

Ludwig Duncker und Gabriele Lieber (Hrsg.)

Bildliteratur und Ästhetische Alphabetisierung

Konzepte und Beispiele für das Lernen im Vor- und Grundschulalter



kopaed

Duncker/Lieber (Hrsg.)

Bidliteralität und ästhetische Alphabetisierung

Ludwig Duncker, Gabriele Lieber (Hrsg.)

Bidliteralität und Ästhetische Alphabetisierung

Konzepte und Beispiele für das Lernen im Vor- und Grundschulalter

kopaed (muenchen)

Bibliografische Information Der Deutschen Nationalbibliothek

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

© **kopaed 2013**

Pfälzer-Wald-Straße 64

81539 München

fon: 089.68890098

fax: 089.6891912

email: info@kopaed.de

www.kopaed.de

Druck: docupoint, Barleben

ISBN 978-3-86736-216-0

Inhalt

| | |
|---|-----------|
| Vorwort der Herausgeber | 7 |
| I. Konzeptionelle Grundlagen | 11 |
| Ludwig Duncker, Gabriele Lieber Bildliteralität im Vor- und Grundschulalter Zur Begründung einer neuen Schlüsselkompetenz im Medienzeitalter | 13 |
| Ludwig Duncker, Gabriele Lieber Dimensionen der Bildliteralität Überlegungen zu einer Grammatik des Sehens | 37 |
| II. Ideen und Beispiele | 77 |
| Julia Banzhaf, Antje Danner Kontextualisieren und Umdeuten Erkundungen zum Ästhetischen Denken im Vorschulalter | 79 |
| Melanie Furrer, Julia Kittelmann, Sabrina Spahr Hervorheben als bildsprachliches Mittel Eine malerische und fotografische Erkundungstour | 121 |
| Sabrina Spahr Variationen mit Bilderrahmen Übungen zur Veränderung der Wahrnehmung von Bildern | 131 |
| Antoinette Burkhardt, Katharina Hahn, Christin Wiegand Das Bild im Bild: Ein Baby in verschiedenen Umgebungen Ein didaktisches Spiel mit der Konstruktion von Bedeutungen | 151 |
| Maik Endler Alltägliche Objekte aus verschiedenen Blickwinkeln betrachten Eine Studie zum didaktischen Prinzip der Perspektivenvielfalt | 167 |

| | |
|---|------------|
| Julia Zerahn Sich in vertraute und fremde Welten begeben Zur didaktischen Konstruktion von Grenzüberschreitungen | 185 |
| Ludwig Duncker, Julia Kittelmann Die Überzeichnung der Wirklichkeit Überzeichnung als Vorform der Karikatur und Mittel der Verfremdung im Grundschulunterricht | 203 |
| Melanie Furrer, Julia Kittelmann, Julia Zerahn Wie Träume bildnerisch wahr werden können Ein Lehr-Lern-Arrangement zum Collagieren | 217 |
| Katharina Bleul Memory und Metapher Spielerische Inszenierungen sprachlicher und bildhafter Bedeutungen | 227 |
| III. Didaktische Perspektiven | 237 |
| Gabriele Lieber Vermittlungsmedien neu und anders denken Perspektiven des Konzepts Bildliteralität auf ein traditionelles Medium | 239 |
| Ludwig Duncker, Katharina Hahn Die affirmative Verwendung von Bildern in Schulbüchern Eine kritische Analyse | 247 |
| Ludwig Duncker, Gabriele Lieber Die Konstruktion von Bildern der Welt und von Weltbildern Zur Neuformulierung einer Didaktik der Anschauung | 263 |
| Abbildungsverzeichnis | 279 |
| Autorinnen und Autoren | 287 |

Vorwort der Herausgeber

Kinder wachsen heute in einer Mediengesellschaft auf, in der Formen visueller Kommunikation eine wachsende Bedeutung einnehmen. Es sind vor allem die Einflüsse journalistischer Produkte und der Werbung, des Fernsehens und zunehmend auch des Internets, die dazu beitragen, dass Prozesse der Informationsaufnahme und -verarbeitung durch Formen bildhafter und symbolisch-ästhetischer Wahrnehmung beeinflusst und überlagert werden. Es ist davon auszugehen, dass die ständige Konfrontation mit professionell hergestellten Bildern eine große Bedeutung für Sozialisation und Enkulturation hat, die sich nachhaltig auf die Wahrnehmung und Deutung der Wirklichkeit auswirkt.

Kindergarten und Grundschule reagieren bislang kaum auf diese Veränderungen im Aufwachsen von Kindern. Im Kindergarten dominieren das Spielen und Geschichten erzählen, Basteln und Malen, und viele Bilderbücher haben nicht jene Qualität, die eine Sensibilisierung für den Umgang mit anspruchsvollem Bildmaterial entwickeln könnte. Die Grundschule dagegen beschränkt sich weitgehend auf ihren Auftrag der Einführung in die Literalität, in die Grundrechenarten und die Bearbeitung sachunterrichtlicher Themen. Auch in diesen Kontexten übernehmen Bilder eher eine veranschaulichende und darstellende Aufgabe, nicht eine interpretierende oder diskursive Funktion. Kunstunterricht, der zur Einführung in die Kultur des Bildes eine federführende Rolle einnehmen könnte, ist hier jedoch überfordert, weil er nur in einem geringen wöchentlichen Stundenumfang und dazu auch überwiegend fachfremd erteilt wird.

Von den Formen des Lernens entspricht der dominante Bezug zur Schrift- und Sprachkultur auch historisch gesehen dem bevorzugten kulturellen Selbstverständnis der Grundschule. Bildmaterial kommt in diesem Zusammenhang nur in einer sekundären Bedeutung als Auflockerung und Illustration der eigentlich wichtigen Textarbeit vor. Dies lässt sich auch in aktuellen Schulbuchanalysen nachweisen. Bücher und Arbeitshefte für den Grundschulunterricht enthalten ein affirmatives und illustratives Bildmaterial, das in seiner inhaltlichen Qualität und in seinen Potentialen für die Einlösung des Bildungsanspruchs eine große Kluft zu den außerschulischen Bilderwelten erkennen lässt. Mit anderen Worten: Bilder in den Schulbüchern taugen nicht dazu, Kinder im Umgang mit anspruchsvoll und raffiniert gestalteten Bildern mündig zu machen.

An diesem Problem setzt der vorliegende Band an. Die Hauptthese besteht in der Überzeugung, dass spätestens im Grundschulalter neben der schriftsprachlichen Alphabetisierung auch eine *ästhetische Alphabetisierung* beginnen muss. Es geht darum,

ergänzend zur Einführung in die Schriftkultur den Bezug zur Literalität auch auf das Medium des Bildes zu beziehen und auf diese Weise eine „Bildliteralität“ zu entfalten. Insofern begrenzen wir im vorliegenden Band den Begriff der ästhetischen Alphabetisierung auf den visuellen Bereich. Die „Sprachen“ des Textes und des Bildes können in gleichberechtigter Weise einander ergänzen und auch einander gegenüberreten. Dies ist jedoch eine Aufgabe, die *quer zu den Lernbereichen der Grundschule* liegt und deshalb nicht allein dem Kunstunterricht überantwortet bleiben kann. Ähnlich wie alle Fächer und Lernbereiche der Grundschule an der Bewältigung der Einführung in die Schriftkultur beteiligt sind, muss auch der Umgang mit Bildern als bedeutsame Komponente der Entwicklung einer allgemeinen Lernfähigkeit und als Potential für die Ausgestaltung von Erkenntnisprozessen begriffen werden. Bildliteralität und ästhetische Alphabetisierung beschreiben deshalb eher vofachliche und fächerübergreifende Kompetenzen, als dass sie in engerem Sinne fachspezifisch ausgewiesene Fähigkeiten betreffen. Umgekehrt lässt sich sagen, dass das Schulfach Bildende Kunst (Bildnerisches Gestalten) keineswegs deckungsgleich ist mit dem hier formulierten Anliegen, in Bildliteralität einzuführen und eine ästhetische Alphabetisierung vorzunehmen. Auch hat der Kunstunterricht in engen Zeitgefäßen weitere Aufgaben zu übernehmen, die nicht allein durch das Konzept einer ästhetischen Alphabetisierung definiert sind.

Die Entfaltung einer Bildliteralität und ästhetischen Alphabetisierung kann jedoch bereits im Vorschulalter ansetzen. Auch im Kindergarten können präliterale Fähigkeiten im Umgang mit geeignetem Bildmaterial geübt werden. Es gibt anregende und überzeugende Beispiele davon, wie durch einführende Lehrgänge, durch Übungsangebote und die Präsentation geeigneten Bildmaterials Vorschulkinder in die Lage gesetzt werden können, Konstruktionsprinzipien von Bildern zu durchschauen und zu verstehen. Bilder werden damit in ihren Potentialen zur Deutung und Interpretation der Wirklichkeit auch für diese Altersgruppe erschlossen. Auch vier- und fünfjährige Kinder können beispielsweise begreifen, dass Bilder die Welt nicht zeigen, wie sie ist, sondern dass Bilder in Abhängigkeit von Interessen und Standpunkten des Zeigens Aussagen konstruieren und kommunizierbar machen. Dies macht auch deutlich, dass in Bildern analoge Muster einer Rhetorik und Grammatik von Texten zum Ausdruck kommen, die Kinder verstehen und anwenden können, auch wenn man ihnen aus einsichtigen Gründen die metasprachlichen und terminologischen Begrifflichkeiten solch rhetorischer und grammatikalischer Strukturen nicht zumuten will.

In der Tradition der Grundschuldidaktik wurden Bilder im Kontext eines „Anschauungsunterrichts“ thematisiert, in dem an gegenständlichen Abbildungen von sinnlich wahrnehmbaren Phänomenen des Alltags die Dinge durchgenommen, begrifflich benannt

und zu klaren Vorstellungen von der Wirklichkeit ausgearbeitet werden sollen. Sie mündeten ein in die Aufstellung eindeutiger und richtiger Merksätze. Der dabei zugrunde gelegte Anschauungsbegriff ist jedoch erkenntnistheoretisch naiv. Er wirkt jedoch bis heute im Gebiet der Grundschuldidaktik nach und ist noch nicht überwunden. Deshalb muss auch das Lernen in einer modernen Grundschule auf einen erkenntnistheoretisch geläuterten Anschauungsbegriff gegründet werden. Kinder im Grundschulalter müssen verstehen lernen, dass es sich bei Bildern um Konstrukte mit kommunikativen Absichten und Interessen handelt. Nur so kann der aufklärerische Anspruch des Bildungsauftrags aufgegriffen und didaktisch angemessen interpretiert werden.

Der vorliegende Band skizziert in seinem ersten Teil die konzeptionellen Grundlagen für die didaktische Idee einer ästhetischen Alphabetisierung. Im Rückgriff auf ausgewählte allgemeindidaktische und bildwissenschaftliche, medienpädagogische und kunstdidaktische Diskurse gilt es, die Notwendigkeit der Entfaltung einer Bildliteralität im Kontext von Bildungsprozessen des Vor- und Grundschulalters zu begründen. Die Argumentationen münden ein in die Unterscheidung wesentlicher Dimensionen der Bildliteralität, die den Rahmen bilden für curriculare Überlegungen und Bildbeispiele, entlang derer die Kompetenzen der Interpretation und Konstruktion von Bildern formuliert und didaktisch konzipiert werden können.

In einem zweiten Teil des Bandes gilt es, Ideen und Beispiele aus der Arbeit mit Vor- und Grundschulkindern vorzustellen. In diesen Beispielen wird exemplarisch erkundet, wie Lehr-Lern-Arrangements so gestaltet werden können, dass Kinder den Prozess der ästhetischen Alphabetisierung aufnehmen und mitgestalten können. Die Beiträge sind im Stil der Dokumentation einer *best practice* gehalten, was bedeutet, dass sie nicht im Sinne eines empirischen Belegs die Richtigkeit der theoretischen Grundlagen beweisen wollen, sondern eher in konkretisierender und initiiender Weise aufzeigen, wie das Konzept der ästhetischen Alphabetisierung beispielhaft umgesetzt werden kann. Sie dienen weniger als Kopiervorlagen für die identische Nachahmung, sondern mehr der Entfaltung einer didaktischen Phantasie, die notwendig ist, um die grundlegende Idee des Konzepts für Lernprozesse im Vor- und Grundschulalter zu erschließen. Die hier aufgenommenen Beispiele können nicht die ganze Bandbreite der in den theoretischen Beiträgen im ersten Teil des Buches vorgestellten Dimensionen von Bildliteralität aufgreifen. Sie möchten eher im exemplarischen Sinne aufzeigen, wie einzelne Parameter didaktisch aufgegriffen und praktisch interpretiert werden können. Die Autorinnen und Autoren möchten damit Anregungen geben und dazu ermutigen, die Arbeit mit Bildern aus ihrem didaktischen Schattendasein herauszuführen und zu einem bedeutsamen und auch attraktiven Feld der Bildungsarbeit mit Kindern auszugestalten.

Im dritten Teil des Buches werden zwei Aspekte thematisiert, mit denen weiterführende didaktische Perspektiven verbunden sind. Zum einen geht es darum, die Diskussion um die Qualität von Bildern in Schulbüchern neu aufzunehmen und zu begründen, dass hier neue anspruchsvolle Wege gesucht werden müssen, um den Hiatus zwischen den Bilderwelten in und außerhalb der Schule zu überwinden. Zum anderen sind noch einmal Überlegungen zum Anschauungsbegriff anzustellen, der in einer neuen Weise für die Arbeit im Grundschulunterricht – und damit verbunden in seinen Vernetzungen mit der Didaktik des Elementarbereichs – grundgelegt werden muss. Anschauung erweist sich damit auch für die Zukunft der Allgemeinen Didaktik als eine tragfähige Kategorie, unter der Voraussetzung allerdings, dass sie kompatibel bleibt mit den Einsichten und philosophischen Grundlegungen einer modernen Erkenntnistheorie.

Die Texte und Bilder dieses Buches dokumentieren die Zwischenbilanz aus einem Forschungsprojekt, das gemeinsam von der Universität Gießen und der Pädagogischen Hochschule Fachhochschule Nordwestschweiz durchgeführt wird. Die beiden Herausgeber möchten damit einen Beitrag für die Theorie und Praxis ästhetischer Bildung leisten, die interdisziplinär vernetzt, schultheoretisch abgestützt und die – so ist es zumindest unsere Überzeugung – vor dem Hintergrund einer Veränderung des Aufwachsens von Kindern in einer Mediengesellschaft neu beachtet und aufgewertet werden muss.

Ludwig Duncker und Gabriele Lieber

Gießen und Liestal, im März 2013

I. Konzeptionelle Grundlagen

Ludwig Duncker, Gabriele Lieber

Bildlitalität im Vor- und Grundschulalter

Zur Begründung einer neuen Schlüsselkompetenz im Medienzeitalter

Wer den metaphorisch gewählten Ausdruck einer „ästhetischen Alphabetisierung“ verwendet und ihn für die curriculare Entfaltung eines Konzepts der Bildlitalität im Vor- und Grundschulalter zugrunde legt, stellt sich einem Forschungsfeld, das bislang in den Erziehungswissenschaften und ihren benachbarten Disziplinen kaum systematisch und empirisch bearbeitet wurde. Die wissenschaftlichen Anknüpfungspunkte liegen verstreut in verschiedenen historischen, philosophischen und kunst- und bildungswissenschaftlichen Feldern, die jedoch für die vorliegende Thematik erst erschlossen werden müssen. Hierzu sind einige grundbegriffliche Klärungen vorzunehmen, die es erlauben, Forschungsfragen und die Ausarbeitung interessanter didaktischer Vorhaben zu formulieren.

1. Aufwachsen im Medienzeitalter

Das Aufwachsen von Kindern in der modernen Gesellschaft ist heute nicht mehr angemessen beschreibbar, ohne den Einfluss der Medien zu berücksichtigen, die bereits zu einem wesentlichen Faktor des Kinderalltags geworden sind und die in zunehmender Weise die Gewohnheiten der Wahrnehmung von Wirklichkeit prägen. Die Begegnung mit Bildern aller Art bestimmt deshalb in einer Mediengesellschaft die Sozialisation in erheblicher Weise. Bildern kann man sich nicht entziehen (Boehm 2008). Fernsehen, Werbung, Internet und Printmedien erfordern es, frühzeitig den kritisch-kompetenten Umgang mit Bildern zum Ziel von Erziehungs- und Bildungsprozessen zu machen.

Andererseits enthalten Bilder auch neue Chancen der Weltwahrnehmung. Sie bergen Möglichkeiten zur Information und Interpretation der Wirklichkeit, zur ästhetischen Erfahrung und zum Genuss. Vielfältige emotionale und rationale Botschaften machen Bilder zum Mittel der Kommunikation in Kultur und Gesellschaft.

Bilder sind als Lean-Back-Medien leicht verständlich. Wer sie nur als einfache Unterhaltung oder Information konsumiert, verfehlt die Möglichkeiten zu einer kritisch-konstruktiven Partizipation in der Mediengesellschaft. Er entfaltet auch nicht jene Potentiale des Lernens, die im Umgang mit Bildmaterial enthalten sind. Eine aktive Aneignung einer Sprache des Bildes, ein kreativer und schöpferischer Umgang können vielfältige Kompetenzen ausbilden sowie Erkenntnis- und Erfahrungsmöglichkeiten öffnen, die auch für die Entwicklung

der Persönlichkeit bedeutsam sind. Insofern ist auch die Partizipation in einer modernen demokratischen Gesellschaft darauf angewiesen, Kompetenzen zu entfalten, die eine aktive Teilhabe an bildgesteuerten Kommunikationsprozessen erst erlauben. In der Rezeption und Produktion von Bildern liegt deshalb ein wesentliches Potential für Bildungsprozesse in einer durch Medien geprägten Gesellschaft (Lieber 2008/2013).

Die Schule ist traditionell eher ein Ort der Schriftkultur als der Bildkultur. Die Dominanz des Textes ist durch die Aufgabe der Einführung in die Schrift und die in der neuhumanistischen Tradition stark ausgeprägten philologischen Ausrichtung des gymnasialen Schulwesens bestimmt. Diese Erblasten weisen dem Bild bis heute in der Schule eine nur nachgeordnete Bedeutung zu. Bilder kommen in der Schule vorrangig als Mittel der Illustration, der Veranschaulichung oder der Auflockerung vor. Damit werden nicht alle Erkenntnismöglichkeiten erschlossen, die im Medium des Bildes geborgen liegen (Konrad 2007).

Wo die Schule zu einem Ort der Kultur wird, muss die Dominanz des schriftsprachlichen Profils überwunden werden und ergänzend und gleichberechtigt die Auseinandersetzung mit den Ausdrucksmöglichkeiten des Bildes hinzutreten.

Nicht erst seit Neil Postmans Publikation über „Das Verschwinden der Kindheit“ (1983) wissen wir, dass Kindheit als gesellschaftliches Konstrukt eines abgeschlossenen, geschützten Bereichs heute nicht mehr existiert. Gesellschaftliche Veränderungsprozesse, die Ingrid Paus-Hasebrink und Michelle Bichler (2005) mit den Begriffen „Kommerzialisierung“, „Privatisierung“, „Individualisierung“ und „Mediatisierung“ beschreiben, haben längst auch die Welt der Kindheit verändert. Es handelt sich um Veränderungen der Erwachsenenwelt, die sich in Differenzen von Erwartungshaltungen und Ansprüchen, Verinselungen von Lebenshaltungen, im Verlust von Verge-meinschaftung oder der Ausbildung selbstgewählter Beziehungsnetze manifestieren und Auswirkungen bis hinein in den Alltag der Kinder haben. Paus-Hasebrink (2004) spricht mit Bezug auf die kommerzielle Entdeckung der jungen Zielgruppe vom Wandel der Kindheit „zu einer selbstbestimmten und gleichwohl marktorientierten Lebensform“. In diesem Kontext spielen Medien eine entscheidende Rolle. Dazu gesellt sich die fortschreitende Globalisierung. Die Vermehrung und Intensivierung von Konsumangeboten nimmt kontinuierlich zu. Gleichzeitig besteht die Tendenz zu einer kontinuierlichen Verjüngung der Zielgruppen. In einer Untersuchung zum Thema „Medienkindheit – Markenkindheit“ konnte gezeigt werden, dass derartige Prozesse zu einer „Enthierarchisierung altersspezifischer Aneignungsformen, gekoppelt an eine zunehmend direkte Konsumentenansprache durch den Markt“, führen (Paus-Hasebrink u.a. 2004). Damit werden Kinder zu aktiven und „kompetenten“ Mediennutzern erhoben, sie gelten als mündige Konsumenten und werden

als ernst zu nehmende Kunden betrachtet. Heutige Kindheit ist aus dieser Perspektive als eine Medien- und Konsumkindheit zu betrachten. Diese tiefgreifenden Veränderungsprozesse führten auch in der Sozialforschung (Jenks 1992) dazu, die Vorstellung von Kindheit als Vorbereitungsphase auf das Erwachsenenleben zu überlagern. Kinder werden nunmehr als „kompetente, selbstsozialisatorische Lebewesen eigenen Rechts“ sowie als „Akteure“ (ebd.) betrachtet. Und damit wird vorausgesetzt, dass Kinder bereits weitgehend eigenverantwortlich durch Wahrnehmungslernen in ihren alltäglichen Kommunikationsprozessen die eigene Entwicklung mitsteuern und vorantreiben.

Dramatisch verschärft werden die Risiken der Auswirkungen dieser frühen „Eigenverantwortlichkeit“ durch weitere Forschungsergebnisse, die zeigen, dass „Kinder aus lebensweltlich schwierigen Situationen“ (Arbeitslosigkeit der Eltern, niedriges Einkommen, Alleinerziehende) besonders dazu neigen, sich dem Angebot der kommerziellen Medienwelt zuzuwenden. Die sogenannte „Armut-Bildungs-Schere“ greift u.a. bei der Relation von häuslicher Medienausstattung, Mediengriff und Mediennutzung der Kinder sowie dem sozialen Milieu der Familien. So werden Schichtunterschiede bereits in der Ausstattung mit den neuen Medientechnologien sichtbar. Radio und Fernsehen gehören inzwischen zur Basisausstattung. Hingegen finden sich Computer und Internetzugänge verstärkt bei Heranwachsenden der Oberschicht (Süss u.a. 2002) und Bücher häufiger in Kinderzimmern von sozial höher gestellten Familien. Die „Medienausstattungs-Medienkompetenz-Schere“ zeigt sich gerade bei jüngeren Kindern aus sozial schwachen Familien, in denen es vielfach keine oder nurmehr fragwürdige Regeln für den Mediengriff und die Mediennutzung der Kinder gibt. Crossmedialität spielt bei diesen Kindern eine entscheidende Rolle hinsichtlich der Auswahl ihrer Mediengeschichten und Medienhelden.

2. Bildkompetenz und Literalität als Schlüsselkompetenzen

Literalität

Spätestens seit dem „PISA-Schock“ im Jahr 2001 erfolgte in Deutschland eine starke Inflation der drei Begriffe *Kompetenz* (Huber 2004), *literacy* (Iaconis 2003) und *Literalität*. Während „Kompetenz“ aktuell eher im Sinne einer erlernbaren bzw. erlernten Fähigkeit gebraucht wird, deren Besitz in Form von Wissen und Können eine bestimmte Person auszeichnet, beschreibt „literacy“ im PISA-Sprachgebrauch eine pragmatische und einseitig anwendungsorientierte Grundhaltung, die ein zielgerichtetes, messbares Außenhandeln ermöglicht. Eine simple Google-Recherche zeigt die große Vielfalt der mehr oder weniger sinnvollen Zusammenhänge, in denen der Begriff der Literalität mittlerweile gebraucht wird.

Neben qualitativ wertenden Bestimmungen des traditionellen auf den Erwerb der Schriftsprache bezogenen Begriffs der Literalität (wie z.B. wachsend, basal oder früh), findet man allgemeine Bestimmungen (wie z.B. kritisch, kulturell oder sozial), die als Oberbegriffe gebraucht werden können, sowie das traditionelle Feld der Literalität untergliedernde Bestimmungen (wie z.B. lateinisch, frankophon oder muttersprachlich) und fachliche Bestimmungen, die von ästhetisch, über mathematisch und informatisch bis hin zu visuell reichen.

Begriffsbestimmungen von Literalität:

| Wertende Bestimmungen | Allgemeine Bestimmungen | Untergliedernde Bestimmungen | Fachliche Bestimmungen |
|------------------------------|--------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------|
| abnehmend | arbeitsorientiert | allegorisch | ästhetisch |
| atemberaubend | heuristisch | Bi- | chemisch |
| basal | intellektuell | frankophon | elektronisch |
| elaboriert | kritisch | inhaltsbezogen | informatisch |
| erfüllt | kulturbestimmend | klassisch | mathematisch |
| früh | kulturell | lateinisch | medial |
| gewohnt | manuell | mehrsprachig | naturwissenschaftlich |
| handwerklich betrieben | multidimensional | mündlich | numerisch |
| partiell | pragmatisch | muttersprachlich | pädagogisch |
| persönlich | professionell | phonetisch | piktorial |
| sekundär | sozial | sprachlich | religiös |
| szenenspezifisch | | traditionell | technisch |
| unzureichend | | Tri- | teleologisch |
| verinnerlicht | | volkssprachlich | visuell |
| wachsend | | | |
| zunehmend | | | |

In der langen Liste der „Literalitäten“ finden sich mehr oder weniger sinnvolle Zuordnungen. So widersprechen Begriffe wie „mündliche Literalität“ eindeutig der Begriffsgeschichte, in der Literalität und Oralität als Gegensatzpaar definiert werden. Dies mag auch an der mittlerweile gebräuchlichen Übersetzung von „literacy“ als Literalität liegen. Im angelsächsischen Raum ist unter „literacy“ zunächst einmal eine „Lese- und Schreibkompetenz“ zu verstehen.

Daher ist in vielen Fällen zu vermuten, dass es sich bei ästhetischer (Busse 2004, Mein 2005), piktorialer (Weidenmann 1991, Riehm/Wingert 1995) und visueller Literalität (Postman 1983) um Übersetzungen aus dem Englischen handelt.

Der Begriff „Literalität“ geht auf den lateinischen Begriff „littera“ (Buchstabe) zurück und bezeichnet im engeren Sinne das Entwicklungsstadium der Schriftlichkeit, also die handschriftliche Speicherung und wortwörtliche Weitergabe von kulturellen Inhalten in textlich fixierter Form. Schreiben, Schrift und Rechnen bilden die Grundlage unserer Tradition, Kultur und Bildung. Den terminologischen Gegensatz und in gewissem Sinne auch den Vorläufer bildet die Oralität, also die Mündlichkeit. Literalität bezeichnet zudem eine kulturhistorische Epoche, die bis einschließlich des mittelalterlichen Skriptographeums andauerte.

In unserem heutigen Verständnis umfasst Literalität alles, was Menschen zur verständigen Teilhabe an der Schriftkultur befähigt, also jede Art von schriftsprachlicher Kompetenz.

Der Bildbegriff

Was ein Bild ist, wissen wir intuitiv. Beim Versuch, dafür eine genaue und allgemeingültige Definition zu finden, stoßen wir auf Schwierigkeiten. Hier soll weder eine derartige Definition versucht werden, noch soll die Diskussion, die darüber geführt wurde, skizziert werden. Es sollen vielmehr Unterscheidungen aufgeführt werden, die im Zusammenhang mit Bildliteralität und einem Lernen mit Bildern fruchtbar erscheinen.

Der Infologe Rune Pettersson, der sich lange mit Bildern in Lehrmitteln befasst hat, definiert Bilder als eine visuelle Erfahrung einer inneren oder äußeren Wirklichkeit bzw. als mehrdimensionale physische Repräsentation (Pettersson 2008, S.13).

In der Semiotik gelten Bilder als Zeichen, die aufgrund von Ähnlichkeiten mit den dargestellten Dingen interpretiert und verstanden werden können. Das bedeutet allerdings auch, dass es keine verbindlichen Interpretationsregeln geben kann, und damit auch keine eindeutige unmissverständliche Interpretation möglich ist (Keller 1995). In der Kommunikation müssen wir davon ausgehen, dass Bilder Prädikate sind. Wer mit Bildern kommunizieren will, muss benennen, womit sie sich befassen und worüber sie sind (Sachs-Hombach 2001).

Bilder, die mit Apparaten hergestellt werden, lassen sich von solchen unterscheiden, die von Menschen gemacht werden. Fotografien entstehen aufgrund technischer Verfahren und bilden eine äußere Wirklichkeit ab. Von Menschen hergestellte Bilder sind immer ein Ergebnis von Interpretationsvorgängen, es sind Abbilder mentaler Bilder. Fotografien wird aufgrund ihres Herstellungsverfahrens immer noch trotz digitaler Manipulationsmöglichkeiten ein hoher objektiver Wert zugeschrieben. Zeichnungen können andererseits Wesentliches betonen und Unwesentliches weglassen.

Desweiteren können wir unterscheiden zwischen Faktenbildern, erzählenden und poetischen Bildern. Es lassen sich informative von künstlerischen Bildern unterscheiden: Bei informativen Bildern sollen die Betrachter möglichst eindeutig und klar die Botschaft eines Bildes erkennen (Weidenmann 1994, S. 9). Künstlerische Bilder sollen dagegen viele verschiedene Interpretationen auslösen.

Wir können Bilder auch von der Art der Darstellung und der Rezeption her definieren: Im Gegensatz zu Texten sind in Bildern alle Informationen simultan vorhanden, die Rezeption erfolgt nonlinear, diskontinuierlich, individuell und damit unvorhersehbar. Bilder lassen sich auf diese Weise schnell überblicken. Nach dieser Definition wären auch Mind Maps und Tabellen „bildliche“ Darstellungen.

Weiterhin verwenden wir einen anthropologisch geprägten Bildbegriff, der Bilder vom (Träger-)Medium differenziert. Mit Hans Belting (2001) weisen wir Bildern immer „mentale“, Medien hingegen „materiale“ Eigenschaften zu. Dies gilt auch, wenn sich beides in der sinnlichen Wahrnehmung zu einer Einheit verbindet. Das Bild wird von uns zwar im Medium erfahren, dabei handelt es sich jedoch um eine Täuschung. Das Bild ist auf andere Weise anwesend als das Medium. „Es wird erst zum Bild“, so Belting, „wenn es von seinem Betrachter animiert wird“ (S. 29/30). Und in diesem Akt der Animation wird das Bild von seinem Trägermedium getrennt. Das eigentliche Bild erzeugt der Betrachter in sich selbst. So gesehen spielt die Art des Trägermediums, die Präsentation des Bildes, keine so bedeutende Rolle, die eine Neudiskussion des Bildbegriffs aufgrund von Multimedia rechtfertigen ließe.

Aus der Hirnforschung (Fahle 2006) wissen wir inzwischen, dass bereits beim rein physischen Sehvorgang große interindividuelle Differenzen auftauchen. So sind Farbbezeichnungen beispielsweise nur erlernt: Was wirklich gesehen wird, ist nie deckungsgleich. Fahle bezeichnet Sehen als eine Analyse, die gelernt werden muss und Wahrnehmung als Stufenfolge von Analysen und Synthesen, die mit Bedeutungszuweisung endet. In der Fachsprache spricht man hier von Individualisierung und Segmentierung

der Wahrnehmung. Wenn wir davon ausgehen, dass jeder Mensch im Laufe seines Lebens ein individuelles Bildarchiv in seinem Gedächtnis aufbaut, auf das das Gehirn immer wieder während des Sehprozesses zur Semantisierung zugreift, so verwundert es nicht, dass jeder von uns andere „Bilder“ wahrnimmt. Das Bild selbst ist dabei nur Impuls. Was wir vor unserem inneren Auge sehen, ist eine eigene Interpretations- und Konstruktionsleistung unseres Gehirns.

Bildkompetenz

Bildkompetenz beschreibt Kenntnisse und Fähigkeiten, die erforderlich sind, um in einer Welt, die in und mit Bildern konstruiert wird, zurechtzukommen. Es geht darum, Bilder und deren Rolle beim Zu-Stande-Kommen der Wirklichkeit zu verstehen, Bilder aktiv zur Gestaltung und Beeinflussung der Wirklichkeit verwenden, aber auch erfinden und herstellen zu können. Diese drei Bereiche, nämlich Analyse, Verwendung und Produktion, können in der Praxis nicht scharf voneinander getrennt werden.

Bilder verstehen: Das Verstehen von Bildern ist eine Grundvoraussetzung, um Bilder erzeugen und adäquat einsetzen zu können. Zunächst geht es darum zu erkennen, was auf den Bildern dargestellt ist. Dann geht es darum, zwischen persönlichen und intersubjektiven und kulturellen Assoziationen zu unterscheiden. Bilder sind in aller Regel Teile von Botschaften. Bildkompetenz bedeutet, aus Bildern Informationen und Botschaften zu gewinnen. Dies gelingt uns im Alltag meist recht leicht, vor allem deshalb, weil wir uns oft mit dem ersten Erkennen dessen, was dargestellt wird, zufrieden geben. Darüber hinaus gilt es, die Motivation und Absichten der Bildverwender zu erkennen und zu verstehen. Bilder unterliegen in ihrem Aufbau, ihrer Verbreitung und Aufbewahrung ganz bestimmten Bedingungen. Um die Welt, die mit Hilfe von Bildern erzeugt wird, verstehen zu können, müssen wir über deren mediale Bedingungen Bescheid wissen. Bilder sind beinahe überall, sie bestimmen unsere Weltsicht. Daraus folgt: Wer die Bilder versteht, versteht sich und unsere Welt. Neben Bildern, die eindeutig interpretiert werden sollen, verwenden wir auch Bilder, die eine offene Interpretation zulassen und erfordern. Diese Bilder finden wir in der Kunst, im Spiel, in der Unterhaltung usw. Hier gilt es eine Bereitschaft für offene Interpretationen zu erzeugen. Wir müssen erkennen, ob ein Bild spielerisch oder ernst zu interpretieren ist.

Die Welt beeinflussen: Unsere persönliche wie soziale Wirklichkeit ist das Ergebnis von Konstruktionen. Hierbei spielen Bilder eine wichtige Rolle. Soziale Wirklichkeit verstehen wir heute als Übereinkunft, die durch Kommunikation und gemeinsamen Produkt- und Mediengebrauch erzeugt wird. Bilder sind Werkzeuge, mit denen wir die

Wirklichkeit beeinflussen können. Grundlage hierfür sind Kenntnisse in visueller Rhetorik: Wie lässt sich mit Bildern argumentieren? Wie lässt sich mit Bildern kommunizieren? Welche Bilder sind für welche Zielgruppe geeignet? Wie lässt sich mit Bildern manipulieren? Wie erzeuge ich bei meiner Zielgruppe Vertrauen? Wie kann ich mit Bildern Aufmerksamkeit erregen? Wie lassen sich Bilder verbreiten?

Bilder erzeugen: Um mit Bildern die Welt beeinflussen zu können, reicht es häufig aus, die angemessenen Bilder auszuwählen. Allerdings gibt es viele Fälle, wo derartige Bilder nicht zur Verfügung stehen. Dies gilt etwa, wenn Projekte und Pläne für die Zukunft entwickelt werden sollen. Hier ist es notwendig, entsprechende Techniken zur Bildherstellung zu kennen und zu beherrschen. Mit Hilfe von Zeichnungen oder Programmen zur Bildbearbeitung kann man die eigenen Ideen besser entwickeln (bildnerisches Denken) und sie dann anderen mitteilen. Hier ist es notwendig, neben technischen Fertigkeiten etwas über Bildaufbau und Bildwirkung zu wissen.

3 Zur Bedeutung von Bildern und Bilderbüchern für die Entfaltung von Literalität im Kindesalter

Der Erwerb von Literalität verläuft höchst komplex, zudem individuell unterschiedlich und hängt von verschiedenen Voraussetzungen ab. Dies macht systematisches Lernen vor allem aus didaktisch-methodischer Perspektive sehr anspruchsvoll. Der Lernerfolg ist schwer planbar, da viele Störfaktoren, die nicht direkt mit dem Lernprozess selbst zu tun haben, ausschlaggebend sind.

Literalität wird als Oberbegriff für verschiedene Erfahrungen, insbesondere auf den Feldern der Bilderbuch-, Buch-, Erzähl-, Reim- und Schriftkultur, verstanden. Dazu gehören nach Ulich (2003) u.a. das Text- und Sinnverständnis, die sprachliche Abstraktionsfähigkeit und die Lesefreude, die Vertrautheit mit Büchern, die Fähigkeit sich schriftlich auszudrücken, die Vertrautheit mit Schriftsprache oder mit „literarischer“ Sprache und sogar Medienkompetenz.

Viele dieser Kompetenzen entwickeln sich bereits in den ersten Lebensjahren. Es gibt Kinder, die schon in den ersten Lebensmonaten literalitätsbezogene Erfahrungen machen können und andere, die nur sporadisch und selten derartige Erlebnisse haben. Derartige, offenbar einfache Erfahrungen wirken sich auf die Sprachkompetenz, das Wissen, die Einstellungen und langfristig auf die Entwicklung im Bereich des Schriftspracherwerbs, also auf das Lesen und Schreiben, aus. Wir wissen aus wissenschaft-

lichen Untersuchungen (vgl. Wade/Moore 1998), dass Literalität eine der wichtigsten Voraussetzungen für nachhaltige Lernmotivation und Lernerfolg darstellt und auch auf andere Lernbereiche, wie z.B. den mathematischen, positiv ausstrahlt.

Die oben beschriebenen Entwicklungen scheinen kontraproduktiv zur Entwicklung von Literalität zu sein, für die bestimmte Rahmenbedingungen wie Zuwendung und Nähe, Verweilen und Wiederholen, eine besondere Form des Dialoges und die Schrift im Buch von Bedeutung sind. Gewöhnlich nahm das Bilderbuch als traditionelles Kindermedium den wichtigsten Platz für die Entwicklung von Literalität ein. Entscheidend ist hierfür das gemeinsame Bilderbuchlesen. Kinder erleben eine sprachintensive Situation, in der das Kind die nicht-unterbrochene Zuwendung und Nähe eines Erwachsenen erfahren und genießen kann. Die Kommunikationssituation ist abgeschirmt, körperliche Nähe ist im Idealfall gegeben. Bindungen und v.a. Vertrauen können aufgebaut werden. Bilder und Schrift werden in einem ständigen Wechsel von Erzählen und Zuhören gedeutet und versprachlicht. Die Situation der Bilderbuchbetrachtung erlaubt es, das Tempo sprachlicher Anregung und Kommunikation passgenau auf das Kind abzustimmen und einen hohen Grad an Individualisierung zu erreichen. Auch die individuellen Interessen und Fähigkeiten des Kindes können so gezielt in die kommunikative Situation mit einbezogen werden. Die Verweildauer bei einzelnen Bildern oder Textpassagen ist flexibel handhabbar. Allerdings geht es hier um eine natürliche Integration von Verweilen, Erklären, Rückfragen und Wiederholen, nicht um eine belehrend-korrigierende Form. Im Medienzeitalter ist insbesondere das Erfahren einer gewissen Form der Langsamkeit und der Kontemplation wichtig, die durch die schnellen Bildfolgen der digitalen Bilder etwa im Fernsehen oder in PC-Spielen heute mehr und mehr schwinden.

Jerome Bruner (2002) konnte dazu nachweisen, dass mehrmaliges Vorlesen eines Bilderbuchs den sprachlichen Lerneffekt bei sprachlich weniger kompetenten Kindern deutlich steigert. Bilderbücher sind reich an Kommunikationsanlässen, initiiert durch Bilder, Texte und Gespräche, die über sie geführt werden. Sie bieten daher vielfältige Lernimpulse an. Je nach Entwicklungsstufe des Kindes, der Art des Bilderbuches und den kindlichen Interessen können verschiedene Variationen und Abstufungen unterschieden werden, die vom einfachen Benennen der Dinge, über das Definieren, Umschreiben und Erweitern, das Herstellen von Beziehungen und Abfolgen, das Entwickeln und gemeinsame Konstruieren von Bedeutung, das Herstellen von Bezügen bis hin zum Vorausdeuten reichen können. Ein gut gemachtes Bilderbuch ermöglicht dabei zahlreiche ästhetische Zugangs- und Sichtweisen auf die in Bildern und Texten erzählte Geschichte. Im Fokus steht die Art und Weise der Aktivierung des Kindes, die im Laufe des Bilderbuchbetrach-

tungsprozesses dazu führen sollte, dass das Kind selbst zum „Geschichtenerzähler“ wird, dass es seine Freiheiten entdeckt, eigene Erfahrungen beisteuert, frei assoziiert. Dieses „Geschichtenerzählen“ kann und sollte aus unserer Sicht auf verschiedenen ästhetischen Darstellungswegen geschehen, im mündlichen Erzählen, im Zeichnen, Malen und Basteln bis hin zur Umsetzung in kleineren Spielszenen. Je vielfältiger, desto besser: Je intensiver sich das Kind mit der Geschichte beschäftigt, desto höher das Potential für die Entwicklung seiner Literalität und v.a. auch seines Interesses für Bilderbücher im Speziellen und Bücher im Allgemeinen. Beim gemeinsamen Bilderbuchlesen können Kinder einiges über Schrift und Buchkultur erfahren, wie zum Beispiel über die Arbeit eines Autors und eines Grafikers, den Aufbau und die traditionellen Konventionen eines Buches, wie die Verbindung von Bild und Text, sowie über die Bestandteile der Schriftsprache aus Buchstaben, Wörtern und ganzen Sätzen.

Die Entdeckung dieser Systeme braucht den Dialog mit Erwachsenen. Die Erlebnisse sollen Freude bereiten und zum Entdecken anregen. Das Kind lernt so auch in ihrer Art unterschiedliche Geschichten, die traurig, lustig, spannend, gruselig oder auch nur informativ sein können. Damit werden die Basisvoraussetzungen für Sprachzuwachs und nachhaltige Lesefreude geschaffen. Beim Vorlesen lernen Kinder ein anderes Sprachniveau kennen als jenes, das sie aus alltäglichen Kommunikationszusammenhängen kennen. Der Wortschatz ist sehr viel reichhaltiger und der Satzbau unterscheidet sich bei Erzähl- bzw. Schriftsprache. In der Alltagssprache sind Sätze kürzer, der Satzbau einfacher und eintöniger, manche Sätze werden sogar unvollständig und durch Gestik und Mimik ergänzt.

Zudem lernen die Kinder die Struktur von Geschichten kennen und entwickeln daraus ein Schema, bestehend aus Handlungsfiguren und einem dramaturgischen Aufbau. Victoria Purcell-Gates (2001) konnte nachweisen, wie Kinder, die viele Bilderbücher, Märchen und Erzählungen kennen, ein Gefühl für die besonderen Merkmale von Schriftsprache bzw. geschriebener Erzählsprache, Erzählkonventionen sowie die Struktur von Geschichten entwickeln. Dies geht soweit, dass diese Kinder nicht nur verstehend rezipieren, sondern auch produzieren können.

Einen Überblick über die vorhandenen Forschungsergebnisse zum Forschungsfokus geben folgende Publikationen, die hier stellvertretend genannt werden sollen:

- Ennemoser, Marco/Kuhl, Jan (2008/2013): Die Bedeutung von Bildern aus entwicklungspsychologischer Sicht. In: Lieber, Gabriele (Hrsg.): Lehren und Lernen mit Bildern – Ein Handbuch zur Bilddidaktik, Baltmannsweiler, S. 11-22.

- Koerber, Susanne (2007): Welche Rolle spielt das Bildersehen des Kindes aus der Sicht der Entwicklungspsychologie? In: Thiele, Jens/Hohmeister, Elisabeth: Neue Impulse der Bilderbuchforschung, Baltmannsweiler, S. 31-47.
- Fahle, Manfred (2007): Wie kommen Bilder in das Gehirn? Die Sicht der Hirnforschung. In: Thiele, Jens/Hohmeister, Elisabeth: Neue Impulse der Bilderbuchforschung. Baltmannsweiler, S. 48-69.
- Uhlig, Bettina (2008/2013): Bild-Rezeption von Kindern. Fallstudie eines siebenjährigen Kindes zur Auswahl von Bildern, deren Wahrnehmung und zu deren zeichnerischen Repräsentation. In: Lieber, Gabriele (Hrsg.): Lehren und Lernen mit Bildern – Ein Handbuch zur Bilddidaktik. Baltmannsweiler, S. 268-276.
- Stiller, Jürgen (2008/2013): Lernstandserhebungen im Fachunterricht Kunst? Visuelle Literalität, Standards und Kompetenzen. In: Lieber, Gabriele (Hrsg.): Lehren und Lernen mit Bildern – Ein Handbuch zur Bilddidaktik. Baltmannsweiler, S. 277-284.

4. Zum Begriff der Bildliteralität

Unser Thema „Bildliteralität und Ästhetische Alphabetisierung“ basiert auf der These, dass es möglich ist, die Wahrnehmung zu sensibilisieren und zu trainieren sowie bestimmte Elemente der Bildsprache, wie z.B. Bildgrammatik und Bildsyntax, zu lehren und zu lernen. Diese These wird auch durch die Forschungsergebnisse der Neurowissenschaften mehr und mehr erhärtet. So vertreten Fahle und Poggio (2002) die These, dass Sehen eine Analyse ist, die gelernt werden muss. Weiterhin sieht er die Möglichkeit, gezielte Lernmedien zu erstellen, um bestimmte Bereiche des Sehens zu trainieren. Interessant ist es deshalb für die Erziehungswissenschaften und die Allgemeine Didaktik, empirisch danach zu forschen, inwieweit es möglicherweise Wechselwirkungen zwischen einer gezielter Förderung der Bildliteralität sowie der Ästhetischen Alphabetisierung und dem Erwerb von Literalität gibt.

Bildliteralität verstehen wir zudem als einen speziellen Bereich kultureller Literalität. Kulturelle Werkzeuge (cultural tools) bestehen nicht nur in der Beherrschung der jeweiligen Verkehrssprache, sondern vor allem in einer speziellen Wahrnehmungssensibilisierung verbunden mit komplexen nonverbalen Kommunikationsformen. Dazu gehört im besonderen Maße die Bildsprache, die an dem kulturellen Wendepunkt (pictorial turn), an dem wir uns derzeit u.a. durch die neuen Möglichkeiten der Computertechnologie befinden, immer mehr an Bedeutung gewinnt. So wird beispielsweise über das Internet nicht mehr länger rein verbal kommuniziert, sondern es entstehen

vielfältige Bild-Text-Verbindungen, in denen Bilder als eigenständige Informationsträger eingesetzt werden. In einer Kultur und Gesellschaft, die über Jahrhunderte fast ausschließlich durch eine schriftsprachliche Literalität geprägt war (Gunter Kress/Theo van Leeuwen 1996/2001) und die zur Bezeichnung einer „highly literate culture“ geführt hat, wird deshalb ein einschneidendes Umdenken notwendig. Bilder können nicht mehr länger als nettes, dekoratives Beiwerk und die Beschäftigung mit Bildern nicht mehr länger als exklusive Freizeitbeschäftigung betrachtet werden. Bilder avancieren kontinuierlich verstärkt als gleichberechtigte Informationsträger.

Für das Decodieren von Bildern ist eine Vielzahl komplexer Kompetenzen notwendig, die nicht nur theoretisch erworben, sondern praktisch erarbeitet und eingeübt werden müssen. Die Rahmenbedingungen dafür sind vergleichbar mit denen, die für den Erwerb von Literalität förderlich sind.

Um Freude am Umgang mit Bildern zu vermitteln, sind Situationen unersetzlich, in denen Zuwendung und Nähe erlebt werden können. Der Umgang mit Bildern ist zunächst einmal untrennbar mit dem Erwerb von Sprache verbunden. Das Kind beginnt beim Betrachten eines Bildes zu erzählen, was es darauf erkennt. Das können real im Bild anwesende, aber auch in der Verknüpfung mit der Bildwelt des Kindes assoziierte Dinge sein. Die Phantasietätigkeit der Kinder wird durch den Umgang mit Bildern angeregt. Bilder (Symbole) werden individuell decodiert. Im Austausch mit einer vertrauten Person lernen Kinder dabei viel über kulturell codierte Symbole, über die Syntax von Bildern, über Traditionen des Sehens und Sinnverstehens. Genauso wie bei der Literalität ist es wichtig, dass dies nicht in einem belehrenden, sondern in einem dialogischen Zusammenhang geschieht, in dem das Kind in seinem Bemühen um Bildverstehen und Bildschaffen positiv bestärkt wird.

Um allmählich eine gewisse Vertrautheit mit Bildern und bildlicher Ausdrucksfähigkeit aufbauen zu können, macht es Sinn, länger bei einem Bild (dies kann z.B. eine Bilderbuchillustration oder ein Kunstwerk sein) zu verweilen und es ggf. auch mehrmals zusammen anzuschauen. Nicht nur bei kleineren Kindern kann man beobachten, wie gerne sie immer wieder dasselbe Bilderbuch herausnehmen und in bekannten Bildern immer wieder neue Dinge und Beziehungen entdecken oder aber neue Geschichten zu den Bildern erfinden. Dabei spiegelt sich im Neuerleben eines Bildes jeweils der Erfahrungs-, Wissens- und Wortschatzzuwachs der Kinder wieder. Vieles entdeckt man in Bildern allerdings erst, wenn man Begriffe dafür entwickelt hat. Mit der entwicklungsbedingten Verfeinerung der Wahrnehmung entsteht auch ein Blick für Details. Ähnliches kann man bei der Entwicklung der Kinderzeichnung entdecken.

Beobachtet man sprachliche Äußerungen von Kindern während der Zeit des Spracherwerbs, so lassen sich Entwicklungsstufen vom Einwort- zum Zweiwortsatz bis hin zu komplexen Satzgefügen unterscheiden, die meist plötzlich und unerwartet auftauchen. Man könnte hier, nachdem die Kinder in ihrer Muttersprache nie Syntaxfehler machen, von einem sehr hohen Abstraktionsgrad und einer großen Sprachökonomie sprechen.

Die Kinderzeichnung entwickelt sich ebenfalls zunächst auf einem hohen Abstraktionsgrad, nicht zuletzt waren Kinderzeichnungen immer wieder Dreh- und Angelpunkt für Strömungen der klassischen Moderne (z.B. Paul Klee). Kinder verarbeiten in ihren Zeichnungen Wissen und Erfahrungen und betonen dabei das für sie Bedeutsame.

Kinder, die Erfahrung im Umgang mit Bildern haben und selbst viel malen und zeichnen, gehen meist kompetenter auf bildnerische Aufgabenstellungen zu und zeigen eine größere Sicherheit in der Verwendung von Bildmaterial.

Bildkompetenzen im Bereich der Bildkritik, Bildrezeption und Bildproduktion, der Bildkultur und Bildsprache sowie der visuellen Kommunikation entwickeln sich vergleichbar mit der Literalität in Form eines besonderen Dialoges, eines Dialoges mit Bildern.

Bei der Betrachtung von Bildern geht es häufig zunächst verbal um ein einfaches Benennen der Dinge, also um eine Form der Wortschatzerweiterung. Dies zeigt sich in der Kinderzeichnung häufig im eigenen Entwurf vergleichbarer Dinge, bzw. in der individuellen Optimierung eines Zeichens für ein Ding. Es geht also bisweilen um Imitation, um eine Erweiterung der Symbol- und Bildsprache.

In einem weiteren Schritt werden Dinge gerne in einen Sinnzusammenhang gestellt. Häufig sind sich die Zeichnenden und Malenden einer gewissen Unschärfe ihrer Darstellungen bewusst. Dies drückt sich in Unzufriedenheit über die eigene Zeichenfähigkeit aus. Eine häufig anzutreffende Strategie ist daher, Umgebungen zu den gemeinten Dingen zu schaffen, die das Ding selbst definieren, umschreiben und erweitern.

Wenn Kinder zeichnen, beobachtet man sehr häufig, dass sie dabei erzählen. Bilder sind Ausdruck von Geschichten. Solche Geschichten können aus Einzelbildern oder aus Bildfolgen bestehen. Die Zeichnenden stellen in diesen Bildern Beziehungen und Abfolgen her. Dabei können vorgefundene Bilder auch als Impulse dienen, die weitergezeichnet werden.

In einem weiteren Entwicklungsschritt der Kinder geht es bei der Bildrezeption darum, Bedeutung zu entwickeln und gemeinsam zu konstruieren. Dabei werden einer-

seits Deutungsprozesse bewusst gemacht, andererseits aber Formen und Mittel der Bildsprache spielerisch erlernt und je nach Entwicklungsstufe der Kinder in einem gewissen Rahmen reflektiert. Dies kann in einem Weiterspinnen einer Geschichte, im Phantasieren etc. geschehen. Die Kinder lernen auf diese kreative Art und Weise im Umgang mit Bildern und im eigenen Machen von Bildern sehr viel darüber, wie Bilder gemacht sind und gemacht werden. Dies stellt einen wesentlichen Schritt zur Bildkritik dar und bildet gleichzeitig eine gute Basis für eine Bildkultur. Wie bei der Literalität, in der der regelmäßige Umgang mit Texten, sprich das Lesen, für den eigenen (Schrift-) Spracherwerb eine große Rolle spielt, können wir auch davon ausgehen, dass ein regelmäßiger spielerischer, zugleich aber bewusster Umgang mit Bildern notwendig ist, um Bildkompetenzen aufzubauen. Weder Literalität noch Bildliteralität können allein rezeptiv erarbeitet werden, beide brauchen die produktive Ebene.

Um in einen Dialog mit Bildern treten und Bezüge herstellen zu können, müssten bestimmte Rahmenbedingungen geschaffen werden, die den Kindern einen Zugang zur Bildwelt ermöglichen. Bilder sollten vielfältige Anschlussmöglichkeiten zum Leben des Kindes und seiner Umgebung, sprich der Welt außerhalb des Buches, anbieten. Dies gelingt häufig dann besonders gut, wenn die Sympathieträger auf den Bildern und die Geschichte, die über die Bilder erzählt wird, den Kindern symbolisches Material anbieten, das zur Bewältigung der eigenen, individuell erlebten Situation beiträgt. Es geht also um ein Sich-Wiederfinden in den Bildern, ein Sich-Identifizieren können mit den Sympathieträgern. Dabei kann es sich sowohl um Kontexte handeln, die direkt aus dem Leben der Kinder gegriffen werden, d.h. um die Verarbeitung von Alltagserfahrungen, als auch um verklausulierte, phantasievolle Schöpfungen, die die Kinder in ihren Bann ziehen und sie Phantasieabenteuer erleben lassen, in denen es beispielsweise um die Bewältigung von Ängsten geht. Man denke hier etwa an die ungebrochene Faszination, die das Rätselhafte, Unheimliche und Gruselige auf Kinder ausübt.

Kinder bleiben nicht bei vorgefundenen Bildern oder Geschichten stehen. Spielerisch entwickeln sie neue Geschichten, neue Abenteuer der Helden, entwickeln die Welt dieser Helden weiter und erfinden neue Figuren. Dieses Vorausdeuten spielt eine wichtige Rolle bei der Entwicklung von Literalität, bei der es zwar einerseits um die Beherrschung der Verkehrssprache auf der Ebene der Rezeption geht, andererseits aber auch um die produktive Anwendung zur aktiven Teilhabe an Gesellschaft und Kultur. Dabei kommen verschiedene Elemente zusammen: Die Kinder nehmen eine gewisse Bild- und Zeichensprache auf, sie verleiben sie ein und entwickeln sie für eigene Zwecke weiter. Dabei lernen sie Grundsätze des Aufbaus eines Symbolsystems kennen und testen die Grenzen dieses Systems aus. Dies könnte als propädeutisch für wesentliche

Schlüsselqualifikationen im späteren Berufsleben, aber auch im Alltag betrachtet werden. Die Komplexität unserer insbesondere durch Globalisierung und Mediatisierung geprägten Lebenswelt fordert ständig neue unkonventionelle interdisziplinäre Herangehensweisen an Probleme heraus. Künstlerische Strategien, wie sie unter anderem beim Vorausdeuten und Umdeuten von vorgefundenen ästhetischen Objekten ange-regt werden, können hierbei, in ihrer Übertragung auf ganz andere Problemstellungen, wichtige Brücken für neue Sichtweisen und Problemlösestrategien bauen.

Schon an dieser Stelle wird deutlich, dass wir uns mit dem Begriff der „Bildlitalität“ über den Begriff der „Bildkompetenz“ (s.o.), wie er u.a. in der neueren Kunstpädagogik gebraucht wird, hinauswagen. Unter Bildkompetenz wird nach Franz Billmayer (1999) ein Dreischritt verstanden, der die Ebenen die Verstehens, der Kreation und der Kommunikation umfasst. Dieser kann als Teilmenge der Visuellen Kompetenz mit den Komponenten Bildproduktion, Bilddistribution und Bildrezeption (Huber u.a. 2004, S. 31-38) verstanden werden, wobei die Bildsprache ein wichtiges Element dieser Kompetenzen ist. Der Kompetenzbegriff ist aus der aktuellen bildungspolitischen Diskussion heraus zu erklären und kommt der Forderung nach, Gelerntes beschreibbar und nachweisbar zu machen. Bildlitalität beherbergt jedoch auch Elemente, die punktuell nicht überprüfbar sind. Für uns steht dieser Begriff insbesondere für vier Bereiche:

a Bild-/Sinnverständnis

Ein Bild- und Sinnverständnis kann sich ebenso wie ein Text- und Sinnverständnis erst allmählich im Laufe der Entwicklung aufbauen und entwickelt sich lebenslang kontinuierlich weiter, wenn es trainiert wird. Es geht über die reine Kenntnis bildnerischer Strukturen und Gesetzmäßigkeiten, über eine visuelle Grammatik und Syntax hinaus. Generell entwickelt es sich nur durch zahlreiche Bilderfahrungen.

Viele Forschungsergebnisse, gerade aktuell aus der Hirnforschung (z.B. Fahle), deuten daraufhin, dass unser Gehirn die visuellen Wahrnehmungen, die in einzelnen Teilen dort ankommen, zusammenfügt und dann eine Stufenfolge von Analysen und Synthesen durchführt, die mit einer Bedeutungszuweisung endet. Diese Bedeutungszuweisung greift auf bereits vorhandene und archivierte Wahrnehmungen, in unserem Falle Bilder, zurück. Erkannt werden zunächst eine Kontur sowie die Ausrichtung (Orientierung) der Kontur. Interessant ist, dass die Ausrichtung im Laufe des Lebens immer wesentlicher wird, während sie bei Kleinkindern offensichtlich noch keine oder nur sehr geringe Rolle spielt (wenn man beispielsweise an das häufig anzutreffende Phänomen denkt, dass kleinere Kinder Bücher oft auf dem Kopf stehend „lesen“). Die

Bildgrundlage, die unserem Gehirn für die Zuweisung von Bedeutungen vorliegt, müssen wir uns laut Fahle nach der Filterung wie die Überarbeitung eines Fotos in einen Cartoon vorstellen, in dem das Bildgeschehen auf das Wesentliche reduziert wurde. Die dabei ablaufende Selektion hängt von komplexen Rahmenbedingungen, wie z.B. der aktuellen Befindlichkeit, den (visuellen) Vorerfahrungen, den die Aufmerksamkeit lenkenden speziellen Interessen etc. ab. Auch Farbe spielt dabei eine wichtige Rolle. Hauptmotivation unseres Gehirns ist immer, Sinn zu machen und zu verstehen. Fahle spricht hier von sog. „kognitiven Konturen“. Das Institut für Hirnforschung der Universität Bremen erforscht perzeptuelles Lernen. Bereits jetzt kann nachgewiesen werden, dass sich Wahrnehmung durch Training verbessern lässt und dies, im Gegensatz zu anderen Bereichen, ohne Altersbeschränkung in gleichem Maße. Dazu gehört, die Aufmerksamkeit zu lenken, d.h. bewusst wahrzunehmen.

Diese erste Bedeutungszuweisung alleine reicht jedoch nicht aus, um Bilder zu verstehen. Dazu brauchen wir vielseitige Kenntnisse, die wir aus Bildern gewonnen haben, Kenntnisse über Bilder und ihre Machart sowie einen großen Bildschatz als Vergleichsmaterial. Bilder arbeiten genauso wie Texte vielfach mit Symbolen, Zitaten, Metaphern. Der Betrachter muss, um die Bildbotschaft entschlüsseln zu können, eine Vielzahl dieser Symbole, verschlüsselten Verweise, Metaphern sowie die Herkunft der verwendeten Zitate kennen und sich diese zu eigen machen, um sie dann in neuen Bildern wiederzuerkennen und zu entschlüsseln. Im Zuge der Globalisierung wird dies nicht gerade vereinfacht, denn Bilder sind vielfach kulturell konnotiert. Metaphern, die für unseren westeuropäischen Kulturraum als bekannt vorausgesetzt werden können, sind dies in anderen Kulturräumen nicht. Dies spielt u.a. in der Werbung (v.a. wenn man an Weltkonzerne denkt) eine große Rolle (Ullrich 2006).

Schule vermittelt vergleichbares Wissen und Fähigkeiten in Bezug auf das Text- und Sinnverständnis. Das Bild- und Sinnverständnis wird jedoch im Gegensatz dazu mit wenigen Ausnahmen nicht oder nur marginal vermittelt und entsteht eher durch Zufall. Dies zeigt sich u.a. eindrucksvoll in einer Analyse aktueller Schullehrwerke (vgl. Hamrodi/Lieber 2008/2013).

b Freude am Umgang mit Bildern

Bevor der Umgang mit Bildern institutionalisiert in didaktische Zusammenhänge gestellt wird, haben eigentlich alle Kinder Freude am Umgang mit Bildern. Diese drückt sich beispielsweise im Sammeln und Präsentieren, im Nachzeichnen und in der intensiven Beschäftigung mit Bildern aus.