf diese programmatische Ausrichtung verweist auch explizit Steffen Volz' Beitrag im ersten Band, in dem er aus deutschdidaktischer Sicht bisherige Defizite im Umgang mit Bilderbüchern bezeichnet und dabei u.a. konstatiert, dass eine „ausdrückliche Berücksichtigung der spezifischen Aspekte der Bildlichkeit und der Bild-Text-Interaktion“ (Volz, Bd. 1, S. 39) bislang nicht erfolgt, während kunstdidaktische Arbeiten „vorrangig auf Fragen der Bildlichkeit“ fokussiert seien und dabei grenzüberschreitende Aspekte wie Fragen der sprachlichen und narrativen Gestaltung oder Text-Bild-Beziehungen außer Acht ließen. Der hier eingeforderten und zum Teil auch schon in Ansätzen praktizierten Fachdidaktik als „Zusammenschau literatur- und kunstdidaktischer Zugänge“ (Volz, Bd. 1, S. 40) lässt sich mittlerweile bereits in weiteren aktuellen Publikationen folgen (u.a. Kirschenmann/Richter/Spinner 2011; Schmidt 2016; Sowa/Glas/Miller 2014; Glas/Heinen/Krautz [u.a.] 2016; Abraham/Glas 2015).

Berührungspunkte gibt es aber auch erkennbar deutlich in den Rezeptionsstudien beider Bände, die sich oft auf die gleichen zeitgenössischen Bilderbücher als Erhebungsinstrumente aber auch auf koinzidierende Themenbereiche beziehen, sodass hierdurch aufschlussreiche Lesevarianten und Rezeptionsmodi von Schulkindern sichtbar werden und die Beiträge aus forschender Sicht mit einem komparativen Blick gelesen werden können. So finden sich z.B. zu David Wiesners „Die drei Schweine“ empirische Untersuchungen, die Informationen zum Umgang von Grundschulern mit komplexen Fiktionskonstruktionen oder Text-Bild-Bezügen erheben (Schröder, Bd. 1) oder über das offen gestaltete (Vor-)Lesegespräch das metafiktionale Spiel des Bilderbuches inszenieren (Volz, Bd. 1; auch Volz/Scherer/Schröder, Bd. 2). Und auch zu Kathrin Schärers Bilderbuch „Johanna im Zug“ (2009) werden zwei Studien aufgenommen, die zum einen Perspektivenübernahmen für literarisches Verstehen thematisieren (Wiprächtiger-Geppert/Lüscher Mathis, Bd. 1) und zum anderen metafiktionale wie auch mehrperspektivische Erzählaspekte in den Blick nehmen (Scherer, Bd. 1), die gerade bei diesem Klassiker des postmodernen Bilderbuchs für Irritation sorgen. Postmoderne Erzählphänomene, die das zeitgenössische Bilderbuch als ein All-Age-Medium kennzeichnen und dabei nicht selten für dessen (gut oder schlecht verstandene) Fragwürdigkeit hinsichtlich seiner pädagogisch-didaktischen Eignung sorgen, sind dabei

genuin die Kernstücke des Erkenntnisinteresses der hier dokumentierten Bilderbuchforschung. Das zeigt die Fülle an Studien und Unterrichtsprojekten, die sich z.B. mit Konzepten der Metafiktionalität im Bilderbuch (Volz/Schröder, Bd.2; Farrar, Bd. 2) mit Rezeptionserwartungen und Lehrstelleneffekten (Bluhm, Bd. 1; Volz/Schröder, Bd. 2), mit simultanen Rezeptionsmodi des Sehens und Lesens (Montfort, Bd. 2) oder mit intertextuellen bzw. intermedialen Potenzialen im Bilderbuch (z.B. Bluhm/Heintz) beschäftigen. Bei diesen meist explorativ ausgerichteten Studien treten erste, richtungsweisende Ergebnisse zu Tage, die annehmen lassen, dass Kinder im Primar- und frühen Sekundarschulalter literar- und medienästhetisch anspruchsvolle Bilderbücher durchaus spielerisch und auf je eigene Weise durchdringen, dabei das „eigene Verstehen und auch Nicht-Verstehen artikulieren und reflektieren [...] können“ (Volz/Scherer/Schröder, Bd. 2, S. 181), und dass gerade an diesen irritierenden, herausfordernden Unterrichtsgegenständen nachhaltige literar-ästhetische Erfahrungen möglich werden.

Einen weiteren Schwerpunkt setzt der zweite Band der Landauer Bilderbuchforschungsergebnisse nicht nur, indem aus thematischer und forschungsmethodischer Sicht Rezeptionsaspekte in den Fokus genommen werden, sondern auch hinsichtlich der Berücksichtigung von einschlägigen internationalen Forschungserträgen. Stellvertretend sei dafür auf den grundlegenden Beitrag von Evelyn Arizpe und Morag Styles verwiesen (Arizpe/Styles, Bd. 2), die zunächst in einem „update“ Entwicklungsprozesse der Bilderbuchrezeptionsforschung im englischsprachigen Sprachraum sichten, um dann in einem fundierten Ausblick Veränderungen und Chancen für die aktuelle, interdisziplinär ausgerichtete Bilderbuchforschung zu markieren. Bedacht werden in diesem erhellenden Beitrag auch Perspektiven von Lehrkräften, insofern der Einsatz von anspruchsvollen Bilderbüchern im Unterricht ein hohes Maß an medienästhetischen Kenntnissen, an Einfühlungs- und Diskussionsvermögen (siehe auch Volz, Bd. 1, S. 39) verlangt: „Using well-crafted picturebooks that have the potential to ‘teach’ readers both literary and literacy skills can lead to critical thinking and meaningful learning.“ Dazu gehöre – wie Arizpe/Styles betonen – auch eine kulturelle Sensibilität „to value the knowledge and visual literacy practices that come into their classroom“ (Arizpe/Styles, Bd. 2, S. 90 f.). Hier schließen in sinnvoller Abfolge zwei grundlegende Beiträge des zweiten Tagungsbandes an, in denen Analysen und Ergebnisse aus dem Bereich der Fremdsprachendidaktik (Rymarczyk, Bd. 2) und der Didaktik der Mehrsprachigkeit (Vach, Bd. 2) präsentiert werden, für die das Bilderbuch vielfältige Lernmöglichkeiten bietet (Stichpunkte: das zweisprachige und das textlose Bilderbuch).

Die beiden vorliegenden Sammelbände zum Bilderbuch vermitteln vielfältige und gleichermaßen gründliche Einblicke in die derzeitige Bilderbuchforschung; sie liefern vordergründig Beiträge zur Grundlagenforschung der Bilderbuchrezeption, zeigen aber gleichzeitig, wie methodisch variantenreich mit ästhetisch anspruchsvollen Bilderbüchern im Deutsch- und auch Kunstunterricht gearbeitet werden kann. Für folgende Studien und Forschungsarbeiten (z.B. zu Kanonfragen des Bilderbuchs oder dessen Integration in einen KJL-Kanon, zu anwendungsorientierten Analysemodellen, zu konkreten Einsatzmöglichkeiten im Schulraum) sind beide Bücher sowohl Kompendium als auch Inspirationsquelle.

Swantje Rehfeld

LITERATUR:

- Abraham, Ulf/Alexander Glas (2015): Literatur und Bild. Zur Theorie eines interdisziplinären Ansatzes der Fächer Kunst und Deutsch. In: Kunst+Unterricht 395/396.
- Baum, Michael (2013): Blickwechsel und Denkspiel. Das Bilderbuch medienphilosophisch betrachtet. In: Fragwürdiges Bilderbuch. Blickwechsel, Denkspiele, Bildungspotenziale. Hrsg. von Iris Kruse und Andrea Sabisch. München: kopaed, S. 23-34.
- Glas, Alexander/Ulrich Heinen/Jochen Krautz/Gabriele Lieber/Monika Miller/Hubert Sowa/Bettina Uhlig (Hrsg.) (2016): Sprechende – Besprochene Bilder. Bild, Begriff und Sprachhandeln in der deiktisch-imaginativen Verständigungspraxis. München: kopaed (IMAGO – Forschungsverbund Kunstpädagogik, Bd. 3.)
- Kirschenmann, Johannes/Christoph Richter/Kaspar H. Spinner (Hrsg.) (2011): Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik, München: kopaed.
- Kruse, Iris/Andrea Sabisch (Hrsg.) (2013): Fragwürdiges Bilderbuch. Blickwechsel, Denkspiele, Bildungspotenziale. München: kopaed.
- Schmidt, Annika (2016): Ästhetische Erfahrung in Gesprächen über Kunst. Eine empirische Studie mit Fünft- und Sechstklässlern. München: kopaed.
- Sowa, Hubert/Alexander Glas/Monika Miller (Hrsg.) (2014): Bildung der Imagination. Band c2: Bildlichkeit und Vorstellungsbildung in Lernprozessen. Oberhausen: ATHENA.

ARIZPE, EVELYN/COLOMER, TERESA/MARTÍNEZ-ROLDÁN, CARMEN (HARDCOVER 2014, PAPERBACK 2015)

Visual Journeys Through Wordless Narratives. An International Inquiry with Immigrant Children and The Arrival. London u.a.

VISUAL JOURNEYS THROUGH WORDLESS NARRATIVES

Die nicht nur wissenschaftlich profund diskutierten, sondern zugleich auch in einer gut lesbaren Erzählung dargebotenen Ergebnisse einer groß angelegten internationalen Untersuchung über visuelle und verbale Äußerungen von Migrantenkindern zu wortlosen Bilderzählungen, durchgeführt an fünf unterschiedlichen Standorten (Glasgow, Barcelona, Bologna, Arizona und Sydney), das ist es, was sich hinter dem schönen Titel dieses nicht ganz 300 Seiten umfassenden Buches verbirgt. Die von Erwachsenen moderierten Gespräche sowie die non-verbalen Anschlusshandlungen der gerade noch nicht als Jugendliche zu bezeichnenden Probanden, von denen darin die Rede ist, erfolgten in geschlechtlich, sprachlich und kulturell gemischten Kleingruppen und auf der Grundlage der beiden 2006 erschienenen, wortlosen Bildnarrative *Flotsam* (dt. *Strandgut*, 2007) von David Wiesner und *The Arrival* (dt. *Ein neues Land*, 2008) von Shaun Tan. Der Band stellt die Erhebung und Auswertung der Daten in didaktischen und pädagogischen Argumentationszusammenhängen vor und dokumentiert sie mit anschaulichem Sprach- und Bildmaterial.

Dass die Darstellung der Ergebnisse der Überschaubarkeit halber beim Schreiben des Buches auf Shaun Tans *The Arrival* beschränkt worden ist und das australische Team mit seiner auf *Flotsam* fokussierten Forschung deshalb schließlich aus der Ko-Autorschaft gefallen ist, während umgekehrt die erst im Lauf der Untersuchung dazu gestoßenen Forscherinnen aus Bologna in der Reihe der auf der Titelei aufgelisteten Mitarbeiterinnen erscheinen, geht aus der auch sonst informativen Einleitung hervor. Ebenso wie dort vermerkt ist, dass sich das Projekt aus vorgängig existierenden Netzwerken englisch- und spanischsprachiger Bilderbuchforscherinnen entwickelt hat, die sich allesamt für das Potenzial von wortlosen Bilderbüchern für den Zweitspracherwerb von Migrantenkindern interessierten. Die Leitung des mehrjährigen Forschungsprojekts mit unterschiedlichen Geldgebern verschiedener Länder lag bei Evelyn Arizpe. Die am Projekt beteiligten Forscherinnen (davon selber welche mit Migrationshintergrund und daraus resultierender Mehrsprachigkeit) sind Sprecherinnen unterschiedlicher Varietäten des Englischen (Britisches, Schottisches, Amerikanisches, Kanadisches und Australisches Englisch) und Spanischen (Kastilisches, Mexikanisches, Puerto Ricanisches, Venezolanisches und Argentinisches Spanisch); was die Probandinnen und Probanden angeht, so sind es Einwanderer und Flüchtlinge aus über zwanzig verschiedenen Herkunftsländern mit rund fünfzig unterschiedlichen Herkunftssprachen, die im Übergang von Kindheit zu Pubertät zusammen mit einheimischen Gleichaltrigen am Projekt teilgenommen haben.

Mit einem Vorwort von Shaun Tan ist der Forschungsbericht passend eröffnet. Den eigenen kreativen Entwurf bezeichnet der renommierte und weltweit bekannte Bildkünstler darin als Akt des Teilens und als Einladung an die Rezipienten zur imaginativen Ko-Kreation. In welcher Art die am Forschungsprojekt beteiligten Heranwachsenden und Lehrkräfte das Angebot, das *The Arrival* macht, angenommen und darauf reagiert haben, beschreiben Arizpe und ihre Mitau-

torinnen in drei nautisch betitelten Teilen und einem Schlussakkord: Teil I lädt zur gedanklichen Mitreise ein, indem zunächst das Erkundungsschiff mit seinen theoretischen Grundlagen, dann die Passagiere als Teilnehmerinnen und Teilnehmer in internationalen Kontexten und schließlich die Reiseroute anhand der Forschungsfragen erläutert werden; Teil II ist der sicheren Navigation durch den Interpretationsprozess von Referenztext und Datenmaterial gewidmet; Teil III erörtert die didaktischen und pädagogischen Implikationen der Ergebnisse für einen inklusiven Unterricht.

Zu Teil I: Das mit „The Vessel“ überschriebene erste Kapitel umreißt gut nachvollziehbar den diskursiven Rahmen, in dem Migrationserfahrungen von Kindern (inkl. ihrer mehrsprachigen kulturellen Identität) unter bildungstheoretischen Gesichtspunkten gegenwärtig diskutiert werden – der Rückgriff auf die einschlägige englischsprachige Fachliteratur ist gerade auch für den deutschsprachigen Leser bereichernd. Eine Erörterung der Begriffe *literacy* und *visual literacy* leitet über zum Potenzial wortloser Bildnarrative. Für die an Sinnbildungs- und Interpretationsprozessen interessierte Rezeptionsforschung werden wortlose Bilderbücher hierbei überzeugend als besonders geeignetes Untersuchungsmedium herauskristallisiert. „The Passengers“ lautet der Titel des daran anschließenden Kapitels; hier werden anhand der verschiedenen Forschungsortlichkeiten Glasgow (Schottland), Barcelona (Katalonien) und Arizona (mit einem großen indigenen und mexikanischen Bevölkerungsanteil) Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der Beschulung herausgestellt, die sich in der jeweiligen Region und Nation historisch aus gegebenen Sprachvarietäten im Land herleiten und wo sich die jeweilige Schulpolitik in den vergangenen Jahrzehnten mit neuen Herausforderungen der Mehrsprachigkeit im Zusammenhang mit Migration je kontextspezifisch unterschiedlich konfrontiert sah. Die hier skizzierte Diversität der beforschten Kontexte bereichert die andernorts gern auf Verallgemeinerung zielenden bildungspolitischen Diskussionen, die über schulische Integration bzw. Inklusion von unterschiedlich literarisierten und alphabetisierten fremdsprachigen Kindern diverser sozialer, kultureller und sprachlicher Herkunft geführt werden. Im mit „The Voyage“ betitelten Kapitel drei wird die Besonderheit von Shaun Tans *The Arrival* als wortlose Bilderzählung besprochen, deren Rezeptions- und Sinnbildungsprozess zwar durch den (in unterschiedlichen Übersetzungen semantisch variierten) Titel gesteuert wird, aber unabhängig davon alle Rezipienten – ob fremd- oder muttersprachig – gleichermaßen mit einer ihnen unbekannten Sprache konfrontiert, die als Phantasieschrift in die Bilder gezeichnet ist und womit die Unlesbarkeit der neuen Welt augenfällig symbolisiert wird, in der sich Migranten bei ihrer Ankunft zurechtfinden müssen. Gleichzeitig werden hier auch die Erhebungsmethoden sowie die Datenanalyse der Untersuchung diskutiert: Sprechen, Schreiben, Zeichnen, bildnerisches Gestalten und Fotografieren sind aufgeführt als für die kindlichen und überwiegend fremdsprachigen Rezipienten ebenso wie für das Untersuchungsmedium adäquate Anschlusshandlungen.

Teil II präsentiert die Untersuchungsergebnisse anhand von sorgfältig ausgewählten Rezeptionsdokumenten. Zunächst wird in Kapitel vier die unterschiedliche, vom eigenen Erleben der Kinder ausgehende Annäherung an das Thema der Migration vorgestellt. Kapitel fünf schließt eine kategoriale Auswertung der interpretatorischen Zugänge der Heranwachsenden zu *The Arrival* an. Kapitel sechs befasst sich mit intertextuellen Bezügen, die sich vor allem zu Ellis Island entdecken lassen und die im Zuge der Rezeption von den Kindern auch zum je eigenen

Wissensfundus und Erfahrungshorizont bezüglich Migration gezogen wurden; die Auswertung der Daten zeigt die Herausbildung von kulturellem Bewusstsein und interkulturellen Kompetenzen als mit dieser Aktivität verbunden auf. Kapitel sieben ist der Analyse der erhöhten Herausforderung gewidmet, die sich aus der Wortlosigkeit der Bilderzählung speist, und konzentriert sich dabei insbesondere auf den Umgang der Kinder mit dem Peritext, der materiellen Textur und den visuellen Elementen (Farbe, Panels, Rahmen, Perspektive, Symbole) der als fiktives Fotoalbum gestalteten Bilderzählung Shaun Tans. Dies mündet in die Erläuterung der von den Forscherinnen behutsam begleiteten Auseinandersetzung der Probanden mit Fiktionalität und Ästhetik.

In Teil III, Kapitel acht wird die Rolle der Forschenden als Mediatoren in den Blick genommen und die in der Untersuchung praktizierte Vielfalt des Fragen Stellens, Sprachangebote Machens, Brücken Bildens, Leitplanken Setzens. Aber auch die Kompetenzen der Kinder kommen zur Sprache, ihre Fähigkeiten als Fragenstellende, Problematisierende, Diskutierende sowie auf das vorgelegte Artefakt und die Kommunikationsangebote der anderen zugewandt und ernsthaft Antwortende. Kapitel neun bringt das aus der Untersuchung zu ziehende Plädoyer für inklusiven Unterricht auf den Punkt: In der gemeinsamen Auseinandersetzung mit einem inhaltlich und literärästhetisch anspruchsvollen Lernangebot, wie es *The Arrival* darstellt, werden sowohl mutter- als auch fremdsprachige Kinder gefordert und gefördert. Deutlich herausgestellt wird: Kindern, die in einem Lebensalter, in dem sie literarisiert werden, sprachliche und kulturelle Räume zu wechseln gezwungen werden, bieten wortlose Bildnarrative, die mit Mehrdeutigkeit, Offenheit und Intertextualität arbeiten, eine ideale Grundlage für Sinnstiftung, Interpretation und Kompetenzzuwachs vielfältiger Art. Wobei sich ihre Sinnzuschreibungen und -konstruktionen sowohl auf die eigene gebrochene Biographie beziehen als auch auf die Auslegung des in der Gruppe von peers und erwachsenen Mediatoren betrachteten und diskutierten Artefakts. Ergebnisse des in der Schlussphase des Projekts dazu gestoßenen italienischen Teams aus Bologna runden das Ganze stimmig ab; in dieser Koda wird nochmals sehr deutlich, dass das von den Kindern in dieser Forscherinnengruppe als „stummes Buch“ bezeichnete wortlose Narrativ eine aktive Rolle spielte für die Erweiterung einer Vielzahl von Kompetenzen: sprachlicher Art wie insbesondere Wortschatzerweiterung, literarischer Art wie vor allem Interpretationsfähigkeit, persönlicher Art wie nicht zuletzt Zuwachs an Selbstvertrauen und politischem Bewusstsein. Last but not least ist auch das Literaturverzeichnis am Ende ein nicht zu unterschätzendes Geschenk für weitere Forschung auf dem untersuchten, bildungspolitisch relevanten Feld.

Gabriela Scherer

FORTUNA, FLORENTINE, Wissenschaftliche Mitarbeiterin und Doktorandin am Institut für Bildende Kunst und Kunstwissenschaft der Stiftung Universität Hildesheim florentine.fortuna@gmx.de

GLAS, ALEXANDER, PROF. DR., Professur für Kunstpädagogik/Ästhetische Erziehung an der Universität Passau, alexander.glas@uni-passau.de

HEINEN, ULRICH, PROF. DR., Professur für Gestaltungstechnik und Kunstgeschichte an der Bergischen Universität Wuppertal, heinen@netcologne.de

LIEBER, GABRIELE, PROF. DR., Leitende der Professur für Ästhetische Bildung – Bildnerisches und Technisches Gestalten an der Pädagogischen Hochschule FH Nordwestschweiz, Gabriele.lieber@fhnw.ch

NEUMANN, MICHAEL, PROF. DR., Professur für neuere Deutsche Literaturwissenschaft an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt, michael.neumann@ku.de

REHFELD, SWANTJE, DR., Dozierende für Deutschdidaktik an der Pädagogischen Hochschule FH Nordwestschweiz, swantje.rehfeld@fhnw.ch

SCHERER, GABRIELA, PROF. DR., Professur für Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik an der Universität Koblenz-Landau, scherer@uni-landau.de

SCHNEIDER, ALEXANDER, M.A., Studienreferendar, Doktorand in der Kunstpädagogik an der Bergischen Universität Wuppertal, alexander.schneider@gmx.de

UHLIG, BETTINA, PROF. DR., Professur an der Stiftung Universität Hildesheim, bettina.uhlig@uni-hildesheim.de

IMPRESSUM

HERAUSGEBER Alexander Glas (Passau), Ulrich Heinen (Wuppertal), Jochen Krautz (Wuppertal), Gabriele Lieber (Liestal), Monika Miller (Ludwigsburg), Hubert Sowa (Ludwigsburg), Bettina Uhlig (Hildesheim) **ANSCHRIFT DER REDAKTION** Prof. Dr. Jochen Krautz, Bergische Universität Wuppertal, Fachbereich F – Design und Kunst, Gaußstr. 20, 42119 Wuppertal, krautz@uni-wuppertal.de **VERLAG** © kopaed verlagsgmbh, Arnulfstraße 205, 80634 München, Fon: 089. 688 900 98, Fax: 089. 689 19 12, info@kopaed.de, www.kopaed.de **ERSCHEINEN UND BEZUGSBEDINGUNGEN** IMAGO. ZEITSCHRIFT FÜR KUNSTPÄDAGOGIK erscheint zweimal jährlich regelmäßig jeweils Mitte April und Oktober. Einzelheft 12,– €. Jahresabo: 20,– €, ermäßigtes Abo 16,– € jeweils zuzügl. Versandkosten: Inland 2,– €, Ausland 4,– €. Probeabo (zwei Ausgaben inkl. Versand) 15,– €. Der Bezugspreis enthält den jeweiligen MwSt-Satz. Abonnementskündigungen müssen drei Monate vor Jahresende erfolgen, andernfalls verlängert sich das Abonnement um ein weiteres Jahr. **ENTWURF ZUM COVER** Christina Trommer, Wuppertal **ISSN** 2365-3027

BILDVERSTEHEN

2018.06

Das Bildverstehen ist mit seinen Teilen der Bildbetrachtung, der Bildanalyse und -interpretation integrativer Bestandteil der kunstpädagogischen Lehre, sowohl wenn es um bildproduktive als auch um bildrezeptive Unterrichtsformen geht. Betrachtung, Analyse und Interpretation fußen dabei stark auf dem Import kunst- und bildwissenschaftlicher Ansätze, diese bedürfen jedoch auch einer systematisch kunstdidaktischen und bildungstheoretischen Fundierung. Das Heft Bildverstehen zielt bereits mit seinem Titel auf eine didaktisch orientierte Akzentverschiebung, indem Bild und Subjekt nicht mehr als isoliert beteiligte veranschlagt werden, sondern in einem relationalen Resonanzverhältnis stehen. Didaktischer Kern ist die hermeneutische Durchdringung und die Überzeugung, dass Sehen-können zwar physiologisch und anthropologisch im Menschen angelegt ist, aber weitergebildet werden muss, um visuelle sowie kulturell festgeschriebene Muster mit den Angeboten der Welt der Bilder – im Blick auf sich selbst, die anderen und das Andere – sinnstiftend abgleichen und erschließen zu können.

Das Heft möchte von der Sensibilisierung des Blicks in all seinen Formen bis hin zum gemeinsamen Betrachten, Erkennen, Beschreiben und Deuten von Bildinhalten die Wirkungsebenen von Bildern durchmessen, um Anstoß zu einer für die Kunstpädagogik intentional und methodisch angepassten Rezeptionssystematik zu geben.