



Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg
Hamburg University of Applied Sciences

DEPARTMENT INFORMATION

Bachelorarbeit

Bild(er)leser wissen mehr! Das Bilderbuch als Vermittler von "Visual Literacy": Eine Aufgabe für die Kinder- und Jugendbibliotheksarbeit?

vorgelegt von

Bettina Schröder

Studiengang Bibliotheks- und Informationsmanagement

erste Prüferin: Prof. Dr. Ute Krauß-Leichert
zweite-Prüferin: Sarah Wildeisen M.A.

Hamburg, August 2014

Abstract

In der Multimediagesellschaft, in der wir leben, sind wir täglich einer immer weiter anwachsenden „Bilderflut“ ausgesetzt. Obwohl Presse und Fernsehen, Internet und Computerspiele, Werbung und Kunst besonders auch Kinder und Jugendliche mit mehr visuellen Reizen überhäufen als sie verarbeiten können, und obwohl der sogenannte „iconic“ oder „pictorial turn“ ein Phänomen ist, dem die Kultur- und Bildwissenschaften bereits seit geraumer Zeit ihre Aufmerksamkeit widmen, bereiten die deutschen Bildungsinstanzen - wie zu zeigen sein wird - Kinder und Jugendliche zum jetzigen Zeitpunkt nicht in ausreichendem Maß auf den kompetenten Umgang mit Bildmaterial vor. Während in den Schulen der produktive und rezeptive Umgang mit Schrift selbstverständlicher Teil des Lehrplans ist, wird das „Lesen“ von Bildern bisher allenfalls sporadisch und eher unsystematisch im Rahmen der Kunsterziehung gelehrt.

Ziel dieser Arbeit ist es, herauszuarbeiten, ob und wie die Vermittlung von „Visual Literacy“ einen Platz in der Kinder- und Jugendbibliotheksarbeit deutscher Öffentlicher Bibliotheken finden kann. Dazu werden im ersten Teil die Begriffe „Visual Literacy“ bzw. Bildkompetenz definiert und die konstituierenden Teilkompetenzen abgeleitet. Auch wird der Frage nachgegangen, warum eine „Visual Literacy“-Erziehung heutzutage überhaupt wichtig und notwendig ist. Der folgende Teil beschäftigt sich mit dem Medium Bilderbuch und seiner besonderen Eignung als Grundlage für eine bibliothekarische „Visual Literacy“-Veranstaltungsarbeit. Im letzten Teil werden zunächst Beispiele für Bildkompetenzvermittlung anhand verschiedener erprobter Methoden in ausländischen Bibliotheken und Museen vorgestellt und ihre Eignung einer kritischen Betrachtung unterzogen. Sodann wird auf der Grundlage einer Email-Befragung ausgewählter Öffentlicher Bibliotheken eine Tendenz hinsichtlich des IST-Zustands der Vermittlung von Bildkompetenz in deutschen Bibliotheken aufgezeigt. Es folgt die Entwicklung von Handreichungen, die es deutschen Öffentlichen Bibliotheken ermöglichen sollen, die Vermittlung von „Visual Literacy“ durch den Entwurf eigener Veranstaltungskonzepte in ihre Kinder- und Jugendbibliotheksarbeit zu integrieren.

Schlagwörter

Bibliotheksarbeit, Bildanalyse, Bilderbuch, Bildgrammatik, Bildkompetenz, Bildliteralität, Iconic Turn, Jugendliche, Kinder, Öffentliche Bibliotheken, Visual Literacy

Meiner Mutter.

We are a visually illiterate society. ... Three R's are no longer enough. Our world is changing fast- faster than we can keep up with our historical modes of thinking and communicating. Visual literacy- the ability to both read and write visual information; the ability to learn visually; to think and solve problems in the visual domain - will, as the information revolution evolves, become a requirement for success in business and in life.

- Dave Gray, founder of visual thinking company XPLANE

Danksagung

Mein Dank gebührt in erster Linie meiner Mutter. Ohne ihre tatkräftige, moralische und nicht zuletzt auch finanzielle Unterstützung wären weder das Studium noch die vorliegende Arbeit zu realisieren gewesen.

Auch meinem Sohn Simon möchte ich danken. Er hat besonders in den letzten Monaten viel Geduld mit mir aufgebracht und stand mir immer wieder gerne als „Testperson“ zur Verfügung.

Des Weiteren möchte ich ganz besonders meiner Freundin Mona Meibauer danken, die in zahlreichen Stunden diese Arbeit Korrektur gelesen hat. Sie spürte nicht nur sehr professionell sämtliche Tipp- und Flüchtigkeitsfehler auf, sondern konnte mir auch immer wieder zeigen, an welchen Stellen noch Unklarheiten bestanden.

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	iv
Abbildungsverzeichnis	v
Tabellenverzeichnis	vii
Abkürzungsverzeichnis	vii
I. Einleitung	1
II. Visual Literacy	6
1. Definition "Visual Literacy"	6
2. Modelle der Bildkompetenz	7
2.1. Roland Posner – Ebenen der Bildkompetenz	8
2.2. Oliver Scholz – Stufen des Bildverstehens	9
2.3. Christian Doelker – Visuelle Kompetenz in der Multimedia-Gesellschaft	11
2.4. Zusammenschau der Modelle und Ableitung von Teilkompetenzen	15
3. „Visual Literacy“-Erziehung - Warum?	16
3.1. Visuelle Einflüsse in der Multimediagesellschaft	17
3.2. Das Bild im wissenschaftlichen Diskurs und im deutschen Bildungssystem	18
3.3. Bildkompetenz – „Learning by doing“?	21
3.4. Zur Relevanz einer "Visual Literacy"-Erziehung	23
III. Das Bilderbuch	24
1. Definition „Bilderbuch“	24
2. Typologien des Bilderbuches	25
3. Eignung des Bilderbuches für die "Visual Literacy"-Erziehung	27
IV. Praktische Umsetzung des „Visual Literacy“-Konzeptes	29
1. Methoden der „Visual Literacy“-Vermittlung – Theorie und Umsetzung in Bibliotheken	29
1.1. „Visual Thinking Strategies“ (VTS)	29
1.2. "Whole Book Approach" (WBA)	31
1.3. "What do you see? What do you think? What do you wonder? (STW)	32
1.4. Methodenvergleich und Eignung für die Veranstaltungskonzeption	35
2. „Visual Literacy“-Vermittlung in deutschen Öffentlichen Bibliotheken	36
3. Handreichungen für die Entwicklung bibliothekarischer Bildkompetenz-Veranstaltungen ...	48
3.1. Theoretische Grundlagen	48
3.2. Entwicklung der Beispielfragen	50
3.3. „Bilderlesen in drei Schritten“ - Grundlagen der Bilderschließung	51
3.3.1. Erster Schritt: Der Betrachter spricht - Die Bestimmung der subjektiven Bedeutung	51
3.3.2. Zweiter Schritt: Das Bild spricht - Die Bestimmung der inhärenten Bedeutung	52
3.3.2.1. Spontane Bedeutung	52
3.3.2.2. Feste Bedeutung	54
3.3.2.3. Artikulierte Bedeutung	59
3.3.2.3.1. Bildlexikon	59
3.3.2.3.2. Bildphonetik	60

3.3.2.3.3. Bildflexion	61
3.3.2.3.4. Bildsyntax	68
3.3.2.3.5. Bildmodus	90
3.3.2.3.6. Bildtempus	99
3.3.2.3.7. Bildstil	102
3.3.2.3.8. Typographie als bildnerisches Mittel	105
3.3.2.4. Latente Bedeutung	108
3.3.2.5. Intertextuelle Bedeutung	110
3.3.3. Dritter Schritt: Der Bildautor spricht: Die Bestimmung der intendierten Bedeutung	111
3.3.3.1. Deklarierte Bedeutung	111
3.3.3.2. Transtextuelle Bedeutung	113
3.3.3.3. Intertextuelle Bedeutung	113
3.3.3.4. Kontextuelle Bedeutung	116
3.3.3.5. Funktionale Bedeutung	117
3.4. Die Auswahl geeigneter Bilderbücher	118
3.4.1. Kriterien der Buchauswahl	118
3.4.2. Quellen zur Buchauswahl	120
V. Fazit	123
Literaturverzeichnis	126
Anhang	I
Eidesstattliche Versicherung	XIX

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Visual Literacy Array, basierend auf den Visual Literacy Standards der ACRL.....	3
Abb. 2	Komponenten der Visual Literacy-Theorie nach Avegerinou/Petterson	7
Abb. 3	Bildkompetenzmodell nach Doelker	12
Abb. 4	Bilderbuch-Typologie nach Nikolajeva/Scott.....	26
Abb. 5	Details aus Sendak: Wo die wilden Kerle wohnen und Tan: Der rote Baum	53
Abb. 6	Details aus Sendak: Wo die wilden Kerle wohnen und aus Bougaeva: Zwei Schwestern bekommen Besuch.....	53
Abb. 7	Details aus Tan: Der rote Baum und Browne: Stimmen im Park.....	53
Abb. 8	F.K. Waechter: Wir können noch viel zusammen machen.....	54
Abb. 9	Anthony Browne: Stimmen im Park	54
Abb. 10	Sebastian Meschenmoser: 3 Wünsche für Mopsmann.....	60
Abb. 11	Sonja Bougaeva: Zwei Schwestern bekommen Besuch.....	61
Abb. 12	David Wiesner: Strandgut	62
Abb. 13	David Wiesner: Strandgut	62
Abb. 14	Shaun Tan: Ein neues Land.....	63
Abb. 15	David Wiesner: Strandgut	63
Abb. 16	David Wiesner: Strandgut	63
Abb. 17	David Wiesner: Strandgut	64
Abb. 18	F.K. Waechter: Der rote Wolf	66
Abb. 19	F.K. Waechter: Der rote Wolf	66
Abb. 20	Shaun Tan: Ein neues Land.....	66
Abb. 21	Shaun Tan: Ein neues Land.....	67
Abb. 22	F.K. Waechter: Da bin ich	68

Abb. 23	Die Dimensionen des visuellen Raumes nach Kress/Van Leeuwen	69
Abb. 24	F.K. Waechter: Da bin ich	70
Abb. 25	Shaun Tan: Der rote Baum.....	71
Abb. 26	Shaun Tan: Der rote Baum.....	71
Abb. 27	Shaun Tan: Der rote Baum.....	71
Abb. 28	Stian Hole: Garmans Sommer.....	72
Abb. 29	J.P. Lewis/Roberto Innocenti: Das Hotel zur Sehnsucht.....	72
Abb. 30	F.K. Waechter: Der rote Wolf	73
Abb. 31	Anthony Browne: Stimmen im Park	73
Abb. 32	Shaun Tan: Ein neues Land.....	74
Abb. 33	Nikolaus Heidelbach: Ein Buch für Bruno	75
Abb. 34	Sonja Bougaeva: Zwei Schwestern bekommen Besuch.....	75
Abb. 35	Detail aus Ali Mitgutsch: Rundherum in meiner Stadt.....	76
Abb. 36	Anthony Browne: Mein Papi, nur meiner! Oder: Besucher die zum Bleiben kamen	76
Abb. 37	Maurice Sendak: Wo die wilden Kerle wohnen.....	77
Abb. 38	Maurice Sendak: Wo die wilden Kerle wohnen.....	77
Abb. 39	Maurice Sendak: Wo die wilden Kerle wohnen.....	78
Abb. 40	Maurice Sendak: Wo die wilden Kerle wohnen.....	78
Abb. 41	Molly Bang: Picture this! How pictures work, S. 43.....	79
Abb. 42	Molly Bang: Picture this! How pictures work, S. 44.....	79
Abb. 43	Molly Bang: Picture this! How pictures work, S. 53.....	79
Abb. 44	Molly Bang: Picture this! How pictures work, S. 46.....	79
Abb. 45	Molly Bang: Picture this! How pictures work, S. 70.....	80
Abb. 46	Molly Bang: Picture this! How pictures work, S. 71.....	80
Abb. 47	Mark Gonyea: A book about design: Complicated doesn't make it good	81
Abb. 48	Mark Gonyea: A book about design: Complicated doesn't make it good	81
Abb. 49	Molly Bang: Picture this! How pictures work, S. 77.....	82
Abb. 50	Molly Bang: Picture this! How pictures work, S. 33.....	82
Abb. 51	Molly Bang: Picture this! How pictures work, S. 39.....	83
Abb. 52	Molly Bang: Picture this! How pictures work, S. 40.....	83
Abb. 53	F.K. Waechter. Prinz Hamlet.....	83
Abb. 54	Leo Lionni: Frederick.....	83
Abb. 55	Mark Gonyea: A book about design: Complicated doesn't make it good	85
Abb. 56	Mark Gonyea: A book about design: Complicated doesn't make it good	85
Abb. 57	Grégoire Solotareff: Du groß, und ich klein.....	86
Abb. 58	Anthony Browne: Stimmen im Park	87
Abb. 59	David Wiesner: Strandgut	87
Abb. 60	David Wiesner: Strandgut	87
Abb. 61	Anthony Browne: Stimmen im Park	88
Abb. 62	David Wiesner: Strandgut	89
Abb. 63	Anthony Browne: Stimmen im Park	89
Abb. 64	F.K. Waechter: Da bin ich	91
Abb. 65	F.K. Waechter: Da bin ich	91
Abb. 66	Stian Hole: Garmans Sommer.....	92
Abb. 67	Anthony Browne: Stimmen im Park	92
Abb. 68	Stian Hole: Garmans Sommer.....	93
Abb. 69	Modalitätsskala der Farbsättigung nach Kress/Van Leeuwen.....	93
Abb. 70	David Wiesner: Strandgut	94
Abb. 71	David Wiesner: Strandgut	94
Abb. 72	Anthony Browne: Stimmen im Park	95
Abb. 73	Grégoire Solotareff: Du groß, und ich klein.....	95
Abb. 74	Nikolaus Heidelbach: Die dreizehnte Fee.....	96
Abb. 75	Shaun Tan: Ein neues Land.....	96
Abb. 76	Leo Lionni: Das kleine Blau und das kleine Gelb.....	97
Abb. 77	David Wiesner: Die drei Schweine	97

Abb. 78	Müller/Steiner: Der Aufstand der Tiere oder Die neuen Bremer Stadtmusikanten ..	97
Abb. 79	Grégoire Solotareff: Du groß, und ich klein.....	98
Abb. 80	P.J. Lewis/Roberto Innocenti: Das Hotel zur Sehnsucht.....	98
Abb. 81	Jutta Bauer: Die Königin der Farben	99
Abb. 82	Einar Turkowski: Als die Häuser heimwärts schwebten.....	99
Abb. 83	Albert Sixtus/Fritz Koch-Gotha: Die Häschenschule.....	100
Abb. 84	Maurice Sendak: Als Papa fort war	100
Abb. 85	Carlo Collodi/Roberto Innocenti: Pinocchio	100
Abb. 86	Shaun Tan: Ein neues Land.....	101
Abb. 87	David Wiesner: Strandgut	102
Abb. 88	Kveta Pacovská: Rotkäppchen.....	103
Abb. 89	Warja Lavater: Schneewittchen.....	103
Abb. 90	F.K. Waechter: Da bin ich	104
Abb. 91	Müller/Steiner: Der Aufstand der Tiere oder die neuen Bremer Stadtmusikanten .	104
Abb. 92	Müller/Steiner: Der Aufstand der Tiere oder die neuen Bremer Stadtmusikanten .	104
Abb. 93	Anthony Browne: Stimmen im Park	105
Abb. 94	Martin Baltscheit: Die Geschichte vom Fuchs, der den Verstand verlor.....	106
Abb. 95	Geisel/Johnson/Fancher: My many colored days	107
Abb. 96	Mies van Hout: Heute bin ich.....	107
Abb. 97	Anthony Browne: Stimmen im Park.....	108
Abb. 98	Stian Hole: Garmans Sommer.....	109
Abb. 99	Shaun Tan: der rote Baum	110
Abb. 100	F.K. Waechter: Der rote Wolf	110
Abb. 101	F.K. Waechter: der Anti-Struwwelpeter	113
Abb. 102	Anthony Browne: Stimmen im Park.....	114
Abb. 103	Anthony Browne: Stimmen im Park	115
Abb. 104	René Magritte: Das Reich der Lichter.....	115
Abb. 105	René Magritte: Der falsche Spiegel.....	115
Abb. 106	Anthony Browne: Stimmen im Park.....	116
Abb. 107	Anthony Browne: Willi der Träumer.....	116

Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Gegenüberstellung der Bildkompetenzmodelle Posners, Scholz' und Doelkers	15
Tab. 2	Zusammenfassung der Ergebnisse der Email-Befragung von deutschen Öffentlichen Bibliotheken	37

Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
ALSC	Association for Library Service to Children
CCB	Center for Children's Books an der GSLIS
CPL	Champaign Public Library
GSLIS	Graduate School of Library and Information Science (Urbana-Champaign)
IVLA	International Visual Literacy Association
NESLA-	New England School Library Association
o. J.	Ohne Jahr
PISA -	Programme for International Student Assessment
STW	What do you see? What do you think? What do you wonder?

VTS Visual Thinking Strategies
WBA Whole Book Approach

Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird in dieser Abhandlung auf die gleichzeitige Verwendung männlicher und weiblicher Sprachformen verzichtet. Sämtliche Personenbezeichnungen gelten im Sinne der Gleichbehandlung für beide Geschlechter.

I. Einleitung

"Die guten Leute wissen gar nicht, was es für Zeit und Mühe kostet, das Lesen zu lernen und von dem Gelesenen Nutzen zu haben; ich habe achtzig Jahre dazu gebraucht" soll Goethe in einem Gespräch mit Frédéric Soret gesagt haben (vgl. Burkhardt 1905, S. 68). Dass die Entschlüsselung von Wörtern, das verstehende Erfassen ihrer Bedeutung und der kompetente Umgang mit ihnen sich nicht von alleine erschließt, sondern erlernt werden muss, kann als Selbstverständlichkeit gelten, die wohl heutzutage niemand jemals in Frage stellen würde.

Angestoßen durch die PISA-Ergebnisse gelangte in den letzten Jahren im bibliothekarischen Diskurs ein Begriff zu einiger Popularität, der zuvor kaum oder höchstens in pädagogischen Fachkreisen bekannt war: der Terminus „Literacy“. Für diesen englischen Ausdruck gibt es im Deutschen keine direkte Übersetzung; er umfasst die Bereiche Lese- und Schreibkompetenz, sowie Erzähl- und Schriftkompetenz (vgl. Fliegerbauer 2009, S. 206). Aufgrund der Problematik all diese Aspekte möglichst prägnant in einem Wort zusammenzufassen, hat sich die Bezeichnung überwiegend auch im deutschen Sprachraum durchgesetzt und in deutschen Öffentlichen Bibliotheken entstand ein ausgesprochen vielfältiges Angebot von „Literacy“-Maßnahmen für verschiedene Altersstufen (vgl. Brandt 2010, S.1).

Was jedoch das Erlernen des kundigen Umgangs mit visuellen Informationen angeht, die Aneignung dessen, was im angloamerikanischen Sprachraum als „Visual Literacy“ bezeichnet wird, stellt sich die Situation in Deutschland völlig anders dar. Obwohl wir in der modernen Multimediagesellschaft täglich einer wahren „Bilderflut“ ausgesetzt sind, Presse und Fernsehen, Internet und Computerspiele, Werbung und Kunst uns mit mehr visuellen Reizen überhäufen, als wir verarbeiten können, tragen - wie im ersten Teil dieser Arbeit zu zeigen sein wird - die deutschen Bildungsinstanzen diesen Erscheinungen einer veränderten und sich weiter verändernden Lebenswelt bisher kaum Rechnung. In den Schulen gelehrt Kulturtechniken sind immer noch weitgehend auf die Schriftlichkeit beschränkt, denn Lesen gilt auch heute noch als gebildeter als das „Konsumieren von Bildern“ (Doelker 1997, S. 16). So kommt es zu einem ausgeprägten Missverhältnis von ständig zunehmender Bildmenge auf der einen Seite und mangelnder Qualifikation zum Umgang mit Bildern auf der anderen. Die Illustratorin und Autorin Claudia de Weck nennt den Zustand, der sich aus dieser Situation ergibt „visuellen Analphabetismus“ (de Weck 2006, S.7).

Wie oft hörte ich während meiner Praktikumszeit Aussagen wie: „Komm mal da aus der Babyecke raus! Die richtigen Bücher stehen da drüben!“ von Müttern, die ihre Schulkinder in die Stadtbücherei Norderstedt begleiteten um mit Argusaugen über die angemessene Buchauswahl ihrer Sprösslinge zu wachen. Mehr als einmal konnte ich Kinder widerstrebend die Bilderbuchecke verlassen und sich resigniert den „richtigen“ Büchern zuwenden sehen. Ich fand das nicht nur sehr schade, weil ich eine große Affinität zu qualitativ hochwertigen und künstlerisch anspruchsvollen Bilderbüchern habe, sondern auch weil es seit Beginn der 1990er Jahre eine stark wachsende Anzahl von qualitativ hervorragenden Exemplaren dieser Buchgattung jenseits von Kitsch, Massenproduktion und Kommerz auf dem Markt und damit auch in den Beständen engagierter Bibliotheken gibt. Immer wieder konnte ich beobachten, dass jüngere wie ältere Kinder, ließ man sie gewähren, mit Begeisterung in den Bilderbüchern stöberten und oft innerhalb kürzester Zeit „ihr“ Buch fanden. Dieses durfte freilich nur ein Teil der Kinder auch ausleihen, da viele Mütter nicht nur ganz

eigene Ansichten über das was „kindgerecht“ und für das jeweilige Alter angemessen ist, sondern auch eine festgefügte Meinung zum Thema Bildästhetik haben. In diesen Momenten habe ich mich oft gefragt, ob es nicht in Öffentlichen Bibliotheken statt des hundertsten Bilderbuchkinos auf Basis der immer wieder gleichen, oft crossmedial vermarkteten, Bilderbücher eine der so einzigartigen und vielfältigen Textsorte angemessene Bibliotheksarbeit geben könnte, die den Kindern neue ästhetische Welten öffnet, sie die Sprache der Bilder lehrt und dabei auch noch den Bilderbüchern zu ihrem Recht verhilft.

Durch Gespräche mit Frau Sarah Wildeisen im Rahmen des Wahlseminars „Kinder- und Jugendliteratur und ihre bibliothekarische Vermittlung“ an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften in Hamburg erfuhr ich vom Konzept „Visual Literacy“. Nachdem ich mich darüber informiert hatte, erschien es mir nicht nur völlig offensichtlich, dass Bildkompetenz heutzutage eine Fertigkeit von wachsender Relevanz ist, mir wurde auch bewusst, dass die Vermittlung von Bildkompetenz in der Bibliotheksarbeit sich sehr effektiv mit der Nutzung qualitätsvoller, in Bibliotheken vorhandener, oft aber eher wenig genutzter Bilderbücher verbinden ließe. Nach einiger Recherche konnte ich Hinweise auf eine Umsetzung des Konzeptes in ausländischen Bibliotheken und Museen finden, nicht jedoch in deutschen Institutionen, was die Vermutung nahelegte, dass dieser vorläufige Befund Hinweise auf den Ist-Zustand in deutschen Öffentlichen Bibliotheken gibt.

Aus dem Spannungsfeld das sich aus alltäglicher „Bilderflut“ und mangelnder Vermittlung von Bildkompetenz durch die üblichen Bildungsinstanzen wie Schulen, Kindergärten, Bibliotheken oder Museen ergibt und meinem Wunsch zu zeigen, dass Bilderbücher einen wesentlichen Beitrag zur „Visual Literacy“-Vermittlung zu leisten in der Lage sind, ging die Themenwahl für diese Arbeit hervor.

Der begrenzte Rahmen einer Bachelorarbeit macht einige Eingrenzungen der Thematik unumgänglich, die ich an dieser Stelle vorausschicken und erläutern möchte. „Visual Literacy“ ist, wie im Verlauf meiner Argumentationen in Teil II zu zeigen sein wird, ein interdisziplinäres und äußerst komplexes Konzept, das sich aus diversen Komponenten zusammensetzt, die für die Vermittlung in verschiedenen Umfeldern (Schule, höhere Bildung, Öffentliche Bibliotheken, Museen) von unterschiedlicher Relevanz sind. Als Beispiel dafür, welche Aspekte „Visual Literacy“ zugeschrieben werden, kann Abbildung 1 dienen, die die „Visual Literacy Competency Standards for Higher Education“ der ACRL (Association of College and Research Libraries) visualisiert (vgl. ACRL 2011).

Da ich, meinem Interesse für die Kinder- und Jugendbibliotheksarbeit folgend, den Fokus auf die „Visual Literacy“-Vermittlung in Öffentlichen Bibliotheken lege, werden in dieser Arbeit nur diejenigen Komponenten thematisiert werden, die für diesen Kontext von Bedeutung sind. Für die Bildkompetenzvermittlung in Öffentlichen Bibliotheken sind, legt man Abbildung 1 zugrunde, aus meiner Sicht vor allem die Aspekte „Interpretation und Analyse“ (rezeptive Komponente) und „Erstellung visueller Medien“ (produktive Komponente) relevant. Obwohl auch der produktive Aspekt bei der Entwicklung von Bildkompetenz eine wichtige Rolle spielt, soll in dieser Abhandlung nur die rezeptive Komponente in den Fokus gerückt werden, da diese allein schon Betrachtungen erheblichen Umfangs erfordert.

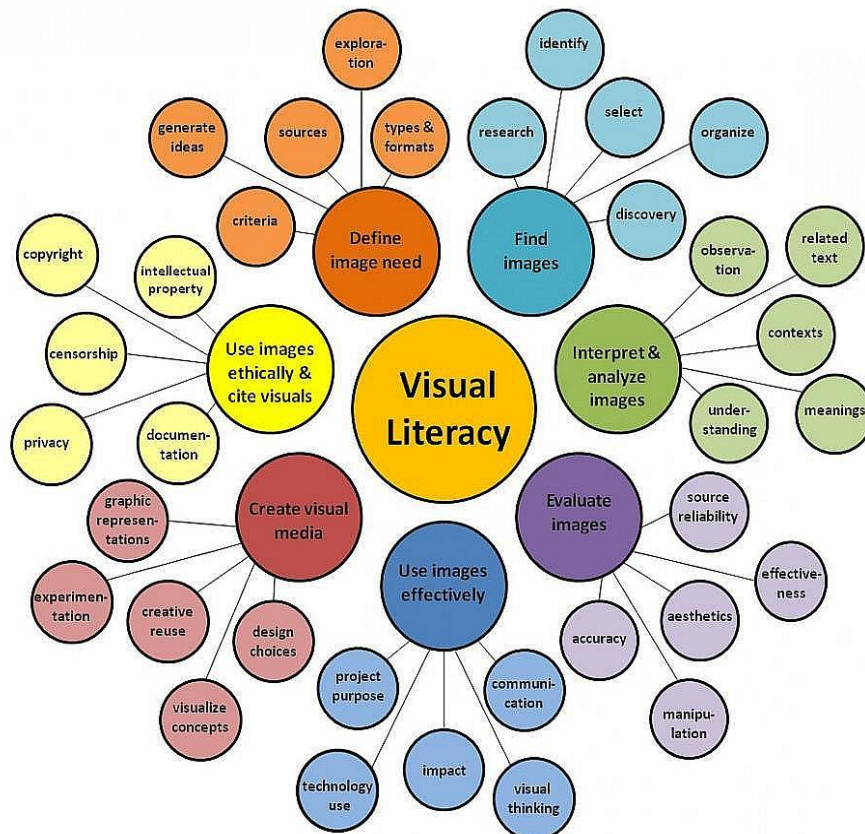


Abb. 1: Visual Literacy Array, basierend auf den Visual Literacy Standards der ACRL.
 Quelle: http://www.ala.org/acrl/publications/keeping_up_with/visual_literacy

Die Entscheidung das Bilderbuch als Basis für die „Visual Literacy“-Vermittlung heranzuziehen, ist meiner bereits erwähnten Affinität zu diese Buchgattung geschuldet, zudem erwächst sie aus der Fokussierung auf die Öffentlichen Bibliotheken. Der Umgang mit dem Bilderbuch gehört z. B. im Rahmen von Bilderbuchkinos, Kamishibai oder Vorlesestunden zur Kernkompetenz des Bibliothekars in Öffentlichen Bibliotheken, wie die große Anzahl von Veranstaltungen rund um das Bilderbuch zeigt (vgl. Keller-Loibl 2009). Dies ist im Hinblick auf andere Medienarten wie Fotos, Filme, Gemälde oder Werbegrafiken nicht oder nur begrenzt der Fall, weshalb die „Visual Literacy“-Vermittlung auf dieser Basis sicherlich im Rahmen des geschichtlichen, kunsterzieherischen oder sprachlichen Schulunterrichts oder in der Museumspädagogik in kompetenteren Händen ist.

Schließlich habe ich mich noch zu einer methodischen Eingrenzung entschieden, die den Bereich der Bilderbuchanalyse betrifft. Wie in Teil III ausführlich dargestellt, ist das Bilderbuch geprägt durch eine ganz besondere Bild-Text-Struktur. Eine umfassende Analyse, die den Eigenheiten dieses Mediums und seinen Möglichkeiten vollständig gerecht würde, sollte deshalb nicht nur die Bilder, sondern auch die Verflechtung von Text und visuellen Darstellungen berücksichtigen, denn diese Struktur trägt maßgeblich zum Bildverstehen bei. Die Notwendigkeit zur Eingrenzung des Themas führt jedoch dazu, dass ich mich auf eine „bildfokussierende Bilderbuchanalyse“ (Wildeisen 2013, S. 13) beschränken werde. Verfahren, die Bild-Text-Interdependenzen stärker berücksichtigen, wie z. B. bei Nikolajeva/Scott (vgl. Nikolajeva/Scott 2001) dargestellt, müssen deshalb hier unberücksichtigt bleiben.

Die Frage nach Stand der Forschung und Quellenlage erfordert eine differenzierte Antwort. Im Hinblick auf das Konzept „Visual Literacy“ existieren, schon bedingt

durch den interdisziplinären Charakter des wissenschaftlichen Diskurses zu diesem Thema, eine fast unüberschaubare Vielzahl von englisch- und deutschsprachigen Publikationen aller Art (Monografien, Beiträge in Sammelwerken, Zeitschriftenaufsätze, Hochschulschriften, Internetdokumente etc.). Variiert man die Suchtermini und sucht neben „Visual Literacy“ nach „Bildkompetenz“, „Bildsprachenkompetenz“, „Bildlesekompetenz“, „Bildlitalität“, „Bildalphabetisierung“, „visuelle Literalität“ und „Sehverstehenskompetenz“ erhöht sich die Anzahl der Treffer noch einmal beträchtlich. Die meisten Veröffentlichungen beleuchten das Sujet zwar aus der Perspektive ganz unterschiedlicher Disziplinen wie z. B. Pädagogik, Kunstgeschichte oder Kulturwissenschaft, gleichwohl sind die Inhalte größtenteils für dieses Thema relevant. Gleiches gilt für das Material, das zum Themenkomplex Bilderbuch ausfindig gemacht werden konnte. Auch hier ist die Quellenlage dank der sich in den letzten Jahren entfaltenden Aktivitäten der Bilderbuchforschung gut. Diese positive Ausgangslage wird erheblich beeinträchtigt durch die Tatsache, dass die HAW-Bibliotheken in Bezug auf mein Vorhaben nicht gerade als „El Dorado“ der Literaturbestände zu bezeichnen sind. Besonders negativ fiel dabei auf, dass kaum Lizenzen für themenrelevante Onlineressourcen vorliegen. Leider sind aber auch alle anderen Hamburger Bibliotheken nicht überreichlich mit den von mir benötigten Medien gesegnet. So war es nötig eine größere Anzahl von Fernleihbestellungen aufzugeben, die überdies in einigen Fällen nicht erfolgreich verliefen.

Insgesamt ist bei der Beurteilung der Quellen festzustellen, dass der explizit bibliothekarische Bezug nur bei einigen wenigen (amerikanischen) Onlinequellen gegeben ist. Positiver Aspekt dieses Befundes ist, dass sich offensichtlich vor mir noch niemand im Rahmen einer Abschlussarbeit mit der Vermittlung von „Visual Literacy“ im bibliothekarischen Kontext beschäftigt hat, das Thema also innovativ ist.

Ziel dieser Arbeit ist zu untersuchen, ob und wie sich die Vermittlung von „Visual Literacy“ auf der Grundlage von Bilderbüchern in der Kinder- und Jugendbibliotheksarbeit deutscher Öffentlicher Bibliotheken umsetzen lässt. Um sich dieser Frage zu nähern sind im Verlauf der Betrachtungen eine Reihe von Teilfragen zu erörtern:

„Warum ist die Vermittlung von „Visual Literacy“/Bildkompetenz an Kinder und Jugendliche heutzutage essenziell?“

„Welche Eigenschaften des Bilderbuches qualifizieren es in besonderer Weise als Grundlage für diese Aufgabe?“

„Wie lassen sich Bildanalyseverfahren auf das Bilderbuch anwenden und für Bildkompetenz-Veranstaltungen in Öffentlichen Bibliotheken nutzbar machen?“

„Gibt es innerhalb oder außerhalb von Deutschland Beispiele für „Visual Literacy“-Veranstaltungen in Öffentlichen Bibliotheken und was lässt sich aus diesen Veranstaltungsformaten lernen?“

„Warum sollten sich deutsche Öffentliche Bibliotheken dieser Aufgabe stellen?“

Dabei stütze ich mich auf die im Folgenden ausführlich zu erörternden Annahmen, dass

- die Vermittlung von „Visual Literacy“ vor dem Hintergrund der Anforderungen der Multimedia-Gesellschaft an den modernen Menschen ein Erfordernis ist

- in deutschen Öffentlichen Bibliotheken das Konzept „Visual Literacy“ noch weitgehend unbekannt ist und bisher auch nur keine oder wenig Vermittlung stattfindet.
- mit Hilfe von zu entwickelnden Handreichungen Bibliothekare in die Lage versetzt werden können, Veranstaltungskonzepte zur Bildkompetenzvermittlung zu erstellen und durchzuführen.

Im ersten Teil der Arbeit wird zunächst eine Definition des Begriffes „Visual Literacy“ gegeben und mit Hilfe dreier Bildkompetenzmodelle die konstituierenden Teilkompetenzen bestimmt. Dieser Teil wird sich außerdem mit der Frage befassen, warum die Vermittlung von „Visual Literacy“ von so großer Relevanz ist. Indem die multimedialen Rahmenbedingungen, ihre Einflüsse auf junge Menschen und der positive Beitrag, den der Erwerb von Bildkompetenz zu leisten in der Lage ist diskutiert werden, soll ein Bewusstsein für das Problemfeld geschaffen werden. Dabei kommen Entwicklungen in den Kulturwissenschaften (i.e. „Iconic Turn“) ebenso zur Sprache wie die Lehrpraxis der deutschen Bildungsinstanzen und die Frage ob „das Sehen“ von Bildern gelernt werden muss oder sich naturwüchsig einstellt.

Im zweiten Teil wird zunächst definiert, was ein Bilderbuch ist und seine Charakteristika werden erörtert. Es folgt ein Abschnitt, der sich mit der besonderen Eignung des Mediums im Hinblick auf die Vermittlung von „Visual Literacy“ befasst.

Im dritten Teil werden auf verschiedenen Methoden basierende Beispiele für bibliothekarische „Visual Literacy“-Veranstaltungen in den USA vorgestellt und die Methoden auf ihre Eignung für die Entwicklung eigener Veranstaltungskonzepte überprüft. Es folgt die Auswertung der Ergebnisse der Email-Anfrage an verschiedene deutsche Öffentliche Bibliotheken und Fachstellen, in der danach gefragt wurde, ob das Konzept „Visual Literacy“ bekannt ist bzw. umgesetzt wird und die Rückschlüsse auf den IST-Zustand zulässt. Im Anschluss daran werden auf der Grundlage von Bildgrammatiken, anhand von Bildbeispielen aus besonders geeigneten Bilderbüchern und unter Berücksichtigung ausgewählter Aspekte der Praxisbeispiele Handreichungen zur Bilderschließung entwickelt, die Bibliothekare befähigen sollen, auf Grundlage ihres Bestandes eigene Bildkompetenz-Veranstaltungskonzepte zu entwickeln. Dabei werden in jedem Teilabschnitt konkrete Bildanalysefragen abgeleitet und diese Ableitung auf Basis einer Theorie zu kindlichen Reaktionsformen theoretisch begründet. Den Abschluss der Arbeit bilden Hinweise zu Kriterien und Quellen, die an der Entwicklung von Veranstaltungsformaten interessierten Bibliothekaren die Auswahl geeigneter Bilderbücher erleichtern sollen.

II. Visual Literacy

1. Definition "Visual Literacy"

Der Ausdruck „Visual Literacy“ tauchte im anglo-amerikanischen Sprachraum erstmals Ende der 1960er Jahre auf, zu einer Zeit, als in den USA die Besorgnis bezüglich des schädlichen Einflusses des Fernsehens auf Kinder wuchs (vgl. Avgerinou/Ericson 1997, S. 287). Geprägt wurde der Terminus von John Debes, einem der Mitbegründer der IVLA. Im Anschluss an die „First National Conference on Vi-

sual Literacy“ in Rochester/USA wagte Debes folgenden Versuch einer ersten Definition:

Visual Literacy refers to a group of vision-competencies a human being can develop by seeing and at the same time having and integrating other sensory experiences. The development of these competencies is fundamental to normal human learning. When developed, they enable a visually literate person to discriminate and interpret the visible actions, objects, symbols, natural or man-made, that he encounters in his environment. Through the creative use of these competencies, he is able to communicate with others. Through the appreciative use of these competencies, he is able to comprehend and enjoy the masterworks of visual communication. (Debes 1969, S. 26 zit. nach Petterson 1994, S. 217).

Dieser ersten Begriffsbestimmung folgte bis zum heutigen Tag eine große Anzahl weiterer Definitionen und inhaltlicher Analysen. Alleine für den Zeitraum zwischen 1969 und 2011 listet Rune Pettersson, ehemaliger Professor für Informationsdesign und Vizepräsident der „International Visual Literacy Association (IVLA), 94 „Visual Literacy“-Definitionen aus fachlichen Veröffentlichungen auf (vgl. Petterson 2012, S. 24-26) und stellt fest:

Visual literacy is really a broad and interdisciplinary concept including biological perspectives, communication perspectives, presentational perspectives, religious perspectives, social perspectives, technological perspectives, visual language perspectives, and bits and pieces from several other 'established fields' of research. Many researchers from different disciplines have explained their views and interpretations and written about visual literacy from their various perspectives. (Pettersson 2012, S.44).

Zur Illustration dieser Aussage führt der Autor nicht weniger als 80 Bereiche an, in denen Wissenschaftler sich mit dem Konzept auseinandergesetzt haben (vgl. Pettersson 2012, S.44) und filtert aus einer großen Menge von Definitionen die seiner Meinung nach treffendste heraus: „Visual literacy is the learned ability to interpret visual messages accurately and to create such messages. Thus interpretation and creation in visual literacy can be said to parallel reading and writing in print literacy“ (Heinrich, Molenda und Russell 1982, zit. nach Pettersson 2012, S. 29).

Diese Deutung hebt „Visual Literacy“ nicht nur als Konzept hervor, durch das Fertigkeiten und Wissensinhalte gelehrt und gelernt werden können, die die visuelle Interpretationsfähigkeit entwickeln helfen; es wird auch deutlich, dass es nicht allein um die Interpretation visueller Botschaften geht, sondern auch um die Fähigkeit diese selber zu erstellen. Auch für Brumberger ist dies ein zentraler Punkt. Sie betont, dass die dichtesten Definitionen von „Visual Literacy“ immer sowohl eine rezeptive als auch eine produktive Komponente enthielten. Die Fähigkeit visuelles Material zu analysieren und zu interpretieren sei, obwohl wesentlich, nicht ausreichend für eine voll ausgeprägte „Visual Literacy“, sie müsse immer von der Fähigkeit begleitet sein, visuelles Material zu erschaffen (vgl. Brumberger 2011, S. 21).

Obwohl also seit dem ersten Auftauchen des Terminus „Visual Literacy“ in der Fachliteratur vielfach versucht wurde, zu einer Begriffsbestimmung zu gelangen, existiert bis zum heutigen Tag keine von allen involvierten Disziplinen anerkannte Definition (vgl. Pettersson 2012, S. 26). Dies ist nicht verwunderlich, misst doch jeder der zahlreichen Wissensbereiche anderen, für die jeweilige Disziplin relevanten Aspekten Bedeutung bei und formuliert auf dieser Basis seine Definition.

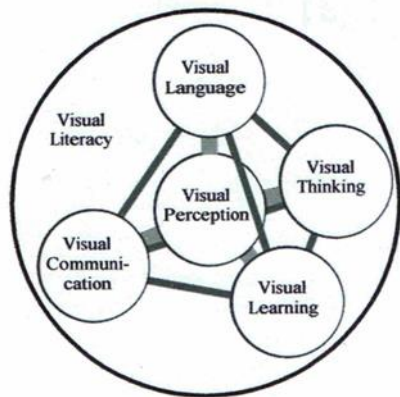


Abb. 2: Komponenten der Visual Literacy-Theorie (Avgerinou/Pettersson 2011, S. 5)

Um diesem Problem zu begegnen unternahmen Pettersson und Avgerinou den Versuch durch Auswertung der Übereinstimmungen innerhalb der großen Anzahl von Definitionen und Untersuchungen eine geschlossene „Visual Literacy“-Theorie zu erschaffen (vgl. Avgerinou/Pettersson 2011, S. 4). Sie gelangten zu der Auffassung, dass diese sich auf die bei der Interpretation und Erstellung visueller Botschaften interagierenden Komponenten „visuelle Sprache“, „visuelle Wahrnehmung“, „visuelles Lernen“, „visuelles Denken“ und „visuelle Kommunikation“ gründen sollten (vgl. Avgerinou/Pettersson 2011, S. 5) und formulierten auf Basis dieser Erkenntnisse

folgende Definition von „Visual Literacy“, die ich dieser Arbeit zugrunde lege:

In the context of human, intentional visual communication, *visual literacy* refers to a group of largely acquired abilities, i.e. the abilities to understand (read), and use (write) images, as well as to think and learn in terms of images.“ (Avgerinou 2000, zit. nach Pettersson 2012, S. 32).

2. Modelle der Bildkompetenz

Während im angloamerikanischen Sprachraum relativ einheitlich der Terminus „Visual Literacy“ verwendet wird, ist der Sprachgebrauch im deutschen Sprachraum heterogener. Auch hier findet zwar der Begriff „Visual Literacy“ Anwendung (z. B. Weidenmann 1990, Dehn 2008, Hopp 2007, Brendel-Perpina 2011), häufig wird er aber auch durch eine Reihe anderer Termini ersetzt. So bedienen sich zum Beispiel Roland Posner (vgl. Posner 2003), Oliver R. Scholz (vgl. Scholz 1998) und Klaus Sachs-Hombach (vgl. Sachs-Hombach 2003) des Begriffs „Bildkompetenz“. Christian Doelker (vgl. Doelker 1997 ; Doelker 2010) spricht von „visueller Kompetenz“, und Gabriele Lieber (vgl. Lieber 2008 ; Lieber 2009) und Ludwig Duncker (vgl. Duncker/Lieber 2013) verwenden den Begriff „Bildliteralität“. Des Weiteren stößt man zuweilen auf die Begriffe „Sehverstehenskompetenz“, „Bildlesekompetenz“, „Bild-Alphabetisierung“ oder „visuelle Literalität“. Der Mangel an Bildkompetenz wird manchmal mit „visuellem Analphabetismus“ umschrieben (vgl. de Weck 2006). Im Rahmen dieser Arbeit werden die Ausdrücke „Visual Literacy“ und Bildkompetenz“ synonym verwendet, da eventuell vorhandene Bedeutungsnuancen hier nicht von Bedeutung sind.

Um zu bestimmen welche (rezeptiven) Teilkompetenzen das Verstehen („Lesen“) und Verwenden („Schreiben“) von Bildern erfordern, werden im Folgenden drei Bildkompetenzmodelle vorgestellt: das des Semiotikers Roland Posner, das Modell des Philosophen Oliver Scholz und das in eine umfangreiche Abhandlung über die Bedeutungsebenen von Bildern und die Phasen ihres Erschließungsprozesses eingebettete Bildkompetenzmodell des Kommunikationswissenschaftlers Christian Doelker.

2.1. Roland Posner – Ebenen der Bildkompetenz

In seinem Artikel mit dem Titel „Ebenen der Bildkompetenz“ (vgl. Posner 2003, S.20-22) stellt Posner die Besonderheiten bildbezogener Zeichenprozesse dar, indem er

analysiert „was einer können muss, wenn er etwas als Bild wahrnehmen soll“ (Posner 2003, S. 17). Er identifiziert zehn spezifische Fähigkeiten umfassende Ebenen der Bildkompetenz, die seiner Einschätzung nach zum Verstehen eines Bildes „notwendig und hinreichend“ sind (Posner 2003, S. 21).

Ebene 1: Perzeptuelle Kompetenz

Die perzeptuelle Kompetenz ist diejenige Fähigkeit, die es Menschen ermöglicht, ein Bild als solches wahrzunehmen. Diese Kompetenz weisen alle Menschen außer den blinden auf.

Ebene 2: Plastische Kompetenz

Die plastische Kompetenz ist die Fähigkeit, die es einem Betrachter ermöglicht, die ihn umgebenden Gegenstände nicht nur als Farb-Form-Konfigurationen wahrzunehmen, sondern als Körper im Raum zu erkennen.

Ebene 3: Signitive Kompetenz

Die signitive Kompetenz ist die Fähigkeit einen Gegenstand als Zeichen zu erkennen, der auf etwas anderes verweist.

Ebene 4: Syntaktische Kompetenz:

Die syntaktische Kompetenz ist die Fähigkeit, Farb-Form-Konfigurationen in Segmente zu zerlegen und in ihnen eine Ordnung zu erkennen.

Ebene 5: Pikturale Kompetenz

Die pikturale Kompetenz ist die Fähigkeit ein Sujet in einem Bild zu erkennen. Wem diese Kompetenz fehlt, der sieht nur Farb-Form-Strukturen.

Ebene 6: Referentielle Kompetenz

Die referentielle Kompetenz befähigt den Betrachter auf einem Bild eine bekannte Person oder Situation zu erkennen.

Ebene 7: Exemplifikationale Kompetenz

Die exemplifikationale Kompetenz befähigt den Betrachter zu erkennen, was das Bild direkt oder metaphorisch veranschaulicht. Wem diese Fähigkeit fehlt, der kann Stil, Stimmung und Anmutungscharakter des Bildes nicht erfassen.

Ebene 8: Funktionale Kompetenz

Die funktionale Kompetenz erlaubt es dem Betrachter zu erkennen, welchem Zweck das piktorale, referentielle oder exemplifikationale Mitgeteilte dient. Wem diese Fähigkeit fehlt, der wird z. B. ein Schild, das vor einem Hund warnt, als Tierportrait missverstehen.

Ebene 9: Pragmatische Kompetenz

Die pragmatische Kompetenz ermöglicht es dem Betrachter, das auf der piktoralen, referentiellen, exemplifikationalen und funktionalen Ebene durch das Bild kommunizierte situationsbezogen zu interpretieren. Wer diese Kompetenz nicht hat, der kann

Bildinhalte nicht verstehen, wenn sie abgewandelt dargestellt sind; er wird z. B. eine Karikatur nicht angemessen deuten können.

Ebene 10: Modale Kompetenz

Die modale Kompetenz ermöglicht es dem Betrachter, das im Bild Dargestellte als real oder fiktional einzustufen.

2.2. Oliver R. Scholz – Stufen des Bildverstehens

Auch Scholz stellt sich die Frage, welche Fähigkeiten man besitzen muss, um mit Bildern verstehend umzugehen (vgl. Scholz 1998, S. 105). Bildkompetenz sei, so der Autor, eine komplexe Fertigkeit, innerhalb derer sich eine Reihe von Teilkompetenzen unterscheiden ließen; einige davon seien angeboren, andere müssten erworben werden. Zur Darstellung dieser Kompetenzen entwirft Scholz ein Modell von aufeinander aufbauenden Stufen des Bildverstehens. Um die zur Bewältigung dieser Stufen notwendigen kognitiven Leistungen zu ermitteln, fragt der Autor nach den charakteristischen Formen des Nicht- oder Missverstehens (vgl. Scholz 1998, S. 108). Scholz identifiziert auf diese Weise folgende acht Stufen des Bildverstehens (vgl. Scholz 1998, S. 108-116):

Stufe 1: Perzeptives Verstehen

Um ein Bild überhaupt verstehend wahrnehmen zu können, müssen auf der untersten Ebene des Stufensystems für die Wahrnehmung zuträgliche Bedingungen gegeben sein. Dabei sind äußere, physikalisch beschreibbare Bedingungen wie Lichtverhältnisse, Abstand vom Bild und Betrachtungswinkel sowie subjektbezogene Fähigkeiten wie Sehschärfe und farbliche Diskriminationsfähigkeit zu unterscheiden. Zudem ist der Faktor "Zeit" für die Wahrnehmung von fundamentaler Bedeutung, denn Bilder werden nicht auf einen Schlag erfasst, sondern nach und nach von den Blicken des Betrachters abgetastet. Unterschreitet die Zeit der Wahrnehmung eine bestimmte Schwelle, ist ein vollständiges Verstehen auf den folgenden Stufen nicht mehr möglich.

Stufe 2: Verstehen als Zeichen

Stimmen die Bedingungen im Hinblick auf das perzeptive Verstehen, kann man trotzdem einen „Bildkandidaten“ sehen ohne ihn als Zeichen oder Symbol zu verstehen. Dabei kann ein Bild einerseits als vollkommen gehalt- und bedeutungsloser, gar nicht zeichenhafter Gegenstand wahrgenommen werden. Andererseits ist es möglich, dass der „Bildkandidat“ nicht als das Bild eines Gegenstandes wahrgenommen, sondern als der Gegenstand selber missdeutet wird.

Stufe 3: Verstehen als bildhaftes Zeichen

Hat der Betrachter ein Objekt als Zeichen oder Symbol erkannt, kann es dennoch sein, dass er nicht weiß, welchem Zeichensystem er es zuordnen soll. Zur Verdeutlichung dieser Form des Nichtverstehens führt Scholz das Beispiel der Frühgeschichtler an, die oft vor der Frage stehen, ob es sich bei der betrachteten Form, Figur oder Markierung um ein sprachliches Symbol, ein Zahlzeichen, eine Karte ein Bild oder etwas ganz anderes handelt.

Stufe 4: Verstehen des Bildinhalts

Ab dieser Ebene beginnt das semantische Verstehen. Der Bildbetrachter ist bei Beherrschung dieser Stufe in der Lage das Bild auf einer Ebene zu klassifizieren, die nicht mit seinen physischen oder formalen Eigenschaften allein zu tun hat. So kann ein Bild nach verwendeten Materialien (Ölbild, Kreidezeichnung etc.), nach Formaten (Großformat, Hochformat etc.), nach angewandten Techniken (Radierung, Aquarell etc.), aber auch nach Stilrichtungen (Impressionismus etc.), nach Epochen (Barock etc.), nach Künstler (ein Caravaggio etc.) und nach noch vielen anderen Gesichtspunkten eingeordnet werden. Möglichkeiten des Missverstehens auf dieser Ebene sind die, dass dem Betrachter das Sujet des Bildes vollkommen unbekannt ist oder dass er mit den allgemeinen (z. B. Konventionen der perspektivischen Darstellung) oder gegenstandsspezifischen Darstellungskonventionen (z. B. fremdes Schema), nach denen das Bild erstellt wurde, nicht vertraut ist.

Stufe 5: Verstehen des denotativen Sachbezugs

Hat der Betrachter das Sujet eines Bildes verstanden, bedeutet das nicht, dass er auch den Sachbezug erfasst hat. Hier ist anzumerken, dass nicht jedes Bild, das ein erkennbares Thema hat, auch einen Sachbezug, also einen oder mehrere real existierende Gegenstände auf die es sich beschreibend bezieht, haben muss. So steht z. B. das Bild eines Einhorns oder ein anderes fiktionales Bild nicht in einer Urbild-Abbild-Beziehung zu einem real existierenden Gegenstand. Daraus wird deutlich, dass diese Verstehensstufe nicht auf jedes Bild anwendbar und deshalb eine fakultative Verstehensstufe ist. Diejenigen Bilder jedoch, die einen Sachbezug aufweisen, lassen sich in singular denotierende (Portraits) und multipel denotierende (Allgemeinbilder) einteilen. Singular denotierende Bilder nehmen auf eine bestimmte Person oder einen bestimmten Gegenstand Bezug, während multipel denotierende Bilder nicht ein bestimmtes sondern jedes beliebige Ding aus einer bestimmten Klasse bezeichnen (z. B. das Bild einer Fichte in einem Lexikon). Aus diesem Unterschied erwächst eine weitere Möglichkeit des Missverstehens: Ein Allgemeinbild kann für ein Portrait oder ein Portrait für ein Allgemeinbild gehalten werden.

Stufe 6: Verstehen nicht-denotativer Bezüge

Fungiert ein Gegenstand als Muster für eine bestimmte Eigenschaft, ist er ein nicht-denotatives, exemplifikatorisches Symbol. Dabei werden aus den vielen Eigenschaften, die ein Gegenstand besitzt, umgebungs- und interessenabhängig nur einige besonders hervorgehoben. Scholz nennt als Beispiel die Attrappe einer Torte in einem Schaufenster, die im Zusammenhang der Angebotssituation als Muster für die Größe, die Farbe und die Verzierung, nicht aber für den Geschmack oder die Haltbarkeit dient. Grundsätzlich gehören, so Scholz, zum Verstehen exemplifizierender Symbole zwei Momente: das Erfassen, ob der Gegenstand in der gegebenen Situation überhaupt etwas exemplifiziert und die Beurteilung welche Prädikate im Einzelnen exemplifiziert werden.

Stufe 7: Modales Verstehen

Hat der Bildbetrachter den Bildinhalt, die direkten und indirekten, die denotativen und nicht-denotativen Bezüge verstanden, kann es dennoch passieren, dass er eine mögliche kommunikative Rolle des Bildes nicht erfasst. Wie Posner (vgl. „funktionale Kompetenz“) führt auch Scholz als Beispiel für die Missdeutung eines modalen Sinns die Hunde-Warntafel an, die unter Umständen vom Betrachter als Hundeporrait missverstanden werden kann.

Stufe 8: Verstehen des indirekt Mitgeteilten

Auf der obersten Stufe des Modells, d.h. nachdem der Betrachter alle vorhergehenden Stufen des Verstehens gemeistert hat, steht noch die Herausforderung die indirekten, vor allem metaphorischen, Bezugnahmen des Bildes zu erschließen. Dem Betrachter kann auf dieser Stufe ein Bild unpassend, irrelevant oder überflüssig erscheinen. Dieser Art des Nichtverstehens kann dadurch begegnet werden, dass man die Zeichenhandlung als Ironie, Übertreibung oder Metapher zu interpretieren versucht.

Scholz zieht das Fazit, dass ein Gegenstand nur dann ein Bild sei, wenn mindestens die ersten drei Stufen des Verstehens auf ihn angewendet werden könnten. Bei gegenständlichen Bildern kämen noch die Stufen 4 und manchmal sogar 5 hinzu.

2.3. Christian Doelker – Visuelle Kompetenz in der Multimedia-Gesellschaft

Christian Doelker entwirft als Teil seines Grundlagenwerkes „Visuelle Kompetenz in der Multimedia-Gesellschaft“ (vgl. Doelker 1997) ein ausführliches Bildkompetenzmodell, welches er in einer späteren Veröffentlichung (vgl. Doelker 2010) noch erweitert und leicht modifiziert. Dieses Modell enthält, wie Petterssons „Visual Literacy“-Definition, eine rezeptive und eine produktive Komponente. Obwohl die produktive Dimension ein wichtiger Bestandteil der Bildkompetenz ist, wird sie, wie in der Einleitung begründet, in dieser Arbeit nicht thematisiert werden.

Gleichwohl sei an dieser Stelle kurz auf die Definition von Bildkompetenz von Ludwig Duncker und Gabriele Lieber verwiesen (vgl. Duncker/Lieber 2013b, S. 19-20), die sogar drei Komponenten identifizieren: Analyse (Bildrezeption) Verwendung (Bilddistribution) und Produktion (Bildproduktion). Die Komponente „Analyse“ ist dabei als inhaltlich deckungsgleich mit den Ausführungen von Posner, Scholz und Doelker zu sehen und entspricht Petterssons und Avgerinuous Komponente der „visuellen Wahrnehmung“. Die Bereiche „Verwendung“ und „Produktion“ können dem zugeordnet werden, was Pettersson und Avgerinou als „visuelle Kommunikation“ bezeichnen. Da soziale Wirklichkeit als eine Übereinkunft aufzufassen ist, die durch Kommunikation und gemeinsamen Produkt- und Mediengebrauch erzeugt wird, sind Bilder Werkzeuge, mit denen die Wirklichkeit aktiv beeinflusst werden kann. Dafür sind Kenntnisse in visueller Rhetorik unerlässlich. Als bildkompetent kann derjenige gelten, der weiß wie man mit Bildern argumentiert und kommuniziert aber auch manipuliert; der Kenntnisse darüber hat, welche Bilder für welche Zielgruppe geeignet sind und wie man bei dieser Vertrauen erzeugt; und der weiß, wie er mit Bildern Aufsehen erregen und diese effektiv verbreiten kann. In Fällen, wo die entsprechenden Bilder zur Erreichung der genannten Ziele nicht zur Verfügung stehen, muss der bildkompetente Mensch auch in der Lage sein, diese selber nach den Prinzipien des Bildaufbaus und unter Gesichtspunkten der Bildwirkung zu entwerfen und herzustellen.

Der Interpretationsprozess eines Bildes verläuft laut Doelker wie in Abbildung 3 dargestellt. Sie kann in drei Phasen eingeteilt werden: die „Bilderschließung“, die „Bildbewertung“ und die „Bildbewältigung“ (vgl. Doelker 1997, S. 146 ff.).

Die Phase der „Bildbewältigung“, die Doelker für problematische oder verstörende Bilder vorschlägt, wird, obwohl sie der Vollständigkeit halber in Abbildung 2 integriert wurde, im Rahmen dieser Arbeit unberücksichtigt bleiben. „Problematisch“ sind für Doelker hauptsächlich Bilder aus dem „Brutalo- und Pornobereich“, also Bilder, die vor allem in den Medien ungefiltert auf Kinder- und Jugendliche einwirken und Doel-

kers Ansicht nach unter Umständen Traumata auslösen können. Zwar kann man heutzutage auch für die Buchgattung "Bilderbuch" Beispiele finden, die als mehr oder weniger umstritten gelten (z. B. „Die Menschenfresserin“ von Dayre/Erlbruch), diese Werke sind jedoch nicht mit den Bildern der Medien zu vergleichen, da sie mit einem ganz anderen ästhetischen und pädagogischen Anspruch produziert wurden. Auch „problematische“ Bilderbücher haben, wenn sie den Kriterien für ein geeignetes Bilderbuch entsprechen (vgl. Teil III, 3.4.), ohne Frage das Potential als Grundlage für „Visual Literacy“-Veranstaltungen zu dienen; die das Konzept entwickelnde Person sollte jedoch abwägen, ob unter den Bedingungen der angestrebten Veranstaltung (Zeit zum Reflektieren und Verarbeiten der schwierigen Aspekte) und im Hinblick auf die Altersstruktur und die möglichen Reaktionen der Eltern der Zielgruppe die Auswahl eines „problematischen“ Bilderbuches sinnvoll ist. Die Phase der „Bildbewertung“ wird ebenfalls in Teil III, 3.4. zur Sprache kommen, wo es um Kriterien für die Auswahl von Bilderbüchern geht.

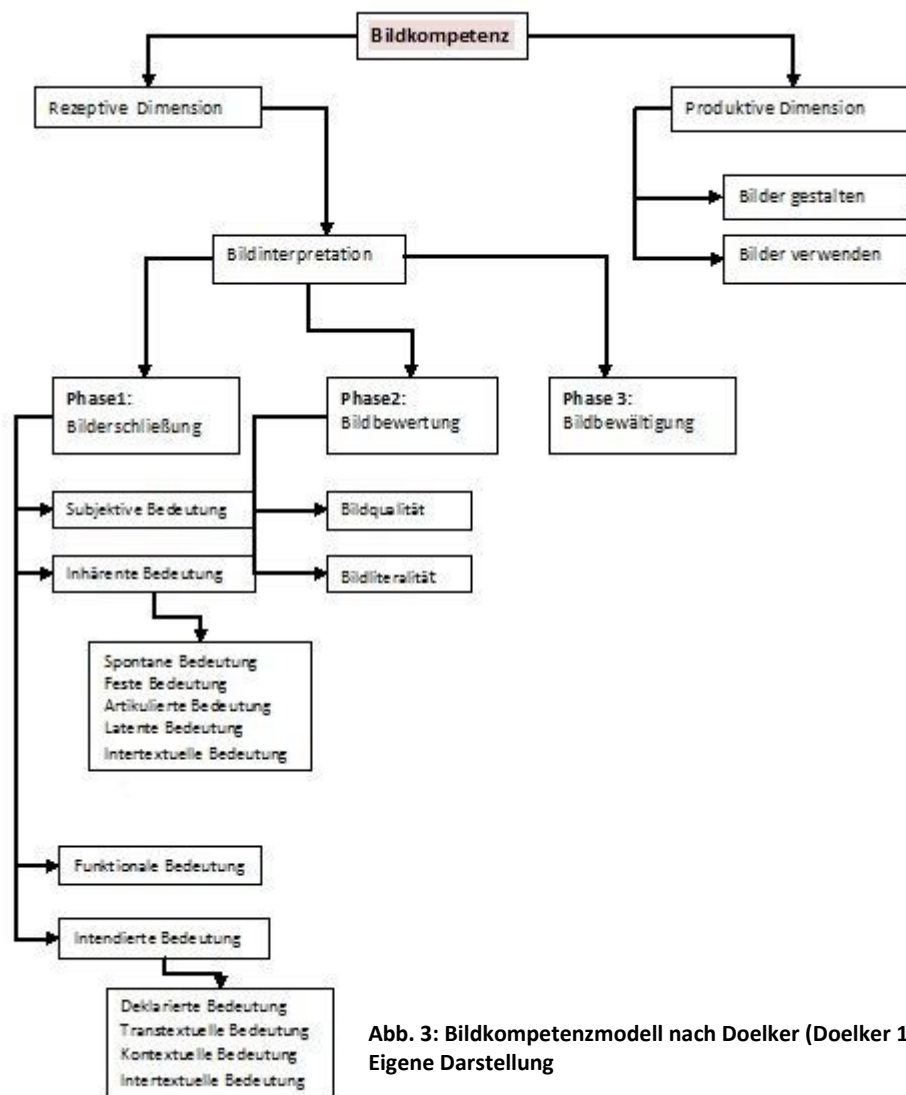


Abb. 3: Bildkompetenzmodell nach Doelker (Doelker 1997, S. 146-151).
Eigene Darstellung

Die „Bilderschließung“ erfolgt in drei Schritten, die laut Doelker für eine vollständige Interpretation eines Bildes durchlaufen werden müssen (vgl. Doelker 1997, S. 146-151; Doelker 2010, S. 20-21).

1. Phase: In der ersten Phase wird die „subjektive Bedeutung“ bestimmt, die von der Persönlichkeit des Betrachters und der jeweiligen Betrachtungssituation abhängt.

2. Phase: In der zweiten Phase wird die „inhärente Bedeutung“ ermittelt, wobei unabhängig von der Intention des Bildherstellers die größtmögliche Anzahl von Bedeutungen erschlossen werden sollte. Die „inhärente Bedeutung“ des Bildes setzt sich aus folgenden „Bedeutungsschichten“ zusammen:

➤ Spontane Bedeutung

Zur Bestimmung der „spontanen Bedeutung“ des Bildes muss der Betrachter einschätzen können, wie „archaische“ und „biologische Codes“ (z. B. nonverbale Ausdrucksformen wie Mimik, Gestik, Körperhaltung und sogenannte „Insinuationsstrategien“ wie Sexualität und Gewalt) wirken. Dabei muss er auch abwägen inwieweit Auffälligkeit der Darstellung nur als Mittel zur Erzielung von Aufmerksamkeit oder tatsächlich als inhaltliche Botschaft eingesetzt wird.

➤ Feste Bedeutung

Für die Entschlüsselung der „festen Bedeutung“ des Bildes muss der Betrachter Kenntnisse der „konventionalen Codes“ aufweisen, also die „Schlüssel“ für die Bildphänomene besitzen. Die „feste Bedeutung“ ergibt sich aus kulturhistorisch gewachsenen oder durch religiöse oder mythische Bezüge bestimmte Bedeutungsstrukturen. Um diese zu ermitteln bedarf es in manchen Fällen einer aufwendigen ikonographischen Recherche.

➤ Artikulierte Bedeutung

„Aus dieser Ebene erwächst die semantische Fülle eines Bildtextes“ (Doelker 1997, S. 148). Die artikulierte Bedeutung umfasst einerseits die inhaltliche, andererseits die formale Seite eines Bildes. Der Betrachter muss auf der inhaltlichen Ebene zunächst in der Lage sein die Denotation des Bildes zu bestimmen, also aufzuzählen welche Bildgegenstände oder unterscheidbaren Konfigurationen zu sehen sind. Auf der formalen Ebene sollte er die Flexion des Bildes (Einstellungswinkel, Licht, Blickwinkel), die Bildsyntax (Bildaufbau) und weitere formale Modalitäten wie Bildmodus, Bildtempus und Stil des Bildes erkennen und beschreiben können.

➤ Latente Bedeutung

Die dargestellten Bildgegenstände und Strukturen lassen sich nicht auf ihre denotatorische Erscheinungsweise reduzieren. Zur Bestimmung der latenten Bedeutung eines Bildes muss der Betrachter in der Lage sein, auch die Konnotationen, die „symbolischen Resonanzen“ (Doelker 1997, S. 149) des Dargestellten zu erkennen, die in manchen Fällen sogar die Hauptaussage des Bildes bilden können.

➤ Intertextuelle Bedeutung

Bei der intertextuellen Bedeutung eines Bildes auf der Ebene der „inhärenten Bedeutung“ geht es darum, die Spuren genretypischer Gepflogenheiten im Bild zu erkennen. Doelker nennt Beispiele aus der Fernsehberichterstattung, bei der der Kamerablick auf eine geschlossene Tür immer andeutet, dass hinter dieser Tür Verhandlungen stattfinden, die nicht gefilmt werden dürfen und bei der eine schwarze Limousine immer ein genretypisches Element für einen Staatsbesuch ist.

3. Phase: In der dritten Phase der Bilderschließung wird die „intendierte Bedeutung“, also die vom Bildhersteller beabsichtigte Bedeutung, bestimmt.

Zur intendierten Bedeutung gehören folgende „Bedeutungsschichten“:

➤ Deklarierte Bedeutung

Zur Erschließung der deklarierten Bedeutung sollte der Betrachter aus dem Titel oder einer Legende des Bildes die Absicht des Autors erschließen können und dabei wenn vorhanden weitere Aussagen des Bildautors über das Bild mit einbeziehen.

➤ Transtextuelle Bedeutung

Um die transtextuelle Bedeutung eines Bildes zu ermitteln, muss der Betrachter in der Lage sein, die Bildphänomene im Hinblick auf den Zeitpunkt der Erstellung und die Lebensdaten des Bildproduzenten zu beurteilen, sie also vor dem Hintergrund des biographischen und zeitgeschichtlichen Hintergrunds zu interpretieren.

➤ Intertextuelle Bedeutung

Die Fähigkeit zur Bestimmung der intertextuellen Bedeutung hat ein Betrachter, wenn er vom Bildautor bewusst gesetzte Zitate, Anspielungen oder strukturelle Parallelen erkennen und ihre Bedeutung für die Bildaussage bestimmen kann.

➤ Kontextuelle Bedeutung

Die kontextuelle Bedeutung sollte der Betrachter aus dem Vergleich des Bildes mit anderen Werken desselben Bildautors erschließen können. Wiederkehrende Motive oder Macharten können wichtige Anhaltspunkte für die richtige Interpretation bieten.

➤ Funktionale Bedeutung

Bilder haben immer eine gewisse Funktion, die ihnen vom Bildhersteller zugeordnet wurde. Der Betrachter sollte bei der Erschließung der funktionalen Bedeutung diese Funktionen erkennen können. Bilder können beispielsweise „Spurbilder“ sein, die ein Ereignis mit der Realität verknüpfen (Foto als „Abklatsch der Wirklichkeit“); „Abbilder“, die die Realität nachbilden um auf diese zu verweisen oder „Pushbilder“ die einen appellativen Charakter haben.

Diese „Bedeutungsschichten“ können, müssen aber nicht alle in einem Bild angelegt sein. Lediglich die „artikulierte Bedeutung“ ist naturgemäß immer vorhanden, da jede visuelle Konfiguration „schließlich nur dadurch [existiert], dass sie produziert [...] worden“ ist (Doelker 2010, S. 21). Zudem sind die Schichten, ähnlich wie geologische Straten, von Fall zu Fall unterschiedlich stark ausgeprägt, aber im Gegensatz zu diesen „durchsichtig“; für den Blick der bildkompetenten Person schimmern, so Doelker, „alle vorhandenen Bedeutungsschichten durch und [fügten] sich zu einer Gesamtaussage“ (Doelker 2010, S. 21).

Da diese Drei-Schritt-Methode der Bestimmung von Bildbedeutungen in Abschnitt IV, 3.3. als Rahmenwerk für die Entwicklung der Handreichungen dienen wird, werden die Bedeutungsschichten dort eingehender behandelt und ihre Anwendung auf Bilder in Bilderbüchern gezeigt.

2.4. Zusammenschau der Modelle und Ableitung der „Visual Literacy“-Teilkompetenzen

Zur besseren Übersicht über die Inhalte der vorgestellten Bildkompetenzmodelle erscheint eine direkte Gegenüberstellung in Form einer Tabelle hilfreich. Dabei sind die Ebenen oder Stufen miteinander nicht völlig deckungsgleich. Aus diesem Grund war es wie man in der Tabelle sieht, nötig einigen Ebenen zwei oder drei Stufen/Bedeutungsschichten der jeweils anderen Modelle zuzuordnen. Doelkers Modell ist dabei weit ausführlicher als die der anderen Theoretiker und setzt die unteren Level der Modelle von Posner und Scholz, in denen es um rein physiologische und subjektbezogene Wahrnehmungsaspekte geht, voraus; sie werden bei Doelker nicht thematisiert. Diese grundlegenden Wahrnehmungskompetenzen sind auch für diese Arbeit irrelevant, da sie bei Bildkompetenz-Veranstaltungen mit Kindern oder Jugendlichen vorauszusetzen sind. In der Zusammenfassung werden also aus Posners Modell nur die Ebenen 5 bis 10, aus dem Modell von Scholz nur die Stufen 4 bis 8 berücksichtigt.

Posner	Scholz	Doelker
Perzeptuelle und plastische Kompetenz	Perzeptives Verstehen	-----
Signitive und syntaktische Kompetenz	Verstehen als Zeichen und Verstehen als bildhaftes Zeichen	-----
Piktoriale Kompetenz	Verstehen des Bildinhaltes	Verstehen der Aspekte der inhärenten (artikulierte Bedeutung) und intendierten Bedeutung (deklarierte Bedeutung)
Referentielle Kompetenz	Verstehen des denotativen Sachbezugs	Verstehen von Aspekten der inhärenten Bedeutung (artikulierte Bedeutung) und der funktionalen Bedeutung (registrative/mimetische Funktion)
Exemplifikationale Kompetenz	Verstehen nicht-denotativer Bezüge und Verstehen des indirekt Mitgeteilten	Verstehen von Aspekten der inhärenten Bedeutung (latente Bedeutung)
Funktionale Kompetenz	Modales Verstehen	Verstehen der funktionalen Bedeutung
Pragmatische Kompetenz	Verstehen des denotativen Sachbezugs	Verstehen von Aspekten der inhärenten Bedeutung
Modale Kompetenz	Verstehen des denotativen Sachbezugs	Verstehen von Aspekten der inhärenten Bedeutung (artikulierte Bedeutung)

Tab. 1: Gegenüberstellung der Bildkompetenzmodelle Posners, Scholz' und Doelkers. Eigene Darstellung.

Fasst man die Ergebnisse aus dem Vergleich der Modelle zusammen, kristallisieren sich folgende Kernkompetenzen heraus, die für das Verstehen von Bildern von Bedeutung sind und deren Entwicklung deshalb im Rahmen von „Visual Literacy“-Veranstaltungen zu fördern ist.

Der Betrachter eines Bildes sollte:

- in der Lage sein Inhalt/Thema des Bildes zu erkennen und zu beschreiben
- erkennen können wie formale Elemente Bedeutung kreieren
- die denotativen Gegenstands- und Sachbezüge des Bildes erkennen können
- in der Lage sein die konnotativen Bezüge (Exemplifikationen, Metaphern, Ironie, Übertreibung, symbolische Resonanzen, konventionale Codes) des Bildes zu entschlüsseln
- verstehen welche kommunikative Rolle das Bild hat, also welchem Zweck es dient
- die Bildinhalte als real oder fiktional einschätzen können
- archaische und biologische Codes (in Mimik, Gestik, Körper- und Formensprache) im Bild erkennen und im Hinblick auf ihre Wirkung einordnen können
- Bedeutungen durch Untersuchung des Bildes auf deklarierte, intertextuelle, transtextuelle und kontextuelle Bedeutungen erschließen können

3. „Visual Literacy“- Erziehung – warum?

Nachdem erörtert wurde, was „Visual Literacy“ bzw. Bildkompetenz überhaupt ist, und welche (Teil-)Fähigkeiten für das Verstehen von Bildern von Bedeutung sind, stellt sich die Frage nach der Relevanz der Vermittlung dieser Kompetenzen.

Zweifelsohne bleibt das, was man im pädagogischen und bibliothekarischen Sprachgebrauch gemeinhin unter „Literacy“ versteht auch in der von neuen Technologien geprägten Welt eine essentielle Fähigkeit. Der Begriff „Literacy“, im Deutschen zuweilen mit „Literalität“ übersetzt, geht auf lateinisch „littera“ = der Buchstabe zurück und „umfasst alles, was Menschen zur verständigen Teilhabe an der Schriftkultur befähigt“ (Duncker/Lieber 2013b, S. 17), also die Kompetenz, die „die Bereiche Lese- und Schreibkompetenz, Erzähl- und Schriftkultur“ umfasst (Fliegerbauer 2009, S. 206). Das Lesen ist heute nicht mehr ausschließlich an die Printmedien gebunden, auch die Benutzung von Internetportalen setzt z. B. die Fähigkeit des sinnentnehmenden Lesens voraus (vgl. Hopp/Lieber 2008, S. 296). Doch über das Internet wird schon längst nicht mehr rein verbal kommuniziert, sondern über vielfältige Bild-Text-Verbindungen, in denen Bilder zunehmend als selbstständige Informationsträger verwendet werden (vgl. Duncker/Lieber 2013b, S. 24). Dass die technologischen Möglichkeiten der Massenkommunikation Auswirkungen auf die Strukturen des Lesens und Schreibens, aber auch des Bildbetrachtens und Bildproduzierens haben, zeigt sich an den „durchmischten Formen des Gebrauchs von Bild, Wort und Text“ (Thiele 2003b, S. 44) in Handy-Botschaften und E-Mails aber auch in Kinderzeichnungen.

Aus dieser ständig fortschreitenden Entwicklung ergibt sich zwangsläufig die Frage, ob die klassische „Literacy“, diese dem Bereich der Verbal- und Schriftsprache zugehörige Kompetenz, in der heutigen Zeit wirklich die einzige Fertigkeit ist, die es bei Kindern und Jugendlichen zu fördern gilt. Dies soll im Folgenden mit Blick auf die Lebenswirklichkeit in der Multimediagesellschaft und die Struktur des Bildungssystems erörtert werden.

3.1. Visuelle Einflüsse in der Multimediagesellschaft

Im öffentlichen und (medien-)wissenschaftlichen Diskurs besteht ein breiter Konsens darüber, dass der moderne Mensch tagtäglich einer wahren „Bilderflut“ ausgesetzt ist. „Wir werden von Bildern aus gedruckten und elektronischen Medien förmlich überschwemmt – eine Folge der technischen Entwicklung, die nahezu unbegrenzte Reproduktions- und Verbreitungsmöglichkeiten erschloß [sic!]“ schrieb Christian Doelker schon im Jahre 1997 (Doelker 1997, S. 16). Seitdem hat die mediale Entwicklung zweifelsohne noch einmal eine neue Dynamik entwickelt. Zu den Einflüssen durch die „traditionellen“ Print- und AV-Bildmedien wie Werbung, Zeitschriften, Fotografie, Film und Fernsehen gesellten sich eine Vielzahl neuer visueller Eindrücke, unter anderem vermittelt durch grafisch immer anspruchsvollere Computerspiele, Grafik- und Präsentationsprogramme, Videoclip-Plattformen, auf Bildinhalte ausgerichtete soziale Netzwerke wie Flickr, Tumblr, Instagram oder Pinterest und Bildagenturen wie Fotolia und iStockphoto.

Ein Beispiel dafür, wie stark die mit visuellen Medien verbundenen Aktivitäten und damit auch die Menge des im Internet verfügbaren Bildmaterials in den vergangenen Jahren gestiegen ist, sei am Beispiel von YouTube demonstriert: Wurden im Jahr 2007 erst acht Stunden Videomaterial pro Minute hochgeladen, so waren es 2010 schon 35 Stunden und im Jahre 2013 schließlich eindrucksvolle 72 Stunden. Das bedeutet, dass im vergangenen Jahr auf YouTube neunmal mehr visuelle Inhalte pro Minute veröffentlicht wurden, als noch sechs Jahre zuvor (vgl. CNET 2013).

Avgerinou fasst diese Tendenzen und ihre Auswirkungen auf die multimediale Lebenswirklichkeit sehr treffend zusammen:

Today, the pervasiveness of visual mass media is abundantly obvious to even the most casual observer. Whether we acknowledge it or not, we live in an era of visual culture, the so-called “bain d’ images” (image bath), which influences enormously our perception of self and the surrounding world, our attitudes, beliefs, values, and general life-style. [...] [T]he images that continuously inundate our environment, be it private or public, come in different forms and through several channels of visual communication. The almost ubiquitous TV set is not the only one to blame. Equally responsible for this flood of visual messages are the Internet and new information and communication technologies as well as film and advertising industries (Avgerinou 2009, S. 28)

Doch nicht nur die Menge unterschiedlichster visueller Reize, der wir, und vor allem auch Kinder und Jugendliche, ausgesetzt sind, nahm und nimmt unaufhörlich zu, die medialen Angebote sind noch dazu omnipräsent. Eine ständig wachsende Anzahl von Jugendlichen verfügt heutzutage über internetfähige mobile Geräte und, wie man im öffentlichen Raum beobachten kann, machen sie davon regen Gebrauch. Diese Beobachtung spiegelt sich in den Statistiken wieder: Eine Umfrage unter Kindern und Jugendlichen aus dem Frühjahr 2014 ergab, dass schon im Alter von 12-13 Jahren 85%, mit 16-18 Jahren dann 88% der Kinder und Jugendlichen zumindest ab und zu ein Smartphone nutzen (vgl. MPFS 2013). Eine andere Studie aus dem Jahr 2013 beschäftigte sich mit dem Anteil der Jugendlichen, die ein internetfähiges Handy bzw. eine Internetflatrate besitzen. Rund 88% der jugendlichen Handy- bzw. Smartphone-Besitzer gaben an, ein internetfähiges Handy zu besitzen, 60% konnten sogar eine Internetflatrate vorweisen (vgl. BITKOM 2014).

Es besteht kein Zweifel: Die allgegenwärtigen visuellen Angebote sind integraler Bestandteil der Lebenswelten junger Menschen geworden und beeinflussen ihr Kommunikationsverhalten und ihre Wahrnehmung von Wirklichkeit. „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“ (Duncker/Lieber 2013a, S. 7). Wer im 21. Jahrhundert aufwächst, nimmt die Realität also deutlich anders wahr, als vorausgehende Generationen es getan haben. Diese Tatsachen sollten Anlass geben, darüber nachzudenken, ob die radikal veränderten Rahmenbedingungen in der Multimediagesellschaft nicht auch neue Problemfelder erschaffen und somit veränderte Bildungserfordernisse nach sich ziehen.

3.2. Das Bild im wissenschaftlichen Diskurs und im deutschen Bildungssystem

Das Bewusstsein um die wachsende Dominanz des Bildes existiert im wissenschaftlichen Bereich bereits, wie sich an einer Vielzahl interdisziplinärer Konferenzen und Vorlesungsreihen und den Bemühungen um die Etablierung der Disziplin der Bildwissenschaften in den letzten Jahren zeigt.¹ Zu Beginn der 1990er Jahre wendete sich die Forschungsaufmerksamkeit in den Kulturwissenschaften dem Bild zu. Die Auseinandersetzung mit Bildern und ihrem Erkenntnispotenzial in den Disziplinen "Kunstgeschichte", "Medienwissenschaften" und der neu entstehenden allgemeinen "Bildwissenschaft" löste einen sogenannten „Turn“ aus. In Anlehnung an die Wendung „Linguistic Turn“, der im Jahr 1967 durch den Titel einer von Richard Rorty herausgegebenen, gleichnamigen Anthologie weithin bekannt wurde (vgl. Rorty 1967) und mit dem man fortan eine Hinwendung der Philosophie zur Lösung fachlicher Fragestellungen mit Hilfe der Sprachanalyse bezeichnete, konstatierten unabhängig voneinander der amerikanische Literaturwissenschaftler J.T. Mitchell (1992) und der deutsche Kunsthistoriker Gottfried Boehm (1994) den sogenannten „Pictorial Turn“ (vgl. Mitchell 2007) bzw. „Iconic Turn“ (vgl. Boehm 1994). Beide stellten eine zunehmend von Bildern beherrschte Alltagskultur fest und proklamierten eine gezielt ikonische Ausrichtung der wissenschaftlichen Aufmerksamkeit (vgl. Bachmann-Medick 2008, S. 9-10).

In „Iconic Turn – Die neue Macht der Bilder“, der Zusammenfassung einer öffentlichen Vorlesungsreihe, die 2002 und 2003 an der Ludwig-Maximilians-Universität München stattfand und sich eben dieser gewachsenen Bedeutung der Bilder widmete, schreibt der Herausgeber Hubert Burda:

Aus Gründen einer [...] gut ausgebildeten Medien- und Bildkompetenz ist es notwendig, dass eine neue Generation von Bild-Experten entsteht. Es muss Menschen geben, die wissen, wie Bilder entstehen [...] und die sagen können, auf welche Weise Bilder gelesen werden müssen und warum es so wichtig ist, den Kontext, in dem sie stehen, mit einzubeziehen. Es ist außerdem von großer Wichtigkeit, dass man erklären lernt, auf welche Weise welche Bilder wirken. (Burda/Maar 2004, S. 12)

Überraschend wirkt auf den ersten Blick, betrachtet man dieses gestiegene wissenschaftliche Forschungsinteresse, dass der Stellenwert der Bildmedien in Bildung und Erziehung nach wie vor gering ist. Schulen und Kindergärten reagieren bisher kaum auf die oben dargestellten Veränderungen der Lebenswelt. In den Kindergärten dominieren das Spielen, Basteln und Malen, und die Qualität der mit den Kindern betrachteten Bilderbücher ist oft für eine Sensibilisierung für den Umgang mit

¹ Beispiele für wissenschaftliche Veranstaltungen zum Thema „Bild“, die diese Aussage illustrieren, finden sich unter anderem auf folgenden Websites: <http://bildkulturen.bbaw.de/veranstaltungen/fluchtlinien-der-bildkultur-2013-reihe-im-rahmen-der-akademievorlesung> unter „Veranstaltungen“, <http://www.iconicturn.de/tag/bildwissenschaft/> unter: „Konferenzen“ und <http://www.gib.uni-tuebingen.de/vib/kongressarchiv> unter „Kongressarchiv“.

anspruchsvollem Bildmaterial nicht geeignet (zu den Kriterien für geeignete Bilderbücher vgl. Kapitel 3.4.1.). Die Schulen beschränken sich auf die Vermittlung von Literalität, die Grundrechenarten und die Bearbeitung sachunterrichtlicher Themen wobei Bildmaterial eine untergeordnete Rolle spielt. Es wird lediglich zur Auflockerung und Illustration der Textarbeit verwendet (vgl. Duncker/Lieber 2013a, S. 7). Die Bildbetrachtung im Sinne des "Lesens" und Reflektierens von Bildern spielen im Unterricht eine ausgesprochen geringe Rolle (De Weck 2006, S.6). Gerade wegen der heutigen Bilderflut, so argumentieren schulische und bildungspolitische Kreise, müsse das Lesen von Worttexten stärker gefördert werden und sie verharren gleichsam in einer „Abwehrhaltung“ gegen die Herausforderungen des visuellen Zeitalters (vgl. Doelker 1997, S. 19-20).

Dass neue Medien, Bilder, Bildbearbeitung und Bildkompetenzen weder in Schule noch in der universitären Lehrerbildung einen bedeutsamen Stellenwert einnehmen, konnte im Forschungsprojekt „Bildliteralität und ästhetische Alphabetisierung“ („Bili & Äph“) der Justus-Liebig Universität Gießen nachgewiesen werden, das den Stellenwert und die Funktion von Bildern in didaktischen Kontexten genauer untersuchte (Heydt 2008, S. 22). „Bildliteralität erhält bislang deutlich weniger Beachtung in institutionalisierten Bildungsprozessen als Literalität“ (Heydt 2008, S. 115). Das macht unsere Schulen zu Orten des geschriebenen und gedruckten Wortes. Im bestehenden Schulsystem wird die Einführung in die Kultur des Bildes bestenfalls im Rahmen des Kunstunterrichts vermittelt, denn er befasst sich als einziges Fach explizit mit Wirkung, Bedeutung und Herstellung von Bildern (vgl. De Weck 2006, S.6; Kretschmer 2003, S. 22; Hopp/Lieber 2007, S. 296). „Dieser Fachunterricht kann aber eine „ausreichend grundlegende Auseinandersetzung mit Bildern und speziell mit Bildliteralität [...] nicht gewährleisten“ (Heydt 2008, S. 115), da er nur in geringem wöchentlichen Stundenumfang und oft auch fachfremd erteilt wird (vgl. Duncker/Lieber 2013a, S. 7).

Betrachtet man diese Befunde, stellt sich die Frage, woran es liegt, dass Schriftlichkeit in unserem Bildungssystem so hoch, visuelle Repräsentationen hingegen so niedrig bewertet werden. Woher rührt dieses „Primat des Logos“? (vgl. De Weck 2006, S. 6). Den Wegbereiter für diesen Usus sehen De Weck und Doelker in der europäischen Geistesgeschichte, führen seine Wurzeln bis auf das alttestamentarische Bilderverbot und die Marginalisierung der Bildwelt durch Platon zurück (vgl. Doelker 1997, S. 17-18 ; De Weck 2006, S. 6). Mit der Einführung der Schrift sei das Bild erstmals durch das Wort „überholt“ worden, und mit der Erfindung des Buchdrucks Mitte des 15. Jahrhunderts habe die Kultur der Schriftlichkeit das Bild dann endgültig für Jahrhunderte hinter sich gelassen. Seit dieser Zeit sei ein Gelehrter stets ein „Schriftgelehrter“ gewesen und das Lesen gälte bis heute als gebildeter als das „Konsumieren“ von Bildern (vgl. Doelker 1997, S.16). Mechthild Dehn weist in diesem Zusammenhang auf den „logozentrischen Stolz“ der Germanistik hin, die von jeher die durch die Lektüre hervorgerufenen mentalen Bilder als weitaus wertvoller angesehen habe als die äußeren Bilder und sie bis zum heutigen Tage als zweitrangige Zeichenressource und reflexionsfeindliche Sinnesreize abqualifiziere (vgl. Dehn 2008, S.2). Dieser Haltung entspreche die Herabsetzung der Bilder in der Schule.

In jedem Fall wird das Sehen von Bildern häufig als müheloser Automatismus und nicht als Erwerbsprozess wie das Lesen lernen begriffen und deshalb auch nicht wie dieses aktiv angeleitet (vgl. Hopp/Lieber 2007, S. 296).

Hinzu treten die Gründe, die mit Ausbildung, Kompetenzen und Einstellungen des Lehrpersonals zu tun haben. So fehlen den Lehrern ganz offensichtlich mehrheitlich bildästhetische Kompetenz und Kenntnisse im Bereich der Bilddidaktik. Zwar werde der Umgang mit Bildern, in der Universität mehr als in der Schule, vorausgesetzt,

stellt Heydt fest, fundiertes Wissen über den Einsatz von Bildern und nötige Kompetenzen würden jedoch weder im Studium noch in der Schule ausreichend erworben. Sie folgert daraus, dass fehlende eigene Fähigkeiten in der Auseinandersetzung mit Bildern dazu führten, diese im Unterricht nur oberflächlich anzusprechen. Kompetenzvermittlung und aktive Arbeit an und mit Bildern würden in der Schule aus diesem Grund ganz unterlassen (vgl. Heydt 2008, S. 22). Auch Jens Thiele vermutet ein gewisses Unbehagen gegenüber dem Bild in den Reihen der Lehrer und erklärt sich die Verunsicherung der Pädagogen damit, dass im Gegensatz zur Kulturtechnik "Lesen", das „Sehen lernen“ nicht Schritt für Schritt überprüft werden könne. Bilder erschienen deshalb nicht nur direkter und unmittelbarer in ihrer Wirkung als das Wort, sondern auch unberechenbarer (vgl. Thiele 2000, S. 161).

Wie an den erwähnten Forschungsansätzen der Gießener Universität deutlich wird, wächst zurzeit in pädagogischen Kreisen das Bewusstsein um die Defizite des Bildungssystems hinsichtlich der Vermittlung von Bildkompetenz. So führten die Ergebnisse der „Bili & Älph“-Studie bereits zu Veränderungen in der Lehre; die Praxis der Lehrer- und Erzieherausbildung wurde zum Sommersemester 2008 durch erste Seminare zur Arbeit mit Bildern ergänzt. Doch es blieb nicht bei diesen Auswirkungen auf universitärer Ebene. Als Ziel des Projektes blieb auch nach seinem Abschluss die Erstellung von Curricula zur Arbeit mit Bildern für Kindergarten, Schule und Hochschule bestehen. Dieses Ziel wurde durch das gleichfalls von der Universität Gießen initiierte, länderübergreifende EU-Projekt „Imago 2010“ realisiert. In Kooperation mit Universitäten in Bulgarien, Griechenland und Österreich und dem Amt für Lehrerbildung in Frankfurt wurden mit Hilfe von Bildsammlungen vorhandene Bildkompetenzen im Kindesalter erforscht und die Ergebnisse für die Konzeption von Lernmaterialien für Vor- und Grundschulgruppen verwendet. Ziel der Implementierung dieser idealtypisch ausgearbeiteten Lehr- und Lernarrangements ist die Vermittlung elementarer Bildkompetenzen und die Förderung verbaler und nonverbaler Sprachkompetenzen im Vor- und Grundschulalter (vgl. Heydt 2008, S. 122-123; Imago 2010, S. 113).

Es lässt sich also feststellen, dass im vor- und grundschulpädagogischen Bereich inzwischen Versuche unternommen werden, den Missständen im Bildungssystem entgegenzutreten und Bildkompetenz in verschiedenen Bildungseinrichtungen zu fördern. In ihrem im Jahr 2013 erschienenen Buch „Bildliterate und ästhetische Alphabetisierung“, das sich mit dem Themenbereich "Schule und Bild" beschäftigt, fordern Ludwig Duncker und Gabriele Lieber, dass der kompetente Umgang mit Bildern als vorfachliche und fächerübergreifende Fähigkeit und bedeutsame Komponente „der Entwicklung einer allgemeinen Lernfähigkeit und als Potential für die Ausgestaltung von Erkenntnisprozessen begriffen werden“ müsse (Duncker/Lieber 2013a, S. 8).

3.3. Bildkompetenz – „Learning by doing“?

Nachdem nun deutlich wurde, dass wir alle täglich immer mehr visuelle Eindrücke zu verarbeiten haben und dass das Bildungssystem die Aufgabe der Kompetenzbildung bisher nur unzureichend wahrnimmt, muss, immer mit Blick auf die Frage ob „Visual Literacy“-Vermittlung eine Aufgabe für die Kinder- und Jugendbibliotheksarbeit in Bibliotheken sein könnte, im nächsten Schritt die Frage geklärt werden, ob Bildkompetenz überhaupt systematisch vermittelt werden muss. Da Menschen mit intaktem Sehvermögen Dinge „automatisch“ sehen können, wird oft vorausgesetzt, dass sie das Gesehene auch genauso mühelos verstehen und interpretieren können. Hinzu kommt, dass heutzutage den sogenannten „Digital Natives“ (vgl. Prensky

2001, S. 1-2), also den Kindern und Jugendlichen, die mit und unter dem Einfluss der ganzen Bandbreite visueller Technologien aufgewachsen sind, eine naturgegebene Kompetenz im Umgang mit visuellem Material zugesprochen wird.

In der Tat gibt es Stimmen, die behaupten, dass die ständige Interaktion mit visuellem Material auf natürliche Weise zur Entwicklung von Bildkompetenz führe. Brumberger fasst die Behauptungen einiger Vertreter dieser Theorie wie folgt zusammen: Die „Digital Natives“ seien nicht nur „the most visual of all learning cohorts“ (Coats 2007, S. 126, zit. nach Brumberger 2011, S.20), sie hätten sogar eine angeborene Fähigkeit Bilder zu lesen und seien „intuitive visual communicators“ die Bilder, Text und Ton auf natürliche Weise verflechten könnten. Viele seien in der Lage sich fließend in der visuellen Sprache auszudrücken (vgl. Oblinger und Oblinger 2005, zit. nach Brumberger 2011, S. 20). Obwohl diese Argumente, wie Brumberger anmerkt, inzwischen einige öffentliche Zustimmung gefunden hätten, seien kaum jemals empirische Belege für die Richtigkeit der Aussagen erbracht worden. Sie folgt darin Bennet, Maton und Kervin, die feststellten, dass diese Theorien „have been subjected to little critical scrutiny, are undertheorised, and lack a sound empirical basis“ (Bennet, Maton und Kervin 2009, zit. nach Brumberger 2011, S. 20).

Zu denen, die in der Bildkompetenzfrage entgegengesetzter Meinung sind gehört unter anderem Christine Kretschmer. Sie räumt zwar ein, dass die Schlüsselkompetenz Bildaussagen wahrzunehmen und zu verstehen bei Kindern heute vergleichsweise weiter entwickelt sei als noch vor einigen Jahren, trotzdem fehle ihnen die sogenannte „visuelle Intelligenz“ (Kretschmer 2003, S. 52). Um diese zu entwickeln, müssten die Kinder eine Vorstellung davon entwickeln, welche gestalterischen Möglichkeiten existierten und wie sie eingesetzt werden könnten. „Bilder können gemalt, gezeichnet, fotografiert oder durch andere Verfahren hergestellt werden; sie sind farbig oder schwarzweiß, scharf oder verschwommen, coloriert, collagiert, in einen bestimmten Rahmen (Bildausschnitt) gesetzt usw. Diese gestalterischen Aspekte haben Auswirkungen auf die Bildaussage“ (Kretschmer 2003, S. 15). Außerdem müssten die Kinder lernen wie Bildelemente miteinander interagieren und welche Auswirkungen dies auf die Bildaussage hat.

Die im frühen Kindesalter „ohne fremde Hilfe und naturhaft“ (Thiele 2003b, S. 39) entwickelte elementare Befähigung zur visuellen Kommunikation sei zum Verständnis einer elaborierten visuellen Sprache nicht ausreichend, betonen auch die „Visual Literacy“-Theoretiker Avgerinou und Petterson. Zwar sei die Bedeutung des bildlich Dargestellten auf einem niederen Niveau meist offensichtlich, für echtes, „analytisches“ Verstehen müsse jedoch der „komplexe Code“ der visuellen Sprache erlernt werden (vgl. Avgerinou/Petterson 2011, S. 8 ; Petterson 2012, S.81). Visuelle Sprache sei auf einem hohen kognitiven Level nicht nur nicht intuitiv verständlich, sie sei zudem nicht universell. Petterson legt in diesem Zusammenhang dar, dass Bilder, genau wie verbale Sprachen, aus kodierten Botschaften bestünden, die nur innerhalb bestimmter (Sub-) Kulturen, in bestimmten sozialen Zusammenhängen oder in einer bestimmten Zeitperiode verständlich seien. Wer also (noch) nicht gelernt habe den visuellen Code zu entziffern, habe Probleme bestimmte Botschaften zu verstehen. „Visual Literacy“ sei deshalb, bis auf einige weltweit verständliche Symbole, genau wie die „traditionelle“ Literacy kulturspezifisch (vgl. Petterson 2012, S. 10).

Bernd Weidenmann nähert sich der Frage, ob man Bilder lesen lernen muss, durch die Auswertung ausgewählter empirischer Forschungsergebnisse zur Wahrnehmung von Bildern (vgl. Weidenmann 1990, S. 134-143). Er kommt zu dem Ergebnis, dass es ein Bildverstehen „erster Ordnung“, das sogenannte „ökologische Bildverstehen“ gibt, das ohne vorangegangenes Training funktioniert. „Diese Bildwahrnehmung verläuft analog zur natürlichen Wahrnehmung und entsprechend mühelos,

soweit die bildlichen Darstellungscodes nicht erheblich von der Realitätsanalogie abweichen“ und beinhaltet das bloße Erkennen und Benennen von dargestellten Objekten und Szenen (Weidenmann 1990, S. 143). Dem gegenüber steht das „indikatorische Bildverstehen“ oder „Bildverstehen zweiter Ordnung“, das gleichzusetzen ist mit dem Erfassen der Mitteilungsabsichten des Bildproduzenten. Dieses setze, so Weidenmann, das Wissen um eine Vielzahl bildlicher Codes wie z. B. die Konventionen der Raumsymbolik voraus, das sich nicht naturwüchsig einstellte und deshalb eine systematische Vermittlung erfordere (vgl. Weidenmann 1990, S. 145-146).

Eine empirische Studie mit Studenten der Virginia-Tech-Hochschule scheint diese Theorie zu bestätigen. In einer Untersuchung wurde die Verbreitung der Benutzung von visuell orientierten Technologien untersucht und die Interpretationskompetenzen der Studenten hinsichtlich visueller Materialien ermittelt. Die Auswertung der Daten ergab, dass die Studenten – entgegen der Überzeugung der „Digital Native“-Fraktion, dass ständige Interaktion mit visuellen Materialien zu „Visual Literacy“ führe – alles andere als versiert bei der Produktion und Interpretation visueller Materialien waren (vgl. Brumberger 2011, S. 44). Die Auswertung der Studie ergab, dass weder der bloße Besitz noch der kompetente Umgang mit visuellen Technologien (i.e. Digitalkamera, Grafiksoftware etc.) mit der Fähigkeit zur Erstellung effektiver visueller Kommunikation gleichzusetzen ist. Auch ebnete die Verwendung dieser Technologien in keiner Weise den Weg zur Interpretation visueller Werke (vgl. Brumberger 2011, S. 45-46).

Brumberger zieht folgendes Fazit aus der Auswertung der Untersuchungen:

In short, even if our students are exposed early -and repeatedly- to visual material, be it through video games, television, advertisements, the World Wide Web, or a host of other media, and even if they have access to and skills with visual communication technologies, we cannot assume they are visually literate, as the digital natives argument suggests. If we accept that visual literacy is an essential ability for the 21st century, we must teach our students to be visually literate, just as we teach them to be verbally literate. (Brumberger 2011, S. 46)

Ergänzen lässt sich dieses Bild durch die Ergebnisse zweier weiterer Studien, bei denen eine jüngere Zielgruppe im Mittelpunkt stand (vgl. Backman, Berg & Sigurdson 1988 und Eklund 1999, zit. nach Avgerinou/ Pettersson 2011, S. 9). Auch diese Untersuchungen attestierten den beteiligten Schülern eine unzureichend ausgeprägte Bildkompetenz. „They are poor at reading and understanding pictures. They are also poor at expressing themselves with pictures“ zitieren Avgerinou und Pettersson aus einem der Untersuchungsberichte (vgl. Eklund 1999, zit. nach Avgerinou/ Pettersson 2011, S. 9).

Nimmt man an, dass diese Befunde bis zu einem gewissen Grad zu verallgemeinern sind oder doch zumindest eine deutliche Tendenz aufzeigen, muss man davon ausgehen, dass sich Bildmedien ohne pädagogische Zuwendung genauso wenig erschließen wie textbasierte Medien. „Visual Literacy“ muss, wie es scheint, in demselben Maße gelernt werden wie traditionelle „Literacy“. Diese Erkenntnis bringt Felten in Anspielung auf die Thesen der „Digital Native“-Theoretiker wie folgt auf den Punkt: „Living in an image-rich world, however, does not mean students [...] naturally possess sophisticated visual literacy skills, just as continually listening to an iPod does not teach a person to critically analyze or create music“ (Felten 2008, S. 60).

3.4. Zur Relevanz einer „Visual-Literacy“- Erziehung

Es stellt sich nun noch die Frage nach dem Nutzen, der aus einer Vermittlung von Bildkompetenz gezogen werden kann. Welche gesellschaftliche und persönliche Relevanz hat Bildkompetenz heutzutage? Warum benötigen Kinder und Jugendliche die „Visual-Literacy“-Erziehung, die sie wie gezeigt, zum jetzigen Zeitpunkt nicht in ausreichendem Maße erhalten?

Klaus Sachs-Hombach, einer der bedeutendsten Vertreter der allgemeinen Bildwissenschaft in Deutschland, ist davon überzeugt, dass der Umgang mit Bildern als eine weitere Kulturtechnik aufgefasst werden muss, die wie das Lesen und Schreiben schon bald eine Voraussetzung zur Teilnahme am politisch-gesellschaftlichen Leben sein wird. Die aktive Teilhabe in einer modernen demokratischen Gesellschaft erfordere gewisse Kompetenzen hinsichtlich bildgesteuerter Kommunikationsprozesse. Da die Verbreitung und Tiefenwirkung von Bildern durch die Massenmedien zunähme und immer subtilere Möglichkeiten der technischen Bildproduktion und Bilddistribution entstünden, werde den einzelnen Mitgliedern von Informationsgesellschaften zunehmend eine kritische Bildkompetenz abverlangt. Nur Bildkompetenz könne gewährleisten, dass die mit den Bildmedien verbundenen manipulativen Techniken nicht die Überhand gewinnen (vgl. Sachs-Hombach 2003, S. 214).

Auch Doelker vertritt die Auffassung, dass, wolle man Fremdbestimmung verhindern Kinder und Jugendliche dazu angeleitet werden müssten, Bildmanipulationen zu durchschauen. Dazu gehörten das Erkennen von Veränderungen oder Fälschungen digitaler Bilder und die Fähigkeit zu erfassen, welche Auswirkung diese auf den Wirklichkeitsbezug und die Intention der Bilder haben (vgl. Doelker 2005, S. 87-92).

Wichtig ist also, dass junge Leute keine passiven und unkritischen Empfänger von Bildbotschaften bleiben. Sie müssen nicht nur angeleitet werden, kritisch zwischen vorgespiegelten und tatsächlich bedeutsamen visuellen Botschaften zu unterscheiden, ihnen muss auch vor Augen geführt werden, welche Funktionen visuelle Medien haben könnten (z. B. Information, Überredung, Unterweisung, Unterhaltung etc.) und dass diese Funktionen manchmal auch kombiniert auftreten können (vgl. Avgerinou 2009, S. 29). Ein Beispiel für dieses Erfordernis findet sich bei Thiele. Er legt dar, dass Kinder heutzutage die Wirklichkeit in den Medien in widersprüchlichen Bildern erfahren. Da die Welt „politisch, ökonomisch und ideologisch in heterogene Lager gespalten“ sei (Thiele 2003b, S. 45), wirkten nicht miteinander vereinbare Bildfragmente aus idealisierten oder ersehnten (z. B. in der Werbung) und angstmachenden Bildern in Zeitschriften oder Wurfbriefsendungen (auf denen hungernde Kinder einen bittend anschauen) auf die Kinder ein (vgl. Thiele 2003b, S. 45). Bildkompetenz könne ihnen helfen, diesen visuell induzierten Konflikt aufzulösen, indem die Bilder der Werbung in ihrer Funktion als Überredung zu Kauf und Konsum, die Bilder hungernder Kinder als Appell an das Mitleid mit dem Ziel eine Spende zu erwirken identifiziert werden könnten.

Zur kritisch-konstruktiven Teilnahme an der modernen Mediengesellschaft sollten Bilder außerdem nicht ausschließlich als einfache Unterhaltung oder Information konsumiert werden, weil Potentiale des Lernens, die im Umgang mit Bildmaterial enthalten sind, dann ungenutzt bleiben. „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“ (Duncker/Lieber 2013, S. 13-14). So sollten Kinder möglichst viele unterschiedliche ästhetische Erfahrungen sammeln, um vergleichend ihre persönlichen Vorlieben herausfinden und eigenständige

Entscheidungen hinsichtlich der Auswahl unter den vielen visuellen Angeboten treffen zu können (vgl. Thiele 2003b, S. 44).

III. Das Bilderbuch

1. Definition "Bilderbuch"

Das Bilderbuch ist „eine spezielle Untergattung der Kinderliteratur, die in der Regel 30 Buchseiten nicht überschreitet und sich durch eine enge Wechselbeziehung von Bild und Text auszeichnet“ (Thiele 2003a, S. 71), wobei dieser in Prosa oder Reimform abgefasst sein kann. Das Bilderbuch wird entweder von einem Team aus Autor und Illustrator erschaffen oder von einem Bilderbuchkünstler („Author-Illustrator“) der sowohl Text als auch Bilder erstellt. Formal besteht das Bilderbuch aus einer Aneinanderreihung von Einzelbildern und einem durchlaufenden Text, der über, unter oder im Bild platziert ist (vgl. Thiele 2000a, S. 74); es existiert jedoch auch die Sonderform des textlosen Bilderbuchs, das ausschließlich durch seine Bildfolge erzählt. Als zentrales Merkmal des Bilderbuches wird in der Fachliteratur oft die Dominanz des Bildes über den Text bezeichnet (vgl. Maier 1996, S. 1; Künemann/Müller 1975, S. 159). Auch Thiele billigt den Bildern eine „führende Rolle“ (Thiele 2003a, S. 71) zu, weist aber auf eine prinzipielle Offenheit zwischen Bild und Text hin. Diese Eigenheit macht es in seinen Augen problematisch, definitive Aussagen zum quantitativen Verhältnis zu treffen (vgl. Thiele 2000b, S. 229; Thiele 2000a, S. 36).

Doch es ist nicht allein der hohe Anteil von Bildern und der niedrigere Anteil von Text, die das Bilderbuch charakterisieren sondern vor allem die enge Wechselbeziehung der Komponenten Bild und Text, die in ihrem Zusammenwirken ein komplexes symbolisches Gefüge bilden. „Im erzählenden Bilderbuch verbinden sich textliche und bildnerische Narration auf vielschichtige Weise zu einem Gesamttext. Erst in der Verzahnung und Durchdringung beider `Stränge´ entwickelt sich die `Sprache´ des Bilderbuchs“ (Thiele 2000b, S. 230). Der besondere Charakter des Bilderbuches besteht also in der Kombination von zwei verschiedenen Kommunikationsebenen, der visuellen und der verbalen (vgl. Nikolajeva/Scott 2001, S. 1); es erzählt durch ein Wechselspiel von „Showing“ auf der visuellen, bildlichen und „Telling“ auf der verbalen, „diegetischen“ Ebene (vgl. Nikolajeva/Scott 2001, S. 26). Dabei kommt dem Text die Funktion der Entwicklung einer Handlung zu (vgl. Thiele 2003a, S. 78), während das Bild diese entsprechend seiner „zeigenden“ Qualität konkretisiert, erweitert und eine Atmosphäre kreiert. Diese Struktur des Bilderbuches ist im Printmedienbereich einzigartig; man findet sie sonst nur noch in Comics und Graphic Novels (vgl. Nikolajeva/Scott 2001, S. 26).

Durch die das hierarchische Verhältnis zwischen Bild und Text überwindende Struktur hebt sich das Bilderbuch vom illustrierten Buch ab, in welchem das Bild – ganz im Sinne der Bedeutung des lateinischen „illustrare“ (= erhellen) – lediglich den Text erläutert und kommentiert, also eine dienende Rolle einnimmt (vgl. Thiele 2000a, S. 228; Thiele 2003a, S. 73). Bilder in Bilderbüchern werden deshalb in dieser Arbeit nicht als „Illustrationen“ bezeichnet, sondern es wird, Thieles Terminologie folgend, die offenere Bezeichnung „Bild“ favorisiert, die alle Formen bildnerischer Spielarten einschließt und das Bild als eigenständige, gleichberechtigte Erzählform anerkennt (vgl. Thiele 2003a, S. 73).

Die Adressierung des Bilderbuches an jüngere Leser bzw. Kinder im Vorschulalter ist eine Tendenz, deren Anfänge auf die Spätromantik zurückzuführen ist, als man die Gruppe der Kleinkinder entdeckte und für diese eigens illustrierte Ausgaben mit Kinderreimen, Liedern und Märchen edierte. Seit den 1920er Jahren zeichnet sich mit dem Eindringen avantgardistischer Kunstrichtungen in das Bilderbuch jedoch langsam eine Gegenbewegung ab, die zu Beginn der 1990er Jahre mit der Anknüpfung an narrative und visuelle Strukturen der Postmoderne ihren Höhepunkt fand (vgl. Kümmerling-Meibauer 2012, S. 146). Der größte Anteil der Bilderbücher richtet sich zwar auch heute noch an Kinder, die noch nicht oder erst seit kurzem lesen können (vgl. Thiele 2003a, S. 71), also die Altersgruppe von etwa zwei bis acht Jahren (vgl. Maier 1997, S. 2 ; Künnemann/Müller 1977, S. 159), neben diesen existiert inzwischen aber auch eine andere Kategorie von Bilderbüchern, die sich für breitere Ziel- und Altersgruppen geöffnet hat (vgl. Rabus 1999, S. 39) und „doppelt adressiert“ ist (Kretschmer 2003, S. 24). Diese Adressierung äußert sich nicht nur durch die Integration zeitgenössischer Kunststile, sondern auch durch verschiedene Lesarten, die erschaffen werden durch intertextuelle Bezüge zu Literatur und Kunst und komplexe narrative Erzählstrukturen (z. B. verschiedene Realitätsebenen). Diese Bilderbücher kommunizieren auf mehreren Ebenen mit den verschiedenen Zielgruppen (vgl. Nikolajeva/Scott 2001, S. 21) und sind in Bezug auf Format, Ausstattung, Seitenumfang, Thema sowie Erzähl- und Bildstil deutlich anspruchsvoller und komplexer (vgl. Thiele 2003a, S. 71) als das „traditionelle“ Bilderbuch. Sie setzen sich vielschichtig, kritisch und intelligent mit „auch für Erwachsene höchst interessanten Sprachkonstruktionen und Bilderwelten“ (Rabus 1999, S. 39) auseinander. Auf diese Art von Bilderbüchern, die sich in besonderer Weise für die Vermittlung von Bildkompetenz eignen, wird in Kapitel 3.4.1. ausführlicher einzugehen sein.

2. Typologien des Bilderbuches

So vielfältig, wie sich die Buchgattung Bilderbuch darstellt, so zahlreich sind natürlich auch die Ansätze es zu typologisieren und so schwierig stellt sich dieses Vorhaben dar. Die einfachste Kategorisierung ist sicherlich die gängige und recht grobe Unterscheidung in „erzählendes Bilderbuch“ und „Sachbilderbuch“.

Eine detaillierte Aufschlüsselung des ungemein variantenreichen „erzählenden“ Bilderbuchspektrums, das sich mit zunehmendem Alter der Zielgruppe weiter auffächert und durch eine Vielzahl von Themen, Gattungen, Funktionen, Illustrationsstilen und Erzähltechniken charakterisiert ist, würde den Rahmen dieser Ausführung [...] sprengen. Zudem sind die gängigen Klassifikationen weitgehend unbefriedigend, da nicht nur bei der Kategorienbildung inhaltliche, formale und funktionale Gesichtspunkte miteinander vermischt werden, sondern seit einigen Jahren auch innerhalb einzelner Bilderbücher vermehrt die Vermischung unterschiedlichster Gattungen stattfindet (Rabus 1999, S.40).

So stehen Einteilungen nebeneinander nach literarischen Gattungen (z. B. Märchenbilderbuch, phantastisches Bilderbuch, Abenteuerbilderbuch, Krimibilderbuch etc.), nach ästhetisch-stilistischen Gesichtspunkten (abstraktes Bilderbuch, figürlich-gegenständliches Bilderbuch), nach Realitätsbezug (phantastisches Bilderbuch, realistisches Bilderbuch, wirklichkeitsnahes Bilderbuch mit irrealen Elementen) nach Thematik (problemorientiertes Bilderbuch), nach kindlicher Entwicklungsphase (Elementarbilderbuch, Szenenbilderbuch, Bilderbuchgeschichte, Sachbuch) und nach gestalterischer Form (Spielbuch, Malbuch, Verwandlungsbuch, Bewegungsbuch, Aufklapp-, Zieh-, Dreh-, Faltbilderbuch, Aufstellbuch etc.) (vgl. Maier 1996, S. 7-18 ; Thiele 2000b, S. 237-238).



Abb. 4: Bilderbuch Typologie nach Nikolajeva/Scott 2001, S. 12

Aus meiner Sicht sinnvoll, weil nicht der oben erwähnten Gefahr der Vermischung verschiedener Gesichtspunkte unterworfen, erscheint eine Einteilung nach Bild-Text-Verhältnis. Die bereits erwähnte Verflechtung der visuellen und verbalen Ebene im Bilderbuch prägt sich in verschiedenen Erzählformen aus, die Jens Thiele als „parallel“, „kontrapunktisch“ oder als „geflochtener Zopf“ bezeichnet (vgl. Thiele 2000a, S. 75).²

Diesen Kategorien entspricht in der Typologie von Maria Nikolajeva und

Carole Scott die Einteilung in „symmetrisches Bilderbuch“, „kontrapunktisches Bilderbuch“ und „komplementäres Bilderbuch“. Die Autorinnen nehmen in ihrem Modell eine Kategorisierung nach Bild-Text-Verhältnis einerseits und Narrativität andererseits vor. Während z. B. Maier (vgl. Maier 1996, S. 1) nur eine einfache Unterscheidung von „textfreies Bilderbuch“ und „Bilderbuch mit Textbeigaben“ vornimmt, entwerfen Nikolajeva und Scott ein differenzierteres Modell, das eine Einordnung aller Bild-Text-Variationen zwischen den Polen „erzählender Text mit gelegentlichen Illustrationen“ und „textfreies Bilderbuch“ auf der vertikalen Ebene und zwischen „narrative Struktur“ und „nicht-narrative Struktur“ auf der horizontalen Ebene ermöglicht (vgl. Nikolajeva/Scott 2001, S. 8-26).

3. Eignung des Bilderbuches für die „Visual Literacy“-Erziehung

„Dass Bilderbücher ästhetische Bildung fördern, die Entwicklung von Sprachkompetenz, Lesekompetenz, literarischer Kompetenz und einer Reihe anderer kognitiver und sozialer Kompetenzen maßgeblich unterstützen“ (Hopp 2007, S. 28), ist unbestritten. Doch warum ist die Textsorte "Bilderbuch" auch als Grundlage für die Entwicklung von Bildkompetenz besonders geeignet? Zur Beantwortung dieser Frage müssen zunächst die Bilder in Bilderbüchern von Einzelbildern (z. B. Gemälden) abgegrenzt werden. Die Bildfolgen in Bilderbüchern kreieren, verglichen mit Einzelbildwerken, zusätzliche Bedeutungsebenen. Nicht nur die Bedeutung, die das Einzelbild übermittelt muss bei der Betrachtung berücksichtigt werden, sondern auch

² Näheres dazu in Kapitel 3.3.3.1.: „Deklarierte Bedeutung“.

die, die durch die Organisation der Bildfolge entsteht. Diese Abfolgen, in Verbindung mit dem was durch die Bilder gezeigt oder eben auch nicht gezeigt wird, führen dazu, dass der Betrachter zusätzliche Bedeutungen erschließen kann.

Eigenschaften des Bilderbuches, die es besonders für die „Visual Literacy“-Erziehung qualifizieren sind folgende:

➤ Bilder in Bilderbüchern sind stehende Bilder

Geht man davon aus, dass der erste Schritt zu einer „Visual Literacy“ die Entwicklung einer Fähigkeit zur bewussten Wahrnehmung von stehenden Einzelbildern und deren Bedeutungsgehalt ist, ist es notwendig die Rezeptionsgeschwindigkeit zu verlangsamen (vgl. Hopp/Lieber 2007, S. 296). Anders als bei den flüchtigen Bildern des Fernsehens kann das Kind bei Bildern in Bilderbüchern die Dauer des Betrachtens selbst bestimmen, die Lektüre unterbrechen und noch einmal zurückblättern (vgl. Kretschmer 2003, S. 14 ; De Weck, S. 8). So führen Bilderbücher in einem für das Kind geeigneten Tempo an Wahrnehmungs- und Verstehensprozesse heran und die Rezeption der Bilder ruft nicht „hektische Anspannung und passive Bindung hervor [...], sondern [hat] eher ruhige Sammlung und aktive Konzentration zur Folge“ (Maier 1997, S. 3). Das Bilderbuch ist „ein Refugium für selbst bestimmte, dem individuellen Rhythmus angepasste Rezeptionsprozesse“ (Hopp/Lieber, S. 296-297). Auch Jens Thiele plädiert – ganz im Gegensatz zu gegenwärtigen medienpolitischen Konzeptionen, „die den Jugendlichen mit Kompetenz und Technik in die Multimedia-Welt begleiten möchten“ (Thiele 2000c, S. 49), – für eine Wiederentdeckung des Einzelbildes (vgl. Thiele 2000c, S. 53). Ihm geht es dabei besonders darum, dass es mit der Beschleunigung des Bilderflusses zu einem Verschwinden des „Zwischenbildes“ und somit auch des Spielraums medialer Einbildung in den Köpfen der Zuschauer gekommen sei. Wer sich bewusst auf Bilder einlassen wolle, der müsse in der Bilderflut, der wir ständig ausgesetzt sind, „einen Anker werfen“ (Thiele 2000c, S. 53), sich persönlich, unmittelbar und sinnlich mit den visuellen Repräsentationen auseinandersetzen und auf diese Weise das Zwischenbild „wieder sichtbar machen“ (Thiele 2000c, S. 53).

➤ Bilderbuchstrukturen sind den Grundstrukturen der Medienkultur verwandt

Wie oben bereits ausgeführt, werden heutzutage angesichts der „Bilderflut“ von jedem Einzelnen die Kompetenzen zum Entschlüsseln und verstehenden Erfassen der Darstellungsformen der Medienkultur erwartet. Die Text-Bild-Verknüpfungen des Bilderbuches, die das linear angelegte Symbolsystem der Sprache mit dem auf ganzheitliche Wahrnehmung angelegten Symbolsystem der Bilder verbinden (vgl. Brendel-Perpina 2011, S.61), gehören zu diesen Darstellungsformen. Sie sind „grundlegende [...] ästhetische [...] Grundstrukturen der modernen Medienkultur“ (Hopp 2007, S. 30), deren bewusstes Wahrnehmen und Verstehen durch qualitativ hochwertige Bilderbücher gelernt werden kann.

Hinzu kommt, dass im modernen Bilderbuch direkte mediale Einflüsse erkennbar sind. Bei vielen Bilderbuchkünstlern bestimmen, bedingt durch ihre eigenen medialen Erfahrungen, inzwischen filmische Sichtweisen den Illustrationsstil.

Mit der totalen Mediatisierung des Alltags wurden Nahaufnahmen und Totaleinstellungen, Unter - und Aufsichten, Sprünge zwischen den Bildern im Sinne einer dynamischen «Montage» [...] in [...] Bilderbüchern zum Handwerkszeug des Illustrators. Bild und Text sind also über die Mediatisierung neue Bezüge eingegangen, verweisen auf kulturelle Vorbilder und Zeichen, reflektieren und zitieren andere mediale Phänomene (Thiele 1997, S. 166).

Diese visuellen Erzählformen, die auf stilistische Mittel der filmischen Narration zurückgreifen, qualifizieren das Bilderbuch in besonderer Weise als Ausgangspunkt für eine Bildkompetenz-Erziehung, denn, wie Margret Hopp anmerkt, die Fähigkeit Bilder zu lesen kann sich „auch gerade im Verständnis der durch Bilder erzählten Geschichten in den AV-Medien zeigen“ (Hopp 2007, S. 30) und eine Teilhabe an der heutigen bild- und symbolorientierten Medienkultur ermöglichen.

- Das Bilderbuch ist ein für Kinder geeignetes und akzeptiertes Medium

„Das Bilderbuch gilt im Verbund aller Kindermedien, nicht zuletzt aufgrund seiner expliziten Adressatenbezogenheit in Bild und Text, als das Kindern adäquateste Informations- und Unterhaltungsmedium“ (Thiele 2000a, S. 11) und nimmt „gegenüber den visuell komplexen, schnell bewegten Film- und Computerbildern mit ihren umstrittenen Themen [...] eine sowohl ästhetische als auch pädagogische Sonderrolle“ ein (Thiele 1997, S. 156). Das Bilderbuch ist im Gegensatz zu den vielfältigen visuellen Darstellungen, denen Kinder in ihrem täglichen Leben in den modernen Medien begegnen, ein Medium, das den kindlichen Bedürfnissen und Fähigkeiten entgegenzukommen versucht, indem es im Hinblick auf die Inhalte den kindlichen Adressaten nicht aus den Augen verliert (vgl. Maier 1997, S. 3 ; Hopp 2007, S. 30).

- Das Bilderbuch ist ein künstlerisch hochwertiges Medium

Seit dem Beginn der 1990er Jahre fanden neue digitale Herstellungstechniken Eingang in die Bilderbuchproduktion, die durch zeitsparendes Konzipieren mit verbesserten Bildbearbeitungsprogrammen und kostengünstigere Produktion eine viel größere Palette künstlerischer Techniken ermöglichten als zuvor. Der Einsatz von Malerei, Grafik, Collagen- und Mischtechniken oder die Verwendung technischer, bildgebender Verfahren wie computergenerierte Bilder und Fotografien lagen nun viel eher im kalkulatorisch akzeptablen Bereich (vgl. Wildeisen 2013, S. 4; Oetken 2007, S. 21) und wurden so für viele Bilderbuchkünstler deutlich attraktiver. Seitdem traten zunehmend neue, künstlerisch anspruchsvolle Darstellungsformate auf. Der Bilderbuchmarkt bietet heutzutage neben den vielen trivialen Angeboten, mit ihrer relativ stereotypen und einfachen Bildsprache, eine große Menge von alternativen, innovativen und sogar experimentellen Bilderbüchern, die man als ernstzunehmende ästhetische Gegenstände bewerten kann. Da sie auf besondere Weise wahrgenommen werden müssen, fordern sie nicht nur, sondern fördern auch Wahrnehmungs- und Rezeptionskompetenzen (vgl. Hopp/Lieber 2007, S. 297) und sind damit ideale Grundlage für eine „Visual Literacy“-Erziehung.

IV. Praktische Umsetzung des „Visual Literacy“-Konzeptes

1. Methoden der „Visual Literacy“ Vermittlung – Theorie und Umsetzung in Bibliotheken

Da meine Suche nach Beispielen ob und wie die Vermittlung von „Visual Literacy“ in Bibliotheken in der Praxis umgesetzt wird, für Deutschland zunächst ergebnislos verlief³, erweiterte ich sie im Hinblick darauf, dass das „Visual Literacy“-Konzept in den USA entstand, auf US-Bibliotheken. Dabei stieß ich zunächst auf das im Jahre 2002 erstmals durchgeführte "Visual-Literacy"-Programm „Looking to Learn“, das

³ Auf die Situation in deutschen Öffentlichen Bibliotheken wird im zweiten Teil dieses Kapitels genauer einzugehen sein.

von der Leiterin der Kinder- und Jugendabteilung der Williamsburg Regional Library entwickelt wurde. Für dieses Veranstaltungskonzept, das 2004 mit dem „SLJ/Thomson Gale Giant Step Award“ ausgezeichnet wurde, verwendete Bernstein Bilderbücher in Veranstaltungen mit „upper elementary and middle-school students“. In den Veranstaltungen, die in Kooperation mit der örtlichen Schule stattfanden, halfen Bernstein und ihr Team den Schülern dabei „compare illustrations and explore how art is used to expand stories, create moods and act as visual modifiers to books with little text“ (Lau Whelan 2004, S. 49). Sie zeigten Bilder, zu denen die Kinder etwas schreiben sollten, danach wurde ihnen etwas vorgelesen und sie sollten Bilder dazu malen. Bernstein und ihr Team bildeten auch Paare aus Bilderbüchern und „chapter books“. Als Ergebnis der ersten Durchführung des Programms verbesserten alle teilnehmenden Kinder ihre Lesefähigkeit, einige sogar überdurchschnittlich und bei 85 % der Schüler war eine erhebliche Steigerung der Leselust zu verzeichnen, obwohl gerade die älteren Schüler zu Beginn des Programms nicht begeistert gewesen waren, dass „Bücher für Kindergartenkinder“ verwendet wurden (vgl. Lau Whelan 2004, S.50). Leider waren außer einem Artikel im „School Library Journal“ und der Erwähnung des Programms auf der Webseite der „Association for Library Services to Children“ (ALSC) (<http://www.ala.org/alsc/schoolplcoop>) keine weiteren Informationen zu „Looking to Learn“ zu finden. Auch eine E-Mail-Anfrage an die Williamsburg Regional Library blieb leider unbeantwortet.

Deshalb konzentrierte ich mich auf die Suche nach Veranstaltungsformaten, die sich auf benennbare theoretische Modelle stützen. Die im Folgenden vorgestellten Methoden wurden zwar außerhalb von Bibliotheken entwickelt, aber bereits im bibliothekarischen Kontext eingesetzt. Ihre Vorstellung soll dazu dienen zu zeigen, dass „Visual Literacy“ außerhalb von Deutschland in der bibliothekarischen Veranstaltungsarbeit bereits ihren Platz hat, mehr noch sollen aber die Methoden daraufhin untersucht werden, ob aus ihnen Erkenntnisse für die Erstellung eigener Veranstaltungskonzepte abgeleitet werden können.

1.1. Visual thinking Strategies (VTS)

Die „Visual Thinking Strategies“ sind „an art-viewing program originally designed to develop aesthetic understanding: the range of thoughts and feelings that occur when looking at art“ (Housen 2002, S. 99) und wurde entwickelt von der Psychologin Abigail Housen und dem Museumspädagogen Philip Yenawine (vgl. VTS Home 2014; Carle 2007, Lukehart 2010a). Während der Sitzungen, in denen ausschließlich nach bestimmten Kriterien ausgewählte Gemälde verwendet werden, stellt der Leiter, nachdem er dem Publikum eine Zeit des Betrachtens gewährt hat, im Verlauf der folgenden Diskussion lediglich drei Fragen:

- „Was geht im Bild vor?“
- „Was siehst du, das dich zu dieser Annahme veranlasst?“
- „Was kannst du außerdem noch sehen?“

Die Idee bei dieser Vorgehensweise ist, dass sich durch diese offene Fragetechnik alle Teilnehmer gleichermaßen an der Diskussion beteiligen und dabei durch Kombination ihrer visuellen Wahrnehmungsfähigkeiten mit ihrem Vorwissen zu einer eigenen Deutung eines Bildes kommen können.

Dabei werden die Teilnehmer dazu angeleitet:

- ein Bild genau zu betrachten

- Meinungen und verschiedene Sichtweisen zu entwickeln
- ihre Wahrnehmungen zu verbalisieren
- ihre Aussagen durch Beweise zu untermauern
- zu spekulieren und zu diskutieren
- das Bild auf seine tiefere Bedeutung hin zu befragen
- die Ideen anderer Beteiligter in Betracht zu ziehen und durch eine neue Perspektive unter Umständen weitere Bedeutungen zu erschließen

Der Leiter einer VTS-Session

- stellt die drei VTS-Fragen
- zeigt das was das jeweilige Kind beschreibt durch Deuten auf die Stelle des Bildes
- paraphrasiert die Aussage im Stil der Methode des „Active Listening“) um sie zu präzisieren und den Kindern nebenbei ein Vokabular für die Beschreibung von Bildern zur Verfügung zu stellen
- erkennt alle individuellen Sichtweisen an
- zeigt, wie die Aussagen mehrerer Teilnehmer miteinander zu verbinden sind oder wie sie aufeinander aufbauen

Die Organisation „Visual Understanding in Education“ (VUE) hat im Laufe der letzten zehn Jahre viele Studien durchgeführt, in denen untersucht wurde, ob und wie VTS-Sitzungen auf die Teilnehmer wirken. Diese Studien haben gezeigt, dass VTS sowohl die Beobachtung schärft und die Fähigkeit auf der Basis von Beweisen zu argumentieren verbessert, als auch die Befähigung verschiedene Lösungen für komplexe Probleme zu finden entwickelt (vgl. VTS Home 2014).

Die VTS-Methode wird, bedingt durch das ihr zugrunde liegende Medium des Gemäldes, in vielen Museen der USA angewandt. Prominentestes Beispiel ist hier sicherlich das Toledo Museum of Art, das auch eine Webseite betreibt, die ausschließlich dem Thema „Visual Literacy“ gewidmet ist und das in diesem Jahr die 47th Annual Conference of the International Visual Literacy Association (IVLA) beherbergen wird (vgl. Toledo 2014). Doch auch viele andere Museen wie zum Beispiel das Milwaukee Art Museum, das Frye Art Museum in Seattle und das Museum of Fine Arts in Boston, verwenden, wie auf den jeweiligen Homepages ausgewiesen, VTS in ihren Veranstaltungskonzepten.

Praktische Umsetzung in Bibliotheken

Dass diese Methode auch für Bibliotheken interessant ist und angewendet wird, wird schon dadurch deutlich, dass 2013 ein Teil der jährlichen Konferenz der „Association for Library Services to Children“ (ALSC) in Chicago unter dem Motto „Think with Your Eyes!“ stand. Auf dieser Konferenz stellte Oren Slozberg, Senior Trainer/Recent Executive Director of Visual Thinking Strategies die VTS-Methode vor und Bibliotheks- und Museumspartner berichteten über Kollaborationen im Hinblick auf „Visual Literacy“-Projekte. Unter anderem zeigte Pat Bliquez, Teacher/Librarian an der Roxhill Elementary School in Seattle, wie sie die VTS-Techniken anhand von mit der „Caldecott Medal“ ausgezeichneten Bilderbüchern und in Kollaboration mit dem Frye Art Museum einsetzt (vgl. ALSC Conference 2013).

1.2. “Whole Book Approach” (WBA)

Der “Whole Book Approach” ist eine durch VTS, das Konzept der “Whole Language Instruction” und die Philosophie der „Reggio Emilia“-Pädagogik beeinflusste interaktive Methode, die darauf ausgelegt ist, das Bilderbuch als Kunstform zu begreifen und als Ganzes zu würdigen. Sie wurde von Megan Lambert, “Children’s Literature and Outreach Coordinator” am Eric Carle Museum of Picture Book Art in Massachusetts entwickelt (vgl. Lambert o. J.; Lukehart 2010b).

The Whole Book Approach first gives educators the tools to evaluate the picture book as the sum of its parts in order to understand how text, art and design work together to form an artistic whole. This critical engagement with the picture book as an art form establishes a foundation for educators to then create interactive picture book reading experiences with students of all ages that emerge as facilitated discussions rather than traditional read aloud times (Lambert o. J., S. 1).

WBA hat Ähnlichkeit mit dem sogenannten “Dialogischen Lesen”, bei dem eine Geschichte vorgelesen und dabei über das Buch gesprochen wird, um Kindern im Rahmen einer geleiteten Diskussion die Möglichkeit zu geben sich aktiv am Prozess des Vorlesegesprächs zu beteiligen. Der Unterschied zu dieser Methode besteht jedoch darin, dass beim WBA nicht die Fragen des Leiters, sondern die Bilderbücher selber die Anregung geben, über die Geschichte, aber auch über Kunst und Design zu sprechen. WBA wendet zwar die oben bereits beschriebenen VTS-Fragen nicht auf sämtliche Bilder des Bilderbuches an, bedient sich aber der VTS-Techniken und begreift die Teilnehmer als Moderatoren der Diskussion. Während eine typische VTS-Session sich immer auf ein Bild bezieht, beschäftigt der „Whole Book Approach“ sich mit dem ganzen Bilderbuch. Der Leiter der Session sollte deshalb ein Gleichgewicht zwischen dem Voranschreiten im Text und dem Stoppen für die Entwicklung einer Diskussion finden.

Die Diskussionsleitung muss sich bei dieser Methode im Vorwege intensiv mit dem gewählten Bilderbuch beschäftigen und untersuchen, wie dessen Elemente zusammenarbeiten um ein künstlerisches Gesamtwerk zu erschaffen. Dabei sollte die Leitfrage “Wie erschließe ich Bedeutungen aus der Wahl des Künstlers hinsichtlich der künstlerischen Gestaltung?” auf die folgenden Elemente des Bilderbuches angewendet werden

- Buchumschlag (als “Poster” für das Buch begreifen und VTS-Fragen anwenden)
- Rücken (Art der Beschriftung? Umschließt ein Umschlagbild den Rücken?)
- Cover (in Stoff gebunden? Prägungen? Farbwahl?)
- Format (Hochformat? Querformat? Quadratisch? Form? Warum so gewählt?)
- Vor- und Nachsatzblätter (Funktion für künstlerische Gestaltung?)
- Titelei (Schmutztitel, Vakantseite, Haupttitel), Impressum, Widmung, Vorwort: Wie führen sie zum Buch hin?
- “Gutter” (Bundsteg): Wie verwendet der Künstler den Abstand zwischen den Seiten?
- Typografie: Wie sind die Elemente des Bilderbuches angeordnet? Rahmen? Doppelseiten/Einzelseiten? Arrangement? Fontwahl und -gestaltung? Text- und Bildanordnung etc.
- Medium und Stil (Stehen Wahl und Verwendung des Mediums mit der Geschichte in Zusammenhang? Wie beeinflusst das Medium die Wahl von Designelementen und -prinzipien und lenkt die Aufmerksamkeit auf diese?)

Elemente, die dabei als irgendwie „besonders“ hervortreten, werden in vielen Fällen auch die Aufmerksamkeit der Teilnehmer auf sich ziehen. Das Prinzip des WBA ist

jedoch, die Kinder nicht zu einer bestimmten Interpretation hinzuführen sondern nur ihr Potential zu entwickeln, Bedeutungen selber zu erfassen und/oder im Gespräch zu entwickeln. Dazu sollte der Leiter auf die verschiedenen Teile des Buches hinweisen und dabei geeignetes Vokabular einfließen lassen, um den Kindern das sprachliche „Handwerkszeug“ zur Verfügung zu stellen und ihnen zu ermöglichen das Bilderbuch als Kunstform zu beschreiben.

Praktische Umsetzung in Bibliotheken

Das „Eric Carle Museum of Picture Book Art“ veranstaltet auf regelmäßiger Basis neben eigenen WBA-Sessions auch Seminare, in denen VTS und der „Whole Book Approach“ gelehrt werden. WBA-Instrukteure gehen aber auch in Bibliotheken (z. B. die District of Columbia Public Library (DCPL)), um das Konzept Bibliothekaren zu vermitteln, wie der Artikel der DCPL „YouthCollections“-Koordinatorin Wendy Lukehart im „School Library Journal“ zeigt. Sie stellt darin fest, dass sich WBA nicht nur für Schulen, sondern auch für Bibliotheken gut eignet, beschreibt einige positive Erfahrungen ihrer Kollegen und schließt mit den Worten:

The level of engagement with the picture book generated by the WBA inspires examination and imitation, as does the documentation on reading achievement and VTS. Understanding how and why to use these methods enables us to offer a powerful service and message to families who walk into a public library [...]. The time is ripe to turn to a picture book art museum to help us frame our thinking (Lukehart 2010b, S. 21).

Dass US-amerikanische Bibliotheken den WBA als Methode zur Vermittlung von Visual Literacy erkannt haben, wird auch dadurch deutlich, dass im Jahr 2013 im Eric Carle Museum eine Konferenz der New England School Library Association (NESLA) mit dem Titel „Picture this: using your visual literacy skills“ abgehalten wurde, auf der VTS, WBA und „Visual Literacy Standards“ auf der Tagesordnung standen (vgl. NESLA 2013).

1.3. What do you see? What do you think? What do you wonder? (STW)

Die „Visual Literacy“-Strategie „See, Think, Wonder“ (STW) wurde entworfen von den Hochschulprofessorinnen Janet C. Richards und Nancy A. Anderson und eingeführt durch einen von ihnen verfassten Artikel in der Fachzeitschrift „The Reading Teacher“ (vgl. Anderson/Richards 2003, S. 442-444). Die Autorinnen entwickelten diese Methode als Reaktion auf ihre Beobachtung, dass Leseanfänger oft subtile Aspekte (z. B. sich von Bild zu Bild verändernde Mimik) von Bildern nicht wahrnehmen oder sich zu sehr auf Details fokussieren, wobei ihnen die Gesamtbedeutung entgeht. Die Autorinnen berichten, dass die STW-Strategie Leseanfängern hilft, Bilder mit Schlüsselinformationen für die Geschichte sorgfältiger auf Nuancen hin zu untersuchen und Abbildungen als ganzheitliche Kompositionen zu begreifen, die wichtige Konzepte wie Realität oder Fantasie, Traurigkeit oder Freude und die der Geschichte zugrundeliegende Idee übermitteln. „The STW strategy [...] stimulates emergent readers' imaginations, interest, and curiosity and provides opportunities for them to offer and hear other opinions. In addition, the STW strategy helps emergent readers make predictions about characters' goals, actions, and personal traits“ (vgl. ebd., S. 442).

Die Autorinnen schlagen für die Anwendung ihrer Methode folgende Vorgehensweise vor

- Die Vorderseite eines Buches wird gezeigt, auf der Charaktere, Umgebung oder Vorgänge aus der Geschichte abgebildet sind. Den Kindern wird mitgeteilt, dass sie eine neue Strategie kennenlernen werden (der Terminus STW sollte erwähnt werden), die ihnen helfen kann, Bilder sorgfältig zu betrachten und über Charaktere, Schauplätze und Vorgänge nachzudenken. Außerdem erklären, dass die Strategie ihnen auch helfen wird, ihre Gedanken über ungewöhnliche oder merkwürdige Dinge in der Geschichte mit anderen zu teilen.
- Auf eine Facette der Abbildung wird hingewiesen und nacheinander die Fragen „Was siehst du?“, „Was denkst du geht vor sich?“ und „Was fragst du dich?“ darauf angewendet. Die Serie von Fragen beginnt also sehr konkret mit einer Bestandsaufnahme dessen, was zu sehen ist. Im zweiten Schritt sollen die Kinder formulieren was die Abbildungen ihrer Ansicht nach übermitteln und schließlich im letzten Schritt eine Frage stellen, die sich auf das bezieht was das Bild nicht übermittelt. Als Beispiel für die Anwendung auf das Cover des Bilderbuches „Königin Gisela“ von Nikolaus Heidelbach wären mögliche Antworten auf diese Fragen: „Ich sehe ein Mädchen, das auf einem Floß angebunden ist“ „Ich glaube, dass sie aufs Meer hinausgebracht wird“, „Ich frage mich warum“.
- Diese Fragestrategie sollte exemplarisch auf mehrere Bilder und Bücher angewendet werden, damit sie sich den Kindern einprägt.
- Den Kindern wird die Möglichkeit gegeben, ihr neues Wissen an anderen Bildern zu erproben.
- Bei wachsender Vertrautheit mit der Strategie werden die Kinder paarweise zugeteilt und teilen sich gegenseitig mit Hilfe der STW-Strategie ihre Ideen mit.
- Schließlich können die Kinder dazu angehalten werden Bilder zu malen, von denen sie glauben, dass sie im Buch hätten vorkommen sollen.

Richards und Anderson berichten außerdem, dass sie den Kindern, sobald diese ihre „Visual Literacy“-Fähigkeiten verbessert haben und mit der Methodik vertraut sind, Möglichkeiten geben über die STW-Strategie hinauszugehen, indem verschiedene Techniken von Künstlern verglichen werden.

Dabei ermutigen sie die Kinder,

- die Verwendung von Textur, Balance, Linien, Formen und Raum bei verschiedenen Bildherstellern auf Ähnlichkeiten und Unterschiede hin zu untersuchen
- die Abbildungen von Personen und Gebräuchen in multikulturellen Geschichten auf ihre Richtigkeit hin zu überprüfen
- die Angemessenheit der Illustrationen im Hinblick auf den Text zu betrachten
- die Art der Verwendung von Farbtönen in den Büchern verschiedener Autoren zu vergleichen
- die Verwendung unterschiedlicher bevorzugter Medien (Collage, Computergrafik, Acryl, Aquarell, Holzschnitt etc.) bei verschiedenen Künstlern zu erkunden
- die unterschiedlichen persönlichen Stile der Künstler zu vergleichen

Praktische Umsetzung in Bibliotheken

Laut der Webseite des Centers for Children's Books (CCB) an der Graduate School of Library and Information Science (GSLIS) in Urbana-Champaign verwendet die Champaign Public Library (CPL) zwei der oben beschriebenen Methoden in Kombination, um Lehrern und Schülern "Visual Literacy" zu vermitteln: die „Visual Thinking Strategies“ und das STW-Verfahren (vgl. CCB 2003) Dabei arbeitet die Bibliothek mit örtlichen Schulen zusammen, indem sie Bibliothekare zur Durchführung dieses Programmes in die ersten, vierten und sechsten Klassen entsendet. Außerdem bietet sie Lehrern und Angehörigen von Bildungsorganisationen Workshops an, in denen diese Techniken vermittelt werden. Die Ziele bei der Verwendung der Strategien sind einerseits, Leseanfänger dazu zu befähigen Verbindungen zwischen Text und visuellen Darstellungen zu erschließen und Bilder als Gesamtkunstwerke zu erkennen, ihnen ein Gefühl dafür zu vermitteln wie Kunst „funktioniert“, andererseits ältere Schüler dazu anzuleiten den Vorgang des Lesens mit der Wahrnehmung von Bildern zu verbinden und sie so für das Lesen komplexerer Texte in Visualisierungsstrategien zu schulen.

Die praktische Umsetzung erfolgt in der Champaign Public Library in fünf Schritten

Schritt 1: Im ersten Schritt wird ein Buch über Design wie z. B. Molly Bangs „Picture this: How pictures work“ verwendet um die Grundlagen zu veranschaulichen. Dabei werden an Magnettafeln die im Buch gezeigten Schritte mit ausgeschnittenen Formen nachvollzogen.

Schritt 2: Es sollten in jeder Sitzung nur ein oder zwei Designprinzipien besprochen werden wie z. B. Farbe und Kontrast, Bewegung oder Linien und Formen. Das gewählte Prinzip wird vom Leiter der Veranstaltung im Bild gezeigt und die Kinder sollen beschreiben welche Wirkung es auf sie ausübt.

Schritt 3: Im dritten Schritt wird ein Buch ins Spiel gebracht, das möglichst farbenfroh und fesselnd sein und ein gewisses Maß an „Action“ beinhalten sollte um die Aufmerksamkeit der Kinder zu wecken und zu binden.

Schritt 4: Der Text des Buches wird abgedeckt und die STW-Strategie Seite für Seite auf die Bilder angewendet. Dabei sollte den Kindern viel Zeit gegeben werden, damit möglichst viele ihre Eindrücke beitragen können. Dabei sollte es keine richtigen oder falschen Antworten geben und alle Kommentare sollten berücksichtigt werden.

Schritt 5: Nachdem alle Seiten auf diese Weise betrachtet und besprochen wurden, sollen die Kinder schildern was in dem Buch vor sich geht und woran sie diesen Eindruck festmachen. Danach liest der Diskussionsleiter das Buch vor und es schließt sich eine Diskussion über Abweichungen und Übereinstimmungen mit dem was die Kinder vorher geäußert hatten an.

Jüngeren Kindern wird bei diesem Vorgehen pro Seite mehr Zeit gelassen – mehr als ein Buch pro Sitzung zu verwenden ist deshalb nicht realistisch. Mit älteren Kindern kann mehr Zeit auf die Betrachtung der Designprinzipien verwendet werden. Die CPL Bibliothekare regen als praktische Aktivität an, die jeweilige Umgebung des Klassenraums oder der Bibliothek dafür zu nutzen die Kinder auf Postern, Werbung, Kunstwerken oder Webseiten nach den vorgestellten Prinzipien suchen zu lassen. Auch schlagen sie vor, Informationen über die Buchautoren zur Verfügung zu stellen und den konstruierten Charakter von Kunst zu besprechen, also zu zeigen, dass durch Anwendung bestimmter Prinzipien bestimmte Reaktionen beim Betrachter

hervorgehoben werden können und damit die Kinder an ein skeptisches Betrachten visueller Repräsentationen heranzuführen.

1.4. Methodenvergleich und Eignung für die Veranstaltungskonzeption

VTS ist eine Methode, die sehr gut auf Einzelwerke wie Gemälde oder Skulpturen anzuwenden ist. Ihre Fragetechnik beteiligt den Betrachter intensiv an der Bedeutungsfindung und kann somit zur Entwicklung von „Visual Literacy“ einen bedeutenden Beitrag leisten. Der Nachteil bei dieser Strategie ist, dass sie bei Anwendung auf das Bilderbuch dieses nicht ganzheitlich betrachtet, seine besondere Struktur und die Bilder in ihrem Zusammenhang außer Acht lässt.

Der WBA hingegen, der die Fragetechnik der VTS adaptiert, bezieht sich explizit auf das Bilderbuch und seine Charakteristika und gibt dem Betrachter die Möglichkeit dieses als Ganzes zu begreifen, ist aber die was Vielfalt der bedeutungstragenden Elemente in Bildern angeht zu wenig ausführlich. Der STW-Ansatz schließlich leitet die Kinder dazu an innezuhalten, genau hinzuschauen und die Bilddetails zu erfassen, geht aber (in seiner „Grundform“, ohne die darüber hinausgehenden Aktivitäten, die Richards und Anderson durchführen) ebenfalls nicht ausführlich genug auf die Bedeutungsgenerierung durch die diversen Bildelemente ein. Aus diesem Grunde bin ich der Ansicht, dass keine der Methoden zur alleinigen Anwendung in bibliothekarischen Bildkompetenzveranstaltungen auf der Basis von Bilderbüchern verwendet sondern eine Kombination der Methoden angestrebt werden sollte.

Im Hinblick auf die VTS-Fragen vertrete ich die Auffassung, dass diese alleine nicht ausreichend sind. Dies gilt auch für die STW-Fragen, wobei anzumerken ist, dass Richards und Anderson darauf hinweisen, dass sie zuweilen in Veranstaltungen auch darüber hinausgehen. Ich persönlich halte es für wichtig den recht allgemeinen, offenen Fragestellungen präzisere, auf die vielfältigen bedeutungstragenden Elemente von Bildern in Bilderbüchern hinlenkende Fragen hinzuzufügen. Auf welche Weise diese entwickelt werden können, werde ich in Kapitel 3.2. von Teil IV zeigen.

Folgende Versatzstücke aus den drei Methoden sind als nützlich anzusehen und verdienen es deshalb bei der Entwicklung von „Visual Literacy“-Programmen in Erwägung gezogen zu werden: Die teilnehmerzentrierte offene Fragetechnik der VTS erscheint mir besonders für den Einstieg in die Veranstaltung geeignet, sorgt für eine aktive Beteiligung möglichst vieler Kinder und stärkt durch das Zulassen aller Deutungen das Vertrauen in die eigenen Interpretationsfähigkeiten. Das Innehalten und die Fokussierung auf Nuancen des STW-Ansatzes stellen sicher, dass keine für die Analyse wichtigen Details übersehen werden. Die Betrachtung des Bilderbuches in seiner Gesamtheit schließlich, die der WBA ermöglicht, sorgt dafür, dass die besondere Struktur und Charakteristika des Bilderbuches in ihrer Bedeutung für die Geschichte ausreichend berücksichtigt werden.

2. „Visual Literacy“-Vermittlung in deutschen Öffentlichen Bibliotheken

Trotz intensiver Suche in allen zugänglichen und für dieses Thema angezeigten Datenbanken unterschiedlichster Disziplinen, der Recherche in einer großen Anzahl von Katalogen über den Karlsruher Virtuellen Katalog, der Sichtung der einschlägigen Fachzeitschriften und eine intensive Internetrecherche war es nicht möglich

Beispiele für sich explizit mit der Entwicklung von Bildkompetenz befassenden Veranstaltungen in deutschen Bibliotheken zu ermitteln.

Dieser erste Befund gab Raum für Spekulationen über die Gründe. Meine Vermutungen waren, dass

- das Konzept „Visual Literacy“ und seine Bedeutung für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen in der deutschen Bibliothekslandschaft noch nicht ausreichend bekannt ist
- das Konzept zwar bekannt ist, ihm aber vor dem Hintergrund der personellen und finanziellen Situation deutscher Bibliotheken nicht genug Relevanz beigemessen wird, um ihm einen Platz in der hauptsächlich von Leseförderung geprägten Veranstaltungsarbeit einzuräumen
- das Konzept (in Teilen) umgesetzt, aber nicht explizit so benannt wird.

Um dieser Frage nachzugehen erschien es sinnvoll, sich per E-Mail direkt an eine Auswahl deutscher Öffentlicher Bibliotheken zu wenden. Angeschrieben wurden alle Mitglieder der Sektion 1 (19 Mitglieder) und 2 (84 Mitglieder) des DBV, wie sie auf deren Internetseite aufgeführt sind (vgl. DBV 2014) und die deutschen Fachstellen (28 Fachstellen) (vgl. Bibliotheksfachstellen 2014). Die Entscheidung für diese Auswahl basierte auf der Annahme, dass die Mitarbeiter von Großstadtsystemen und Fachstellen einerseits durch besseren Zugang zu Schulungen und Weiterbildungsmaßnahmen eher einen Überblick über internationale Entwicklungen, Konzepte und Trends haben, andererseits große Bibliotheken auch eher die Mittel und Infrastruktur haben, derartige Veranstaltungen zu konzipieren und anzubieten. Die Entscheidung, die Sektion 2 ebenfalls einzubeziehen, basierte anfänglich auf der Tatsache, dass auf diese Weise eine noch größere Anzahl an Bibliotheken erreicht werden konnte, sehr schnell zeigte sich aber auch, dass eher wenige Bibliotheken der Sektion 1 sich die Mühe machten auf meine Anfrage zu antworten.

Von 131 angeschriebenen Bibliotheken und Fachstellen kam ein Rücklauf von 43 inhaltlich verwertbaren Antworten. Die Zahl der Rückmeldungen erhöhte sich außerdem (um weitere 9 Antworten) durch den Umstand, dass die Büchereizentrale Schleswig-Holstein meine Anfrage an diverse Sektion 3a und 3b- Mitgliedsbibliotheken weiterleitete. Zudem wurden meine Fragen (ohne Rückmeldung) in der bayerischen bibliothekarischen Mailingliste „bayernoeb“ veröffentlicht und in Berliner Fachforen diskutiert. Sämtliche Antworten sind, um Anreden und Grußworte bereinigt und durch die ausschließliche Angabe der Institution anonymisiert im Anhang aufgeführt.

Fragestellungen:

Frage 1: Haben Sie einen der Begriffe "Visual Literacy" oder "Bildkompetenz" schon mal gehört? Ist Ihnen bekannt, was sich hinter dem Begriff "Visual Literacy" oder "Bildkompetenz" verbirgt?

Frage 2: Ist das Thema „Visual Literacy“ Ihrer Einschätzung nach überhaupt ein Thema in der deutschen Bibliothekslandschaft?

Frage 3: Bieten Sie auf die Vermittlung von Bildkompetenz/visuelle Kompetenz ausgerichtete Veranstaltungen an oder wissen Sie von anderen Zweigstellen, die dies tun?

Bibliothek	Begriff bekannt?	Konzept bekannt?	Relevanz?	Veranstaltungen?
A1- Bücherei- zentrale Schleswig- Holstein	Ja	Ja	Thema wichtig, aber noch zu wenig methodische Entwicklung und Bewusstsein	Wird nebenbei im Rahmen von Kamishibai vermittelt
A1.1. Süderbrarup	Nein	Nein	Ja, Wunschthema für Fortbildung	Über Bilder reden bei Bilderbuchlesung oder Bilderbuchkino
A1.2. Neumünster	Nein	Nein	Klingt interessant	Nein
A1.3. Eckernförde	Nein	Nein	Klingt interessant	Nein
A1.4. Timmen d. Strand	Ja	Nein	Ja	Wöchentliche Veranstaltungen für 3- 6-jährige
A1.5. Neustadt i. Holstein	Nein	Nein	Kann nicht beurteilt werden, weil Konzept nicht bekannt	Nein
A1.6. Großhansdorf	Nein	Nein	-	Nein
A1.7. Flintbek	Nein	Nein	-	Nein
A1.8. Brunsbüttel	Nein	Nein	Wenig relevant	Nein
A1.9. Schleswig	Nein	Nein	Zukunftsfähig	Betrachten von Bildern im Rahmen von Kamishibai und Bilderbuchkino
A2 - Leipzig	Ja	Ja	Eher emotionale Wirkung von Bildern (Erreichbarkeit von Kindern) wichtig als Bildanalyse	Nein, nur Bilderbuchkino
A3 - München	Nein	Nein	-	Nein
A4 - Bremen	Ja	Ja	Überregional kein Trend	Im Vorschulbereich intensiv bearbeitetes Themenfeld durch Bilderbuchkino, Kamishibai, Arbeit mit „Storytellern“ „Wörter werden Welten“, Mitarbeiter für Arbeit mit Bilderbüchern weitergebildet
A5 - Frankfurt a. Main	Ja	Ja	Kein auf breiter Basis diskutiertes	Viele Veranstaltungen der STB Frank-

			Thema. Theoretische Beschäftigung mit "Visual Literacy" in Bibliotheken kaum vorhanden, wird in der Praxis aber oft mit geschult. Dem Thema sollte in Bibliotheken größerer Stellenwert eingeräumt werden, Grundlagen und Vermittlungsmethoden sollten Teil der bibliothekarischen Ausbildung sein	<p>furt beinhalten Aspekte der Vermittlung von Bildkompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> • „Bilderlesen“ & Kreativaktion • Bilderbuchgebrauch in Schulbibliotheken & Bilderbuchkino • Manga- und Comicworkshops • i Pod-Format & Junge-Medien-Jury
A6 - Düsseldorf	Ja, gehört	Ungefähre Vorstellung, aber nicht näher beschäftigt	Selbstverständlicher Teil der Kinder- und Jugendbibliotheksarbeit, aber keine bewusste Beschäftigung damit	Betrachten und Sprechen über Bilderbücher, unbewusste Handlung
A7 - Berlin, Zentral- und Landesbibliothek	-	-	-	Märchenillustrationsprojekt mit kulturkind e.V., Kamishibai Workshop
A8 - Bez. Bibl. Tempelhof-Schöneberg	-	-	Nein. Ordnet sich in die Arbeit mit jüngeren Kindern ein	Nein, nur Bilderbuchkino und Bilderbuchlesung
A9 - Mittelp. Bibl. Schöneberg	-	-	-	Nein, nur Bilderbuchkino in „zwei Durchgängen“, der Zweite ist dem Betrachten und Beschreiben der Bilder gewidmet
A10 - Pan-kow	-	-	Ja, zeigt sich an den zahlreichen Bilderbuchkino- und Kamishibai-Angeboten	Seit Jahren Veranstaltungen, wobei der Begriff selber nicht verwendet wird : Bis 4. Klasse Bilderbuchkino /Bilderbuchlesung mit Schwerpunkt Bildbetrachtung und -analyse und Bild-Text-Beziehung. Ab 5. Klasse nicht nach-

				gefragt von Schulen, denn Pädagogen haben daran kein Interesse und die Literatur für ältere Zielgruppen ist wenig bildorientiert
A11 - Marzahn-Hellersdorf	-	-	-	Arbeit mit reiner Bildbetrachtung (textloses Bilderbuch), keine reine "Visual Literacy"-Erziehung sondern ganzheitlicher Ansatz unter Einbeziehung von Wahrnehmung, Sprache und Bewegung
A12 - Spandau	-	-	-	Entwicklung und Durchführung des Lehrer-Fortbildungsprogrammes „Textlose Bilderbücher im Unterricht“ mit dem Kinder und Jugendliteraturhaus LesArt, Arbeit mit dem Buch „Die ganze Welt“
A13 - Reinickendorf	-	-	-	Keine Verwendung des Begriffs "Visual Literacy", aber: Verwendung von Bilderbüchern mit geeigneter Ästhetik und Bildsprache, Ziel: Sehgewohnheiten verändern (Disney) und erweitern, Nachvollziehen künstlerischer Entstehungsprozesse, Kreativaktionen
A14 - Aachen	Nein	Nein	Nein	Bilderbuchkinos
A15 - Bottrop	Ja	-	Spielt zzt. keine große Rolle in der Bibliothekslandschaft, wahrscheinlich auch nicht in Zukunft	Nein
A16 - Bremerhaven	Nein	Nein	Sollte Thema in Bibliotheken sein, da Symbole/Bilder/Zeichen lesen eine Vorstufe des	Keine speziell konzipierten Veranstaltungen, aber Einheit der Veranstaltungsreihe „Reise in die Welt der Buchstaben und Zei-

			Lesens von Schrift ist	chen: Erkennen von Zeichen und Symbolen“
A17 - Chemnitz	-	-	Förderschwerpunkt von Bildkompetenz liegt vorrangig in den Bildungseinrichtungen. Wird nicht nachgefragt	In keinem Veranstaltungsformat separat vermittelt, lediglich Arbeit mit Bilderbüchern, Sprechen über die Bilder
A18- Gelsenkirchen	Nein	Nein	Gefühlt eher nein, höchstens interessant für Veranstaltungen mit Kindern aus anderen Kulturkreisen oder geringen Sprachkenntnissen	Nein
A19 - Halle/Saale	Nein	Nein	Keine Auseinandersetzung mit der Thematik	Nein, nur Leseförderung Bilder werden zur Auflockerung verwendet oder um zum Inhalt der Geschichte hinzuführen
A20 - Heilbronn	Nein	Nein	Spekulativ, weil Begriff/Konzept unbekannt, vielleicht im Bereich der Kleinkindförderung	Nur Veranstaltungen für Kleinkinder mit Wimmelbüchern und Papp-Bilderbüchern
A21 - Ingolstadt	Nein	Nein	Thema zu theoretisch und konstruiert für Bibliotheken, eher etwas für Kindergärten, wo die Kinder längere Zeit verbringen oder für die Schule. Leseförderung ist wichtiger	Bilderbuchkino ohne theoretischen Unterbau, in dem Geschichten von den Bildern her entwickelt werden
A22 - Jena	Ja	Ja	Nimmt nur einen kleinen Teil der Bibliothekslandschaft ein, es wird zu wenig sensibilisiert. Bibliothekare werden oft auf Lesekompetenz reduziert, deshalb ist es wichtig das Thema mehr publik zu machen	Weiterbildung: Warja Lavater: Schneewittchen, Kinder sollen das Märchen erkennen, dann erstellen sie eigene Collagen und verfassen Text dazu. Verwenden Kamishibai, beklagen aber die zu bekannten Bildkarten, die die Kinder dazu veran-

				lassen die Bilder nicht eingehend genug zu betrachten. Nutzen bewusst textlose Bilderbücher mit Kindergartengruppen
A23 - Krefeld	Ja	-	Eher nein wg. Arbeitsüberlastung von Bibliothekaren und fehlenden Stellen für Bibliothekspädagogen	Nein
A24 - Lübeck	Nein	Nein, kann sich nur etwas darunter „vorstellen“	Keine dezidierte Diskussion in Fachkreisen, Teil von Medienkompetenz	Keine dezidiert darauf ausgerichteten Veranstaltungen, Bilderbuchkino mit dem Schwerpunkt ästhetische Erziehung (Phasenbilder dekodieren, Aussage der Farbwahl etc.)
A25 - Mainz	Nein	Nein	Im Prinzip ist das Feld bereitet, eine gewisse Aufmerksamkeit gegenüber der Wichtigkeit von Illustrationen besteht. Sprach- und Leseförderung erscheint aber dringlicher, eventuell mit etwas verändertem Fokus	Keine dezidiert auf Bildkompetenz ausgerichteten Veranstaltungen (aufgrund knapper finanzieller und personeller Ressourcen auch unwahrscheinlich), das Lesen von Bildern wird bei Veranstaltungen zur Sprach- und Lesekompetenz nur mitgeübt
A26 - Mülheim/Ruhr	-	-	-	Nur Veranstaltungen aus dem Literacy-Bereich.
A27 - Münster	Ja, aus der ausländ. Fachpresse	Ja	Begriff weniger verbreitet, kennt keine einzige Bibliothek, die so etwas anbietet	Bilderbuchbetrachtung Bilderbuchkino
A28 - Oldenburg	Ja, nur Bildkompetenz	-	-	Bilderbuchkino, Kamishibai
A29 - Potsdam	-	-	Wichtig als einfache Vorstufe um auf Text Content hinzulenken, wird in den kommenden Jahren als	Arbeit mit Illustrationen, Bilderbuchkino, Illustratoren-Workshops

			alternative Form der Leseförderung sicher an Bedeutung gewinnen	
A30 - Reutlingen	Nein	Thematik bekannt	Einsatz von Bildern als „Unterstützung“ verbreitet in der Bibliothekslandschaft	Bilderbuchkino, Kamishibai, englische Vorlesestunden mit Bildern
A31 - Solingen	Nein	Nein	Nein. Weder in der Fachliteratur noch in Aus- und Fortbildungen oder bei den Verbänden tauchen die Begriffe auf. Dienstleistungen sind stark auf Informationsvermittlung, Lesekompetenz und Medienkompetenz ausgerichtet	Kamishibai, Bilderbuchkino, Kniebuch. Bildbetrachtung geschieht nur nebenbei und intuitiv als spielerisches Element bei Kindergartenkindern, nicht als Schwerpunkt
A32 - Ulm	Nein	Nein	In der Praxis wird intensiv mit Bildern gearbeitet (Bilderbuchbetrachtung, dialogisches Vorlesen, Bilderbuchkino, Kamishibai), aber die praktische Anwendung nicht immer theoretisch reflektiert. Durch die Zunahme von U3-Veranstaltungen und Ausbildung von Lesepaten kommt man um das Bilderbuch nicht herum	Schulungen von Erziehern und Vorlesepaten um die Bedeutung von Bildern beim Vorlesen zu vermitteln
A33 - Wolfsburg	Nein	Nein	Ist in der praktischen Kinderbibliotheksarbeit ein Thema obwohl nicht speziell formuliert	Legen Wert auf großen Bilderbuchbestand mit vielfältiger, künstlerischer Bildsprache, Bilderbuchkino, Onilo, Bilderbuch-Slam, Kamishibai, Sandtheater, LeseStart
A34 - Zwickau	Nein	Nein	Nein	Nein

A35 - Fachstelle Saarland	-	-	Wg. Personalmangels im Saarland unwahrscheinlich	Für das Saarland keine auf Bildkompetenz ausgerichteten Veranstaltungen bekannt
A36 - Fachstelle Baden-Württemberg	Nein	Nein	-	Keine der betreuten Bibliotheken hat den Begriff bewusst reflektiert und ein Konzept dazu erarbeitet, als Unteraspekt von Medienerziehung ist es sicher faktisch verbreitet
A37 – Bücherei-zentrale Niedersachsen	-	-	Wichtiges Thema in der heutigen stark visuell geprägten Medienlandschaft, das noch an Bedeutung gewinnen wird	Nein, Thema ist noch zu speziell, als dass es eigens darauf ausgerichtete Veranstaltungen geben würde, wird nur im Rahmen anderer Veranstaltungen gestreift
A38 - Fachstelle Thüringen	-	-	-	Nein
A39 - Fachstelle Bayern	-	-	-	Nach der Mailingliste "bayernoeb" (keine Ergebnisse) und persönlicher Einschätzung kein Thema in bayerischen ÖBs
A40 - Fachstelle Hessen			Ja, im Sinne dessen, dass es sicherlich „gemacht“ wird	Keine Bibliothek bekannt, die so ein Konzept verfolgt. Möglicherweise im Rahmen der Bilderbuchkino-, Kamishibai- und Onilo-Veranstaltungsarbeit, ohne dass man sich des Begriffs bedient
A41 - Fachstelle Nordrhein-Westfalen	Nein	Nein	-	Keine Bibliotheken bekannt, nur Arbeit mit Bilderbüchern und Bilderbuchkino
A42 - Fachstelle Brandenburg	-	-	-	Nein
A43 - Fachstelle Sachsen			"Visual Literacy" ist im Kontext der frühkindlichen	Bilderbuchkino, Kamishibai, Bilderbuchlesungen durch Le-

			Förderung wichtiger Teil der Bibliotheksarbeit	sepaten
--	--	--	--	---------

Tab. 2: Zusammenfassung der Ergebnisse der Email-Befragung von deutschen Öffentlichen Bibliotheken

Aufgrund der Tatsache, dass fast alle Mitgliedsbibliotheken der Sektionen 3a und 3b nicht befragt wurden und auf mein Anschreiben nur etwa ein Drittel der Angeschriebenen geantwortet hat, ist eine gesicherte Aussage darüber ob Ausdruck oder Konzept von „Visual Literacy“ oder Bildkompetenz in der deutschen Bibliothekslandschaft bekannt ist und in eigens darauf ausgerichteten Veranstaltungen umgesetzt wird nicht mit absoluter Sicherheit zu beantworten, Trends sind jedoch erkennbar. Zunächst ist festzuhalten, dass Ausdrücke und Konzept überwiegend nicht bekannt sind. Von 52 Befragten (die Schleswig-Holsteinischen Sektion 3a und 3b-Bibliotheken eingerechnet) antworteten neun mit einem klaren „Ja“, was die Kenntnis des Ausdrucks angeht; zwei räumten ein, ihn mal „gehört zu haben“; zwei kannten zumindest den Terminus „Bildkompetenz“; 19 antworteten mit einem klaren „Nein“; und der Rest äußerte sich nicht deutlich, den Antworten war jedoch zu entnehmen, dass sie eher den „Nein“-Antworten zugeordnet werden sollten. Drei von den neun Befragten, die Ausdruck und Konzept kannten zeigten durch ihre Antwort tiefere Kenntnis der Materie (A2, A4, A5), indem sie die „Lesbarkeit von Bildern/gestalterischen Elementen“ (A2) und „Mediensozialisation und Bilderflut“ (A4) erwähnten bzw. sogar eine eigene Definition von „Visual Literacy“ gaben (A5).

Die Aussagen darüber, ob „Visual Literacy“ schon ein Thema in der deutschen Bibliothekslandschaft sei, sind als eindeutig einzustufen. Alle Befragten, die auf diesen Punkt eingingen, waren der Ansicht, dass „Visual Literacy“ im Gegensatz zu „Literacy“ zum jetzigen Zeitpunkt kein „überregionaler Trend“ (A4) sei, keine „dezidierte Diskussion“ der Thematik in Fachkreisen stattfinde (A24), das Thema allenfalls einen „kleinen Teil der Bibliothekslandschaft“ einnehme (A22). Weder in der Fachliteratur noch in Aus- und Fortbildungen oder bei den Verbänden tauchten die Begriffe „Visual Literacy“ oder „Bildkompetenz“ auf, die Dienstleistungen Öffentlicher Bibliotheken seien zum jetzigen Zeitpunkt ausschließlich auf Informationsvermittlung, Vermittlung von Medienkompetenz und Leseförderung ausgerichtet (A31). Die Äußerung der Vertreterin der Stadtbücherei Frankfurt am Main fasst diesen Befund sehr gut zusammen: „Das Thema ‚Visual Literacy‘ ist unserem Wissen nach keines, das bislang auf breiter Basis in (deutschen) Bibliotheken diskutiert wird. Anders als bei den verwandten Begriffen ‚Literacy‘ und ‚Digital Literacy‘ ist die *theoretische* Beschäftigung mit ‚Visual Literacy‘ als Bestandteil der Kinder- und Jugendbibliotheksarbeit nach unserer Kenntnis kaum vorhanden“ (A5).

Die Relevanz des „Visual Literacy“-Konzeptes für die Veranstaltungsarbeit in Öffentlichen Bibliotheken wird hingegen sehr unterschiedlich bewertet. Besonders diejenigen Befragten, die eine tiefere Kenntnis der Materie erkennen ließen, äußerten sich sehr positiv. Diese Bibliotheken stufen das Konzept als interessantes und wichtiges Thema in der heutigen, stark visuell geprägten Medienlandschaft (A1, A37, A1.1.) ein, wobei zurzeit noch zu wenig dafür sensibilisiert und publik gemacht würde (A1, A.22), außerdem fehle es bisher an methodischer Entwicklung (A1). Grundsätzlich sei das Feld dafür durch eine gewisse Aufmerksamkeit gegenüber der Wichtigkeit von Illustrationen (Bilderbücher) und die Diskussion darüber in der Fachwelt bereitet (A25). Diese Befragten sind sich einig, dass die Thematik in Zukunft an Bedeutung gewinnen wird (A25, A29, A37). Die Pro-Argumente reichen hier von der Annahme, dass Kinder über Bilder schneller und direkter (emotional) erreichbar sind (A2, A2) und die Notwendigkeit, den Kindern zu vermitteln wie visuelle Darstellungen versprachlicht werden können (A11) bis hin zu der Überzeu-

gung, dass Symbole und Bilder die Vorstufe für das Verstehen von Schrift (A16) bzw. eine Vorstufe um auf Text-Content hinzulenken sind (A29).

Auch hier ist die Antwort der Stadtbücherei Frankfurt hervorzuheben, die sich erneut dazu eignet die Aussagen dieser Fraktion zusammenzufassen:

Dem Thema „Visual Literacy“ sollte ein größerer/adäquater Stellenwert in der Medienvermittlung eingeräumt werden. Gerade in der frühkindlichen und vorschulischen Bildung, die einen großen Teil der Kinderbibliotheksarbeit ausmachen, ist das Bild der Hauptzugang zu Spracherwerb und Kommunikation. Bei Jugendlichen ist der kompetente, erfahrene Umgang mit Bildern - Beispiel im Web 2.0- ein Faktor, der politisches und gesellschaftliches Handeln mitbestimmen kann. Nach der Definition des Begriffs „Visual Literacy“ ist es eine Fähigkeit[,] die erlernt wird. Das bedeutet, es ist etwas, für das auch in der Vermittlung entsprechende Kenntnisse und Methoden wünschenswerte Voraussetzung wären. Insofern sind das Thema „Visual Literacy“ und die entsprechenden Vermittlungsmethoden sicher auch für die bibliothekarische Ausbildung interessant. (A5)

Auf der anderen Seite stehen diejenigen, die aus den unterschiedlichsten Gründen die Thematik für weniger relevant halten. Diese führen folgende Argumente ins Feld:

- Das Thema ordnet sich in die tägliche Arbeit der Bibliotheken mit jüngeren Kindern ein und ihr unter, muss also nicht speziell bearbeitet werden (A8).
- Der Förderschwerpunkt hinsichtlich der Vermittlung von Bildkompetenz liegt vorrangig bei den Bildungseinrichtungen (Kunst, Deutsch) (A17, A21).
- Es ist nur ein Thema, wenn man Veranstaltungen für Kinder aus anderen Kulturkreisen oder mit geringen Sprachkenntnissen anbieten will (A18).
- Das Thema ist für Bibliotheken zu theoretisch und konstruiert.
- Es ist eher ein Thema für Kindergärten, die die Kinder nicht nur punktuell in einzelnen Veranstaltungen betreuen wie Bibliotheken es tun (weniger Möglichkeiten durch zeitliche Begrenzung) (A21).
- Speziell auf Bildkompetenz ausgerichtete Veranstaltungen werden nicht nachgefragt (A10, A15, A17).
- Für Bibliotheken ist die Leseförderung als wichtiger einzustufen (A21, A25).
- Knappe finanzielle und personelle Ressourcen und Arbeitsüberlastung der Bibliothekare erlauben keine Beschäftigung mit der Thematik (A11, A23, A25, A35).
- Nicht in jeder Bibliothek ist kompetentes (ausgebildetes) Fachpersonal zu finden (A31).

Was die Frage nach auf die Vermittlung von Bildkompetenz *speziell ausgerichteten* Veranstaltungen angeht, ist das Ergebnis der Befragung eindeutig. In (fast) keiner der antwortenden Bibliotheken gibt es Veranstaltungsformate, die auf Basis einer theoretischen Auseinandersetzung mit dem „Visual Literacy“-Konzept erstellt wurden oder sogar explizit so benannt sind. Eine Ausnahme bildet die Stadtbücherei Frankfurt am Main, die eine eigene Definition von „Visual Literacy“ erstellt hat und ihre Veranstaltungsaktivitäten darauf ausrichtet, ohne sie jedoch so zu benennen.

Angeboten werden folgende bildbetonten Aktivitäten, wobei davon auszugehen ist, dass die ersten beiden Punkte zum Standardprogramm deutscher Öffentlicher Bibliotheken gehören und auch dort vertreten sind, wo sie nicht explizit genannt wurden:

- Bilderbuchkino (A1, A1.9, A2, A4, A5, A8, A9, A10, A13, A21, A24, A27, A28, A29, A31, A32, A33, A40, A41, A43)

- Bilderbuchbetrachtung/Bilderbuchlesung (dialogisch)/Bilderbuchgespräch anhand von Bilderbüchern mit und ohne Text (A5, A6, A8, A11, A12, A13, A17, A18, A20, A22, A24, A25, A27, A29, A30, A31, A32, A33, A36, A37, A41, A43)
- Kamishibai (auch Workshop zur Erstellung eigener Kamishibais) und Sandtheater (A1, A1.9., A4, A7, A13, A22, A28, A31, A32, A33, A40, A43)
- Onilo und TipToi/Ting (A33, A37, A40)
- Arbeit mit Bildkarten/Storytellern/Memory (A4, A11, A13, A18, A30, A37)
- Illustrationsprojekte/Illustratorenveranstaltungen/Comic- und Manga-workshops/Kreativaktionen (A5, A7, A13, A29, A36)
- Kooperationen mit Kunstschulen/Museen (A37)
- Besondere Veranstaltungen: Bilderbuch-Slam (A33), "Wörter werden Welten" (A4), "Reise in die Welt der Buchstaben und Zeichen" (A16),
- Gezielter Bestandsaufbau von Bilderbüchern mit besonderer Bildsprache (A13, A24, A37, A33, A37)

Im Rahmen der genannten Veranstaltungen und Aktivitäten werden von den Bibliothekaren folgende Ziele verfolgt, die sich an einigen Stellen überschneiden und berühren:

- Bilder betrachten (A1, A1.9., A5, A6, A8, A9, A10, A11, A17, A18, A32, A36)
 - Auf Details eingehen (A4, A5, A13, A33)
- Geschichte anhand von Bildern entschlüsseln/ zur Geschichte hinführen (A2, A17, A18, A21, A24, A30, A33, A41)
- Bilder versprachlichen/beschreiben/kommentieren (A1.9., A4, A5, A9, A11, A24)
 - Durch Bilder Sprachkompetenz fördern (A24, A25, A41)
- Emotionale Wirkung von Bildern nutzen (A2, A4)
- Bilder lesen im Sinne von „Visual Literacy“/Förderung visueller Fähigkeiten (A5, A10, A24)
 - Bilder interpretieren/analysieren (A4, A9, A10, A36)
 - Sehgewohnheiten verändern und erweitern/ästhetische Erziehung (A13, A24)
- Verbindung von Bild und Text herstellen (A8, A10, A22)
- Bilder zur Auflockerung der Lesung/Führung verwenden (A18, A31)
- Gedanken und Ideen visuell umsetzen/kreativ werden (A4, A5, A7, A13, A24, A29, A36)
- Bilder verwenden um Begriffe zu verdeutlichen (A30)

Wie sich zeigt, werden bei der Arbeit mit Bildmaterial in Öffentlichen Bibliotheken durchaus unterschiedliche Ziele verfolgt. Als Basisaktivität sind die Bildbetrachtung und das Eingehen auf Details anzusehen, die einen selbstverständlichen Teil von bildbetonten Veranstaltungsformen bilden. Es zeigt sich, dass es in Öffentlichen Bibliotheken zumeist darum geht, durch visuelle Sprechansätze Sprachkompetenz zu fördern, durch Bilder Geschichten oder Begriffe zu illustrieren, eine Auflockerung der Veranstaltungen zu erreichen oder einen besseren emotionalen Zugang zu den Kindern zu finden. Bei dieser Art von Aktivitäten ist das Bild „Mittel zum Zweck“ und nimmt eine dienende Rolle ein. Auf der anderen Seite sind Beispiele auszumachen, wo es durchaus um die Interpretation und Analyse von bildlichen Darstellungen als Selbstzweck geht. Erwähnt werden als Zielsetzungen die Förderung visueller Fähigkeiten im Sinne von „Visual Literacy“ und die Veränderung der Sehgewohnheiten weg von den beliebten „niedlichen“ Darstellungen hin zu anspruchsvolleren Bildern mit besonderer Bild- und Formensprache. Auch der gezielte Bestandsaufbau von

qualitativ hochwertigen Bilderbüchern fällt in diesen Bereich. Kreativaktionen, bei denen die Kinder dazu angeleitet werden ihre Gedanken und Ideen visuell umzusetzen, werden oft angeboten, sind aber nicht immer durch den Wunsch nach Vermittlung von Bildkompetenz motiviert, auch wenn sie der produktiven Komponente von „Visual Literacy“ zuarbeiten.

Insgesamt ist festzustellen, dass bis auf wenige Ausnahmen die Bildkompetenz von Kindern in der Praxis der Leseförderung eher nebenbei „mitgeschult“ wird (A5, A25). Eine theoretische Auseinandersetzung mit der Thematik findet nur in Ausnahmefällen statt.

Auffällig ist, dass sowohl Befürworter als auch Gegner der Vermittlung von Bildkompetenz in Bibliotheken Bildkompetenz-Aktivitäten ausschließlich dem Kleinkind- und Kindergartenbereich höchstens noch der frühen Primarstufe zuordnen. Diese Haltung ist sicherlich der Tatsache geschuldet, dass Bilderbücher (offenbar auch in Bibliothekskreisen) immer noch als Medium wahrgenommen werden, das ausschließlich diese Zielgruppe anspricht. In diesem Zusammenhang wurde wiederholt auf „fehlendes bildorientiertes Material“ für die Sekundarstufe und die mangelnde Nachfrage bildkompetenzorientierter Aktivitäten durch die Schulen hingewiesen. Daran wird deutlich, dass das Bilderbuch als Grundlage gar nicht in Erwägung gezogen wird und die Veranstaltungsarbeit in vielen Fällen von der Nachfrage von außen anhängig gemacht wird.

Im Rückgriff auf die Eingangs von mir formulierten Vermutungen lässt sich sagen, dass diese sich alle bestätigt haben. Das Konzept „Visual Literacy“/Bildkompetenz und seine Relevanz sind in deutschen Öffentlichen Bibliotheken noch weitgehend unbekannt. Viele der Angeschriebenen begründeten ihre Einschätzung, dass „Visual Literacy“ kein Thema für die bibliothekarische Veranstaltungsarbeit sei mit der angespannten personellen und finanziellen Situation der Bibliotheken und mangelnder Nachfrage und betonten, dass die Sprach- und Leseförderung immer an erster Stelle stehen müsse. Auch meine Vermutung, dass Aspekte von Bildkompetenz schon „nebenbei“ im Rahmen bestehender Veranstaltungsaktivitäten vermittelt werden, ohne dass Veranstaltungen explizit darauf ausgerichtet und danach benannt würden, hat sich erhärtet.

3. Handreichungen für die Entwicklung bibliothekarischer Bildkompetenz-Veranstaltungen

Die Entscheidung im Rahmen dieser Arbeit keine fertig ausgearbeiteten Veranstaltungskonzepte zu bestimmten Bilderbüchern vorzustellen, sondern eine „Hilfe zur Selbsthilfe“ anzubieten, ergibt sich aus dem Desiderat der individuellen Anpassbarkeit an örtliche Gegebenheiten und Bedürfnisse möglichst vieler Bibliotheken, wie Zeitkontingent, Personalkontingent, Alters- und Kompetenzstruktur der Zielgruppen, Bilderbuchbestand etc. Hinzu kommt, dass auf diese Weise die Entwicklung immer neuer Veranstaltungsformate möglich ist und auch einer individuellen Neigung der durchführenden Personen zu bestimmten Themen oder Formaten Rechnung getragen werden kann. Aus diesem Grunde werde ich mich in diesem Abschnitt darauf beschränken, die theoretischen Grundlagen für die Bedeutungserschließung von Bildern darzustellen, zu zeigen, wie diese sich auf Bilderbücher anwenden lassen, auf der Basis einer theoretischen Grundlage Beispielfragen für die Veranstaltung zu entwickeln und schließlich Kriterien für die Auswahl von geeigneten Bilderbüchern vorzustellen. Die in Kapitel 1 des Teils IV dieser Arbeit vorgestellten Methoden und

Durchführungsbeispiele können bei der Entwicklung eigener Veranstaltungsrahmen als Anregung dienen.

3.1. Theoretische Grundlagen

Doelker schlägt für die praktische Umsetzung der „Bilderschließung“, wie sie oben schon im Rahmen der Vorstellung seines Bildkompetenzmodells vorgestellt wurde, eine Vorgehensweise vor, die er „Bilderlesen in drei Schritten“ nennt (vgl. Doelker 2010, S. 25). Diese erscheint mir im Hinblick auf die bereits erwähnte Notwendigkeit der individuellen Anpassbarkeit geeignet, als Grundlage für die Entwicklung bibliothekarischer „Visual Literacy“-Veranstaltungskonzepte zu dienen, denn es ist problemlos möglich, ganze Schritte auszuklammern oder nur die Analyse bestimmter Bedeutungen aus einem oder mehreren Schritten herauszugreifen und auf das ausgewählte Bilderbuch anzuwenden. Einzig der erste Schritt erscheint obligatorisch, denn persönliche Reaktionen sollten nicht zu Gunsten „objektiverer“ Deutungen zurückgestellt werden, da ein „subjektiver Auslauf [...] notwendig [ist], damit der Betrachter in einer zweiten Phase für erweiterte und andere Bedeutungszusammenhänge offen bleibt“ (Doelker 1997, S. 148). Die Entscheidung für ein modulares System und für die Berücksichtigung einer so großen Menge verschiedener Bedeutungsaspekte liegt im Wesen des Bilderbuches selbst begründet. Es ist ein komplexes Medium mit ausgesprochen vielen Facetten, die nur mit möglichst vielen verschiedenen Herangehensweisen erschlossen werden können.

Bilderbücher [sind] nicht nach starren Kriterien zu analysieren. Es gibt kein allumfassendes Analysemodell, das der Komplexität jedes einzelnen Bilderbuches und seiner Erzählform gerecht würde. Die Bilderbuchanalyse muss sich auf jedes Buch neu einlassen, um die je spezifischen Qualitäten zu erfassen. Sie muss sich dem jeweiligen Buch aus verschiedenen Blickwinkeln und mit unterschiedlichen methodischen Ansätzen nähern, um seiner Komplexität, seiner Ästhetik, seiner Erzählstruktur und seiner Thematik gerecht zu werden (Thiele 2003a, S. 79)

Die als Teil des zweiten Schrittes betrachtete „artikulierte Bedeutung“ wird mit Hilfe einer Kombination von sprachmetaphorischen Ansätzen der systemisch-funktionalen Grammatik⁴ und semiotischen Herangehensweisen erschlossen. Dazu werden Analyseverfahren verwendet, wie sie die „Bildgrammatiken“ Christian Doelkers (vgl. Doelker 1997) und Gunther R. Kress/Theo Van Leeuwens (vgl. Kress/Van Leeuwen 2006) beschreiben. Der semiotische Ansatz geht davon aus, dass es benennbare Zeichen (Signifikanten) auf der Oberfläche des Bildes gibt, die auf etwas Tieferliegendes verweisen, das sich mit diesen Zeichen in bedeutungsvoller Weise verbunden hat (Signifikate) (vgl. Thiele 2000a, S. 53-54). Ein Zeichen steht also nicht nur für sich selbst, sondern immer auch für etwas anderes („aliquid stat pro aliquo“) und stellt einen „Sinn“ her, indem es eine Nachricht in einem Code transportiert, der Sender und Empfänger vertraut sein muss (vgl. Friedrich/Schweppenhäuser 2010, S. 27). Diese „Bildcodes“ unterscheiden sich von anderen Codes wie z. B. Alphabeten, Zahlensystemen oder Notenschriften, denn Bilder sind grundsätzlich vieldeutig und ihre Bedeutungen sind wandelbar.

Bilder zeigen oder weisen auf etwas hin, stehen für etwas; sie sprechen direkt oder verschlüsselt, sie formen Zeichen und Zeichenketten, sie können die ganze Skala

⁴ Die systemisch-funktionale Grammatik ist ein grammatisches Modell der Linguistik. Sie wurde in den 1960er Jahren von Michael Halliday entwickelt und untersucht, inwieweit Wortlaute Bedeutungen erzeugen. Die systemisch-funktionale Grammatik betrachtet Sprache vorrangig von der *Funktion* her anstatt von der *Form*, wie es z. B. die generative Grammatik von Chomsky oder die Schulgrammatik tun.

von unmittelbarer Abbildhaftigkeit bis zur vielschichtigen Konnotation durchlaufen, je nach ihrer Stellung im zeitlichen, sozialen und kulturellen Rezeptionskontext (Thiele 2000a, S. 53).

Die Kunst des „Bilderlesens“ liegt darin, einerseits die Offenheit und Veränderlichkeit der Bilder zu berücksichtigen und sie andererseits doch als geordnete Zeichensysteme zu begreifen (vgl. Friedrich/Schweppenhäuser 2010, S. 26).

Kress und Van Leeuwen beschreiben das Ziel, das sie mit ihrer „Bildgrammatik“ verfolgen folgendermaßen:

Just as grammars of language describes how words combine in clauses, sentences and texts, so our visual `grammar´ will describe the way in which depicted elements – people, places and things – combine in visual `statements´ of greater or lesser complexity and extension (Kress/Van Leeuwen 2006, S. 1)

Sie betonen, dass es ihnen nicht nur darum ging, einen theoretischen Background zu konstruieren, sondern dass sie ein deskriptives Rahmenwerk erschaffen wollten, welches in der Praxis als Werkzeug für visuelle Analysen dienen kann (vgl. Kress/Van Leeuwen 2006, S. 14).

Doelker unternimmt mit seinem bildgrammatischen Ansatz (vgl. Doelker 1997, S. 103-129) den Versuch die traditionellen bildbeschreibenden und bildanalytischen Verfahren hinter sich zu lassen. Er wählt dazu eine sprachmetaphorische Herangehensweise, da er davon ausgeht, dass Kategorien der verbalsprachlichen Grammatik auch im Hinblick auf visuelle Gestaltung aussagekräftig sein können. Dabei beschränkt er sich auf die Kategorien „Phonetik“, „Flexion“ und „Syntax“, die Unterkategorien „Modus“ und Tempus“ und fügt noch „Lexikon“ (Wortschatz) und „Stil“ hinzu (vgl. Doelker 1997, S. 101-104). Unterschiede zur verbalsprachlichen Grammatik erkennt Doelker im Bereich der Syntax. Während die verbale Syntax ein Regelwerk von weitgehend vorausschaubarer Ordnung sei (einem Artikel folgt ein Substantiv, einem transitiven Verb ein Akkusativ), wisse man bei einer Bildfolge kaum, welche Art Bild folgen werde. Auch hätten die visuellen Gestaltungselemente wie Einstellungsgrößen, Perspektiven, Licht oder Farbe einen sowohl flexivischen als auch syntaktischen Aspekt, dienten also nicht nur der Einpassung einzelner Elemente in die Bildaussage (Flexion), sondern auch dem Bildaufbau als Ganzem (Syntax) (vgl. Doelker 1997, S.117).

3.2. Entwicklung der Beispielfragen

In dem im folgenden vorgestellten Rahmenwerk „Bilderlesen in drei Schritten“ folgen jedem Teilabschnitt Beispielfragen, die so oder so ähnlich im Rahmen einer Veranstaltung gestellt werden können, die geeignet sind die kindlichen Betrachter durch den Analyseprozess der Bilder zu geleiten und ihre Denkprozesse zu strukturieren. Auf der Suche nach einer theoretischen Grundlage stieß ich auf eine Veröffentlichung Barbara Kiefers (vgl. Kiefer 1991, S. 67-70), die analysiert, wie Kinder verbal auf die Bilder in Bilderbüchern reagieren. Die Autorin entwickelt ein klassifikatorisches Schema und zeigt, wie dieses hilfreich ist, um zu verstehen, „how [...] children *learn how to mean* in the world of the picture book“ (vgl. Kiefer 1991, S. 67). Dabei stützt sie sich auf vier der von Michael Halliday in seiner Theorie zur kindlichen Sprachentwicklung postulierten Funktionen von Sprache und identifiziert auf diese Weise

- informative verbale Reaktionen, in denen die Kinder Informationen zu Inhalt und Entstehungsprozess der Bilder geben.
- heuristische verbale Reaktionen, bei denen die Kinder die der Problemlösung dienende Funktion der Sprache anwenden, indem sie Voraussagen machen und Schlüsse ziehen.
- imaginative verbale Reaktionen, in denen die Kinder sich in die Vorstellungswelt des Künstlers versetzen oder eigene mentale Bilder entwerfen.
- persönliche verbale Reaktionen bei denen die Kinder Bilder mit persönlichen, individuellen Erfahrungen verbinden und Gefühle oder Meinungen äußern.

Geht man davon aus, dass diese vier Kategorien die grundlegenden Reaktionsformen von Kindern auf Bilder in Bilderbüchern abdecken, ist es sinnvoll, die Fragestellungen für eine „Visual Literacy“-Veranstaltung darauf auszurichten, um den kindlichen Denkstrukturen und Ausdrucksformen gerecht zu werden. Darüber hinaus sollten die Fragen den oben erwähnten Anspruch erfüllen, den Kindern eine angemessene Terminologie zur Verfügung zu stellen. Bei der Fragenentwicklung sollte außerdem ein Gleichgewicht gefunden werden zwischen dem Desiderat möglichst offene Fragen zu stellen, um die Diskussion anzuregen und der Notwendigkeit die Fragen so spezifisch wie möglich zu formulieren, um die Wahrnehmung der Kinder in die richtige Richtung zu lenken. Auch sollten sie das Niveau der Teilnehmer treffen, also weder zu schwierig noch zu einfach gehalten sein. Die Beispielfragen, die im Hinblick auf die von Kiefer identifizierten vier Reaktionsformen erstellt wurden (wobei nicht immer alle vier Kategorien abgedeckt werden konnten), habe ich bewusst im Anschluss an jeden Teilabschnitt der Handreichungen platziert, um einen direkten Abgleich mit den theoretischen Inhalten zu erleichtern. Sie haben einen unterschiedlichen Schwierigkeitsgrad; es sind also je nach Zielgruppe diejenigen auszuwählen, die für die angesprochene Altersklasse und ihren Kompetenzstand angemessen sind.

Das Prinzip der Fragenerstellung wird hier am Beispiel der durch Farbe/Textur generierten Bedeutung exemplarisch durchgespielt.

Die nach Kiefers Prinzipien modellierten Einstiegsfragen können, wo es sinnvoll erscheint, mit VTS-Fragen als Folgefragen kombiniert werden, um die bereits erwähnten Vorteile dieser Technik nutzen zu können.⁵

- Informative Einstiegsfrage: Welche Farben/Texturen könnt ihr im Bild erkennen? Beschreibt sie (hell, dunkel, gedämpft, rau, glatt, stumpf etc.) Wie fühlen sich die Oberflächen wohl an?

Mögliche Folgefragen: Wie kommt ihr darauf? Was könnt ihr sonst noch sehen?

- Heuristische Einstiegsfrage: Welche Art von Medium (Bleistift, Acrylfarbe, Collagematerialien etc.) wurde vom Bilderbuchkünstler verwendet um die Farben/die Oberflächen so aussehen zu lassen? Warum hat wohl der Bildhersteller die Wahl getroffen das Bild in diesen Farben zu malen/dieses Medium zu verwenden?

Mögliche Folgefragen: Woran seht ihr das? Was könnt ihr sonst noch sehen?

⁵ Da die Folgefragen sich immer wiederholen, werden sie im Anschluss an die Teilabschnitte nicht jedes Mal aufgeführt werden. Sie sind bei Bedarf jeweils zu ergänzen.

- Imaginative Einstiegsfrage: Was wäre, wenn der Bilderbuchkünstler für das Bild nur eine Farbe/andere Farben/ein anderes Medium verwendet hätte? Wie würde das Bild dann wirken?

Folgefragen: Wie kommt ihr darauf? Was könnt ihr sonst noch sehen?

- Persönliche Einstiegsfrage: Habt ihr schon einmal mit Aquarellfarben/ Acrylfarben gemalt/eine Bleistiftzeichnung gemacht/eine Collage erstellt?

Mögliche Folgefragen: Wie war eure Erfahrung damit? Wann/wo war das? Warum habt ihr die Farbe/die Technik gewählt?

3.3. „Bilderlesen in drei Schritten“ – Grundlagen der Bilderschließung

In diesem Abschnitt werden die Schritte der Bedeutungserschließung von Bildern nicht nur theoretisch dargestellt, sondern auch mit Beispielen aus Bilderbüchern illustriert. Diese Vorgehensweise dient einerseits dem allgemeinen Ziel, die theoretischen Inhalte besser verständlich zu machen, andererseits soll sie aber auch zeigen, dass und wie die für jede Art von Bild vom Foto und der Werbegrafik bis hin zu den bewegten Bildern konzipierten Theorien auf Bilder in Bilderbüchern anwendbar sind.

3.3.1. Erster Schritt: Der Betrachter spricht – Die Bestimmung der subjektiven Bedeutung

Im ersten Schritt sollte immer die „subjektive Bedeutung“ bestimmt werden, indem der Betrachter äußert, was das Bild ihm persönlich sagt. Dabei sollten alle Assoziationen und Konnotationen zugelassen sein. Die „subjektive Bedeutung“ hängt also nicht nur vom Bild ab, sondern ergibt sich auch aus der individuellen Wahrnehmung des Bildrezipienten, welche durch sein Persönlichkeitsprofil, seine Erfahrungen und die jeweilige Situation beeinflusst wird (vgl. Doelker 1997, S.146-148). In dieser Phase ist die Anwendung der VTS-Techniken sehr nützlich, da diese in ihrem teilnehmerzentrierten Charakter und durch das Zulassen aller Deutungen dem Ansatz Doelkers entsprechen.

Mechthild Dehn nennt diese Vorgehensweise das „Fokussieren des ersten Blicks“ und schlägt vor, diesen ersten Eindruck niederzuschreiben, um sich sozusagen „probeweise“ festzulegen. Über diese Notizen sollten sich die Teilnehmer austauschen um sich gegenseitig auf Aspekte aufmerksam zu machen, die sie vorher vielleicht nicht wahrgenommen hatten. Auf eine neue Idee gekommen, könne jeder auch diese wieder aufschreiben, bis zum Schluss jeder eine eigene „Bildvorstellung“ erstellt habe, die das Bild so beschreibe, wie er es sehe (vgl. Dehn 2008, S. 16).

Fragen: Was wird im Bild dargestellt? Wie kommt ihr darauf? Was fällt euch noch zu dem Bild ein?

3.3.2. Zweiter Schritt: Das Bild spricht – Die Bestimmung der inhärenten Bedeutung

Im zweiten Schritt wird die sogenannte „inhärente Bedeutung“ des Bildes erschlossen. Diese hat von allen drei Bedeutungen den größtmöglichen Umfang und ist von den einschränkenden Intentionen des Bildmachers unabhängig. In diesem Schritt

wird systematisch und nach objektiveren Kriterien als im ersten Schritt vorgegangen. Möglichst alle Facetten der inhärenten Bedeutung sollten bei einer Interpretation erschlossen werden, obwohl dies niemals ganz sichergestellt werden kann, da spätere Generationen vor dem Hintergrund einer veränderten Lebenswirklichkeit in einem Bild ganz neue Aspekte entdecken könnten (vgl. Doelker 2010, S. 148; 149; Doelker 2010, S. 25).

Der inhärenten Bedeutung zugeordnet werden können die „spontane Bedeutung“, die „feste Bedeutung“, die „artikulierte Bedeutung“ und die „latente Bedeutung“ (vgl. Doelker 1997, S. 148-149; Doelker 2010, S. 25).

3.3.2.1. Spontane Bedeutung

Die spontane Bedeutung umfasst alle optischen Reize und nonverbalen Signale, die ein spontanes Verhalten beim Betrachter auslösen. Dabei handelt es sich um verhaltensbiologisch geregelte Abläufe aufgrund von bestimmten, auch im modernen Menschen immer noch verankerten, Wahrnehmungsprogrammen (vgl. Doelker 2010, S. 17; Doelker 1997, S. 148). Die spontane Bedeutung beinhaltet den „archaischen Code“, der Mimik, Gestik und Körperhaltung umfasst und den „biologischen Code“, der die Signale beinhaltet, die für die Arterhaltung (Sexualität) und Selbsterhaltung (Gefahr/Sicherheit) relevant sind (vgl. Doelker 2010, S. 17-18, Doelker 1997, S. 148).

a) Der archaische Code

Beispiele für aus Gesichtsausdruck, Gestik und Körperhaltung ablesbare Gefühle und innere Befindlichkeiten sind Maurice Sendaks „Wo die wilden Kerle wohnen“, Shaun Tans „Der rote Baum“ und Anthony Brownes „Stimmen im Park“ entnommen, obwohl sich natürlich in so gut wie jedem Bilderbuch, in dem Emotionen ein Thema sind, derartige Darstellungen finden.

➤ Mimik



Abb. 5: Details aus: Maurice Sendak: „Wo die wilden Kerle wohnen“ und Shaun Tan: „Der rote Baum“

➤ Gestik



Abb. 6: Detail aus: Maurice Sendak: „Wo die wilden Kerle wohnen“ und Sonja Bougaeva: „Zwei Schwestern bekommen Besuch“

➤ Körperhaltung

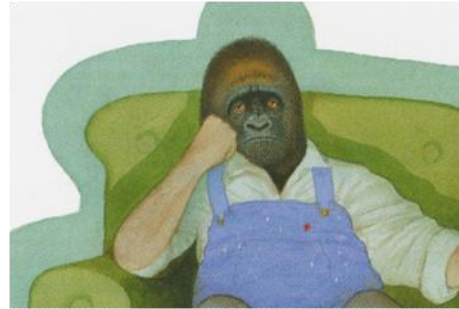


Abb. 7: Details aus: Shaun Tan: „Der rote Baum“ und Anthony Browne: „Stimmen im Park“

b) Der biologische Code

Beispiele für die Auswirkungen des „biologischen Codes“ im Bilderbuch sind z. B. überall dort zu finden, wo die Formensprache scharfe Spitzen andeutet oder durch die Farbgebung eine unheimliche oder unübersichtliche Situation dargestellt wird (vgl. 3.3.2.3.4.: „Formlogischer Zusammenhang“, dort auch Fragen zu diesem Aspekt). Da im Menschen die alten, phylogenetisch angelegten Programme noch wirksam sind (vgl. Doelker 2010, S. 18), reagiert er auf Reize, die die Selbsterhaltung betreffen je nach Ausprägung und Situation mit Unbehagen, Beunruhigung oder Angst.

Fragen: Wie fühlen sich die dargestellten Figuren? Woran erkennt ihr das? Habt ihr so eine Situation auch schon einmal erlebt? Wie habt ihr euer Gefühl in dieser Situation ausgedrückt (z. B. weinen, lachen, Gesicht verziehen, Arme in die Luft strecken, Kopf hängen lassen, Hände vors Gesicht halten etc.)? Warum hat der Bildautor den Charakter wohl so dargestellt? Welche Gefühle habt ihr für den dargestellten Charakter (wirkt er gut/böse, unsympathisch/sympathisch)? Wie hätte der Charakter gewirkt, wenn er anders dargestellt worden wäre?

3.3.2.2. Feste Bedeutung

Bei der „festen Bedeutung“ handelt es sich um sogenannte „konventionale Codes“, die sich in verschiedenen Kulturen auf unterschiedliche Weise herausgebildet haben (vgl. Doelker 1997, S. 87-91;139). Deshalb muss der Bildleser über den „Schlüssel“ verfügen, um die Bildaussage verstehen zu können. Allgemeine Beispiele für Zeichenkonfigurationen in fester Bedeutung sind Schriftzeichen, Piktogramme, Embleme, Verkehrszeichen, Logos, Wappen und Icons, in der bildenden Kunst auch kennzeichnende Accessoires (der Schlüssel als Attribut des Petrus) und Allegorien. Ebenfalls zur festen Bedeutung gehören konventionalisierte Darstellungsformen wie Bewegungslinien, Denk- oder Sprechblasen in Comics oder Bilderbüchern und filmische Darstellungsformen wie die Rückblende (vgl. Doelker 1997, S. 91) (vgl. 3.3.2.3.4.: „Zeitlogischer Zusammenhang“).

Zwischen diesen aus den Bilderbüchern „Wir können noch viel zusammen machen“ von F. K. Waechter und „Stimmen im Park“ von Anthony Browne entnommenen Beispielen für den Einsatz von „Bewegungslinien“ liegen 30 Jahre. Damals wie heute setzt der jeweilige Bilderbuchkünstler voraus, dass der Betrachter in der Lage ist, die Darstellung als Bewegung zu deuten.

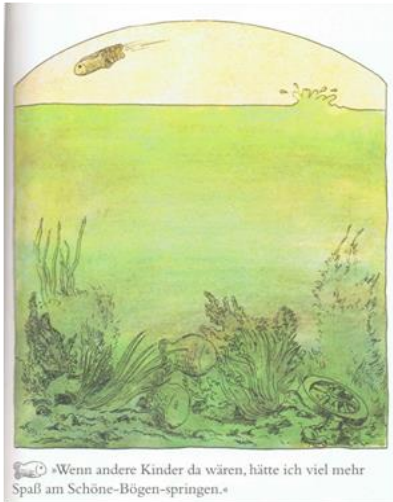


Abb. 8: F. K. Waechter: „Wir können noch viel zusammen machen“



Abb. 9: Anthony Browne: „Stimmen im Park“

Fragen: Welche Symbole sind im Bild zu finden? Was bedeuten sie? Woher wisst ihr das? Bedeuten sie immer das wofür sie in diesem Bild stehen oder können sie auch etwas anderes bedeuten? Sind sie euch vorher schon mal begegnet? Wo? Kennt ihr noch andere Symbole und ihre Bedeutung? Habt ihr in einem eurer Bilder schon mal so ein oder ein anderes Symbol verwendet? Hätte sich etwas verändert, wenn der Künstler das Symbol weggelassen hätte? Was? Könnt ihr noch andere Symbole im Bild finden?

➤ Farbsymbolik

Auch die den verschiedenen Farben zugeschriebene Bedeutung fällt in den Bereich der „festen Bedeutung“. Die Farbwahl hat Einfluss auf die Wahrnehmung und Interpretation eines Bildgegenstandes; sie kann Bildaussagen erzeugen oder betonen. Oft will der Bildautor durch die Verwendung bestimmter Farben Gefühle oder Stimmungen darstellen und/oder etwas über den Charakter der dargestellten Figur/des dargestellten Gegenstands aussagen. Dabei können die symbolischen Bedeutungen, die der Betrachter mit Farben verknüpft, je nach Kontext variieren, d. h. es ist wichtig, wo, wann und in welchem Zusammenhang die Farbe wahrgenommen wird.

„Farben können Schrällheit oder Stille, Aufregung oder Besänftigung hervorrufen“ (Duncker/Lieber 2013b, S. 73). So kann z. B. Rot je nach Sinnzusammenhang im Betrachter eine positive Assoziation (Wärme), aber auch negative Assoziationen (Gefahr) hervorrufen. Darüber hinaus haben Farben auch natürliche oder durch Konvention festgelegte funktionale Bedeutungen (i.e. Tarnfarben, Signalfarben).

Doelker weist zwar in einer Beispielanalyse auf den Farbcode der Farbe Violett hin (vgl. Doelker 2010, S. 21), bietet aber weder in seinem Grundlagenwerk noch in der späteren Veröffentlichung eine Übersicht über die möglichen Bedeutungen von Farben. Auch bei Kress und van Leeuwen wird lediglich auf die Wirkung der Ausprägungen von Farbe, wie Sättigung, Differenzierung und Modulation in Zusammenhang mit der Modalität eines Bildes eingegangen, nicht jedoch auf ihre psychologischen Wirkungen und ihre kulturell gebundenen Bedeutungen. Aus diesem Grunde sollen im Folgenden die Grundlagen der Farbsymbolik herangezogen werden, wie sie bei Bartel (vgl. Bartel 2003), Hammer (vgl. Hammer 2008) und Welsch (vgl. Welsch 2012) beschrieben werden.

Bartel (vgl. Bartel 2003, S. 42) unterscheidet grundsätzlich drei verschiedene Arten der Farbwirkung:

- Die psychologische Wirkung

Dieser liegen Wirkungen zugrunde, die vom Unterbewusstsein gesteuert werden. Von jeher hat die Psychologie versucht „möglichst eindeutige Beziehungen zwischen den Farben als physiologische Erscheinungen und den davon ausgehenden psychischen Verhaltensweisen im Denken, Fühlen und Handeln der Menschen herauszuarbeiten“ (Welsch 2012, S. 53). Die psychologische Farbwirkung wird von persönlichen Vorlieben und Abneigungen bestimmt, die wiederum ihre Wurzeln in individuellen Lebenserfahrungen haben.

- Die symbolische Wirkung

Bei der symbolischen Farbwirkung werden in Verallgemeinerung und Abstraktion der psychologischen Wirkung bestimmten Farben bestimmte Begriffe zugeschrieben.

- Die kulturelle Wirkung

Die individuelle Farbempfindung und -interpretation ist durch die kulturellen und traditionellen Einflüsse (i.e. Religion, Mythen, Geschichte, Lebensumstände etc.) der Gesellschaft, in der der Betrachter aufgewachsen ist, geprägt. Der zugeschriebene (überlieferte) Symbolgehalt einer Farbe variiert also mit Sitten, Gebräuchen und Überlieferungen des Kulturkreises, aus dem derjenige kommt, der sie einsetzt oder wahrnimmt.⁶

Jane Doonan (vgl. Doonan 1993, S. 55-56) teilt die Assoziationen, die aus der Farbsymbolik erwachsen in folgende drei Kategorien ein: „natürliche Assoziationen“ (Sonne-Wärme), „konventionale“ Assoziationen (Weiß-Reinheit) und Assoziationen, die spezifisch für das betrachtete Bilderbuch sind (die Art und Weise wie der Künstler eine bestimmte Farbe im gesamten Werk anwendet und damit Bedeutung erschafft). Während die ersten beiden Kategorien unter die von Bartel beschriebenen Wirkungen zu subsumieren sind, sollte die dritte Kategorie bei der Betrachtung der Farbsymbolik in einem Bilderbuch zusätzlich berücksichtigt werden. In der folgenden Auflistung werden die bei Hammer und Welsch (vgl. Hammer 2008, S. 188-189 ; Welsch 2012, S. 53-55) aufgeführten, psychologischen, symbolischen und kulturellen Bedeutungen der Farben zusammengetragen. Das Bezugssystem wird dabei immer nur der westliche Kulturkreis sein.

- Rot

Die Farbe Rot ist die Farbe des Feuers. Daraus ist erklärlich, warum sie als Symbol für Wärme/Hitze und Licht, Dynamik und Aktivität verwendet wird. Gleichzeitig ist sie aber auch die Farbe des Blutes. Bedingt durch diese Tatsache gilt sie als Symbol der Körperlichkeit und Lebenskraft, der Liebe oder Erotik, der Sünde und aller starken Leidenschaften auf der einen und des Blutvergießens, der Rache, der Aggressivität aber auch des Mutes und der Opferbereitschaft auf der anderen Seite. Auf politischer Ebene ist die Farbe der Linken und der Arbeiterbewegung zugeordnet. In unserer Gesellschaft wird die Farbe Rot

⁶ Ein Beispiel für die kulturspezifische Farbsymbolik ist der Einsatz von Schwarz oder Weiß. Im westlichen Kulturkreis gilt die Farbe Schwarz, in asiatischen Ländern jedoch Weiß als Trauerfarbe (vgl. Welsch 2012, S. 104; Hammer 2008, S. 193).

im öffentlichen Raum, besonders im Verkehr und in der Arbeitswelt, als Signal-, Warn-, und Verbotssfarbe eingesetzt. Es mag sein, dass diese Norm von der Natur abgeleitet wurde, wo Rot neben Reife oft Giftigkeit, also gebotene Vorsicht, signalisiert. Im Mittelalter war Rot bedingt durch die Tatsache, dass nur diese Gesellschaftsschicht sich die teuren Rotfärbungen des Stoffes mit Schildlaus oder Purpurschnecke leisten konnte eine Farbe der Adligen und des Klerus. Die psychologische Wirkung der Farbe bewegt sich in einem Spektrum von "anregend" bis "aufregend".

- Rosa

Man kann sagen, dass Rosa das „schwache Rot“ ist. So symbolisiert diese Farbe Gefühle in abgeschwächter Form und steht für das Harmlose, Weiche, Sanfte, Zarte, Naive, Bescheidene und Unsichere. Es ist auch eine Farbe, die mit Schwärmerei, Träumerei, Romantik und vor allem Kitsch in Verbindung gebracht wird. Rosa hat die Konnotation des Süßen; viele Süßigkeiten sind rosa. Rosa gilt heutzutage als „weibliche“ Farbe; dies hat sich aber erst seit den 1920er Jahren etabliert, vorher wurden weibliche Babys in blau, der Farbe der Muttergottes gekleidet. Selbstbewusster, schriller, frecher und „jünger“ ist ein Rosa mit höherem Blauanteil: die Farbe Pink.

- Blau

Blau ist die Farbe des Himmels und steht dementsprechend für Ferne, Weite und Unendlichkeit. Damit in Zusammenhang steht, dass es als die Farbe der Sehnsucht, der Träume und Phantasien und der Melancholie angesehen wird. Blau ist aber auch die Farbe des Wassers und wird als solche mit Kühle oder Kälte und Ruhe assoziiert. Die Farbe steht zudem für Wahrheit und geistige Erkenntnis. Deshalb ist sie einerseits die Farbe der Treue und Freundschaft, andererseits der Sachlichkeit und der Wissenschaft. Die psychologische Wirkung ist der des Roten entgegengesetzt: Sie wirkt beruhigend und entspannend.

- Grün

Grün ist die Farbe der Vegetation und wird deshalb als Farbe des Lebens, des Wachstums und der Fruchtbarkeit gesehen. Mit ihr verbunden sind, wahrscheinlich durch das Grün der Bäume im Frühling, Assoziationen wie Hoffnung, Überleben, Erneuerung und Jugend. Das Grün von Gemüse und Kräutern hat sicher dazu geführt, dass Grün auch mit Natürlichkeit und Gesundheit in Verbindung gebracht wird. Grün ist als Farbe, die zwischen Blau und Rot steht, als neutrale Farbe anzusehen. Daraus resultiert, dass sie mit Toleranz, Ruhe, Erholung, Sicherheit und Hilfsbereitschaft in Zusammenhang gebracht wird. Auf der anderen Seite gilt Grün aber auch als Farbe des Unreifen und Giftigen. Drachen werden z. B. in unserem westlichen Kulturkreis immer in dieser Farbe dargestellt und auch die Augen von dämonischen Wesen sind grün. Die psychologische Wirkung ist beruhigend.

- Gelb

Gelb ist die Farbe der Sonne und somit des Sommers, der Wärme/Hitze und des Lichtes. Mit dieser Vorstellung verbunden sind die der Farbe zugeschriebenen Bedeutungen wie Freundlichkeit, Lustigkeit, Optimismus, Lebensfreude, Ak-

tivität und Energie. Gelb wird, bedingt durch die Farbe der Zitrone, oft mit Säure assoziiert. Auf der negativen Seite des Bedeutungsspektrums stehen für die Farbe Gelb der Geiz, der Neid, die Eifersucht, die Verlogenheit, die Untreue und die Falschheit. Diese Konnotationen haben ihre Wurzeln wahrscheinlich im Mittelalter, wo Gelb die Schandfarbe, also Farbe der Geächteten und Ausgegrenzten (i.e. Fahrende, Prostituierte), war. Heutzutage wird Gelb aufgrund seiner Leuchtkraft auch als Warnfarbe (i.e. gelbe Karte, Gefahrgutzeichen) und Hinweisfarbe (i.e. Blindenbinde, gelbe Ampel) verwendet.

- Orange

Die dem Orangen zugeschriebenen Bedeutungen sind denen des Gelben sehr ähnlich. Auch Orange wird als fruchtig, sonnig und lustig empfunden und ist eine Farbe der Wärme, Energie und Aktivität. Daneben steht die Farbe aber auch für Kontaktfreudigkeit/Geselligkeit, alles Neue, Junge und Moderne. Negative Aspekte der Farbe sind ihre Aufdringlichkeit, mangelnde Seriosität und der Anschein des Billigen, entstanden aus der Tatsache, dass lange Zeit billige Kunststoffprodukte in dieser Farbe produziert wurden. In der modernen Arbeitswelt ist Orange aufgrund seiner Leuchtkraft und Signalwirkung eine Sicherheitsfarbe (i.e. Warnwesten).

- Violett

Herrscher und Bischöfe hatten im Mittelalter das Monopol auf die Herstellung dieser Farbe. Auch heute noch gilt sie als Farbe der Macht, des Glaubens, der Frömmigkeit und der Spiritualität. Durch ihre Lichtechtheit wurde sie in der Antike auch als Farbe der Ewigkeit angesehen. Heutzutage haftet der Farbe Violett einerseits ein Gefühl von Extravaganz und Originalität an, andererseits gilt sie auch als aufdringlich, unnatürlich und verrucht. So kann violett für Täuschung/Zweideutigkeit, Unmoral und Untreue stehen.

- Weiß

Für Europäer symbolisiert die Farbe Weiß das Göttliche, das Vollkommene, die Ewigkeit, das Licht und die Vergeistigung. Weiß ist der Gegenpol zu Schwarz, also das Gute, Ideale und Positive. Es wird deshalb assoziiert mit Reinheit, Unschuld und Jungfräulichkeit. Auch wird die Farbe, vielleicht aufgrund der sich weiß färbenden Haare im Alter, oft mit Weisheit in Verbindung gebracht. Weiß dient auch der bildlichen Darstellung von Sauberkeit und Hygiene, bis hin zur Sterilität.

- Schwarz

Die Farbe Schwarz ist das Symbol für Negation, Freudlosigkeit, Unheil und Endgültigkeit. Schwarz ist folgerichtig im westlichen Kulturkreis die Farbe des Todes und der Trauer. Neben der Darstellung von Dunkelheit kann diese Farbe auf Einsamkeit, Schuld, Niedertracht, Bedrängnis, Hass, Bedrohung und Angst hindeuten. Wird eine Farbe mit Schwarz kombiniert, verkehrt sich ihre Bedeutung ins Gegenteil: Rot ist die Liebe, Rot mit Schwarz ist der Hass; Blau ist die Entspannung, Blau mit Schwarz ist die Härte etc. Schwarz kann aber auch Würde und Unnahbarkeit zum Ausdruck bringen; sie ist die Farbe der Geistlichkeit und der politisch Konservativen. Zudem verwenden (Jugend-) Gruppen wie

Goths, Punks und Metal-Fans aber auch Anarchisten diese Farbe um Rebellion, Individualität und Abgrenzung auszudrücken.

- Schwarz-Weiß

Schwarz-weiß gehaltene Darstellungen lösen ein Gefühl von Nostalgie aus oder machen den Eindruck von Ernsthaftigkeit, Seriosität und Wahrhaftigkeit.

- Grau

Grau ist eine Farbe „ohne Charakter“ denn ihr fehlt die Intensität. Dementsprechend drückt sie oft Mittelmäßigkeit, Trostlosigkeit, Langeweile, Unauffälligkeit, Angepasstheit und Neutralität aus. Grau ist auch die Farbe der Schatten, mit ihr assoziiert man Sorgen, Einsamkeit, Unfreundlichkeit, sogar Elend. Auf der anderen Seite kann sie auch mit Nüchternheit, Sachlichkeit, Pünktlichkeit, Distanz und Eleganz in Verbindung gebracht werden. Die Farbe Grau gilt als Farbe des Alters.

- Braun

Braun symbolisiert als Farbe der Erde und des Holzes Natürlichkeit, Bodenständigkeit, Gemütlichkeit, Sinnlichkeit und Sicherheit. Mit ihr werden aber auch pejorative Konnotationen wie Biederkeit, Spießertum, Faulheit und Dummheit verbunden. Dreck und Exkremente haben diese Farbe. Werden Genussmittel dargestellt, signalisiert Braun Qualitäten wie Aroma und krosse Konsistenz und steht so für Genuss. Politisch ist Braun die Farbe der Rechtsradikalen. Als Hautfarbe steht Braun für ein Schönheitsideal, mit dem positive Bedeutungen wie Freizeit, Reichtum, Mobilität, Gesundheit und Fitness verbunden sind.

- Gold

Die Farbe Gold, als symbolischer Ersatz des Edelmetalls, symbolisiert positiv gesehen Reichtum, Luxus, Macht, Ruhm, Pracht und Prunk. Die negative Seite ist Gier, Verblendung, Überfluss und Dekadenz. Gold ist die Farbe des höchsten Wertes, wie Medaillen für besondere Verdienste oder Höchstleistungen zeigen. Auch ist es eine heilige Farbe; der Heiligenschein ist golden.

- Silber

Silber wird durch den ständigen Vergleich mit Gold als eher zweitrangig empfunden. Es ist eine praktische Farbe, ist sachlich, zurückhaltend, kühl und distanziert. Die Farbe Silber wird mit Genauigkeit, Sicherheit, Funktionalität, Moderne und Schnelligkeit assoziiert, was sicherlich daran liegt, dass es die dominierende Farbe bei Raumfahrzeugen, Schnellzügen und Flugzeugen ist.

An dieser Stelle wird, obwohl es sie natürlich in mannigfacher Ausprägung gibt, auf Beispiele aus Bilderbüchern verzichtet, da die Anwendung keiner weiteren Erläuterung bedarf und Beispiele den Umfang dieser Arbeit unnötig vergrößern würden.

Fragen: Welche Farben könnt ihr im Bild erkennen? Gibt es im Bilderbuch Farben die sich wiederholen? Warum ist das wohl so? Welche Stimmung rufen die Farben hervor? Wie wirkt die Farbe auf euch? Welche Bedeutung verbindet ihr damit? Gibt

es noch andere Bedeutungen, die ihr mit der Farbe verbinden könntet? Warum treffen sie in diesem Fall (nicht) zu? Wie würdet ihr die Farben wählen? Wie würde sich die Aussage des Bildes verändern, wenn man die Farben austauschen würde?

3.3.2.3. Artikulierte Bedeutung

Die „artikulierte Bedeutung“ ist die grafische Artikulation einer Darstellung und umfasst einerseits die inhaltliche Seite des Bildes, also das Lexikalische (die Aufzählung dargestellter Elemente), andererseits die Formalia wie Flexion, Syntax (Bildaufbau), Modus, Tempus und Stil des Bildes (vgl. Doelker 1997, S. 101-129).

3.3.2.3.1. Bildlexikon

Geht man von der Grundannahme aus, dass auch ein Bild eine Art Text ist, der gelesen werden kann, ist es zunächst erforderlich, einzelne gegenständliche oder ungegenständliche Bildelemente zu identifizieren, denn so wie ein verbaler Text sich aus Vokabeln zusammensetzt, besteht auch ein Bildtext aus erkennbaren und benennbaren Elementen. „Dabei werden einzelne Bildelemente als Teilstücke wahrgenommen, die im Gesamtzusammenhang des Bildes stehen und in diesem Kontext ihre Bedeutung erhalten“ (Duncker/Lieber 2013b, S. 54). Das Bildlexikon dient der inhaltlichen Inventarisierung, also der denotativen Beschreibung des Bildes (vgl. Doelker 1997, S.104). Auch hier erweist sich der Einsatz der VTS-Fragen als sinnvoll.

Fragen: Was könnt ihr im Bild alles sehen? Wie kommt ihr darauf? Was könnt ihr sonst noch im Bild sehen?

3.3.2.3.2 Bildphonetik

Die Grundeinheiten der Wörter sind die Laute (Phoneme), deren Anzahl in jeder Sprache beschränkt ist und aus denen sämtliche Wörter in immer wieder anderen Kombinationen gebildet werden können. „Eine direkte Entsprechung für die Phoneme der verbalen Sprache gibt es in der Bildsprache nicht, da optische Wirklichkeit nicht aus distinkten Grundelementen aufgebaut ist, sondern ein Kontinuum darstellt“ (Doelker 1997, S. 105-106). Das Basiselement eines Bildes, aus dem sich die übrigen Dimensionen entwickeln lassen, ist laut Doelker zunächst der Punkt.

Eine Linie entsteht, indem ein Punkt aus der ersten Dimension in eine Zweidimensionalität überführt wird. Aus der Linie läßt [sic!] sich durch Querverschiebung eine Fläche bilden. Wenn diese Fläche ihrerseits in die dritte Dimension bewegt wird, entsteht ein Körper. Flächen und Körper werden in einer bestimmten Helligkeit und in einer bestimmten Farbe dargestellt. Schließlich können Linie, Fläche und Körper unter Einbeziehung der zeitlichen Dimension in Bewegung überführt werden (Doelker 1997, S. 106).

Aus dieser Ableitung ergeben sich folgende Grundelemente der visuellen Darstellung: Punkt, Linie, Fläche (Form), Körper (Volumen), Helligkeit (Graduierung), Farbe und Bewegung. Kiefer fügt dieser Aufzählung noch Textur hinzu (vgl. Kiefer 1995, S. 121). Ein Bild setzt sich immer aus einem oder mehreren dieser Grundelemente zusammen (vgl. 3.3.2.3.4.: „Formlogischer Zusammenhang“). Doelker (vgl. Doelker 1997, S. 107-108) ordnet diese Elemente der Bildsprache den Vokalen und Konsonanten der Verbalsprache zu (vgl. 3.3.2.3.7.: „Bildstil“).

Konsonantischer (linearer, grafischer) Stil

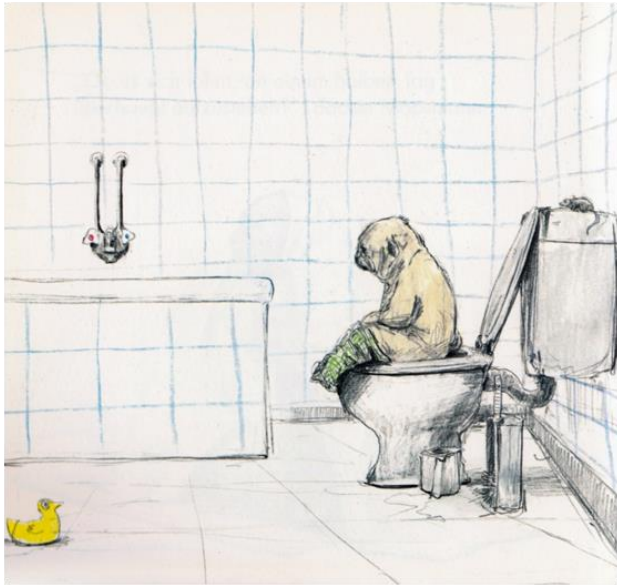


Abb. 10: Sebastian Meschenmoser: „3 Wünsche für Mopsmann“

Bilder die ihre Bedeutung vor allem an verdeutlichenden Linien, klaren Umrissen und eindeutigen Flächen festmachen, bezeichnet Doelker als „konsonantisch“. In der formalen Typologie des Kunsthistorikers Heinrich Wölfflin (vgl. Doelker 1997, S. 127), heißt diese Kategorie „linear“, sie wird aber auch „grafisch“ genannt (vgl. Thiele 2003a, S. 73). Bei diesem Stil dominiert die mit Bleistift, Buntstift oder Feder ausgeführte Zeichnung; die Linie ist das vorherrschende Stilmittel. Dabei werden oft Figuren mit wenigen Strichen charakterisiert, während das Umfeld für Assoziationen des Betrachters freigelassen oder allenfalls mit blassen

Aquarellfarben unterlegt wird (vgl. Thiele 2003a, S. 73). Plastizität und räumliche Tiefe werden bei diesem Stil durch Schraffuren erreicht.

Vokalischer (malerischer) Stil



Abb. 11: Sonja Bougaeva: „Zwei Schwestern bekommen Besuch“

Bilder bei denen (verwischte) Farben, Helligkeitsstufen und Halbtöne konstitutiv sind heißen bei Doelker „vokalisch“, Wölfflin und Thiele bezeichnen sie als „malerisch“ (vgl. Doelker 1997, S. 127). Beim vokalischen Stil tritt die Linie zugunsten der, zumeist mit dem Pinsel gestalteten, Farbfläche zurück. Im Vergleich zur detailhaften Darstellung der linearen Zeichnung führt dieser Stil zu flächigerem Bildraum und

Figuren. Farbe und Farbkontraste spielen als Ausdrucksmittel eine größere Rolle als beim konsonantischen Stil (vgl. Thiele 2003a, S. 74).

Auch Ludwig Duncker und Gabriele Lieber sind der Ansicht, dass die Struktur der Bildsprache der der Schriftsprache vergleichbar ist, dass also die Bildelemente Teil einer Bildgrammatik sind, die einer Bildsyntax folgen. Sie ordnen allerdings Linien und Flächen den Substantiven und Farben den Adjektiven zu. Die durch das Zusammenwirken von Linien, Flächen und Farben entstehenden Konturen und Kon-

traste verstehen sie als „Attribute“ der Bildsprache (vgl. Duncker/Lieber 2013b, S. 33).

Fragen: vgl. 3.3.2.3.7.: „Bildstil“

3.3.2.3.3. Bildflexion

Dem Verbstamm der Verbalsprache setzt Doelker ein bestimmtes visuelles Grundmotiv gleich, das, wie bei einer Konjugation, formal variiert und dessen Bedeutung damit modifiziert werden kann. Kategorien, die in den Bereich der Flexion fallen sind z. B. Einstellungsgröße, Blickwinkel und Licht.⁷ Die Flexion eines Bildinhalts dient einerseits der Einpassung in und andererseits der Abstimmung auf das Bildganze (vgl. Doelker, S. 109-111). Kress und Van Leeuwen haben sich in ihrer Bildgrammatik ausführlich mit diesen Kategorien befasst und sie unter dem Gesichtspunkt der „Interaktion mit dem Betrachter“ behandelt (vgl. Kress/Van Leeuwen 2006, S. 114-153).

a) Einstellungsgröße und soziale Distanz

Der Bildautor muss die Wahl treffen, ob er Personen, Plätze und Objekte als nah oder fern vom Betrachter darstellen will. Diese Auswahl hinsichtlich der Distanz kann auf unterschiedliche Beziehungen zwischen den Bildteilnehmern und dem Betrachter hindeuten (vgl. Kress/Van Leeuwen 2006, S.124-129). Obwohl Distanz als Kontinuum aufzufassen ist, hat die Film- und Fernsehpraxis folgende sogenannte „cut-off points“ festgelegt, die auch in der visuellen Sprache des Bilderbuches verwendet werden:

- Die Detailaufnahme („very close shot“ oder „extreme close-up“) zeigt nur einen kleinen Bildausschnitt wie z. B. die Augen oder den Mund einer Person.



Abb. 12: David Wiesner: „Strandgut“

⁷ Die Kategorie „Licht“, die ebenfalls in den Bereich der „Bildflexion“ fällt, wird unter „Bildmodus“ abgehandelt.

- Die Großaufnahme („close shot“ oder“ close-up“) zeigt Kopf und Schultern der Figuren.



Abb. 13: David Wiesner: „Strandgut“

- Die Halbnaher („medium shot“ und „medium close shot“) schneidet die Figuren ungefähr an der Taille bzw. den Knien ab.



Abb. 14 Shaun Tan: „Ein neues Land“

- Die Halbtotale („medium long shot“) zeigt die Figuren von Kopf bis Fuß.



Abb. 15: David Wiesner: „Strandgut“

- Die Totale („long shot“) zeigt eine Figur vollständig in ihrer Umgebung.



Abb. 16: David Wiesner: „Strandgut“

- Die Supertotale („very long shot“) oder Weitwinkel-Einstellung zeigt die Figuren verschwindend klein.



Abb. 17: David Wiesner: „Strandgut“

Mit diesen Einstellungsgrößen korrespondieren im Alltag die sogenannten „Distanz-zonen“ (vgl. Kress/Van Leeuwen 2006, S. 124-125), denn die Entfernung zu einer Person bestimmt, wie viel von ihr im Gesichtsfeld des Gegenübers erscheint.

Die Distanz, die wir bei der Interaktion zwischen uns und anderen lassen, wird von unseren sozialen Beziehungen bestimmt. Kress und Van Leeuwen weisen in diesem Zusammenhang auf die Untersuchungen Edward Halls hin (vgl. Kress/Van Leeuwen 2006, S.124), der herausfand, dass der Mensch ein System von unsichtbaren Distanzzonen hat, die nur von bestimmten Leuten betreten werden dürfen. Diese Distanzzonen sind nicht universell, sondern werden in Abhängigkeit von der Kultur definiert, in der man sich befindet.

- Die „intime Distanzzone“ („close personal distance“) umfasst die Entfernung innerhalb derer man sein Gegenüber anfassen oder festhalten könnte. In diese Zone lässt man nur Menschen, mit denen man eine nahe Beziehung hat. Kommen andere Personen einem so nah, fühlt man sich bedrängt oder gar bedroht.
- Die „persönliche Distanzzone“ („far personal distance“) ist der Bereich, der sich von der Stelle, wo man gerade eben eine Person nicht mehr berühren kann, bis zu dem Punkt erstreckt, wo zwei Personen sich anfassen könnten, wenn sie ihre Arme ganz ausstrecken. Dies ist die Entfernung, in der persönliche Gespräche geführt werden.

- Die „soziale Distanzzone“ („social distance“) lässt sich unterteilen in die nahe und weite soziale Distanzzone. Die Erstere beginnt genau dort, wo die persönliche endet und ist die Entfernung, in der unpersönliche, geschäftliche Kommunikation stattfindet. Die „weite soziale Distanzzone“ ist der Bereich, in den Leute sich zurückziehen, wenn jemand sie bittet zurückzutreten, damit man sie besser anschauen kann. In dieser Zone durchgeführte geschäftliche Kommunikation hat einen noch unpersönlicheren und formaleren Charakter.
- Die „öffentliche Distanzzone“ („public distance“) schließlich ist diejenige, in der Menschen sich bewegen, die Fremde sind und es auch bleiben wollen.

Die gefühlte Nähe oder Distanz des Betrachters zu den dargestellten Bildteilnehmern wird durch die Wahl der Einstellungsgröße beeinflusst: Je näher die Einstellungsgröße desto vertrauter und persönlicher, je weiter entfernt, desto fremder und unpersönlicher wirkt der Teilnehmer auf den Betrachter (vgl. Kress/Van Leeuwen 2006, S. 126). „Je größer die Einstellung in der ein Gesicht [...] erscheint, desto direkter sind wir zu den Emotionen der betreffenden Person zugelassen respektive werden unsere eigenen Gefühle angesprochen“ (Doelker 1997, S. 57).

Im Gegensatz zum System von „Aufforderung und Angebot“ kann das System der sozialen Distanz sich auch auf die Darstellung von Gegenständen, Gebäuden und Landschaften beziehen, denn Distanzen können auch Hinweise auf Beziehungen zwischen dem Betrachter und einem abgebildeten Objekt geben.

Fragen: Seid ihr dem Dargestellten sehr nah, in mittlerer Entfernung zu ihm oder weit von ihm weg? Wie wirkt das Dargestellte auf euch (vertraut/ unpersönlich)? Welche Einstellungsgröße der dargestellten Personen oder Objekte wurde also gewählt? Warum hat der Bildhersteller sie wohl gewählt? Was sagt diese Wahl über die angestrebte Beziehung von dargestelltem Charakter und Betrachter aus? Wie würde sich die Wirkung verändern, wenn eine andere Einstellungsgröße verwendet würde? Habt ihr schon mal den Zoom einer Kamera verwendet? Erzählt von der Erfahrung.

b) Der Blickwinkel

Nicht nur die Elemente "Einstellungsgröße" bzw. "soziale Distanz" beeinflussen die Beziehung zwischen Betrachter und Bild, sondern auch die Wahl einer Perspektive, eines Blickwinkels. Kress und Van Leeuwen legen dar, dass und wie der Blickwinkel subjektive oder objektive Haltungen zu den dargestellten Teilnehmern ausdrückt und dem Betrachter zu oktroyieren versucht (vgl. Kress/Van Leeuwen 2006, S. 129-143).

- Der horizontale Winkel: Beteiligung und Distanziertheit

Der horizontale Blickwinkel in einem Bild ist immer entweder frontal oder schräg gewählt, wobei es dabei natürlich graduelle Abstufungen gibt (vgl. Kress/Van Leeuwen 2006, S. 135). Ob ein schräger oder frontaler Winkel verwendet wird, bestimmt die Wirkung auf den Betrachter; er legt fest, inwieweit der Bildproduzent (und somit auch der Betrachter) in die Welt der dargestellten Bildteilnehmer involviert wird. Dabei signalisiert der frontale Winkel, dass das im Bild Dargestellte Teil der Welt des Betrachters ist; der schräge Winkel sagt hingegen aus, dass das, was der Betrachter sieht nicht Teil seiner Welt ist, sondern der der (nicht unbedingt deutlich bezeichneten) „Anderen“ (vgl. Kress/Van Leeuwen 2006, S. 136). Der Betrachter muss

sich allerdings nicht zwingend mit dem ihm vom Bilderzeuger aufgezwungenen Blickwinkel identifizieren, er kann das was er impliziert annehmen oder zurückweisen (vgl. Kress/Van Leeuwen 2006, S. 137).

Dieses Prinzip lässt sich anhand der folgenden Bilder aus F. K. Waechters „Der rote Wolf“ nachvollziehen. Während die Soldaten aus einem schrägen Winkel und somit als „die Anderen“ dargestellt werden, identifiziert sich der Betrachter beim zweiten Bild mit dem Mädchen und dem Hund und kann ihre Verbundenheit nachempfinden. Hinzu kommt hier noch, dass das Mädchen dem Betrachter den Rücken zuwendet. Dies wirkt als habe sie Vertrauen und verstärkt damit den Eindruck der frontalen Perspektive.



Abb. 18 und 19: F. K. Waechter: „Der rote Wolf“

Fragen: Aus welchem Blickwinkel (schräg oder frontal) blickt ihr auf das Geschehen im Bild? Wie fühlt ihr euch in Bezug auf die dargestellte Welt (als Teil der dargestellten Welt, als Außenstehende)? Wie würde sich euer Eindruck verändern, wenn ein anderer Blickwinkel verwendet würde? Fühlt ihr euch einer Gruppe eher zugehörig, wenn die Mitglieder euch gegenüberstehen und euch direkt anschauen oder wenn ihr sie nur von der Seite seht (sie abgewendet sind)? Warum ist das wohl so?

➤ Der vertikale Winkel: Machtverhältnisse

Der vertikale Winkel definiert die Art der Machtverhältnisse zwischen Betrachter und Teilnehmern des Bildes (vgl. Kress/Van Leeuwen 2006, S. 133-140). Die Einstellungshöhe der Kamera ist ein ausgesprochen wichtiges Ausdrucksmittel bei der Erstellung einer Bildbotschaft.

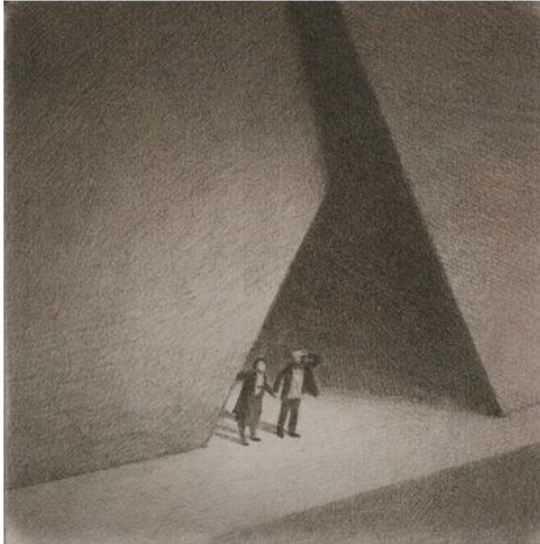


Abb. 20: Shaun Tan: „Ein neues Land“

Werden dargestellte Bildteilnehmer aus einem hohen Blickwinkel gezeigt, also die „Kamera“ von oben auf sie gerichtet, wie hier in einem Bild aus Shaun Tans „Ein neues Land“, wird das Verhältnis zwischen dem Betrachter und dem dargestellten Teilnehmer als eines charakterisiert, in welchem der Betrachter Macht über den dargestellten Teilnehmer hat. Die dargestellten Teilnehmer erscheinen schwach, verletzlich oder unsicher.



Abb. 21: Shaun Tan: „Ein neues Land“

Wird der dargestellte Teilnehmer aus einem niedrigen Blickwinkel gesehen, die „Kamera“ also von unten nach oben gerichtet, ist es genau anders herum: Der dargestellte Bildteilnehmer hat Macht über den Betrachter. Er erscheint stark, mächtig oder aggressiv.

Zeigt das Bild seine Inhalte auf Augenhöhe, existiert keine Machtdifferenz.

Diese „Blickwinkel“-Methode wird sehr häufig für Propagandazwecke verwendet (vgl. Considine 1986, S. 40). Für Kinder ist es eine wichtige Erfahrung, zu erkennen, dass sich das Bild von der Welt ändert, wenn sie den Standpunkt wechseln. Endler betont, dass solche Perspektivenwechsel anzubieten und bewusst zu machen als Teil einer Erziehung zur Mündigkeit begriffen werden müsse. Dies sei insofern von Bedeutung, als Kinder dadurch erfahren, dass Erkenntnisse immer von der Fragestellung, von der Methode und vom Standpunkt abhängig sind, den der Betrachter einnimmt. Nur mit diesem Wissen könnten sie das, was als scheinbar eindeutiges Wissen präsentiert wird, auf die Bedingungen seiner Entstehung hin befragen und sich mit den angebotenen Wissensbeständen kritisch auseinandersetzen (vgl. Endler 2013, S. 167).

Fragen: Aus welchem Blickwinkel seht ihr das Geschehen im Bild (auf Augenhöhe, von oben oder von unten)? Welche Wirkung hat das auf euch/Wie fühlt ihr euch? Wer hat mehr Macht, ihr oder die dargestellte Person? Warum hat der Bildautor diesen Blickwinkel gewählt? Wie würde sich euer Eindruck verändern, wenn ein anderer Blickwinkel gewählt worden wäre? Habt ihr schon mal auf einem Siegereppchen gestanden? Wie fühlt sich das an? Warum? Wie fühlt es sich an, wenn jemand der größer ist auf euch herabschaut? Warum?

3.3.2.3.4. Bildsyntax

Die verbale Syntax gibt an, wie Sätze nach bestimmten Regeln aus Wörtern, aus Satzteilen, aus Haupt- und Nebensätzen verbunden werden. Analog dazu beschreibt eine Bildsyntax, wie Bildelemente zu einem Ganzen zusammengefügt werden, zeigt aber auch, wie einzelne Bilder einander in einer Bildsequenz folgen.

Doelker identifiziert folgende Zusammenhänge: „inhaltslogischer“, „raumlogischer“, „zeitlogischer“, „diskurslogischer“, „formlogischer“, „leselogischer“ und „alogischer Zusammenhang“ (vgl. Doelker 1997, S. 111-123).

a) Inhaltslogischer Zusammenhang

Ein Bild oder eine Bilderfolge fügen zusammen, was zu einer Handlung oder einem Thema gehört. Fehlt ein Bild einer Bilderfolge oder ein Bildelement eines Bildes und es existiert kein begleitender Text, ist die Darstellung manchmal nicht mehr verständlich oder missverständlich (vgl. Doelker, S. 112).

Wie ein fehlendes Bildelement die Bildaussage verändern kann, soll durch das folgende Beispiel aus F. K. Waechters Bilderbuch „Da bin ich“ verdeutlicht werden.

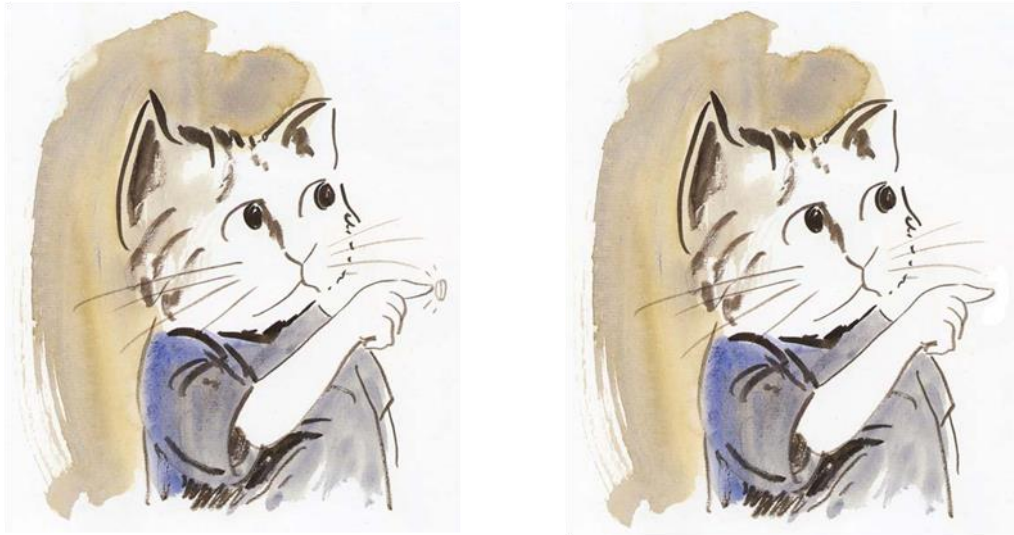


Abb. 22: F. K. Waechter: „Da bin ich“

Auf dem rechten Bild wurde mittels digitaler Bildbearbeitung der Klingelknopf entfernt. Wie man sieht, kann aufgrund des fehlenden Bildelementes die Geste der Katze als Zeigegeste missdeutet werden.

Fragen: Welche Bildelemente könnt ihr sehen? Welche Bildelemente/Bilder der Bildfolge sind für das Verständnis notwendig, welche nicht? Wie würde sich die Aussage verändern wenn bestimmte Elemente/Bilder einer Bildfolge entfernt oder gegen andere ausgetauscht würden?

b) Raumlogischer Zusammenhang

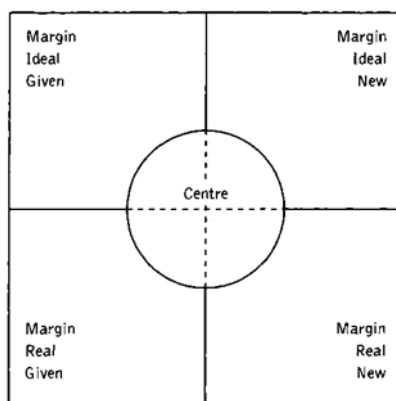


Abb. 23: Die Dimensionen des visuellen Raumes. Aus: Kress/Van Leeuwen 2006, S. 197

Die Räumlichkeit ist das syntaktische Prinzip, das die Inhalte (Gegenstände und Personen) in räumlich sinnvoller Ordnung zueinander in Beziehung setzt (vgl. Doelker 1997, S. 112-113). Die Gesamtkomposition eines Bildes drückt sich also in der Art und Weise aus, wie die Bildteilnehmer untereinander und zum Betrachter in Beziehung gesetzt und zu einem bedeutungsvollen Ganzen zusammengefügt werden (vgl. Kress/Van Leeuwen 2006, S. 176).

Kress und Van Leeuwen identifizieren drei miteinander verknüpfte Kompositionsprinzipien: den „Informationsgehalt“, die „Saliienz“ und die „Rahmung“ (vgl. ebd., S.177- 208).

➤ Informationsgehalt

Die Platzierung der Elemente innerhalb der unterschiedlichen „Bildzonen“ (links und rechts, oben und unten, Mitte und Rand) verleiht ihnen spezifische Informationsge-

halte und Wirkungen auf den Betrachter. Nutzt der Bilderersteller die horizontale Achse, indem er einige Elemente links und andere rechts der Mitte platziert, stellt er damit die Elemente auf der linken Seite als „gegeben“, die auf der rechten Seite als „neu“ dar. Auf die neuen Elemente soll der Betrachter seine Aufmerksamkeit richten (vgl. Kress/Van Leeuwen 2006, S.179-186).

Werden in einer visuellen Komposition einige Elemente entlang der vertikalen Achse im oberen Teil und andere im unteren Teil des Bildraumes platziert, kann, laut Kress und Van Leeuwen das oben Befindliche als das „Ideelle“, das unten Befindliche als das „Reale“ angesehen werden (vgl. Kress/Van Leeuwen 2006, S. 186-193). Diese Prinzipien des Neuen und Gegebenen bzw. Ideellen und Realen begegnen dem Betrachter vor allem in der Printwerbung und auf Internetseiten, die auf diese Weise ihre Produkte präsentieren.

In Bezug auf das Bilderbuch sind meines Erachtens die Aussagen von Considine und Bang hilfreicher. Considine legt dar, dass die Position eines Charakters in einem Bild etwas über die Wichtigkeit seiner Rolle in der Geschichte aussagt. So sei z. B. ein Charakter, der oben auf einer Treppe steht, dominanter als eine am Fuß der Treppe dargestellte Person (vgl. Considine 1986, S. 40). Auch Bang (vgl. Bang 2000, S. 56) schreibt einem im oberen Bildraum platzierten Objekt ein größeres „visuelles Gewicht“ zu; dieses Objekt ziehe eher die Aufmerksamkeit auf sich und würde deshalb als wichtiger empfunden. Der obere Teil sei außerdem der Ort der Freiheit, der Freude, der Leichtigkeit und des Triumphes. Auch würden Objekte in der oberen Hälfte des Bildes platziert, wenn man ihre Spiritualität zeigen wolle (vgl. ebd., S. 54). Im unteren Bildraum platzierte Objekte vermitteln, so Bang, eher den Eindruck von Schwere, Traurigkeit, Bedrohung und Einengung, seien andererseits aber auch „geerdeter“ (vgl. ebd., S. 56).



Abb. 24: F. K. Waechter: „Da bin ich“

Eine visuelle Komposition kann sich aber auch an den Dimensionen „Mitte“ und „Rand“ orientieren (vgl. Kress/Van Leeuwen 2006, S. 194-200). Wird ein Element in einer visuellen Komposition deutlich in der Mitte und alle anderen um es herum platziert, kann man es als das Zentralelement und alle anderen als Randelemente auffassen. Die randständigen Elemente sind dann dem Zentralelement, welches den Kern der Information bildet, untergeordnet (vgl. ebd., S. 196). Bang weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass es für den Betrachter schwer sei, seine Augen von einem mittig platzierten Objekt abzuwenden und den Blick über das Bild wandern zu lassen; die Mitte sei das Zentrum der Aufmerksamkeit und der Punkt der größten Anziehung (vgl. Bang 2000, S. 62).

Fragen: Welche Bildelemente seht ihr? Wie sind sie räumlich angeordnet (Zentrum/an den Rändern/oben/unten)? Was meint ihr warum der Bildautor die Bildelemente so angeordnet hat? Was wollte er damit ausdrücken? Wie würde sich die Bildaussage bei einer Umgruppierung verändern?

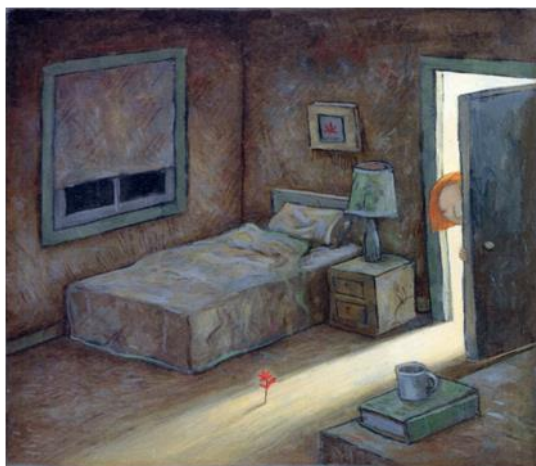
➤ Salienz

Zur Entwicklung von Bildkompetenz bei Kindern ist es besonders wichtig, dass sie erkennen lernen, wie die Aufmerksamkeit des Betrachters durch den Bildautor gesteuert werden kann, denn auch die Werbeindustrie setzt diese gestalterischen Mittel sehr zielgerichtet ein. In der Komposition eines Bildes sind oft verschiedene Grade des Hervortretens von Elementen erkennbar. Die Platzierung der Elemente im Vordergrund oder Hintergrund, ihre relative Größe, ihre Beleuchtung, Kontraste zwischen den Elementen in Tonwert oder Farbe und Unterschiede in der Schärfe ziehen die Aufmerksamkeit des Betrachters in unterschiedlichem Maße auf sich. Unabhängig davon, wo die Elemente platziert sind, kann diese „visuelle Prominenz“ unter ihnen eine Bedeutungshierarchie konstituieren. Einige werden dadurch als der Aufmerksamkeit des Betrachters würdiger charakterisiert als andere (vgl. Kress/Van Leeuwen 2006, S. 201- 203). Diese Hierarchie ist nicht objektiv messbar, sondern ergibt sich aus dem komplexen Zusammenspiel vielfältiger Elemente und ihrer intuitiven Gewichtung durch den Betrachter (vgl. ebd., S. 202).



Bei diesem Bild aus Shaun Tans „Der rote Baum“ handelt es sich um einen Fall von Salienz durch Größe. Der Blick des Betrachters wird sofort auf den riesigen Fisch gelenkt.

Abb. 25: Shaun Tan: „Der rote Baum“



In einem anderen Bild aus „Der rote Baum“ kommt die Salienz durch Farbe zustande. Obwohl der Baum sehr klein ist, tritt er durch seine rote Farbe besonders hervor.

Abb. 26: Shaun Tan: „Der rote Baum“



Abb. 27: Shaun Tan: „Der rote Baum“

Auch dies ist ein Bild aus Shaun Tans „Der rote Baum“. Hier entsteht die visuelle Prominenz durch die Platzierung der Flasche im Vordergrund.



Abb. 28: Stian Hole: „Garmans Sommer“

Bei diesem Bild aus Stian Holes „Garmans Sommer“ beruht die Salienz auf zwei Prinzipien: einem Schärfenunterschied zwischen der Frau im Vordergrund und der leicht unscharfen Hecke im Hintergrund und der leuchtenden Farbgebung des Kleides.

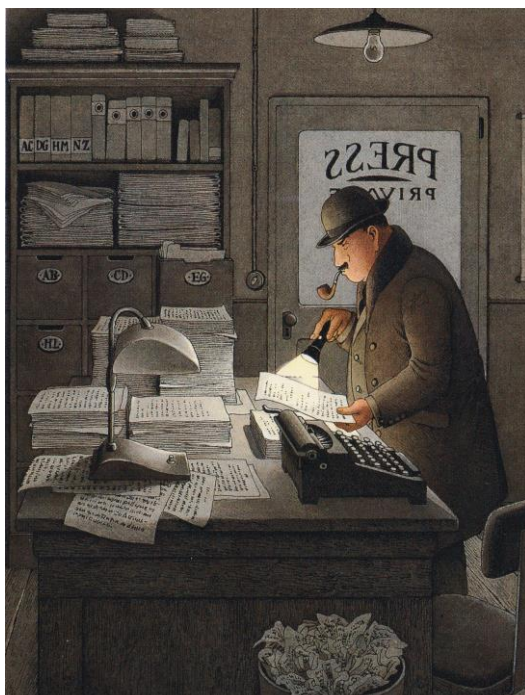


Abb. 29: J. P. Lewis/Roberto Innocenti: „Das Hotel zur Sehnsucht“

In Roberto Innocentis Bild aus „Das Hotel zur Sehnsucht“ entsteht die Salienz durch die punktuelle Beleuchtung eines Gegenstandes, also durch einen Kontrast gegenüber der Umgebung.

Fragen: Welche Bildelemente könnt ihr sehen? Auf welchen Teil des Bildes schaut ihr als Erstes? Wodurch tritt dieser besonders hervor? Was wollte der Bildhersteller damit erreichen, dass er dieses Element so betont hat? Wenn man das Element so verändern würde, dass es nicht mehr hervortritt, wie würde sich die Bildaussage wandeln? Wohin würde man dann zuerst schauen? Seid ihr schon mal irgendwo besonders aufgefallen? Wodurch (größer als andere gewesen, auffälliges Shirt getragen, auf der Bühne oder vor der Klasse gestanden)? Wie hat sich das angefühlt?

➤ **Rahmung**

Ein weiteres wichtiges Kompositionselement ist die Rahmung. Die An- oder Abwesenheit von rahmenden Elementen (z. B. Trennlinien oder tatsächliche Rahmungen des Bildes) verbindet oder trennt Bildelemente und deutet darauf hin, dass sie in irgendeiner Weise zusammengehören, eine Informationseinheit bilden oder eben nicht (vgl. Kress/Van Leeuwen 2006, S. 203-204). Existiert bei einem Bild im Bilderbuch keine Rahmung („blutendes Bild“), zeigt dies dem Betrachter, dass er nur einen Ausschnitt des implizierten „Ganzen“ zu sehen bekommt.



Beispiele, die das Prinzip der Rahmung veranschaulichen, stammen aus F. K. Waechters „Der rote Wolf“ und Anthony Brownes „Stimmen im Park“. Das erste Bild zeigt den „Lebensfilm“ eines Hundes im Moment seines Todes. Dabei ziehen unterschiedliche Momente, die im Bilderbuch vorkamen, noch einmal an seinem geistigen Auge vorbei. Jedes Bild ist mit einem Rahmen versehen und so deutlich als selbstständige Informationseinheit, als Momentaufnahme aus seinem Leben gekennzeichnet.

Abb. 30: F. K. Waechter: „Der rote Wolf“



Dieses Bild hat zwar keinen Rahmen, dafür aber ein trennendes Element in Form eines Laternenpfahls, der das Bild in zwei (ungleiche) Teile teilt. Hier wird angedeutet, dass der arbeitslose Mann und die snobistische Frau in völlig unterschiedlichen Welten leben. Dabei nimmt die Frau auch noch mehr (Bild-)Raum in Anspruch als der Mann, was Rückschlüsse auf ihre Geisteshaltung zulässt.

Abb. 31: Anthony Browne: „Stimmen im Park“

Fragen: Gibt es Rahmen oder Trennlinien, die die Bildelemente verbinden oder trennen? Was will der Bildhersteller damit ausdrücken? Wie würde sich die Aussage des Bildes verändern, wenn Rahmen/Trennlinien hinzugefügt/entfernt würden? Habt ihr ein gerahmtes Bild zu Hause? Wie sieht der Rahmen aus? Würde auch ein anderer Rahmen zum Bild passen? Warum?/Warum nicht? Warum sind die Bilder in Museen oft eingerahmt?

c) Zeitlogischer Zusammenhang

Auch die chronologische Abfolge von Ereignissen führt zu einer Anordnung von Bildelementen (vgl. Doelker 1997, S.113). Diese wird wie in einer Filmsequenz oder in den Panels des Comics meist durch mehrere getrennte Bilder wiedergegeben, wobei beliebig große Zeitsprünge von einem Bild zum nächsten möglich sind (vgl. 3.3.2.3.6.: „Bildtempus“).



Abb. 32: Shaun Tan: „Ein neues Land“

Shaun Tan zeigt z. B. in „Ein neues Land“ eine zeitliche Abfolge in mehreren Einzelbildern. Dabei ist die Bildfolge der ersten drei Bilder „enger“ als die der dritten Reihe: Zwischen den ersten drei Bildern vergeht nur sehr wenig Zeit, während zwischen den anderen Bildern kurze Zeitsprünge liegen. Eine Bildfolge wird als „weit“ bezeichnet, wenn zwischen dem auf den Einzelbildern Dargestellten relativ viel Zeit vergeht. Bei der „engen Bildfolge“ dagegen vergeht zwischen den Einzelbildern wenig Zeit; sie ist an der dynamischen Filmästhetik orientiert und führt den Betrachter rasch voran (vgl. Grünewald 2010, S. 20).

Dem gegenüber stehen Darstellungen, bei denen im gleichen Bild zeitlich verschiedene Phasen gezeigt werden („Bild-Bild-Montage“).

Sogenannte „monoszenische Bilder“ sind auf die Darstellung eines einzigen markanten Augenblicks hin ausgerichtet und auf Übersichtlichkeit ausgelegt.

Als „monoszenisch“ lassen sich im Prinzip alle nur eine einzige Szene darstellenden Bilder in Bilderbüchern begreifen, wenn man sie aus dem Verbund der Bildreihung befreit (vgl. Thiele 2000a, S. 57). „Pluriszenische Bilder“ hingegen zeigen zwei oder sogar mehrere handlungsbezogene Momente, erzählen also mehrsträngig (vgl. Thiele 2000a, S. 56-57).

Baumgärtner (vgl. Baumgärtner 1968, S.75-79) bezeichnete pluriszenische Bilder als „Simultandarstellungen“ und unterscheidet drei Formen:

Die erste Form zeigt mehrere Phasen oder Stadien eines Vorgangs in einem Bild, während der Rest des Bildes statisch ist (vgl. ebd., S. 75-76).

In diesem Beispiel aus „Ein Buch für Bruno“ von Nikolaus Heidelbach wird ein kompletter Bewegungsablauf in einem solchen Phasenbild gezeigt.



Abb. 33: Nikolaus Heidelbach: „Ein Buch für Bruno“

Bei der zweiten Form stehen mehrere Bilder nebeneinander, die zeitlich unterschiedliche Momente, aber keine direkte Abfolge zeigen. Baumgärtner vergleicht diese Form mit einem „Fries aus Einzelbildern“ ohne Begrenzungslinien. Es handelt sich dabei aber immer noch um ein einziges großes Bild und nicht, wie beispielsweise beim Comic, um viele Einzelbilder (vgl. ebd., s. 78).



Abb. 34: Sonja Bougaeva: „Zwei Schwestern bekommen Besuch“

Die dritte Form versammelt verschiedene, gleichzeitig ablaufende Szenen in einem großen Bild. Dabei bleiben die statischen Objekte wie Bäume, Häuser, Seen etc. unverändert und die sich abspielenden Szenen werden in dieser Kulisse platziert. Das Bild hat eine einheitliche Perspektive und auch hier existiert keine vom Bildautor vorgegebene Betrachtungsreihenfolge (vgl. ebd., S. 78-79). Beispiele für diese Form finden sich zuhauf in den sogenannten „Wimmelbüchern“, z. B. von Ali Mitgutsch, Rotraut Susanne Berner oder Thé Tjong-Khing.



Abb. 35: Detail aus Ali Mitgutsch: „Rundherum in meiner Stadt“. Quelle: Thiele 2003, S. 130)

Da das syntaktische Prinzip der Zeitlogik für alle Anordnungen, die sich aufgrund einer Zeitachse ergeben, gilt, ist es auch auf zeitliche Rückblenden anzuwenden, die im Bilderbuch oft in Form von Erinnerungs- oder Vorstellungsbildern realisiert werden (vgl. Thiele 2000a, S. 79). „Über Rückblenden schert die Erzählung aus der zeitlichen Chronologie aus [...], ohne daß [sic!] allerdings das Gesamtverständnis gestört würde“ (vgl. ebd.).



Abb. 36: Anthony Browne: „Mein Papi, nur meiner! Oder: Besucher, die zum Bleiben kamen“

Ein Bildbeispiel für eine Rückblende in Form eines Erinnerungsbildes ist Abbildung 36. Das Mädchen erinnert sich in dieser Szene an eine Situation, die es in der Vergangenheit erlebt hat. Browne verwendet hier mit der „Denkblase“ ein Stilelement in fester Bedeutung, das aus dem Bereich des Comics stammt (vgl. 3.3.2.2.: „Feste Bedeutung“).

Fragen: Wird im Bild eine zeitliche Abfolge von Ereignissen dargestellt? Wie verdeutlicht der Bildhersteller diese? Warum wählt er aufeinanderfolgende Einzelbilder/Darstellung in einem einzigen Bild? (vgl. auch: Bildtempus: „Verkürzung und Dehnung“). Gibt es Rückblenden? Wie werden diese verdeutlicht? Was wird durch die Rückblenden ausgedrückt (→ Erinnerung, reine Vorstellung)? Handelt es sich

um ein „pluriszenisches“ oder „monoszenisches“ Bild? Warum hat der Bildhersteller diese Wahl getroffen? Was würde sich an der Bildaussage ändern, wenn der Bildautor eine andere Darstellungsweise gewählt hätte? Lest ihr gerne Comics? Welche? Werden in euren Comics nacheinander wirklich alle Handlungen gezeigt oder gibt es Lücken (Sprünge)? Woher wisst ihr denn was passiert ist, wenn etwas weggelassen wurde?

d) Diskurslogischer Zusammenhang

Die gesamte Bandbreite von Konjunktionen, mit denen logische Beordnungen oder Unterordnungen in Nebensätzen konstruiert werden, lässt sich Doelkers Ansicht nach auch für Bildbezüge verwenden. So entsprechen Temporalsätze den bereits beschriebenen zeitlogischen Konstellationen. In Bildern kann außerdem wie im Kausalsatz die Ursache, wie im Finalsatz der Zweck, wie im Konsekutivsatz die Folge, wie im hypothetischen Satz die Bedingung und wie im Konzessivsatz eine Einschränkung gezeigt werden (vgl. Doelker 1997, S. 114-115).

Wie an den folgenden Beispielen aus Maurice Sendaks „Wo die wilden Kerle wohnen“ deutlich wird, lässt sich diese Theorie auf Bilderbücher problemlos anwenden.



„Kausalsatz“
„Max ist traurig, weil er Heimweh hat“

Abb. 37: Maurice Sendak: „Wo die wilden Kerle wohnen“

„Konsekutivsatz“
„Max starrt in ihre gelben Augen, so dass die wilden Kerle Angst bekommen“.



Abb. 38: Maurice Sendak: „Wo die wilden Kerle wohnen“



Abb. 39: Maurice Sendak: „Wo die wilden Kerle wohnen“

„Finalsatz“
 „Max schlägt einen Nagel in die
 Wand, um sich eine Höhle zu bau-
 en“

„Konzessivsatz“
 „Obwohl die wilden Kerle Max bitten
 nicht fortzugehen, fährt er nach
 Hause“



Abb. 40: Maurice Sendak: „Wo die wilden Kerle wohnen“

Bei dem Versuch Sätze zu einem bestimmten Bild zu formulieren wird deutlich, dass visuelle Sprache im Gegensatz zur verbalen Sprache eine viel größere Menge von Informationen enthält. Dies führt dazu, dass Bilder manchmal auch mehrdeutig sind. Der Betrachter hat eine größere Freiheit als bei der verbalen Sprache eine visuelle Botschaft zu interpretieren, wobei eine ganze Reihe von Interpretationen korrekt sein können, auch wenn sie möglicherweise nicht der entsprechen, die der Bildererzeuger beabsichtigt oder vorausgesehen hat (vgl. Pettersson 2012, S. 78).

Fragen: Was geht im Bild vor? Wie könnte man die Bildaussage in einem Satz formulieren? Gibt es noch andere Sätze die man für das Bild formulieren kann? Was ist also der Unterschied zwischen einem (verbalsprachlichen) Satz und einem Bild?

e) Formlogischer Zusammenhang

Im Abschnitt 3.3.3.2.3.1: „Bildphonetik“ wurden die Grundelemente der visuellen Darstellung bereits aufgezählt, und es wurde gezeigt, dass ein Bild sich immer aus einem oder mehreren dieser Elemente zusammensetzt. Bilder werden außerdem durch kompositionelle Prinzipien organisiert (vgl. Doelker 1997, S. 115; Kiefer 1995 S. 121).

Die visuellen Grundelemente Linie, Form, Körper, Helligkeit, Farbe und Textur werden vom Bildhersteller im Hinblick auf ihre Ausdrucksmöglichkeiten eingesetzt.

- Linien und Formen deuten Aktion und Rhythmus an.
- Farben lassen Bildelemente hervor- oder zurücktreten, vermitteln Bedeutungen, Stimmungen, Emotionen und deuten Beziehungen zwischen Elementen an (vgl. „Feste Bedeutung“ und „Salienz“).
- Helligkeit erzeugt Kontrast, der dramatische oder beruhigende Effekte ausüben kann.
- Textur vermittelt Spannung, erschafft Bedeutung oder impliziert Bewegung (vgl. Kiefer 1995, S. 122).

Um zu verdeutlichen welche Wirkungen durch die Grundelemente eines Bildes erzeugt werden können, folgen einige Beispiele aus Molly Bangs „Picture this. How pictures work“ und Mark Gonyeas „A Book about design“. Beide Bücher sind hervorragend als Veranstaltungsgrundlage geeignet, da die Formen nicht erst „gesucht“ und abstrahiert werden müssen wie in Bildern aus Bilderbüchern. Somit eignen sich beide besonders als Einstieg in die Materie. Bilder aus Bilderbüchern können ergänzend gezeigt oder bei erfahreneren „Bildlesern“ eingesetzt werden. Molly Bang verwendet einfache, aus Papier ausgeschnittene, abstrakte Formen und beschränkt sich auf die Farben Schwarz, Weiß, Rot und Violett um zu zeigen, wie die Grundelemente visueller Darstellung in Bildern Bedeutungen erzeugen können.

➤ Linien, Formen und Körper



Abb. 41: Molly Bang: „Picture this“, S. 43

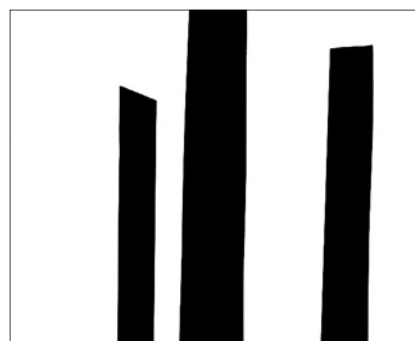


Abb. 42: Molly Bang: „Picture this“, S. 44



Abb. 43: Molly Bang: „Picture this“, S. 53

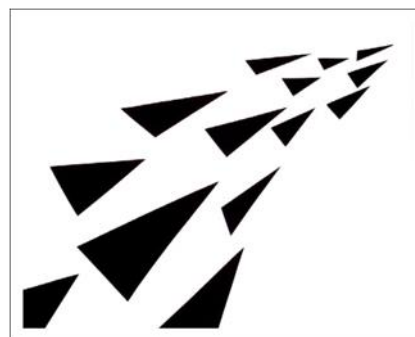


Abb. 44: Molly Bang: „Picture this“, S. 46

Die Linie ist eine durchgehende Markierung, erschaffen durch einen sich bewegendem Punkt. Sie hat eine Länge und Breite (Stärke), aber keine Tiefe. Die Linie ist ein Element, das in Bilderbüchern sehr häufig verwendet wird, denn Linien haben eine

große Ausdruckskraft. Sie vermitteln horizontal platziert ein Gefühl von Ruhe und Gelassenheit (vgl. Abb. 41), vertikal eingesetzt den Eindruck von Stabilität (vgl. Abb. 42), und diagonale Linienführung impliziert Bewegung und Spannung (vgl. Abb. 43 und 44). Kurvige Linien wirken ruhig und friedlich (vgl. Abb. 46), zackige Linien implizieren dagegen Unruhe und Dynamik (vgl. Abb. 45). Auch die Beschaffenheit der Linien kann variiert werden, so dass sie als dünne Linien zart, leicht und flüchtig wirken oder als dicke Linie Kraft und Gewicht suggerieren (vgl. Kiefer 1995, S. 121).

Fragen: Könnt ihr Linien im Bild erkennen? Beschreibt sie. Sind sie diagonal, vertikal, horizontal, dünn, dick, gezackt, scharf, unscharf, durchgezogen, unterbrochen, geschwungen, gerade etc.? Welche Wirkung hat das auf euch? Wie beeinflusst das Aussehen der Linien die Bildaussage? Würde die Bildaussage sich verändern, wenn die Linien anders ausgeführt wären? Wie?

Eine Fläche, die von einer Linie eingeschlossen oder durch Farbe, Kontrast oder Textur abgegrenzt wird, bildet eine Form (i.e. Kreis, Dreieck, Quadrat, Rechteck, Oval etc.). Formen sind flach und haben eine Länge und eine Breite. Geometrische Formen mit scharfen Kanten und Spitzen wirken aktiv, aufregend, sogar beunruhigend. Das mag damit zusammenhängen, dass der Mensch mit ihnen unwillkürlich scharfe Gegenstände assoziiert, die zu Verletzungen führen können (vgl. 3.3.2.1.: „Spontane Bedeutung“ (Biologischer Code)). Dieses Prinzip ist auch für das „gefährliche“ Aussehen des Wolfes in Abb. 50 mitverantwortlich (scharfe Zähne, spitze Schnauze). Runde, kurvige Formen wie in Abbildung 46 werden „biomorphisch“ oder „organisch“ genannt, weil sie lebenden Organismen ähnlich sind (vgl. Kiefer 1995, S. 122). Sie wirken beruhigend und vermitteln Sicherheit.

Körper sind die dreidimensionalen Ausprägungen von Formen, die Länge, Breite und Tiefe aufweisen (i.e. Kugeln, Zylinder, Pyramiden, Quader etc.).

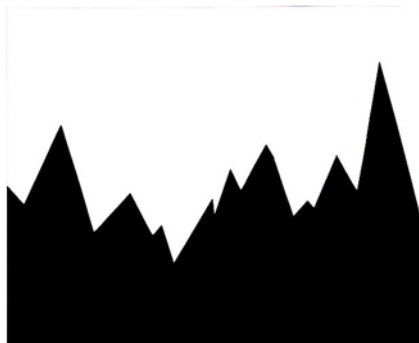


Abb. 45: Molly Bang: „Picture this“, S. 70



Abb. 46: Molly Bang: „Picture this“, S. 71

Fragen: Könnt ihr Formen (Kreise, Dreiecke, Vierecke, Rechtecke, Kurven, organische Formen, geometrische Formen etc.) und Körper (Kugeln, Zylinder, Quader, Pyramiden etc.) im Bild finden? Wie wirken diese auf euch und wie beeinflussen sie die Bildaussage? Wie würde sich die Wirkung verändern, wenn man andere Formen für das Bild verwendete (z. B. organische statt geometrischer Formen). Welche Art von Formen würdet ihr verwenden, wenn ihr ein Bild von einem gefährlichen Tier oder Ort oder von eine Mutter malen solltet?

➤ Farbe

Farbe ist eines der ausdrucksvollsten Elemente in einem Bild. Farben können den Eindruck von Temperatur (Kälte, Wärme) erwecken oder Emotionen ausdrücken (zu emotionalen Aspekten der Farbe vgl. 3.3.2.2.: „Feste Bedeutung“, zu Aspekten der Natürlichkeit vgl. 3.3.2.3.5.: „Bildmodus“). Es konnte wissenschaftlich nachgewiesen werden, dass die farbige Gestaltung eines Raumes die subjektive Empfindung der Raumtemperatur beeinflusst (vgl. Duncker/Lieber 2013b, S. 73). Warme Farben sind aggressiv und treten hervor, kalte Farben dagegen passiv und weichen zurück.



Abb. 47 und 48: Mark Gonyea: „A book about design“

Auch durch die Intensität einer Farbe (Brillanz oder Mattheit) oder die Art wie Farben kombiniert werden, können Stimmungen hervorgerufen und Bedeutungen erschaffen werden (vgl. Kiefer 1995, S.124; 126).

Wird man angewiesen im linken Bild die Elemente zu kategorisieren, teilt man sie unwillkürlich in rote und schwarze, nicht in Kreise und Dreiecke ein, wie es der Fall wäre wenn alle die gleiche Farbe hätten (Prinzip der Ähnlichkeit). Das zeigt, dass wir eher gleiche oder ähnliche Farben als gleiche Formen miteinander in Verbindung bringen. Diese Wirkung kann sich ein Bildhersteller zunutze machen, um Spannung aufzubauen: Auge (lauernder Blick) und Zunge des Wolfes im rechten Bild haben die gleiche Farbe wie „Rotkäppchen“. Für den Betrachter weist dies auf eine dramatische Entwicklung der kommenden Ereignisse hin; Spannung wird durch Vorahnungen erzeugt.

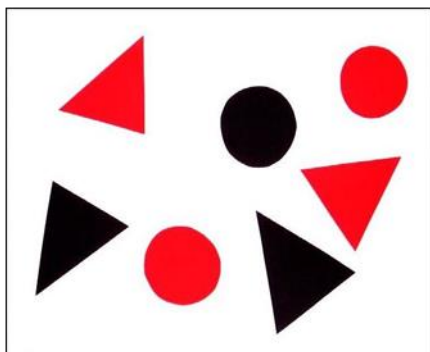


Abb. 49: Molly Bang: „Picture this“, S. 77



Abb. 50: Molly Bang: „Picture this“, S. 33

Fragen: siehe „Salienz“ und „Feste Bedeutung“

➤ Helligkeit

Auch Beleuchtung kann Bedeutung erschaffen. Im Bild dargestellte Schatten deuten z. B. an, dass etwas für die Geschichte Bedeutsames über einen Charakter noch nicht enthüllt wurde. Helles Licht kann eine hoffnungsvolle, optimistische Grundstimmung erzeugen, aber wenn es auf einen bestimmten Punkt gerichtet ist auch dazu dienen ein besonders wichtiges Bildelement hervorzuheben (vgl. 3.3.2.3.4.: „Salienz“, Abb. 29) oder das Bild dramatisch wirken zu lassen. Weiches Licht hingegen ruft oft einen romantischen Eindruck hervor (vgl. Abb. 100).

Die Standardmethode der Beleuchtung, die in visuellen Medien verwendet wird ist das sogenannte „Three Point Lighting“. Diese Technik benutzt drei Lichtquellen um ein Objekt auszuleuchten.

- Das „key light“ ist die Hauptquelle der Beleuchtung, ist hart und direkt und hat am meisten Auswirkung auf die Szene. Es ist von einer Seite der Kamera auf das Objekt gerichtet, so dass eine Seite gut ausgeleuchtet ist und die andere Seite scharf begrenzte Schatten aufweist.
- Das „fill light“ ist gegenüber dem „key light“ platziert und dient dazu dessen Schatten zu füllen. Es ist in der Regel weicher und weniger hell als das „key light“.
- Das „back light“ ist hinter dem beleuchteten Objekt platziert und dient dazu es vom Hintergrund abzuheben und eine dreidimensionale Wirkung zu erschaffen.

Die Wirkung der drei Lichtquellen kann sehr gut über diesen Simulator nachvollzogen werden: <http://www.mediacollege.com/lighting/three-point/simulator.html>

Geringer Kontrast in einem Bild vermittelt, je nach Kontext, ein gedämpftes oder ein bedrohliches Gefühl, während starker Kontrast zumeist einen Eindruck von (freudiger) Erregung oder sogar Dramatik hervorruft. Wird Kontrast zur Definition von Formen verwendet, erhalten sie dadurch eine dreidimensionale Anmutung und wirken lebensnaher (vgl. Kiefer 1995, S. 127).

Die weißen Zähne in Abbildung 52 lassen den Wolf bedrohlicher aussehen als in Abbildung 51. Dies wird durch den Kontrast zum schwarzen Kopf des Wolfes erreicht. Wäre der Hintergrund in diesen Bildern weiß, wie in Abb. 50, nähme die bedrohliche Gesamtstimmung ab, da ein hoher Kontrast Tageslicht impliziert, während ein geringer Kontrast Dämmerung, Nacht oder ein Unwetter suggeriert. Der Betrachter empfindet bei geringem Kontrast Unbehagen und ist wachsam, weil man bei schlechten Sichtverhältnissen Gefahren später bemerkt („Biologischer Code“).



Abb. 51: Molly Bang: „Picture this“, S. 39



Abb. 52: Molly Bang: „Picture this“, S. 40

Fragen: Sind im Bild starke oder schwache Kontraste zwischen den gewählten Farben verwendet worden? Welche Wirkung hat das Bild auf euch? Beschreibt die Stimmung, die im Bild herrscht. Würde sich die Stimmung bei geringerem/größerem Kontrast verändern? Wie? Würdet ihr in einem Bild für eine fröhliche/bedrohliche/traurige/friedliche/romantische Szene starke oder schwache Kontraste wählen? Warum?

- Textur

Textur ist die reale oder wahrgenommene taktile Qualität der Bildoberfläche. Textur ist in Bilderbüchern nicht so auffällig wie im Originalmedium, da sie auf der zweidimensionalen Oberfläche der gedruckten Buchseite nur implizit dargestellt werden kann (vgl. Kiefer 1995, S. 128). Dennoch wird sie z. B. bei Bilderbüchern, die in Collagetechnik erstellt wurden, als bildnerisches Mittel eingesetzt. Dabei können Collagen mit verschiedenen Materialien oder Abrisskanten Bildern eine besondere taktile Qualität und sensorische Tiefe verleihen (vgl. Kiefer 1995, S. 129).

Die folgenden Bildbeispiele aus F. K. Waechters „Prinz Hamlet“ und Leo Lionnis „Frederick“ zeigen Beispiele wie Textur im Bilderbuch eingesetzt wird.



Abb. 53: F.K. Waechter: „Prinz Hamlet“



Abb. 54: Leo Lionni: „Frederick“

In einem linienbetonten (grafischen) Bild wird Textur oft durch Schraffuren angedeutet.

Fragen: Könnt ihr verschiedene Arten von Oberflächen im Bild erkennen? Zeigt sie. Was glaubt ihr, wie die Oberflächen sich anfühlen? Beschreibt das Gefühl (rau, glatt, stumpf, weich, hart etc.). Warum hat der Bildhersteller sich dafür entschieden Textur darzustellen? Welche Wirkung hat das auf den Betrachter? Wie würde das Bild ohne Textur wirken? Habt ihr schon mal Collagen erstellt? Berichtet über eure Erfahrungen. Inwiefern hat sich das künstlerische Arbeiten mit Collagen vom Arbeiten mit Pinseln/Stiften unterschieden? Was waren die Vor- und Nachteile für den gestalterischen Prozess/das Endergebnis?

➤ Kompositionsprinzipien des Bildes

Die Kompositionsprinzipien Varianz, Harmonie, Rhythmus, Balance, Proportion, Betonung und Bewegung sind Regeln, die Künstler nutzen, um die visuellen Grundelemente zu organisieren und ein ästhetisch ansprechendes, interessantes und bedeutungsvolles Bild zu erschaffen (vgl. Kiefer 1995, S. 117-122; 146).

- Varianz

Varianz ist die Verwendung von verschiedenen, manchmal kontrastierenden, Elementen (Farben, Formen, Linien, Texturen), die visuelles Interesse beim Betrachter hervorrufen und halten können.

- Harmonie (Einheitlichkeit)

Harmonie ist der ausgewogene Einsatz von ähnlichen Elementen (Linien, Formen, Farben, Texturen) im Bild, die es als harmonisches Ganzes wirken lassen und es „zusammenhalten“. Varianz und Harmonie müssen im Bild gleichzeitig vorhanden sein und in einem ausgewogenen Verhältnis stehen („variety in unity“, vgl. Kiefer 1995, S. 122; 129).

- Wiederholung und Rhythmus

Wiederholung arbeitet mit sich wiederholenden Mustern um Einheitlichkeit und Harmonie in einem Werk zu erzeugen. Rhythmus wird erschaffen, wenn der Bildhersteller eines oder mehrere Elemente wiederholt um ein Gefühl von organisierter Bewegung hervorzurufen und damit eine Stimmung zu erzeugen. Damit dieser Rhythmus spannungsvoll wirkt, ist Varianz notwendig.

Fragen: Wirkt das Bild abwechslungsreich/interessant/harmonisch? Wodurch genau wird eurer Meinung nach diese Wirkung erzielt? Welche Arten von visuellen Grundelementen hat der Bildautor verwendet um das Bild zu gestalten? Zeigt sie im Bild. Seht ihr sich wiederholende Linien, Formen, Farben, Texturen? Welche Wirkung wollte der Künstler damit erzielen? Würde sich die Wirkung des Bildes verändern, wenn nur komplett unterschiedliche/nur gleichartige Elemente verwendet worden wären? Wie?

- Balance

Bei der Bilddance geht es um die Verteilung des visuellen Gleichgewichts der Grundelemente im Bild. Ist das visuelle Gewicht der dargestellten Elemente auf beiden Seiten der vertikalen Bildachse gleich verteilt, nehmen wir ein Bild als „balanciert“ wahr und empfinden es als „stabil“. Sind die Elemente im Bild nicht balanciert dargestellt, irritiert dies den Betrachter und lässt das Bild instabil wirken. (vgl. Kiefer 1995, S. 217). „Symmetrische Balance“ entsteht, wenn sehr ähnliche oder gleiche Elemente auf beiden Seiten der Bildachse arrangiert sind, während „Asymmetrische Balance“ erreicht wird, wenn unterschiedliche Bildelemente auf gleich starke Weise die Aufmerksamkeit des Betrachters auf sich ziehen, also ein ähnliches „visuelles Gewicht“ aufweisen (vgl. 3.3.2.3.4.: „Salienz“).

Abbildung 55 ist nicht balanciert. Die grünen Quadrate ziehen mehr Aufmerksamkeit auf sich als das gelbe und das Bild wirkt instabil. Abbildung 56 dagegen ist balan-

ciert, denn die Aufmerksamkeit wird nun gleichmäßig auf die grünen und gelben Quadrate verteilt.

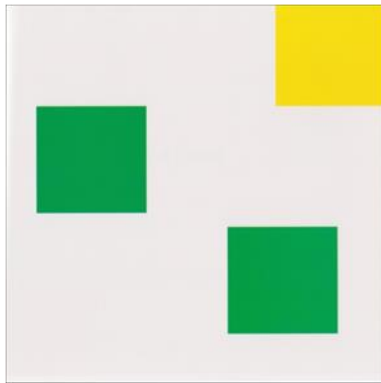


Abb. 55: Mark Gonyea: „A book about design“

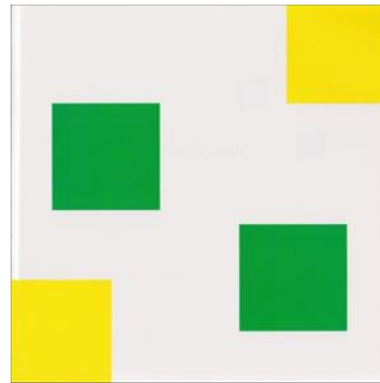


Abb. 56: Mark Gonyea: „A book about design“

Balance und Rhythmus werden außerdem dazu verwendet um die einzelnen Seiten des Bilderbuches zu einem bedeutungsvollen Ganzen zusammenzufügen. Dabei bilden Bilder und Text eine wohlausgewogene Struktur, und Layout und Größe der Bilder geleiten das Auge in einem Rhythmus von Seite zu Seite des Bilderbuches, der mit der übermittelten Bedeutung korrespondiert (vgl. Kiefer 1995, S. 122; 129).

Fragen: Wie wirkt das Bild auf euch? Ist es balanciert/nicht balanciert/stabil/instabil? Haben die Elemente rechts und links der vertikalen Bildachse das gleiche „visuelle Gewicht“? Woran sieht man das? Ist das Bild symmetrisch oder asymmetrisch balanciert? Welche Auswirkung hat es auf den Betrachter, dass das Bild balanciert/nicht balanciert ist? Wie würde sich die Wirkung ändern, wenn sich das visuelle Gewicht auf einer Seite verändern würde?

- Proportion

Proportion betrifft die Größe und Menge von Elementen im Verhältnis zueinander. Ausgewogene Proportionen von Formen stehen in harmonischer Relation zueinander und zum Betrachter (vgl. 3.3.2.3.4.: „Salienz“ und 3.3.2.3.3.: „Bildflexion“).

- Betonung

Betonung ist bzw. sind der Punkt bzw. die Punkte des Bildes, auf die der Betrachter als Erstes seine Aufmerksamkeit lenkt (vgl. 3.3.2.3.4.: „Raumlogischer Zusammenhang“ und 3.3.2.3.4.: „Salienz“).

Fragen: vgl. 3.3.2.3.4.: „Salienz“

- Bewegung

Bewegung ist die Art und Weise, wie Formen und Linien miteinander interagieren um Bewegung anzudeuten. Sie führt das Auge des Betrachters durch das Bild. In diesen Zusammenhang gehören die Aktions- und Reaktionsprozesse, wie sie von

Kress und Van Leeuwen beschrieben werden.⁸ Unter „Linien und Formen“ wurde bereits die Wirkung von Diagonalen angerissen. Diese spielen als sogenannte „Vektoren“ für die narrative Struktur von Bildern eine besondere Rolle. Vektoren sind sichtbare oder imaginäre, meist diagonale Linien im Bild, die erschaffen werden durch Blicke, durch ausgestreckte Finger oder Arme, durch ein Objekt, das in eine bestimmte Richtung zeigt oder durch andere hervortretende Elemente. Auch eine diagonal das Bild kreuzende Straße kann ein solcher Vektor sein. Vektoren geleiten den Betrachter des Bildes von einem Element zum anderen, indem sie eine Verbindung herstellen oder andeuten (vgl. Kress/Van Leeuwen 2006, S. 59). Vektoren sind für die visuelle Sprache das, was Tätigkeitsverben für die verbale Sprache sind (vgl. ebd., S. 46). Ist ein Teilnehmer durch einen Vektor mit einem anderen verbunden, handelt er für oder auch gegen den anderen. Dies nennen Kress und Van Leeuwen ein „narratives Muster“. Narrative Muster dienen dazu sich entwickelnde Handlungen, Vorgänge und Veränderungsprozesse darzustellen (vgl. ebd., S. 59).



Abb. 57: Grégoire Solotareff: „Du groß, und ich klein“

Der Teilnehmer, von dem der Vektor ausgeht, wird „Akteur“ genannt (vgl. Kress/Van Leeuwen 2006, S. 63). Akteure sind oft die durch Größe, Platzierung in der Komposition des Bildes, Kontrast zum Hintergrund, Farbsättigung, Fokusschärfe oder „psychologisches Hervortreten“ am meisten hervorstechenden Teilnehmer (vgl. „Salienz“ und „Betonung“). Verfügen Bilder nur über *einen einzigen* Teilnehmer, wie im nebenstehenden Bildbeispiel aus dem Bilderbuch „Du groß, und ich klein“ von Grégoire Solotareff, ist dieser in der Regel ein Akteur. Diese Bildstruktur bezeichnet man als „nicht-transaktional“. Die Handlung in einer solchen Struktur hat kein Ziel, es gibt nichts und niemanden für oder gegen den etwas getan wird (vgl. ebd., S. 63). Diesen Prozess kann man mit dem intransitiven Verb der verbalen Sprache gleichsetzen (vgl. ebd. S.64).



Abb. 58: Anthony Browne: „Stimmen im Park“

In manchen Bildern gibt es einen Vektor und ein Ziel, aber *keinen Akteur*. Das Ziel ist der Bildteilnehmer, auf den der Vektor und somit die Handlung gerichtet ist. Jemand oder etwas ist betroffen, aber der Betrachter sieht den Auslöser nicht. Man könnte sagen, dass diese Konstellation eine visuelle Analogie des täterlosen Passivs ist (vgl. ebd., S. 64). Ein Beispiel dafür findet sich in „Stimmen im Park“ von Anthony Browne. Der Schatten der einen Hut tragenden und ihren Sohn „überbehütenden“ Mutter bildet den Vektor, der Junge ist das Ziel. Der Akteur (die Mutter) befindet sich dabei außerhalb des Bildes.

⁸ Die Aktions- und Reaktionsprozesse könnten ihrem narrativen Charakter gemäß auch dem dem „Diskurslogischen Zusammenhang“ zugeordnet werden, wie er unter 3.3.2.3.4. dargestellt wird.

Beinhaltet ein Bild Akteur *und* Ziel, wie in den beiden folgenden Bildern aus „Strandgut“ von David Wiesner, nennt sich die Bildstruktur „transaktional“. Für eine verbale Paraphrase einer transaktionalen Struktur könnte man ein transitives Verb verwenden (vgl. Kress/Van Leeuwen 2006, S. 64-65).



Abb. 59: David Wiesner: „Strandgut“. Ein Objekt (Stock) bildet den Vektor zwischen Akteur (Junge) und Ziel (Kamera).



Abb. 60: David Wiesner: „Strandgut“. Der Vektor wird durch den nach dem Ziel (Kamera) ausgestreckten Arm des Akteurs gebildet.

Fragen: Welche Handlungen oder Vorgänge werden im Bild gezeigt? Woran seht ihr das? Gibt es sichtbare oder vorgestellte Linien im Bild, die Objekte oder Personen miteinander verbinden? Wenn ja, zeigt sie. Gibt es einen Akteur im Bild? Wenn ja, woran erkennt ihr ihn? Gibt es ein Ziel im Bild, auf das ein Vektor gerichtet ist? Wer handelt für oder gegen wen? Welche Art von Handlung wird dadurch angedeutet? Wenn nur ein Vektor und ein Ziel vorhanden ist, jedoch kein Akteur, welches Gefühl vermittelt dies dem Betrachter?

Sind in einem Bild zwei Teilnehmer vorhanden, die beide sowohl Akteur als auch Ziel sind, spricht man von einer „bidirektionalen Struktur“. Dabei ist nicht immer klar zu definieren ob es sich bei den bidirektionalen Handlungen um simultan ablaufende oder aufeinander folgende Aktionen handelt. Die Teilnehmer in dieser Art Struktur werden „Interakteure“ (vgl. ebd., S. 66) genannt.

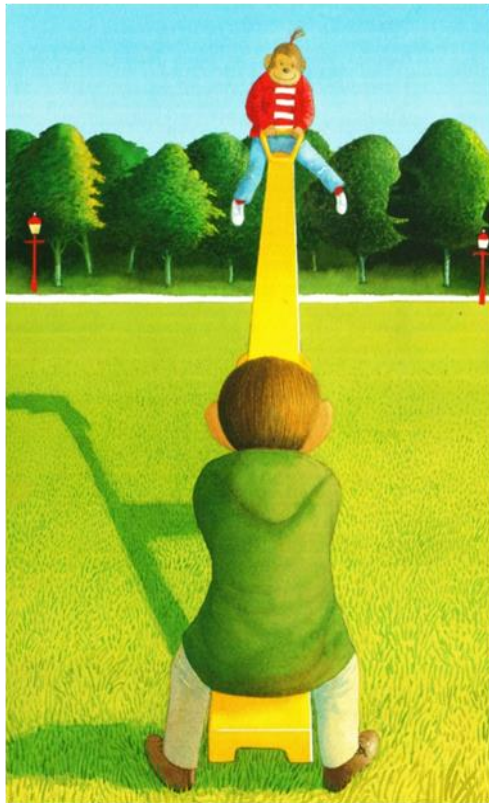


Abb. 61: Anthony Browne: „Stimmen im Park“

Dieses Bild zeigt eine bidirektionale Struktur. Die Interakteure sind die wippenden Kinder, die von der Wippe als Vektor verbunden werden. Sie sind beide gleichzeitig Akteur und Ziel.

Fragen: Ist im Bild ein Vektor zu sehen der Personen verbindet? Was wird dadurch verdeutlicht?

➤ Reaktionsprozesse

Ist der Vektor, der eine Beziehung zwischen zwei oder mehreren Teilnehmern herstellt, das Ergebnis eines Blickes, nennt man den Prozess „reaktiv“. Man spricht dann statt von „Akteuren“ von „Reakteuren“ und statt von „Zielen“ von „Phänomenen“ (vgl. Kress/Van Leeuwen 2006, S. 67). Der „Reakteur“ ist dabei immer ein Mensch oder ein menschenähnliches Wesen mit sichtbaren Pupillen und einem Gesichtsausdruck. Das „Phänomen“ kann ein weiterer Bildteilnehmer oder eine andere Struktur sein. Wie die Aktionsprozesse können auch die Reaktionsprozesse in „transaktional“ und „nicht-transaktional“ eingeteilt werden.

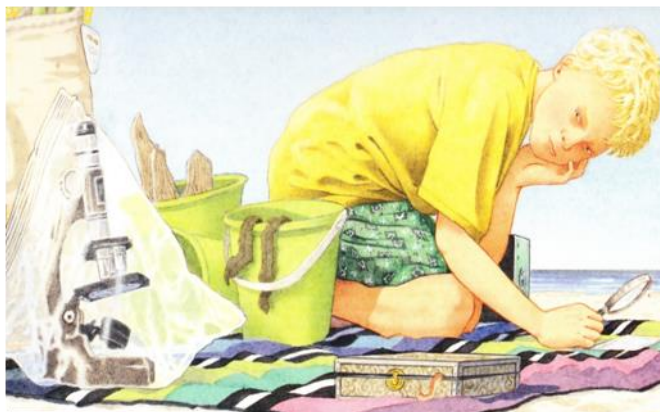


Abb. 62: David Wiesner: „Strandgut“

Man nennt sie „transaktional“ wenn der Blick, wie in diesem Bild, auf einen Bildgegenstand gerichtet ist. Der Blick des Reakteurs (Junge) auf das Phänomen (Mikroskop) erschafft einen imaginären Vektor.

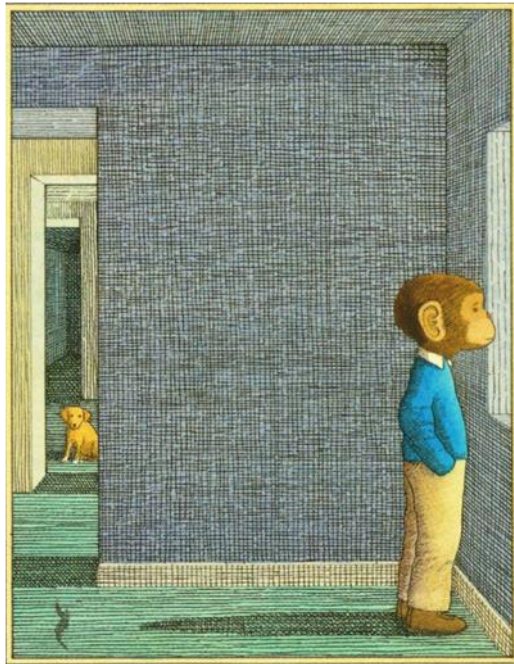


Abb. 63: Anthony Browne: „Stimmen im Park“

„Nicht-transaktional“ sind Reaktionsprozesse, wenn der Blick wie in diesem Bild auf etwas zielt, das außerhalb des Bildes liegt. In diesem Fall ist es dem Betrachter überlassen zu erraten, was der Reakteur denkt oder was er anschaut. Diese Konstellation kann Empathie auf Seiten des Betrachters hervorrufen und/oder dazu führen, dass der Betrachter sich mit dem Teilnehmer identifiziert (vgl. ebd., S. 68).

Fragen: Gibt es eine vorgestellte Linie im Bild, die nur durch einen Blick erschaffen wird? Hat die durch einen Blick erschaffene Linie ein Ziel innerhalb oder außerhalb des Bildes? Was wird dadurch angedeutet? Wenn der Blick auf etwas außerhalb des Bildes gerichtet ist, was denkt ihr worauf? Wie wirkt diese Darstellung auf euch? Was wäre in diesem Bild anders, wenn sich der Blick stattdessen auf einen Bildgegenstand richten würde? Hättet ihr dann ein anderes Gefühl gegenüber dem Reakteur? Warum?

f) Leselogischer Zusammenhang

Doelker stellt fest, dass Bildtexte der gleichen Anordnung wie Worttexte folgen. Der Bildtext beginnt in der westlichen Kultur in der Regel oben links und wird so wie geschriebene und gedruckte Zeilen nach rechts weitergeführt. Dies ist z. B. an den Panels westlicher Comics zu beobachten, und auch die Schwenkrichtung bei Filmaufnahmen folgt diesem Prinzip. Beispiele dafür sind Abb. 32 und Abb. 87. In anderen Kulturen, die eine andere Leserichtung von Schrift haben, verhält es sich entsprechend andersherum (vgl. Doelker 1997, S. 116).

Fragen: Zeigt mit dem Finger den Pfad, den eure Augen verfolgen wenn ihr ein Bild „lest“. Ist dieser Pfad bei jedem „Bildleser“ der Gleiche? In welche Richtung wird eine Bildfolge gelesen? Woher wisst ihr welche Richtung die Richtige ist? Wo außer in Bildern spielt die Leserichtung noch eine Rolle? Was würde geschehen, wenn man die Bildfolge andersherum liest? Kennt ihr Beispiele wo die Richtung eine andere ist (z. B. Manga)?

3.3.2.3.5. Bildmodus

Der Terminus „Modalität“ entstammt der Linguistik und bezieht sich auf den Wahrheitswert und die Glaubwürdigkeit von Aussagen. In der verbalen Sprache werden als Modalitätsmerkmale Modalverben (i.e. können, sollen, müssen, mögen, dürfen,

wollen) und die ihnen verwandten Adjektive und Adverbien (z. B. möglich, wahrscheinlich, sicher, wohl, ziemlich) eingesetzt (vgl. Kress/Van Leeuwen 2006, S. 155). Das Konzept der Modalität lässt sich jedoch auch auf die visuelle Kommunikation anwenden. Bilder können entweder Menschen, Orte und Dinge so darstellen, als seien sie real, oder sie zeigen sie als seien sie reine Vorstellungen, Phantasien oder Karikaturen (vgl. ebd., S. 156). Bei der Kategorie „Bildmodus“ geht es also um die Frage wie wirklich die Wirklichkeit eines Bildes ist. Doelker entlehnt der Linguistik die Bezeichnungen „Indikativ“ (Wirklichkeitsform), „Konjunktiv“ (Möglichkeitsform) und „Imperativ“ (Befehlsform) und fügt noch den „Irrealis“ (Unmöglichkeitsform) und den „Idealis“ (Idealtypische Form) hinzu, die so in der Verbalsprache nicht vorkommen (vgl. Doelker 1997, S. 118-123).

Der Ansatz Doelkers nähert sich der Bestimmung der Bildmodalität von der inhaltlichen Seite, indem die Bildelemente auf ihre Konstellationen hin untersucht werden.

a) Bildimperativ

Eine Entsprechung der Befehlsform ist die auch bei der Betrachtung der „Funktionellen Bedeutung“ thematisierte „appellative Funktion“ des Bildes. Kress und van Leeuwen ordnen diese Funktion dem Kapitel „Interaktion mit dem Betrachter“ zu (vgl. Kress/Van Leeuwen 2006, S.114-153) und bezeichnen diesen Bildtyp als „Aufforderung“. Sie grenzen ihn zudem von einer anderen Art bildlicher Darstellung ab, die sie „Angebot“ nennen. Wie die Autoren feststellen, gibt es einen grundlegenden Unterschied zwischen Bildern von denen die repräsentierten Teilnehmer dem Betrachter direkt in die Augen schauen und denen, wo dies nicht der Fall ist. Schauen Teilnehmer den Betrachter direkt an, wird ein Kontakt etabliert. Manchmal kommt noch eine Geste hinzu (vgl. ebd., S. 117). Diese visuelle Konstellation hat zwei Funktionen: Einerseits wird die Existenz des Betrachters zur Kenntnis genommen, andererseits wird dem Betrachter abverlangt mit dem repräsentierten Teilnehmer in eine Verbindung zu treten. Welche Art von Verbindung bei dieser „Aufforderung“ eingefordert wird, wird durch Gesichtsausdrücke und Gesten näher spezifiziert (vgl. 3.3.2.1.: „Spontane Bedeutung“ (Archaischer Code)). Bildteilnehmer, die den Betrachter anblicken sind normalerweise Menschen oder Tiere, allerdings können z. B. auch die Scheinwerfer eines Autos oder Merkmale eines anderen Gegenstandes als Augen empfunden werden, die den Betrachter fixieren (vgl. ebd., S. 118).



Du machst mir auf. Wie schön. Da bin ich.

Abb. 64: F.K. Waechter: „Da bin ich“

Ein Beispiel für ein Bild in der Funktion einer Aufforderung ist die Abbildung der Katze aus „Da bin ich“ von F. K. Waechter. Die Katze steht vor der Tür des Betrachters und fordert ihn mit den Worten „Da bin ich“, viel deutlicher jedoch mit dem Blick, dazu auf sie bei sich wohnen zu lassen. Der Blick wird begleitet durch eine Geste der Verlegenheit oder Unsicherheit, die den Eindruck verstärkt.

Andere Bilder sprechen nur indirekt zum Betrachter. Bei dieser Konstellation wird kein Kontakt hergestellt; der Betrachter nimmt die Rolle eines unsichtbaren Be-

obachters ein. Alle Bilder, die keine (quasi-)menschlichen Teilnehmer enthalten, die den Betrachter direkt mustern, fallen in diese Kategorie. In ihnen werden die dargestellten Bildteilnehmer dem Betrachter als unpersönliche Objekte der Information oder Anschauung dargeboten (vgl. Kress/Van Leeuwen 2006, S.119). Deshalb nennen Kress und Van Leeuwen diese Art Bild ein „Angebot“.



Abb. 65: F.K. Waechter: „Da bin ich“

Ein anderes Bild aus „Da bin ich“ soll hier als Beispiel für ein „Angebot“ dienen. Keine der Personen nimmt den Betrachter zur Kenntnis, er blickt als unbeteiligter Beobachter von außen auf die Szene.

Fragen: Gibt es im Bild einen Bildteilnehmer, der euch direkt anschaut? Wie fühlt ihr euch dabei? Was will der Charakter euch sagen, indem er euch ansieht? Woran erkennt ihr das? Gibt es noch weitere Hinweise darauf, was der Bildteilnehmer euch sagen will? Welche? Wie würde die Aussage des Bildes sich verändern, wenn der Charakter euch nicht direkt anschauen würde? Wie würdet ihr jemanden auf euch aufmerksam machen, wenn ihr nicht sprechen oder euch bewegen dürft? Wie könntet ihr versuchen, der Person mitzuteilen, was ihr von ihr wollt?

b) Bildindikativ (Realis) und Bildkonjunktiv (Potentialis)



Abb. 66: Stian Hole: „Garmans Sommer“

Der Bildindikativ (Realis) ist nach Ansicht Doelkers nicht nur einem Realbild (Foto) zuzuordnen, sondern kann sich auch auf eine von einem realistischen Bild abweichende Darstellung (z. B. naive Malerei) beziehen, wenn der Bildproduzent sie als Vorgabe in der Realität erlebt hat. Bilder in einem Bilderbuch zeigen zumeist etwas nur in der Fiktion Existierendes. Dieser fiktionale Bildmodus wird als Möglichkeitsform oder Bildkonjunktiv (Potentialis) bezeichnet (vgl. Doelker 1997, S. 119).

Dieses Bild aus dem Bilderbuch „Garmans Sommer“ von Stian Hole ist ziemlich sicher kein Abbild einer vom Autor erlebten Situation, obwohl dies durchaus möglich wäre. Nach Doelkers Argumentation ist dieses Bild deshalb dem Potentialis zuzuordnen. Es zeigt sich, dass die Theorie der Unterscheidung von Realis und Potentialis, wie sie Doelker vorschlägt, für das Bilderbuch nur

eingeschränkt sinnvoll ist, da schwer nachvollzogen werden kann, ob es sich bei den Bildern um Abbilder real erlebter Situationen handelt.

c) Unmöglichkeitensform (Irrealis)

Der Irrealis operiert mit realen Elementen, bringt diese aber in nicht-reale Konstellationen (vgl. Doelker 1997, S. 120).



Abb. 67: Anthony Browne: „Stimmen im Park“

Browne fügt in diesem Bildbeispiel durchaus realistische Elemente wie die Bank, die Umgebung, die Früchte, die Menschenkörper und die Affenköpfe zu einer irrealen Komposition zusammen. Die Darstellung der Protagonisten mit menschlichen Körpern auf denen Affenköpfe sitzen verleiht der Geschichte eine komische Ebene, schafft eine gewisse Distanz zum Betrachter und verhindert eine zu starke Identifikation mit den Figuren. Die Darstellung der Bäume als Früchte dient der Sichtbarmachung der Gefühlswelt der Protagonisten: In der Verwandlung der Bäume zu farbenfrohen Früchten drücken sich der fröhliche und verspielte Charakter und die unbeschwerte Gemütslage des Mädchens Sonnenschein aus.

d) Idealtypische Form (Idealis)

Der „Idealis“ ist ein Modus, der zwar in der verbalsprachlichen Grammatik nicht existiert, nach Ansicht Doelkers aber für bildliche Darstellungen von Bedeutung ist. Diese Darstellungsform zeigt Inhalte der Wirklichkeit in idealisierter Form (vgl. Doelker 1997, S. 121-123).

Dieses Beispiel für die idealisierte Darstellung einer Mutter ist entnommen aus Stian Holes „Garmans Sommer“.



Abb. 68: Stian Hole: „Garmans Sommer“

Fragen: Stellt dieses Bild die Wirklichkeit dar? Welchem Bildmodus kann das Bild also zugeordnet werden? An welchen Bildelementen kann man das erkennen? Wie würde sich die Aussage des Bildes verändern, wenn diese Elemente entfernt oder verändert würden? Was will der Bildhersteller ausdrücken, indem er diesen Bildmodus verwendet? Woher kennt ihr realistische/nicht realistische Darstellungen? Werden Bildinhalte idealisiert dargestellt? Was will der Bildautor damit ausdrücken?

e) Modalität durch Formalia

Während Doelker, wie gezeigt wurde, den Bildmodus an inhaltlichen Merkmalen festmacht, betrachten Kress und Van Leeuwen die formale Ausprägung der Bildphänomene in ihrer Auswirkung auf die Natürlichkeit der Darstellung.

Die Autoren führen folgende Faktoren an, die die Modalität von Bildern beeinflussen (vgl. Kress/Van Leeuwen 2006, S.154-163).

➤ Farbsättigung

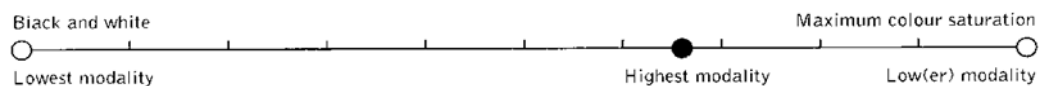


Abb. 69: Modalitätsskala der Farbsättigung. Aus: Kress/Van Leeuwen 2006, S. 160

Die Farbsättigung verläuft, wie in Abbildung 69 dargestellt, auf einer Skala von der Abwesenheit von Farbe (schwarz-weiß) bis zur vollen Farbsättigung (vgl. Kress/Van Leeuwen 2006, S. 160). Dabei hat jeder der Punkte auf dieser Skala einen bestimmten Modalitätswert hinsichtlich der Natürlichkeit der Darstellung. Wie man in der Grafik erkennen kann, fällt der Punkt der höchsten Modalität nicht mit dem äußersten Skalenende zusammen. Bis zu einem bestimmten Grad der Farbsättigung steigt die Modalität, um bei zunehmender Sättigung wieder abzufallen, d.h. die höchste Farbsättigung hat nicht zur Folge, dass die Darstellung auch am natürlichsten empfunden wird.

Das mittlere Bild der Abbildung 70 ist das Originalbild aus dem Bilderbuch. Es eignet sich gut zur Demonstration, welche Auswirkung Veränderungen in der Farbsättigung auf die Modalität eines Bildes haben, da Wiesner hier ein Foto simuliert. Bei den beiden anderen Bildern wurde die Farbsättigung mit Hilfe eines Bildbearbeitungsprogramms manipuliert. Man kann erkennen, dass sowohl die niedrigste als auch die höchste Sättigungsstufe die Natürlichkeit des Bildes nachteilig beeinflussen.



Abb. 70: David Wiesner: „Strandgut“

➤ Farbdifferenzierung

Die Farbdifferenzierung verläuft auf einer Skala von monochromer bis maximal nuancierter Farbgebung. Wieder kann das oben bereits verwendete Bild in neuer Bearbeitung zur Verdeutlichung der Wirkung der Farbdifferenzierung herangezogen werden. Wie man sieht wirkt sich auch die Entfernung der Farbnuancen negativ auf die Modalität des Bildes aus (vgl. Kress/Van Leeuwen 2006, S. 160).



Abb. 71: David Wiesner: „Strandgut“

➤ Farbmodulation

Die Farbmodulation verläuft auf einer Skala von vollmodulierter Farbe bis hin zu schlichter, nicht-modulierter Farbe (vgl. Kress/Van Leeuwen 2006, S. 160).

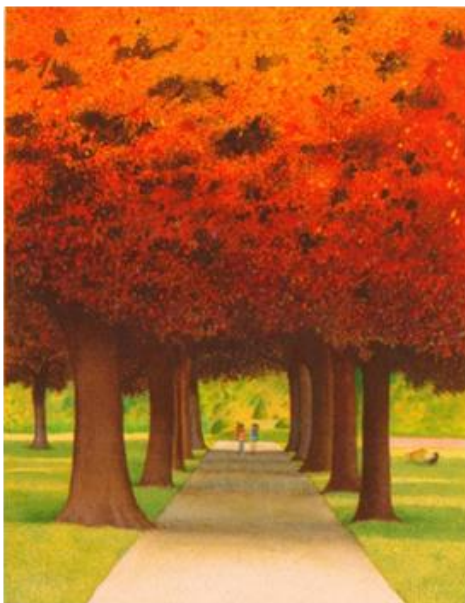


Abb. 72: Anthony Browne: „Stimmen im Park“



Abb.73: Grégoire Solotareff: „Du groß, und ich klein“

Hier wird als Beispiel ein Bild aus Anthony Brownes „Stimmen im Park“ einem Bild aus Grégoire Solotareffs „Du groß, und ich klein“ gegenübergestellt. Das modulierte Rot der Bäume in Abbildung 72 verleiht dem Bild eine sehr viel naturalistischere Anmutung als das völlig unmodulierte Rot der Abbildung 73.

Fragen: Wirkt das Bild was die Farben betrifft realistisch oder unrealistisch? Woran könnte das liegen? Wie kann die Farbsättigung/die Farbdifferenzierung/die Farbmodulation des Bildes beschrieben werden (Konzepte vorher erklären)? Inwiefern beeinflusst dies die realistische/unrealistische Wirkung? Bei welcher Art (Steige-

zung/Verringerung) der Veränderung von Farbsättigung/ Farbdifferenzierung/Farbmodulation des Bildes wird das Bild realistischer/unrealistischer?

➤ Kontextualisierung

Die Skala erstreckt sich von der kompletten Abwesenheit bis hin zu einer sehr detaillierten Darstellung des Hintergrundes (vgl. Kress/Van Leeuwen 2006, S. 161).

Die Abwesenheit eines Hintergrundes verringert die Modalität. Werden die dargestellten Teilnehmer aus ihrem Kontext herausgelöst dargestellt, also so, als befänden sie sich in einem leeren Raum (freigestellt), erscheinen sie eher als „arttypisches Exemplar“, nicht als spezifisches Individuum, das mit einem bestimmten Ort und einer bestimmten Zeit in Verbindung gebracht wird. Auch hier wird das Bild mit der höchsten Modalität nicht als das natürlichste wahrgenommen. Dieser Umstand hängt mit unseren durch die Fotografie geprägten Sehgewohnheiten zusammen: ist der Hintergrund schärfer als auf Fotografien üblich, führt das dazu, dass das Bild als künstlich und hyperrealistisch wahrgenommen wird.

Alle Feen in Nikolaus Heidelbachs „Die dreizehnte Fee“ werden vollständig dekontextualisiert dargestellt und wirken dadurch wie Exponate in einer „Ausstellung von Feen“ oder als würden sie auf einer Bühne präsentiert. Der Betrachter wird bei dieser Art der Darstellung nicht in die Bildwelt hineingezogen. Im Gegensatz dazu ist der Hintergrund in dem Bild aus „Ein neues Land“ sehr detailliert gezeichnet; er gibt dem Bild eine naturalistische Anmutung.



Abb. 74: Nikolaus Heidelbach: „Die dreizehnte Fee“



Abb. 75: Shaun Tan: „Ein neues Land“

Fragen: Ist die Abbildung kontextualisiert, d.h. ist der Hintergrund/die Umgebung sichtbar oder nicht? Warum hat der Bildersteller den Hintergrund detailliert dargestellt/weggelassen? Welche Wirkung hat das auf den Betrachter? Welche Art der Darstellung bezieht euch als Betrachter mehr in die Geschichte ein? Wie würde sich die Aussage des Bildes verändern, wenn man einen Hintergrund hinzufügen/weglassen würde?

➤ Repräsentation

Die Skala erstreckt sich von maximaler Abstraktion bis hin zur detailliertesten Darstellung der Bildinhalte (vgl. Kress/Van Leeuwen 2006, S. 161-162).

Wie bei Farbsättigung und Kontextualisierung gibt es einen Punkt auf der Skala, nach dessen Überschreitung die Zunahme der Detailliertheit den Eindruck von „Hyperrealismus“ entstehen lässt. Jenseits dieser Grenze verringert sich die Modalität und damit die Natürlichkeit des Bildes.

Als Beispiel für eine abstrakte Darstellungsweise kann Leo Lionnis „Das kleine Blau und das kleine Gelb“ herangezogen werden. Wie man sieht, hat Abbildung 76 eine sehr niedrige Modalität. Die dargestellten Kinder und Straßen haben keinerlei Ähnlichkeit mit ihren Vorbildern in der Realität; wahrscheinlich würde man ohne die Verse nicht einmal erkennen was dargestellt werden soll. Im Gegensatz dazu wirkt die Darstellung des Schweins in Abbildung 77 höchst realistisch, fast als handele es sich um ein Foto.



Abb. 76: Leo Lionni: „Das kleine Blau und das kleine Gelb“



Abb. 77: David Wiesner: „Die drei Schweine“

Fragen: Wie ähnlich ist die Darstellung der Bildinhalte der Realität? Steigert sich die Natürlichkeit des Bildes im gleichen Maße wie die Detailliertheit zunimmt oder gibt es dabei eine Grenze (Beispiele zeigen)? Warum ist das wohl so? Welches ist die der Realität am nächsten kommende Art von Abbildung (Foto)?

➤ Tiefe

Die Skala erstreckt sich von der kompletten Abwesenheit von Tiefe bis hin zur tiefsten perspektivischen Darstellung (vgl. Kress/Van Leeuwen 2006, S.162), wie sie in Jörg Müllers und Jörg Steiners „Der Aufstand der Tiere oder Die neuen Bremer Stadtmusikanten“ verwendet wird.

Hinsichtlich einer naturalistischen Anmutung hat die Zentralperspektive die höchste Modalität. Eine hyperrealistische Anmutung der Perspektive kann durch starke Linienkongruenz (i.e. Zusammenlaufen vieler Linien) oder eine „Fisheye“-Perspektive (vgl. Abb. 78) erzeugt werden.



Abb. 78: Jörg Müller/Jörg Steiner: „Der Aufstand der Tiere oder Die neuen Bremer Stadtmusikanten“

Fragen: Wirkt das Bild auf euch realistisch oder nicht realistisch? Woran seht ihr das? Zeigt die Darstellung des Bildes Anzeichen von Tiefe/Perspektive? Woran sieht man das? Welche Wirkung hat das auf die Natürlichkeit/Unnatürlichkeit des Bildes?

➤ Beleuchtung

Die Skala erstreckt sich von der genauesten Darstellung des Spiels von Licht und Schatten bis hin zu dessen kompletter Abwesenheit (vgl. Kress/Van Leeuwen 2006, S. 162). Naturalistische Darstellungen zeigen, wie in einem Bild aus dem Buch „Hotel zur Sehnsucht“ von Roberto Innocenti und Patrick J. Lewis zu beobachten ist, die dargestellten Teilnehmer in einem Spiel von Licht und Schatten, beschienen von einer bestimmten Lichtquelle (Abb. 80), während wenig naturalistische Bilder, wie das des Löwenkönigs aus „Du groß, und ich klein“ (Abb. 79) Schatten nur insofern nutzen als sie benötigt werden um (meist runde) Objekte zu schattieren und ihnen Volumen zu verleihen.



Abb. 79: Grégoire Solotareff: „Du groß, und ich klein“



Abb. 80: Patrick J. Lewis/Roberto Innocenti: „Das Hotel zur Sehnsucht“

Fragen: Gibt es eine Lichtquelle im Bild oder außerhalb des Bildes die ein Licht auf dargestellte Elemente wirft? Sind Schatten sichtbar? Wie wirkt sich die Anwesenheit/Abwesenheit von Schatten auf die Natürlichkeit des Bildes aus?

➤ Helligkeit

Die Skala erstreckt sich von der größtmöglichen Anzahl von Helligkeitsgraden bis hin zu nur zwei Graden: Schwarz und Weiß, dunklem Grau und hellerem Grau oder zwei Helligkeitsgraden derselben Farbe (vgl. Kress/Van Leeuwen 2006, S.162-163). Wie bei der Kontextualisierung wird auch hier die Wahrnehmung durch unsere Erfahrung mit der Fotografie geprägt, welche nur eine begrenzte Fähigkeit hat Schwarz- und Weißwerte zu berechnen und auszugeben. Deshalb wird die Verwendung von Helligkeitswerten, die diese Fähigkeit überschreitet als hyperrealistisch empfunden; dies führt zu einer niedrigeren Modalität.

Als Beispiel für die Verwendung von nur zwei Helligkeitsgraden dient Jutta Bauers Zeichnung aus „Die Königin der Farben“ (Abb. 81); Einar Turkowskis Bleistiftzeichnung aus „Als die Häuser heimwärts schwebten“ (Abb. 82) hingegen weist für die Elemente im Vordergrund eine große Anzahl von Helligkeitsgraden auf, während der Hintergrund monochrom angelegt ist.



Abb. 81: Jutta Bauer: „Die Königin der Farben“



Abb. 82: Einar Turkowski: „Als die Häuser heimwärts schwebten“

Fragen: Sind im Bild verschiedene Helligkeitsgrade einer Farbe vorhanden oder nicht? Wie wirkt sich dies auf die Natürlichkeit des Bildes aus? Stell dir vor, du könntest keine Farben sehen, – wie würde deine Umgebung aussehen?

Insgesamt stellen Kress und Van Leeuwen fest, dass die Modalität in Bildern sehr viel komplexer und feiner abgestuft ist als in der Sprache (vgl. Kress/Van Leeuwen 2006, S. 163). Modalität wird in einer bildlichen Darstellung durch das komplexe Zusammenspiel visueller Merkmale erschaffen. Dabei kann ein Bild in Hinblick auf gewisse Merkmale abstrakt, bezüglich anderer Merkmale aber naturalistisch sein.

Beispiele dafür sind einerseits Abbildung 77, in der das Schwein zwar fotorealistisch, aber dekontextualisiert dargestellt wird, andererseits Abbildung 78, die mit äußerst realistischer Tiefendarstellung arbeitet, die Protagonisten aber flächig und abstrahiert darstellt. Dem Betrachter ist es in diesen Fällen überlassen aus dem Gesamteindruck die Modalität des Bildes abzuleiten.

3.3.2.3.6. Bildtempus

Auf Bilder sind laut Doelker drei Dimensionen des Tempus anwendbar: Sie werden zu einem bestimmten Zeitpunkt hergestellt, sie stellen eine bestimmte Zeit dar und sie werden vom Betrachter zu einem bestimmten Zeitpunkt wahrgenommen (vgl. Doelker 1997, S. 123).

➤ Expliziter und impliziter Zeitcode

Der sogenannte „explizite Zeitcode“ kann z. B. durch die Zeiteinblendungen in Kameras oder Angaben im Abspann von Filmen identifiziert werden. Im Bilderbuch wird er am Besten aus dem Datum der Erstveröffentlichung erschlossen. Der „implizite Zeitcode“ hingegen muss aus Merkmalen des Bildes abgeleitet werden (vgl. Doelker 1997, S. 124-125). Bei einem Foto gibt z. B. die Farbe (i.e. Farbfoto, Schwarz-Weiß, Sepia) grob einen Hinweis darauf, wann es erstellt wurde. Bei Bildern und Zeichnungen der bildenden Kunst können Hinweise auf den Entstehungszeitpunkt der Darstellungsweise entnommen werden (i.e. Stil, Verwendung von Perspektive etc.). Dies gilt auch für das historische Bilderbuch, denn auch in diesen prägt sich der Stil der Zeit in der es entstanden ist aus.



Abb. 83: Albert Sixtus/Fritz Koch-Gotha: „Die Häschenschule“

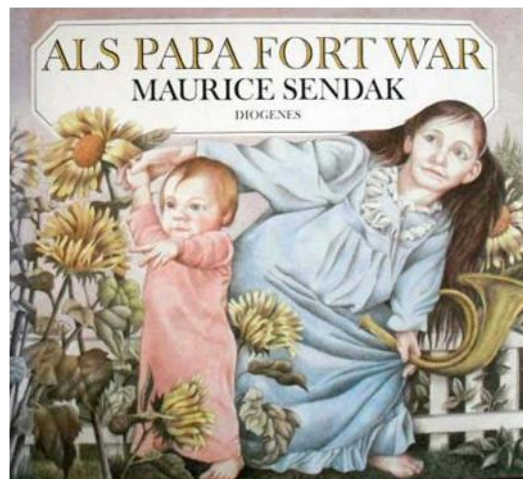


Abb. 84: Maurice Sendak: „Als Papa fort war“

Als Beispiel für ein historisches Bilderbuch dient hier das im Jahre 1924 veröffentlichte Bilderbuch „Die Häschenschule“ von Albert Sixtus und Fritz Koch-Gotha (Abb. 83).

Manchmal jedoch greifen Bilderbuchkünstler, so wie im Bildbeispiel aus „Als Papa fort war“ von Maurice Sendak (Abb. 84) den Stil einer anderen Epoche auf und „setzen [...] diese bildnerischen Zitate in neue Kontexte“ (Oetken 2008, S. 30). Sendak spielt hier mit der Malerei der Romantik, indem er den Stil Phillip Otto Runge zitiert (vgl. Thiele 1987, zit. nach Oetken 2008, S.30).

Doch auch aus den Inhalten des Bildes kann der „implizite Zeitcode“ erschlossen werden, nämlich aus der Ausprägung von Merkmalen im Bild, die an eine bestimmte Zeit geknüpft sind (i. e. Kleidung, Einrichtungsgegenstände, Gebäude, Automobilmodelle etc.).

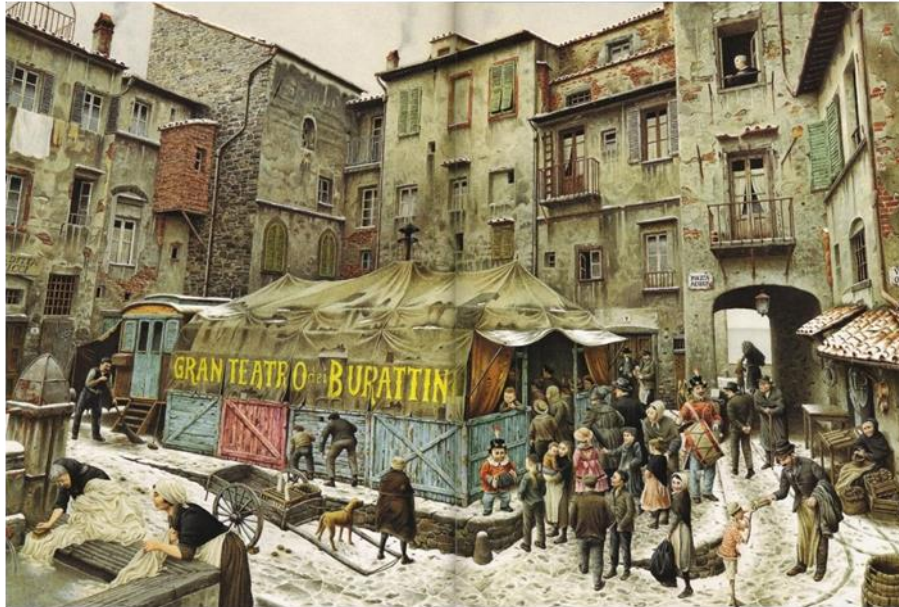


Abb. 85: Carlo Collodi/Roberto Innocenti: „Pinocchio“

In Bilderbüchern wird oft eine vergangene Zeit dargestellt, in der die Handlung angesiedelt ist, wie in diesem Bild aus dem Bilderbuch „Pinocchio“ von Roberto Innocenti (Abb. 85). Aus der Kleidung der Menschen ist zu erschließen, dass die Handlung nicht in der Gegenwart spielt.

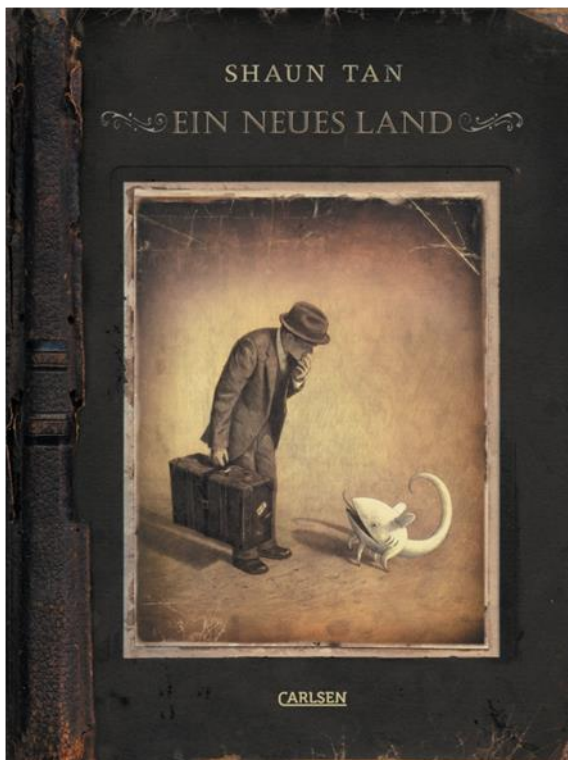


Abb. 86: Shaun Tan: „Ein neues Land“

Der Bilderbuchkünstler kann den „impliziten Zeitcode“ auch setzen oder unterstützen, indem er sich gewisser „Tricks“ bedient. Das kann z. B. die Simulation der Farbgebung historischer Fotografien (Schwarz-Weiß oder Sepia-Ton) oder das Hinzufügen von künstlichen Abnutzungsspuren, aber auch die Simulation eines Halbledereinbandes oder von Rissen und Knicken an Einband und Seiten des Bilderbuches sein, die auf einen angeblichen Entstehungszeitpunkt in der Vergangenheit verweisen. Ein Bilderbuch, das beide Techniken nutzt ist „Ein neues Land“ von Shaun Tan.

Fragen: Wann ist das Bilderbuch entstanden? Woran kann man das sehen? In welcher Zeit ist die Geschichte angesiedelt? Woran kann man das erkennen? Gibt es noch weitere Hinweise, die Aufschluss über den Entstehungszeitpunkt/die Zeit in der die Geschichte spielt geben? Wie wirkt die Farbgebung der Bilder? Habt ihr

schon mal alte Familienfotos gesehen? Beschreibt wie diese aussehen. Gibt es Merkmale am Einband oder innerhalb des Buches, die den gewonnenen Eindruck bestätigen oder verstärken? Was würde sich verändern, wenn diese Merkmale weggelassen werden würden?

➤ Zeitraffung und Zeitdehnung

Zeitsprung und Raffung, aber auch Dehnung der Erzählzeit sind typische Elemente des Films (vgl. Doelker 1997, S.123). Diese „medialen Erzählformen“ sind aber auch typisch für den Comic und haben längst Eingang in das Bilderbuch gefunden (vgl. Thiele 2000a, S. 61-63; S. 86).

Eine „Zeitraffung“ wird durch eine punktuelle Auswahl von Szenen innerhalb eines Zeitkontinuums erreicht, Übergänge und Verbindungen zwischen den markanten Erzählpunkten fehlen (vgl. Thiele 2000a, S. 87). Die „Zeitdehnung“ ist ein ästhetisches Mittel, das besonders geeignet ist um psychische Prozesse und innere Erlebnisformen der Akteure auszudrücken. Zur Darstellung einer zeitlichen Extension steht dem Bilderbuchkünstler das bildnerische Prinzip der Auffächerung in mehrere Bildphasen zur Verfügung (vgl. Thiele 2000a, S. 86).

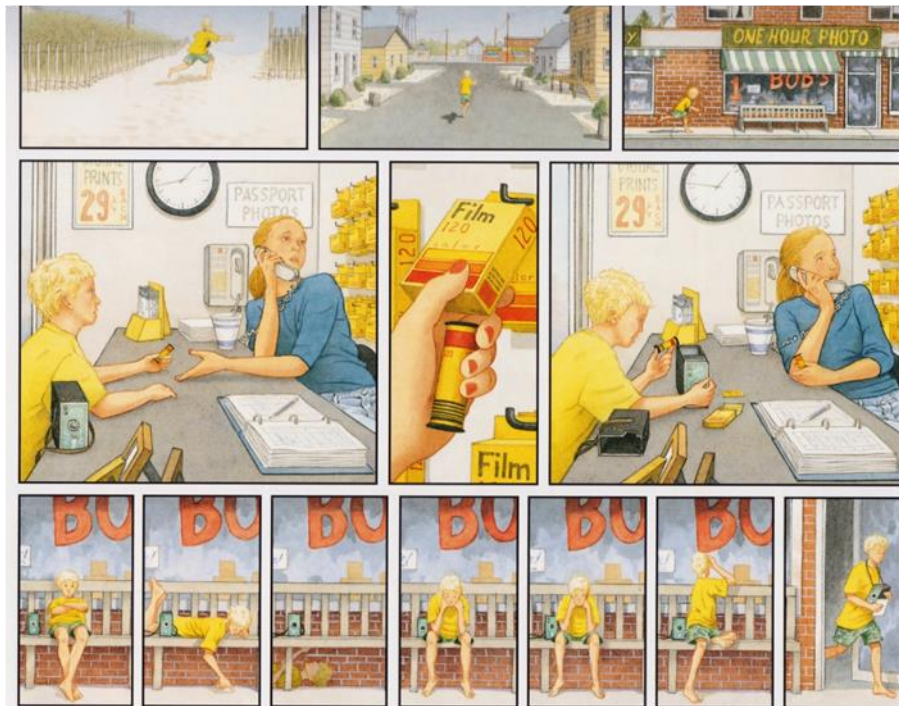


Abb. 87: David Wiesner: „Strandgut“

Die Panels der obersten Reihe von Abbildung 87 zeigen eine „weite Bildfolge“, d.h. zwischen den einzelnen Panels sind Zeitsprünge auszumachen. Dadurch kommt es zu einer „Zeitraffung“, die die Ungeduld des Jungen zum Ausdruck bringt, endlich die entwickelten Fotos in den Händen zu halten. Die unterste, in „enger Bildfolge“ gestaltete Reihe zeigt eine „Zeitdehnung“. Das langsame Vergehen der Zeit beim Warten auf die Entwicklung der Fotos wird durch die Reihung der Bilder spürbar.

Fragen: Woher kennt ihr diese Art der Darstellung (Film, Comic)? Warum sind die Einzelbilder der Bildfolge eingerahmt? Verwendet der Bildhersteller eine enge oder eine weite Bildfolge (Begriffe vorher klären)? Welche Wirkung will er durch diese Wahl erzielen? Wie würde die Wirkung sich verändern, wenn man eine andere Bild-

folge wählte? Lest ihr gerne Comics? Werden im Comic alle Handlungen und Ereignisse dargestellt oder gibt es auch Sprünge/Lücken? Woher wisst ihr dann was in der Lücke passiert ist?

3.3.2.3.7. Bildstil

„Stil“ ist ein Begriff, der aus der Kunstgeschichte stammt und sich von dort auf weitere visuelle Bereiche übertragen lässt (vgl. Doelker 1997, S. 126-129).

Im Stil zeigen sich einerseits die persönliche „Handschrift“ eines Künstlers wie Linienführung, Formgestaltung oder Präferenzen künstlerischer Techniken (malerisch, zeichnerisch, Collage, Computergrafik, Holzschnitt etc.). Andererseits lassen sich im Stil Merkmale der Zeit, in der der Künstler lebt(e) erkennen, oder – und das ist für die im Rahmen dieser Arbeit gewählte Textsorte des modernen Bilderbuches von größerer Bedeutung – der Zeit, in der er seine Geschichte verorten will (vgl. „impliziter Zeitcode“). Der Künstler kann den Stil der dargestellten Zeit adaptieren oder sich darstellerisch an ihn anlehnen (vgl. Wildeisen 2013, S. 5). Epochen-Stilrichtungen für die Anklänge in Bilderbüchern gefunden werden können, sind z. B. abstrakte Malerei, Farbfeldmalerei, Romantik, Pop Art, Kubismus und viele mehr (vgl. auch „Bildtempus“). Auch von literarischen Gattungen lassen sich Merkmale ableiten (lyrischer, dramatischer, epischer, sachlicher, humoristischer etc. Stil), oder die Merkmale lehnen sich an ein Genre an (clipartig, comicartig etc.).

Beim Film spricht man von „visuellen Stilen“ wie Expressionismus, „Direct Cinema“ oder „Film Noir“. Die visuellen Stile des Films sind für das Bilderbuch insofern von Bedeutung, als filmische und fotografische Inszenierungen, wie schon erwähnt, längst in den Bereich des Bilderbuches eingedrungen sind. Dieser Trend wurde im deutschen Sprachraum Anfang der 1990er Jahre durch Jörg Müllers und Jörg Steiners „Aufstand der Tiere oder Die neuen Stadtmusikanten“ (vgl. Müller/Steiner 1995) begründet (vgl. Rabus 1999, S. 52), und „seitdem haben sich mediale Bildsprachen wie sequentielles Erzählen, rasche Perspektivwechsel oder auch künstliches Farblicht, wie es der Film nutzt, in der Breite durchgesetzt“ (Oetken 2007, S. 25).

Ein Stil kann vom Künstler auch adaptiert werden, weil er einer bestimmten Wirklichkeitsauffassung entspricht, die für das Bild bedeutsam ist. So kann er zum Beispiel eine expressionistische Darstellungsweise wählen, in der die Natur nicht realistisch wirkt, sondern Gefühle widerspiegelt (vgl. Wildeisen 2013, S. 5).

Fragen: Woran erkennt man, dass die Bilder von einem bestimmten Künstler gezeichnet/gemalt/erstellt wurden (Bilder aus verschiedenen Bilderbüchern eines Künstlers zur Verfügung stellen)? Könnt ihr eine Ähnlichkeit mit einer bestimmten Stilrichtung erkennen (Bilder in verschiedenen Stilen zur Verfügung stellen)? Woran sieht man das? Könnt ihr euch vorstellen warum der Bildautor diesen Stil gewählt hat (persönliche Vorliebe, Relevanz für die Erzählung)? Würde sich die Bildaussage verändern wenn ein anderer Stil verwendet wird? Wie? Habt ihr im Kunstunterricht verschiedene Künstler und ihren Stil besprochen? Welche waren das? Habt ihr versucht Bilder im Stil der Künstler zu malen? Worauf habt ihr dabei geachtet? Was war einfach, was war schwierig?

In den Bereich des Stils fallen formal gesehen die Abstufungen von Ähnlichkeit zwischen "naturgetreu" und "schematisch" (vgl. Doelker 1997, S. 128-129) (vgl.

3.3.2.3.5: „Modalität“). Diese erstrecken sich von der vollständigen Abstraktion (bewusste Abkehr von figurativen, realistischen Darstellungen) über die Karikatur (Reduzierung und Überspitzung wesentlicher typisierender Merkmale in wenigen Stri-

chen) bis hin zum am fotografischen Abbild (hoher Illusionsgrad) orientierten fotorealistischen Stil (vgl. Thiele 2003a, S. 74-76).

Beispiele für abstrakten Stil in Bilderbüchern sind zu finden in Leo Lionnis „Das kleine Blau und das kleine Gelb“ (Abb. 76), Warja Lavaters „Schneewittchen“ (Abb. 89) oder, um ein etwas aktuelleres Werk zu nennen, Kveta Pacovskás „Rotkäppchen“ (Abb. 88).



Abb. 88: Kveta Pacovská: „Rotkäppchen“

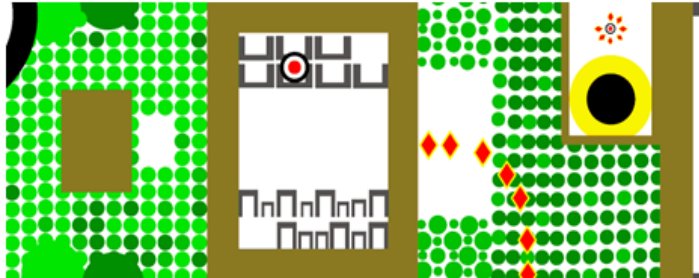


Abb. 89: Warja Lavater: „Schneewittchen“. Quelle: http://www.likeyou.com/brigitteweiss/warja_lavater.htm

Ein grafischer, karikierender Stil ist z. B. typisch für Werke F. K. Waechters (Abb. 90).

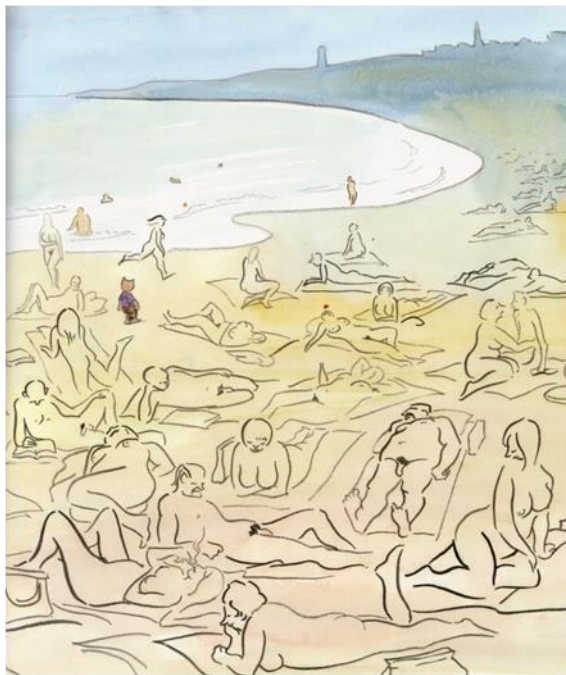


Abb. 90: F.K. Waechter: „Da bin ich“

Jörg Müller und Jörg Steiner stellen in der Schlusszene aus dem Bilderbuch „Aufstand der Tiere oder Die Bremer Stadtmusikanten“ Umgebung und Nebenfiguren in einem hyperrealistischen, sachlichen, linearen Stil dar, der deutliche Anklänge an den „Film Noir“ zeigt (Thiele 2000a, S. 31). Die Protagonisten jedoch sind in einem schematischen, comicartigen Stil gehalten, der dem Betrachter (unter anderem) die Identifikation erleichtert (Abb. 91 und 92).



Abb. 91 und 92 (Detail): Jörg Müller/Jörg Steiner: „Aufstand der Tiere oder Die neuen Bremer Stadtmusikanten“

Fragen: Wirkt das Bild naturgetreu/nicht naturgetreu? Woran liegt das? Warum hat der Bildhersteller das Bild so gezeichnet/gemalt/erstellt? Sind alle Elemente des Bildes naturgetreu/nicht naturgetreu dargestellt? Wenn nicht, warum hat der Autor sich wohl für eine Kombination entschieden?

3.3.2.3.8. Typographie als bildnerisches Mittel

Schriftzeichen können nicht nur als Zeichenkonfiguration in fester Bedeutung (vgl. 3.3.2.2.: „Feste Bedeutung“) verbale Inhalte wiedergeben, sondern auch durch eine besondere Gestaltung oder Anordnung einen eigenen Aussagewert haben. In typographisch unkonventionellen Bilderbüchern wird Schrift als Bildgegenstand, als „Buchstabenbild“ (Rabus 1999, S. 48) oder „Wortbild“ (Hollstein/Sonnenmoser 2006, S. 155) eingesetzt. Typographie kann durch Schriftart, Schriftgrad, Schriftschnitt (i.e. Stärke, Breite, Lage), Zeilendurchschüsse und Buchstabenabstände, durch ihre Positionierung innerhalb oder außerhalb des Bildes, durch ihre farbige Gestaltung oder ihren spielerischen Einsatz im Bild eine eigene „erzählerische Kraft“ (vgl. Oetken 2008, S. 299) entwickeln. So können sich die Buchstaben „der geraden Linie entbunden“ (Rabus 1999, S. 48) durch den Bildraum schwingen, im Zickzack verlaufen, tanzen, auf dem Kopf stehen, sich verzerrt zur Seite neigen, auseinanderfallen, eine Treppe bilden, Kompositionslinien fortsetzen und vieles mehr. Die so gestaltete Schrift hat dabei ganz unterschiedliche Funktionen z. B. können durch sie Figurenrede oder unterschiedliche Realitätsebenen verdeutlicht (Wildeisen 2013, S. 8), Betonungen erzeugt, Lautstärke suggeriert (vgl. Rabus 1999, S. 48), im Text beschriebene Bewegungen visualisiert oder Charakter oder Gemütszustand der sprechenden Personen unterstrichen werden.

Durch die unterschiedlichen Schrifttypen, die Browne in „Stimmen im Park“ den Personen zuweist (Abb. 93), erhält der Betrachter einen Einblick in das Wesen der Figuren. Jede der "Stimmen", die die Geschichte aus ihrer Sicht erzählen, hat eine eigene Schrift. Die hochnäsige, statusbewusste Mutter „spricht“ in einer serifenbetonten Antiqua, der arbeitslose, desillusionierte Vater in einer nüchternen Groteskschrift, dem schüchternen und unterdrückten Charles wird eine zarte Egyptienne zugeordnet, während das fröhliche und robuste Mädchen Sonnenschein sich in einer kräftigen, der Handschrift ähnlichen Schrift äußert (vgl. Kretschmer 2003, S. 59).

ERSTE STIMME



Es war Zeit für den Morgenspaziergang mit unserer reinrassigen Labradorhündin Viktoria und Charles, unserem Sohn.

ZWEITE STIMME



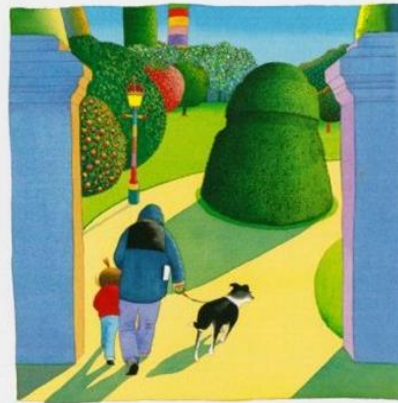
Ich musste raus aus dem Haus. Mir fiel mal wieder die Decke auf den Kopf. Deshalb nahmen Sonnenschein und ich den Hund und gingen in den Park.

DRITTE STIMME



Ich fühlte mich mal wieder einsam zu Hause. Es war so langweilig. Dann sagte Mama, es sei Zeit für einen Spaziergang.

VIERTE STIMME



Meinem Papa ging's nicht so gut. Deshalb war ich froh, als er sagte, wir könnten Albert nehmen und in den Park gehen.

Abb. 93: Anthony Browne: „Stimmen im Park“

Der alte Fuchs entkam den Hunden ein letztes Mal ...

Die bellende Meute rannte unter dem Baum hindurch und der Fuchs atmete erleichtert auf. Er lachte sogar: *Ach, diese blöden, äh ... Hunde, ha ha ha!* Dann verlor er das Gleichgewicht und fiel vom Baum.



Die von oben nach unten durcheinander purzelnden Zahlen und Buchstaben in „Die Geschichte vom Fuchs, der den Verstand verlor“ von Martin Baltscheit (Abb. 94) visualisieren den Sturz des Fuchses von einem hohen Baum. Der Betrachter kann durch diese Art der Darstellung die Bewegungsrichtung, aber auch das mehrmalige Aufschlagen des Körpers auf dem Weg nach unten nachvollziehen. Jede „Station“ des Falls wird außerdem durch einen Farbwechsel der Zahlen und Worte markiert.

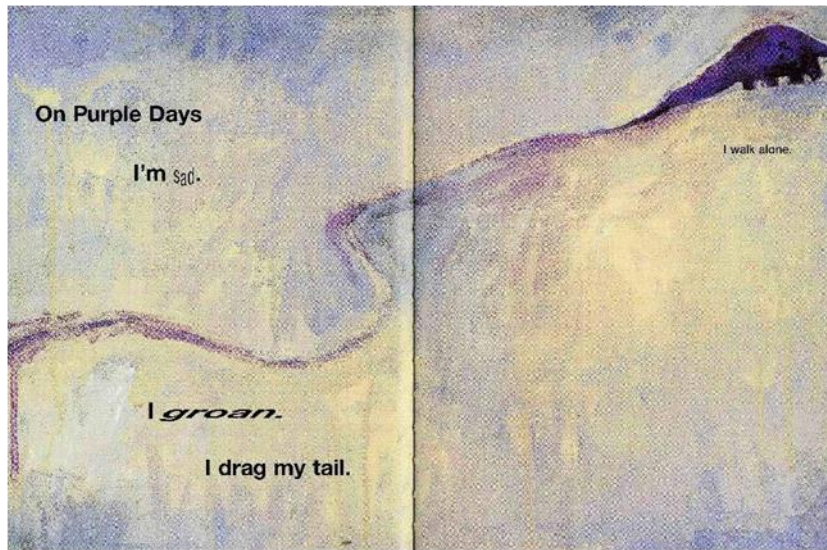


Abb. 95: Geisel/Johnson/Fancher: "My many colored days"

Die melancholische Grundstimmung, die auch das Thema des Textes ist, wird in diesem Bild aus dem amerikanischen Bilderbuch „My many colored days“ von Dr. Seuss (Abb. 95) durch das Spiel mit der Schrift unterstrichen; das Wort „sad“ „hängt“ im wahrsten Sinne des Wortes „durch“, die Qualität des Seufzers wird durch das in die Länge gezogene „groan“ visualisiert, und die wachsende Entfernung des das Bild verlassenden Tieres wird durch den gegenüber den restlichen Buchstaben auf der Seite verringerten Schriftgrad versinnbildlicht.



Abb. 96: Mies van Hout: „Heute bin ich“

Mies van Hout verleiht in „Heute bin ich“ (Abb. 96) nicht nur ihren bunten und vielgestaltigen Fischen eine menschliche Mimik, in der sich starke Gefühle ausdrücken, sie visualisiert und unterstreicht diese Emotionen zusätzlich durch Farbgebung und Gestaltung des Schriftbildes der den einzelnen Fischen zugeordneten Gefühlswörter. So finden die Befindlichkeiten der Fische einen Widerhall in den energischen,

schnellen Zeichenstrichen bei dem Wort „zornig“, den blassen und zerlaufenden Linien bei „betrübt“ und den wirren Linien bei „verwirrt“.

Fragen: Könnt ihr an der Schrift Besonderheiten entdecken? Welche? Warum hat der Bildhersteller „Buchstabenbilder“ verwendet, was soll damit ausgedrückt werden (Lautstärke, Betonung, Charakter, Gemütszustand, Bewegung; verdeutlichen wer spricht)? Welche Auswirkung auf die Bildaussage hätte es, wenn die Schrift normal gesetzt wäre?

3.3.2.4. Latente Bedeutung

Dargestellte Elemente lassen sich oft nicht auf ihre vordergründige Bedeutung reduzieren, sondern gewisse Motive nehmen eine „viel weitere Bedeutungsaura“ ein (vgl. Doelker 2010, S. 19; Doelker 1997, S. 149). Bei der „latenten Bedeutung“ handelt es sich um kategoriale Codes, die aus zwei Dimensionen bestehen: einer inhaltlichen und einer strukturalen (vgl. Doelker 1997, S. 139-140).

Die inhaltliche Dimension umfasst Gegenstände und Motive mit weitgehend universeller symbolischer Bedeutung. Ein Haus kann z. B. für „Geborgenheit“ und ein Apfel für „Fülle“ aber auch für „Sündenfall“ stehen.

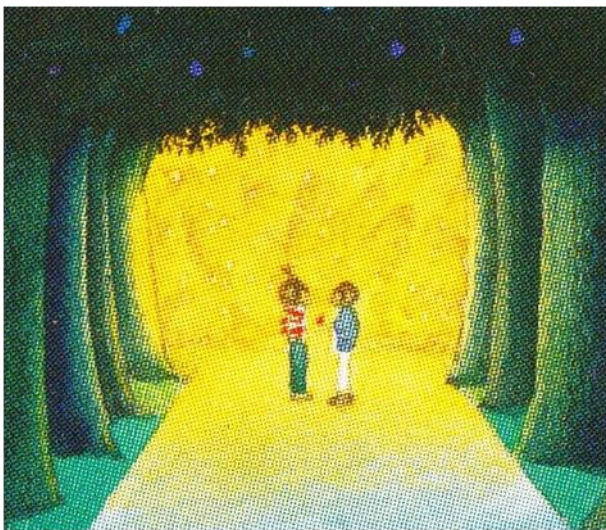


Abb. 97: Anthony Browne: „Stimmen im Park“

Beispiele in Bilderbüchern sind die Blume, die Charles in „Stimmen im Park“ dem Mädchen Sonnenschein überreicht (Abb. 97) (sie steht für Freundschaft), oder die Flasche, in der das rothaarige-Mädchen in „Der rote Baum“ (Abb. 27) sitzt. Diese steht für Isolation bzw. für das „Verlorensein“ einer Flaschenpost.

Die strukturalen Dimensionen beinhalten Größenverhältnisse, Anordnungen, Relationen und Abfolgen. In diesen Zusammenhang gehören z. B. Kameraeinstellungen und -bewegungen, die Sinnzusammenhänge zwischen einzelnen visuellen Elementen knüpfen (vgl. 3.3.2.3.3.: „Bildflexion“) und ein dem Mittelalter entstammendes Darstellungsprinzip, die „Bedeutungsperspektive“. Bei dieser wird die Größe der dargestellten Inhalte unabhängig von den Gesetzen der Perspektive durch deren Wichtigkeit bestimmt.



Abb. 98: Stian Hole: „Garmans Sommer“

Ein Beispiel für die Bedeutungs-
perspektive ist Stian Holes „Garmans
Sommer“ (Abb. 98) entnommen. Die
Üppigkeit des sommerlichen Gartens
steht, wie aus dem Text zu erschlie-
ßen ist, in dieser Szene im Mittelpunkt
des Interesses. Pflanzen und Schmet-
terlinge sind dementsprechend im
Verhältnis zum Zaun überproportional
groß dargestellt.

Laut Kress und Van Leeuwen wird die Bedeutung der Bildteilnehmer durch die sogenannten „symbolischen Prozesse“ bestimmt, die das Wesen der Dinge in Bezug auf Klasse, Struktur oder Bedeutung erklären, also zeigen, „was die Dinge ausmacht“ (vgl. Kress/Van Leeuwen 2006, S. 59; S. 79). Diese sind der Doelkerschen Bildgrammatik der „inhaltlichen Dimension“ zuzuordnen.

Die „symbolischen Prozesse“ lassen sich in zwei Kategorien einteilen: in die „attributiv-symbolischen“ und die „suggestiv-symbolischen“ Prozesse.

„Attributiv-symbolische“ Bilder enthalten einen Träger und ein symbolisches Attribut. Das symbolische Attribut verkörpert die Bedeutung selbst. Dem Träger hingegen wird Bedeutung oder Identität durch die Beziehung zum symbolischen Attribut gegeben (vgl. Kress/Van Leeuwen 2006, S. 105-106).

Symbolische Attribute sind Bildelemente die eine oder mehrere der folgenden Eigenschaften haben können:

- Sie treten hervor durch Platzierung im Vordergrund, durch übertriebene Größe, durch besonders starke Ausleuchtung, besonders detailreiche Gestaltung, scharfen Fokus oder ihre auffällige Farbe.
- Auf sie wird manchmal mit einer Zeige-Geste gedeutet.
- Sie wirken im Gesamtzusammenhang irgendwie deplatziert.
- Sie werden nach der Konvention mit symbolischen Werten assoziiert.

Dem folgenden Bildbeispiel aus Shaun Tans „Der rote Baum“ (Abb. 99) liegt ein attributiv-symbolischer Prozess zugrunde. Das Mädchen wird durch die Schnecke als Symbol der Langsamkeit und die Spirale als Symbol der Unendlichkeit als die „Wartende“ charakterisiert.

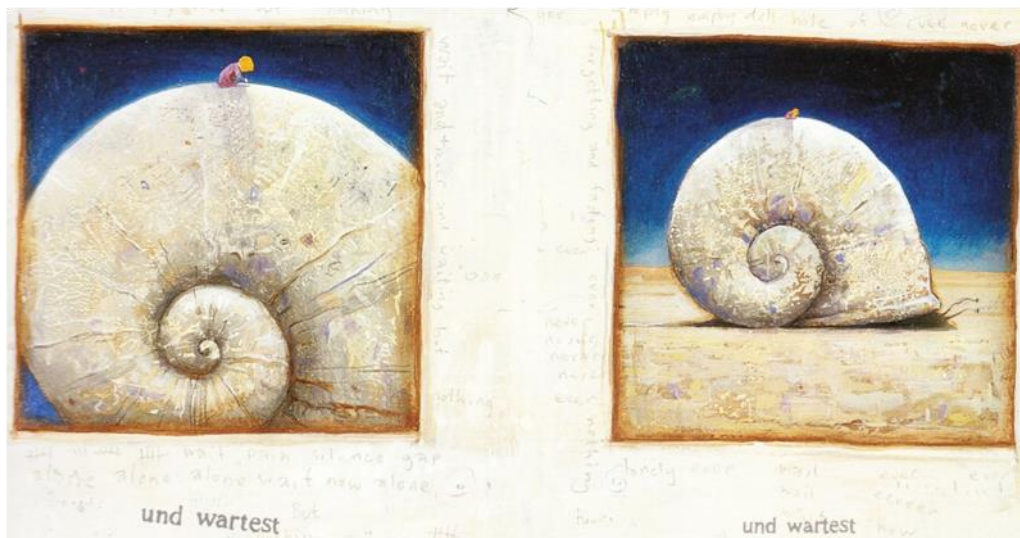


Abb. 99: Shaun Tan: „Der rote Baum“



Abb. 100: F.K. Waechter: „Der rote Wolf“

In „suggestiv-symbolischen“ Bildern werden Details vernachlässigt, dafür jedoch die Stimmung oder Atmosphäre hervorgehoben (vgl. ebd, S. 105-106). Dies wird z. B. durch verschwimmende Bilder, weichen Fokus oder den Einsatz so starken Lichtes realisiert, dass Figuren nur als Silhouetten erkennbar sind. Suggestiv-symbolische Bilder zeigen nicht vorrangig einen bestimmten Moment in einer visuellen Narration, sondern das verallgemeinerte „Eigentliche“. So dient auch dieses Bild aus dem Bilderbuch „Der rote Wolf“ von F. K. Waechter (Abb. 100) nicht dazu einen die Handlung bestimmenden Moment der Narration zu zeigen, sondern symbolisiert die innere Ruhe und Hoffnung des Hundes, nachdem seine Besitzerin ihm versprochen hat ihn in Würde sterben zu lassen, wenn seine Zeit gekommen ist.

Fragen: Sind im Bild symbolische Attribute, also irgendwie deplatziert wirkende oder besonders auffällige Objekte zu finden? Welche? Wofür könnte das Objekt stehen? Welche Bedeutung hat es in Bezug auf die dargestellte Person? Ist das Bild ein suggestiv-symbolisches Bild, also zeigt es eine Stimmung oder Atmosphäre, die einen symbolischen Charakter trägt? Was glaubt ihr wird dadurch symbolisiert?

3.3.2.5. Intertextuelle Bedeutung

„Einige Theoretiker sind der Ansicht, daß [sic!] Intertextualität das eigentliche Wesen der Literatur sei, daß [sic!] alle Texte aus dem Gewebe anderer Texte geflochten sind, ob ihre Autoren es nun wissen oder nicht“ (Doelker 1997, S. 132). Zur Be-

stimmung der „intertextuellen Bedeutung“ wird das Bild aus Parallelbeispielen heraus interpretiert, wobei die Bedeutung lediglich durch die Eigengesetzlichkeit des Genres/genretypische Gepflogenheiten generiert wird (z. B. innerhalb eines Mediums wiederkehrende Inhalte wie z. B. beim Märchen), statt bewusst gesetzt zu werden (vgl. Doelker 1997, S. 149).

Diese Teilbedeutung wird hier aufgeführt, weil sie Teil von Doelkers Modell ist, ihre Bedeutung für die Bilderbuchanalyse ist jedoch aus meiner Sicht so gering, dass sie für diesen Zusammenhang zu vernachlässigen ist.

3.3.3. Dritter Schritt: Der Bildautor spricht – Die Bestimmung der intendierten Bedeutung

Die „intendierte Bedeutung“ ist die vom Bildhersteller beabsichtigte Bedeutung. Folgende fünf Ebenen sind der intendierten Bedeutung zu subsumieren (vgl. Doelker 1997, S. 149-151): die „deklarierte“, die „transtextuelle“, die „intertextuelle“, die „kontextuelle“ und die „funktionale“ Bedeutung.

3.3.3.1 Deklarierte Bedeutung

Titel und Legende – im Sinne einer verbalen Instruktion, wie das Bild gelesen werden soll – deuten auf die Absicht des Bildherstellers hin und schränken auf diese Weise die Interpretationsmöglichkeiten ein. Sie liefern explizite Hinweise zur Entschlüsselung des Bildes (vgl. Doelker 1997, S. 98-100).

Während bei einem Einzelbild die Absicht des Bildherstellers nur aus Titel und Legende erschlossen werden kann, liegt der Fall beim Bilderbuch anders. Neben dem Titel haben Bilderbücher zusätzliche Attribute formaler Gestaltung (Format, äußere und innere Gestaltung), die ebenfalls zur deklarierten Bedeutung beitragen. Hinzu kommt, dass Bilderbücher, sofern es sich nicht um textfreie Exemplare handelt, aus einer Aneinanderreihung von Einzelbildern bestehen, die von einem durchlaufenden Text begleitet werden (vgl. Thiele 2000, S. 74). Auch dem vielfältigen Zusammenspiel von Bild und Text kann die deklarierte Bedeutung entnommen werden.

a) Titelseite

Die Titelseite enthält den Titel/Untertitel, Name des Autors/Illustrators/Übersetzers, optional Verlag, Impressum und Vorworte. Titel sind ein wichtiger Teil des Bilderbuches. Sie können z. B. durch Namen auf die Protagonisten verweisen (vgl. „Ein Buch für Bruno“), das zentrale Objekt des Buches benennen (vgl. „Der rote Baum“) einen Satz aus dem Buch zitieren (vgl. „Da bin ich“) und/oder die Essenz der Geschichte zusammenfassen (vgl. „Zwei Schwestern bekommen Besuch“) (vgl. Nikolajeva/Scott 2001, 242-243). Oft wird auf der Titelseite eine kleine Vignette platziert, die ein Detail aus dem Buch zeigt. Diese dient rein dekorativen Zwecken oder greift der Handlung vor. Manchmal dient sie der Vorstellung der Hauptperson (vgl. ebd., S. 250).

b) Format

Das Bildformat kann als Basiselement der Bildsprache betrachtet werden, das die äußere Form und den Charakter des Bildes bestimmt (vgl. Duncker/Lieber 2013b, S. 33). Keine andere Buchgattung weist so viele unterschiedliche Formate auf-wie das

Bilderbuch. Bilderbuchkünstler verwenden oft das Format, das in ihren Augen für die erzählte Geschichte am meisten Sinn ergibt und der Ästhetik ihrer Darstellungen bzw. der Gesamtkomposition entspricht. Längsformate erlauben z. B. eine horizontale Komposition, die eine Darstellung von Raum und Bewegung ermöglicht und der Theaterbühne oder dem Bildschirm ähnlich ist (vgl. Nikoplajeva/Scott 2001, S. 141-242).

c) Gestaltung der Buchdeckel

Cover nehmen im Bilderbuch eine viel bedeutendere Rolle ein als in Romanen, wo sie meist nur der Dekoration dienen oder dem potentiellen Leser einen ersten Eindruck vom Buch vermitteln sollen. In Bilderbüchern hingegen sind sie oft integraler Bestandteil der Erzählung oder „sprechen“ für sich. Das Coverbild kann dem Bilderbuch entnommen sein oder es wurde extra für das Cover entworfen. Bilder aus dem Buch können Teile der Handlung vorwegnehmen und Hinweise auf Adressaten oder Genre geben (vgl. Nikolajeva/Scott 2001, S. 245). Mitunter muss es vom Betrachter, um Erzählstränge nachvollziehen zu können, nachträglich mit in die Erzählung einbezogen werden, oder die Covergestaltung verleiht der Erzählung sogar eine zusätzliche Bedeutungsebene (vgl. „Ein neues Land“). Es gibt Fälle, in denen die Erzählung beim Coverbild startet und sich bis zum hinteren Buchdeckel hinzieht (Nikolajeva/Scott 2001, S. 241). Bei manchen Bilderbüchern setzt sich das Motiv des vorderen Deckels auf dem hinteren fort; beim Aufklappen und Umdrehen des Buches entfaltet sich ein Gesamtbild (ebd., S. 253).

d) Gestaltung der Vor- und Nachsatzblätter

Vorsatz- und Nachsatzblätter sind zwar – wenn vorhanden – in den meisten Bilderbüchern weiß oder neutral gehalten, immer mehr Bilderbuchkünstler nutzen diese Seiten jedoch, um die Erzählung zu erweitern. Gestaltete Vor- und Nachsatzblätter können u.a. identisch sein oder den Hauptcharakter in verschiedenen, dem Buch entnommenen Handlungszusammenhängen zeigen. Das Vorsatzblatt kann im Vorgriff auf das Kommende die Veränderungen vorführen, die sich im Verlauf der Geschichte ergeben werden. So wie die Geschichte schon auf dem vorderen Buchdeckel beginnen kann, ist es auch möglich, dass sie beim Vorsatzblatt anfängt. In manchen Fällen enthält das Vorsatzblatt sogar den Schlüssel zur Interpretation der Geschichte, indem es z. B. den restlichen Bildern oder der Gesamtaussage des Buches widerspricht oder eine Szene zeigt, die im Buch nicht vorkommt, die für die Interpretation oder den Ausgang der Geschichte aber von Bedeutung ist (vgl. Nikolajeva/Scott 2001, S. 247-249).

e) Bild-Text-Verflechtung

Die Verflechtung der visuellen und verbalen Ebene im Bilderbuch prägt sich, wie bereits in Teil III erwähnt, in verschiedenen Erzählformen aus. Bild und Text können parallel, kontrapunktisch zueinander oder als sogenannter „geflochtener Zopf“ verlaufen (vgl. Thiele 2000a, S. 75). Bei der Parallelität von Bild und Text erzählen die Worte die gleiche Geschichte wie die Bilder, wobei es sich dabei nicht um eine Doppelung, sondern eine „durchdachte Korrespondenz von Inhalt (Erzählung) und Form (Bild)“ (Thiele 2000a, S. 75) handelt. Beim kontrapunktischen Erzählen zeigt das Bild etwas anderes als der Text aussagt, mit dem Ziel Komik oder Irritation hervorzurufen (vgl. Thiele 2003a, S. 78). Dem Betrachter bleibt die Aufgabe überlassen, diese gegensätzlichen Aussagen zusammenzubringen (vgl. Thiele 2000a, S. 76). Die komplexeste Erzählform ist die des „geflochtenen Zopfes“, bei der „die beiden narrativen Ebenen ineinandergreifen und abwechselnd das Erzählen übernehmen“ (Thiele 2000b, S. 131); mal zeigt das Bild, mal treibt der Text die Handlung

voran, dabei bleiben Bild und Text aber immer eine verwobene Einheit (vgl. Thiele 2003a, S. 79).

Fragen: Wenn ihr nur den Titel/die Bilder auf den Buchdeckeln/die Bilder auf Vor- und Nachsatzblatt des Bilderbuches berücksichtigt, worum geht es in der Geschichte? Verändert sich eure Einschätzung, wenn ihr diese Informationsträger in Kombination betrachtet? Wo beginnt die Geschichte? Greifen Darstellungen auf dem Buchdeckel oder dem Vorsatzblatt der Geschichte vor oder fügen sie dieser wichtige Informationen hinzu? Ist die Gestaltung der Buchdeckel und/oder des gesamten Bilderbuches irgendwie ungewöhnlich? Was soll dadurch ausgedrückt werden? Wie würde das Buch wirken, wenn diese Gestaltung wegfallen würde? Welches Format hat der Bilderbuchkünstler gewählt? Was glaubt ihr warum er es gewählt hat? Welche Auswirkungen hätte es, wenn das Bilderbuch in einem anderen Format erstellt werden würde? Wäre die Geschichte des Bilderbuches verständlich, wenn ihr nur die Bilder betrachtet? Woran liegt das? Ist das bei jedem Bilderbuch so?

3.3.3.2. Transtextuelle Bedeutung

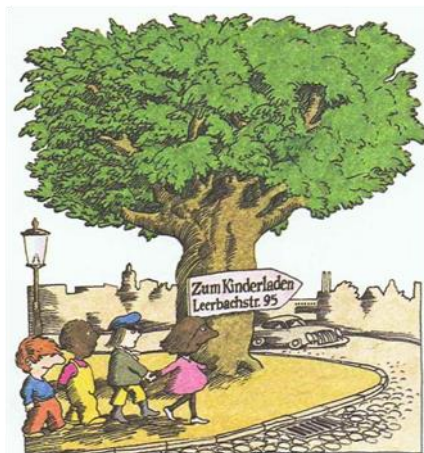


Abb. 101: F.K. Waechter: „Der Anti-Struwwelpeter“

Die transtextuelle Bedeutung beinhaltet das, was von jenseits des Bildtextes an Erklärungen hinzugefügt werden muss, um das Bild richtig zu verstehen. Dabei kann es sich z. B. um den Zeitpunkt der Erstellung in Beziehung zu den Lebensdaten des Bildproduzenten oder Hinweise auf seinen biographischen oder zeitgeschichtlichen Hintergrund handeln (vgl. Doelker 1997, S. 136-137).

Als Beispiel aus einem Bilderbuch soll hier F. K. Waechters „Anti-Struwwelpeter“ dienen (Abb. 101). Waechter zeichnete und textete dieses Bilderbuch im Jahre 1970 mitten in der Hochphase der antiautoritären Bewegung. Zu dieser Zeit war er selbst mit seinen Kindern in der sogenannten „Kinderladenbewegung“ aktiv und von der antiautoritären Weltsicht sehr stark beeinflusst. Dieser biographische und zeitgeschichtliche Hintergrund findet an vielen Stellen des Bilderbuches einen deutlichen Niederschlag.

Diese Bedeutungsschicht kann von Kindern zumeist nicht selbsttätig erschlossen werden, denn dazu fehlt ihnen vermutlich das Hintergrundwissen. Bei einer Beschäftigung mit dieser Bedeutungsebene sollten also zunächst Bildinhalte identifiziert werden, die den Kindern „anders“ oder „merkwürdig“ vorkommen oder unverständlich erscheinen. Im Anschluss daran können die Hintergrundinformationen zur Verfügung gestellt und im Hinblick auf das Bild besprochen werden.

Fragen: Gibt es Bildinhalte, die ihr irgendwie merkwürdig findet? Was denkt ihr warum das so ist? Versteht ihr was der Bildhersteller ausdrücken will? Wenn nicht, an welchen Bildelementen liegt das?

3.3.3.3. Intertextuelle Bedeutung

Die intertextuelle Bedeutung kann auch bewusst vom Bilderzeuger in Form eines Pastiche, einer Anspielung oder durch strukturelle Parallelen gesetzt werden, die die

beabsichtigte Bedeutung erkennen lassen (vgl. Doelker 1997, S. 132-135). Ein „Pastiche“ oder „Pasticcio“ ist ein künstlerisches Werk, das das Werk oder Teile des Werkes eines anderen Künstlers imitiert. Liegt dem Pastiche eine Huldigung an den imitierten Künstler zugrunde, nennt es sich „Hommage“, ist es von Satire geprägt, bezeichnet man es als „Parodie“. Oft ist das Pastiche aber einfach nur ein Zitat.

Die bildhafte Zitation beschreibt eine symbolische Verknüpfung von Bildern und Bildelementen aus verschiedenen Kontexten, die aufeinander bezogen werden und die in diesem Verweis Aussagen verdeutlichen oder kommentieren sollen. Ein Bildzitat kann nur gelesen werden, wenn das Bild oder die Metapher, auf das im Zitat verwiesen wird, bereits bekannt ist. Insofern wird ein Bezug zwischen dem neuen und dem bereits bekannten Bild hergestellt. [...] Zitate können die Funktion von Argumenten übernehmen und eine Bekräftigung der Bildaussage bewirken, eine Traditionslinie beschwören oder Autoritäten zu Wort kommen lassen. Sie geben symbolisch verschlüsselte, ästhetische Hinweise auf andere Kontexte und zusätzliche Kommentare (Duncker/Lieber 2013b, S. 71-72).

Auch hierfür lassen sich in Bilderbüchern vielfältige Beispiele finden. Als besonders ergiebig erweisen sich in dieser Hinsicht die Bücher Anthony Brownes. Browne zitiert in seinen Bildern immer wieder die Werke der Surrealisten Magritte oder Dali, greift aber auch, wie in „Stimmen im Park“ auf andere Werke oder auf Figuren aus Filmen zurück (z. B. „King Kong“ und „Mary Poppins“).

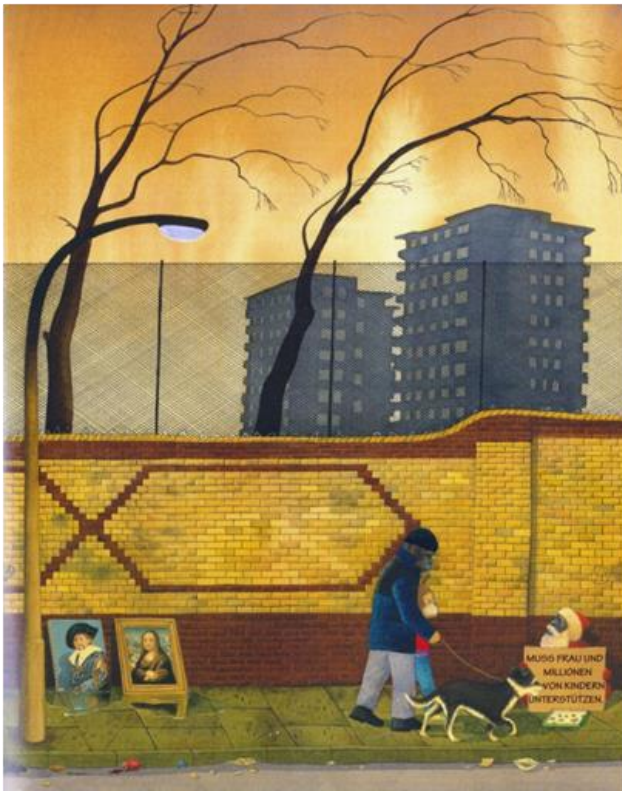


Abb. 102: Anthony Browne: „Stimmen im Park“

In Abbildung 102 zitiert Browne Leonardo da Vinci („Mona Lisa“) und Franz Hals („Der lachende Kavalier“), und als Zugeständnis an die kindliche Zielgruppe lässt er auch noch den Weihnachtsmann als Bettler auftreten.

Dieses Bild Anthony Brownes aus „Stimmen im Park“ (Abb. 103) enthält Zitate zweier Werke des Malers René Magritte.



Abb. 103 : Unten links: Anthony Browne: „Stimmen im Park“, Abb. 104: Rechts: René Magritte: „Das Reich der Lichter“
(Quelle: <http://www.guggenheim.org/new-york/collections/collection-online/artwork/2594>,
Abb. 105: Oben links: René Magritte: „Der falsche Spiegel“

Die Laterne ist dem Bild „Das Reich der Lichter“ (Abb. 104) entlehnt. Die Wolken in der Lampe sind ein von Magritte immer wieder verwendetes Motiv, unter anderem im Bild „Der falsche Spiegel“ (Abb. 105).

Doch nicht nur einzelne Anklänge an andere Werke in einem ansonsten neuen Handlungsablauf können der intertextuellen Bedeutung zugeordnet werden. Viele Bilderbücher greifen auch traditionelle Geschichten wie Märchen (z. B. Susanne Janssen: „Rotkäppchen“) auf und interpretieren sie neu. Ein extremes Beispiel dafür wie ein Bilderbuchkünstler mit einer traditionellen Geschichte umgeht, ist die „Geschichte der drei Schweine“ von David Wiesner. Wiesner dekonstruiert diese vollständig, indem er die Schweine aus der Geschichte heraustreten und sich selber und andere Bilderbuchcharaktere vor dem Wolf retten lässt (vgl. Wiesner 2002). Innerhalb der Erzählung setzt er außerdem noch zwei weitere Zitate: den aus Märchen und Sage bekannten Topos des Drachentöters und Elemente des Kinderreims von der „Katze mit der Fiedel“.

Fragen: Sind im Bild/Bilderbuch Zitate aus oder Anspielungen auf Werke (Bilder, Geschichten) anderer Künstler zu finden? Sind die Zitate eher parodierend eingesetzt oder von Hochachtung geprägt? Warum verwendet der Autor sie, was will er damit wohl sagen? Würde der Geschichte etwas fehlen, wenn man die Zitate weg-

lassen würde? Warum/Warum nicht? Denkt euch eigene Zitate aus, die in Bilderbüchern vorkommen könnten. Was würdet ihr damit sagen wollen?

3.3.3.4. Kontextuelle Bedeutung.

Zu Deutung eines Bildes können auch andere visuelle Texte desselben Bilderzeugers herangezogen und auf wiederkehrende Elemente, Motive, Themen oder Macharten hin untersucht werden (vgl. Doelker 1997, S. 149-150; 130-131). Oft haben diese Elemente für den Bildhersteller eine besondere Bedeutung.

Auch hier können als Beispiel die Werke Anthony Brownes dienen. Browne setzt in diversen Bilderbüchern auf die menschlichen Körper der handelnden Personen die Köpfe von Gorillas- oder Schimpansen (Abb. 106 und 107), so dass diese Art der Darstellung zu seinem „Markenzeichen“ geworden ist.



Abb. 106: Detail aus Anthony Browne: „Stimmen im Park“



Abb. 107: Anthony Browne: „Willi der Träumer“

Da nicht davon ausgegangen werden kann, dass Kinder viele Bilderbücher eines Autors kennen und so in der Lage sind wiederkehrende Motive/Elemente/Macharten zu erkennen, können Bildbeispiele zur Verfügung gestellt werden, in denen wie in einem „Suchbild“ die Elemente gefunden werden können. Im Anschluss an diese Aktivität kann die veranstaltende Person den Kindern etwas über den Hintergrund dieser Vorliebe des Künstlers erzählen. Diese Zusammenhänge sind z. B. durch die Lektüre von Interviews zu erschließen.

Fragen: Gibt es wiederkehrende Elemente, Motive, Macharten oder Themen in den Bildern des Bilderbuchautors (Bilder aus verschiedenen Bilderbüchern desselben Autors zur Verfügung stellen)? Könnt ihr euch vorstellen, warum der Bilderbuchkünstler diese immer wieder verwendet (z. B. persönliche Gründe, Aussage für die Geschichten)? Gibt es Motive, die ihr immer wieder malt? Warum?

Die artikulierte, intertextuelle, deklarierte, transtextuelle und kontextuelle Bedeutung sind flexible Codes, d.h. es können keine festen, auf Vereinbarung beruhenden, Bedeutungen ausgemacht werden. Die konstituierte Bedeutung hat nur in diesem einen speziellen Zusammenhang Gültigkeit (vgl. Doelker 1997, S.140).

3.3.3.5. Funktionale Bedeutung

Eine weitere Bedeutungsschicht, die Doelker ursprünglich ebenfalls der intendierten Bedeutung subsumierte, später jedoch als „Bildvorspann“ klassifizierte und deshalb ausgliederte, ist die Funktionale Bedeutung. Schon vor der Erstellung eines Bildes wird eine Bedeutungseinschränkung durch die vom Bildhersteller zugeordnete Funktion vorgenommen. Doelker unterscheidet acht Kategorien der funktionalen Bedeutung und leitet aus ihnen zehn Bildtypen ab: Das Surrogatbild in simulativer Funktion, das Spurbild in registrativer Funktion, das Abbild, Schaubild und Phantasiebild in mimetischer Funktion, das Zierbild, Füllbild und Clipbild in dekorativer, phatischer und ontischer Funktion und das Pushbild und Wirkbild in appellativer und energetischer Funktion. (vgl. Doelker 2010, S. 15-16 ; Doelker 1997, S. 70-83).

➤ Simulative Funktion: das Bild als Wesen

Das Bild steht stellvertretend für das abgebildete Wesen (z. B. Herrscherstatuen, Virtual Reality).

Bildtyp: Surrogatbild

➤ Registrative Funktion: das Bild als Beleg

Das Bild ist die Spur eines Ereignisses oder Gegenstandes, nicht das Ereignis oder der Gegenstand selbst (z. B. Handabdruck, Fotografie als „Abklatsch“ der Wirklichkeit).

Bildtyp: Spurbild.

➤ Mimetische Funktion: das Bild als Repräsentation

Im Gegensatz zum Spurbild, das eine direkte Abbildung der Wirklichkeit ist, nimmt das Dargestellte hier einen Umweg über „Hirn und Hand“ des Bildermachers (vgl. Doelker 1997, S. 72). Die mimetische Funktion wird realisiert durch visuelle Nachbildung von real Bestehendem (Abbild, z. B. Gerichtszeichnung), durch das didaktische, explikative Bild (Schaubild, z. B. wissenschaftliche Visualisierung) oder durch das diegetische Bild (Phantasiebild, z. B. Comic, Bilderbuch).

Bildtypen: Abbild, Schaubild und Phantasiebild.

➤ Dekorative, phatische und ontische Funktion: das Bild als Form

Das Bild dieser Kategorie kann eine dekorative, eine phatische⁹ oder eine ontische¹⁰ Funktion ausüben. Beispiele für Bilder in dekorativer Funktion (Zierbilder) sind Wandschmuck, Dekorationen oder Ornamente. Die phatische Funktion (Füllbild) der Kommunikation bezweckt nur eines, nämlich Verbindung zum Betrachter herzustellen. Beispiele für Bilder in phatischer Funktion sind z. B. das Testbild oder ältere Archivbilder, die zur Illustration von Berichten eingesetzt werden, jedoch keine echten Spurbilder des Ereignisses sind. Die ontische Funktion (Clipbild) dient nicht primär einem kommunikativen Zweck; Ziel ist vielmehr die Zwecklosigkeit. Beispiele für eine ontische Funktion sind Bilder mit einem ästhetischen Eigenwert.

Bildtypen: Zierbild, Füllbild und Clipbild.

⁹ phatisch = Kontakt knüpfend und erhaltend

¹⁰ ontisch = seiend als Selbstzweck

➤ Appellative und energetische Funktion: das Bild als Impuls

Das Bild als Impuls weist eine ganz eigene Dynamik auf und übt „Macht“ auf den Betrachter aus. Ein Bild dieser Klasse kann eine appellative (Pushbild) oder eine energetische Funktion (Wirkbild) einnehmen. Beispiele für ein Bild in appellativer Funktion sind das Bild eines Totenkopfes als Warnung vor Lebensgefahr, ein Hunde-Warnschild oder ein Bild von hungernden Kindern in Afrika als Aufruf zur Spende. Zweck eines Bildes mit energetischer Funktion ist es eine ständige Wirkung auf den Betrachter auszuüben. Beispiele dafür sind Totems, die Feinde oder böse Geister abschrecken oder Yantras (geometrische, symbolische Formen), die beim Betrachter psychische und physische Prozesse aktivieren und harmonisieren sollen. Bildtypen: Pushbild und Wirkbild.

Diese Funktionen schließen einander laut Doelker nicht aus, sondern überschneiden sich gelegentlich (sogar mehrfach), wobei eine Funktion meist die vorrangige ist. Weiter gibt es zu bedenken, dass aus einer bestimmten Absicht heraus und in einer bestimmten Funktion produzierte Bilder sich mitunter später aus dieser „semantischen Fessel“ befreien und einen Funktionswechsel vollziehen (vgl. Doelker 1997, S. 70).

Die in Bilderbüchern vorgefundenen Bilder sind sicherlich überwiegend diegetische (mimetische Funktion), also Phantasiebilder, jedoch sind auch Bilder in Abbildfunktion (wenn real existierende Bauwerke oder Orte abgebildet werden) oder in Pushbildfunktion (wenn ein Appell formuliert wird) denkbar.

Fragen: Welche Funktion hat der Bildautor dem Bild zgedacht? Erzählt es lediglich eine ausgedachte Geschichte oder bildet es auch real existierende Menschen, Orte, Bauwerke etc. ab? Fordern das Bild oder Elemente des Bildes uns zu etwas auf (vgl. auch „Bildimperativ“)?

3.4. Die Auswahl geeigneter Bilderbücher

3.4.1. Kriterien der Buchauswahl

Will man sich mit der Qualität von Bilderbüchern auseinandersetzen, erweist es sich als hilfreich, zunächst eine grobe Einteilung des Bilderbuchangebotes in zwei Kategorien vorzunehmen. Auf der einen Seite steht die große Menge der eher preiswerten, in hoher Auflage gedruckten Bilderbücher, die man getrost als „Massenartikel“ bezeichnen kann und die den Geschmack möglichst vieler Käufer bedienen (vgl. Hollstein/Sonnenmoser 2006, S. 35). Sie sind dadurch gekennzeichnet, dass dem Betrachter „klischeehafte Handlungen in einer heilen Welt angeboten werden“ in denen es „meist um die Beziehung von Kindern zu Tieren oder eine vermenschlichte Tierwelt“ geht (Thiele 1985, S. 143). Diese einfachen und belanglosen Geschichten gelten häufig als „kindgemäß“, weil sie eine problemlose, fröhliche Kinderwelt zeigen. Die Bildästhetik dieser Bücher ist gekennzeichnet durch die Verwendung leuchtender, ungemischter Farben in flächigem, unmoduliertem Farbauftrag, durch klare Konturen der Formen, Verzicht auf Räumlichkeit und durch die Verwendung vertrauter Bildmotive. Auch werden die Figuren in stereotyp niedlicher Form (i.e. Kindchenschema) mit weit auseinanderstehenden, großen Augen, Stupsnase, kleinem Mund und überdimensionalem Kopf dargestellt, die darauf ausgelegt sind beim Betrachter ein spontanes Sympathieverhalten hervorzurufen (vgl. Thiele 1985, S. 143; 146). Darstellungen dieser Art sind dem Betrachter sehr vertraut, da sie in

Bildangeboten der Werbung und der Kinder-Unterhaltungsindustrie massenhaft eingesetzt werden (vgl. Hollstein/Sonnenmoser 2006, S. 35). Diese Bilder fordern visuell nicht heraus und laden auch nicht zu längerem Verweilen ein (vgl. Hollstein/Sonnenmoser 2006, S. 36), da sie vom Betrachter unbewusst sehr schnell als bekannt eingestuft werden.

Auf der anderen Seite findet sich eine inhaltlich und künstlerisch anspruchsvollere Bilderbuchkategorie. Diese ist, bedingt durch die aufwendigere Drucktechnik und die geringere Auflage, in einem preislich deutlich gehobenen Segment angesiedelt.¹¹ Neben größerer inhaltlicher Komplexität wie z. B. der Darstellung von kindlichen Problemen oder sozialkritischen Themen, sind diese anspruchsvollen Bilderbücher durch eine differenzierte ästhetische Gestaltung gekennzeichnet, die auf die Vermittlung neuer Wahrnehmungserlebnisse abzielt. Sie orientieren sich an einer großen Breite bildnerischer Stile, wie z. B. dem Naturalismus, dem fotografischen und magischen Realismus, an Spielarten des Expressionismus und Surrealismus, an abstrahierenden, stilisierenden und dekorativen Tendenzen und weisen eine große Variationsbreite bildnerischer Techniken auf (z. B. Malerei, Zeichnung, Holzschnitt, Radierung, Misch- und Montagetechniken). Dies bewirkt, dass sie auf den Betrachter oft ungewöhnlich, fremdartig oder seltsam wirken und deshalb manchmal Unverständnis und Ablehnung hervorrufen (vgl. Thiele 1985, S. 144). Werden sie kompetent vermittelt, sind diese qualitativ hochwertigen visuellen Darstellungen jedoch in der Lage den Blick des Betrachters zu „fesseln“ und durch ihre oft ungewöhnlich wirkenden Darstellungen Fragen oder Neugier zu wecken, was eine wichtige Voraussetzung für eine bewusste Auseinandersetzung mit Bildern ist (vgl. Hollstein/Sonnenmoser 2006, S. 36).

Für die Beurteilung der Qualität von Bilderbüchern steht laut Hollstein und Sonnenmoser bislang kein anerkanntes, umfassendes Analyseraster zur Verfügung (vgl. Hollstein/Sonnenmoser 2006, S. 28). In jedem Fall sollten Kriterien jenseits persönlicher Vorlieben oder Abneigungen herangezogen werden, obwohl natürlich die Abneigung der die Veranstaltung leitenden Person leicht von den Teilnehmern reflektiert werden kann. Deshalb sollte sich, wer dieses Unternehmen angeht, im Vorfeld intensiv mit seiner eigenen visuellen Prägung beschäftigen und versuchen eventuelle Vorurteile auszuräumen. „Wer [...] mit Kindern zusammenarbeitet, sollte über seine subjektiven ästhetischen Urteile hinaus offen sein für die Vielfalt des Bilderbuchangebotes“ (Thiele 2003a, S. 70) schreibt der Bilderbuchforscher Jens Thiele und bemerkt, dass Erwachsene Bilderbücher viel zu oft unbewusst aus den Erfahrungen ihrer eigenen Kindheit heraus beurteilen und ungewöhnliche oder unbekannte Bilderbuchkonzepte oder Bildstile ablehnen (vgl. Thiele 2003a, S. 70). Es sind oft die einfachen und vertrauten Bildmuster, die bevorzugt werden, obwohl das moderne Bilderbuch eine große Spanne unterschiedlicher Illustrationsformen mit verschiedensten ästhetischen Niveaus bietet (vgl. Thiele 1985, S. 144).

Bei der Entwicklung von Beurteilungskriterien für die Eignung von Bilderbüchern für die „Visual Literacy“-Vermittlung sollten in erster Linie Aspekte der Bildqualität im Vordergrund stehen, die kindliche Zielgruppe aber auch nicht aus den Augen verloren werden. Im Folgenden werden der Fachliteratur (vgl. Kretschmer 2003, S. 28; Hollstein/Sonnenmoser 2006, S. 38; Doelker 1997, S. 151-153) entnommene Fragen vorgestellt, die der Orientierung bei der Beurteilung von Bilderbüchern dienen können. Aufgrund des dieser Arbeit zugrunde liegenden bildzentrierten Ansatzes

¹¹ Positiv zu bewerten ist, dass in den letzten Jahren Verlage wie Thienemann, Carlsen und Beltz & Gelberg qualitativ hochwertige Bilderbücher zusätzlich im preisgünstigen Kleinformat auf den Markt gebracht haben (z. B. „Minimax“) (vgl. Hollstein 2006, S. 30).

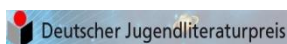
werden hier lediglich die gestalterische Komponente betreffende Fragen berücksichtigt.

- Wie komplex ist die dargestellte Wirklichkeit? Ist die Vielschichtigkeit der (äußeren und inneren) Welt angemessen berücksichtigt? Ist die Botschaft visuell so formuliert, dass sie im intendierten Sinn nachvollzogen werden kann? Ist die visuelle Artikulation stringent und konsistent?
- Wie steht es mit der Komplexität der bildnerischen Formen? Lässt sich beim Bild handwerkliches Können und technische Qualität erkennen? Werden innovative künstlerische Techniken eingesetzt? Harmonisieren Technik und Stil mit dem Inhalt der Geschichte, und treffen die Bilder den Charakter der Erzählung?
- Ist die Bildgestaltung trotz der gegenüber dem Kind eingegangenen Verpflichtung zur Verständlichkeit um Komplexität bemüht? Wurde bei der Gestaltung auf Wahrnehmungs- und Lesegewohnheiten und das visuelle Repertoire der Zielgruppe Rücksicht genommen? Bieten fremdartig wirkende Bilder vertraute Elemente „zum Einhängen“, also als Ausgangspunkt für die Betrachtung?
- Nimmt die Bildgestaltung die Bilderfahrung, die Kinder in unserer visuell dominierten Kultur machen auf-oder ist eine Abtrennung der Inhalte und Themen vom Lebensalltag der Kinder und von ihrer Bilderfahrung festzustellen (z. B. Dynamisierung der Bildfläche im Gegensatz zur „Guckkastenbühne“, extreme Blickwinkel, ungewöhnliche Raumausschnitte)?
- Liegt eine Trivialisierung der Bildsprache oder eine tradierte Auffassung vom „kindgerechten“ Bild (typisiert, verniedlicht) vor?
- Zur Bildregie: Wie stimmig ist der Bildrhythmus (Wechsel von doppelseitigen, ganzseitigen, halbseitigen Illustrationen)?
- Zur Farbregie: Wird die Farbe als Bedeutungs- und Stimmungsträger genutzt?
- Zum Einsatz von Symbolen: Werden komplexe Sachverhalte durch den Einsatz symbolischer Bilder transparent? Sind die Bilder und Symbole stimmig?
- Zu Bildanspielungen: Wie geht der Illustrator mit der bildnerischen Tradition um, auf die er sich bezieht (Zitate)? Kopiert er die Vorlage oder variiert er sie? Spielt er mit den Bildern? Ist das Zitat der Vorlage im neuen Zusammenhang motiviert oder eher willkürliche Übernahme einer älteren Gestaltung?
- Hat das Werk eine bleibende (positive oder negative) gefühlsmäßige Auswirkung? Wecken die Bilder Fragen; lösen sie Neugier aus?

3.4.2. Quellen zur Buchauswahl

Geht es darum gezielt Bestandsaufbau im Hinblick auf Bilderbücher zu betreiben, die als „Visual Literacy“-Veranstaltungsgrundlage geeignet sind, kann es hilfreich sein, sich neben der Verwendung der üblichen bibliothekarischen Informationsquellen (z. B. Angebote der Fachstellen, der ekz und des Handels etc.) daran zu orientieren welche Bilderbücher aktuell und in der Vergangenheit mit Preisen ausgezeichnet wurden. Jeder der unten aufgeführten Preise bezieht sich ausschließlich

oder in einer Sparte auf Bilderbücher und wird nach individuell festgelegten Qualitätskriterien vergeben, was gewisse Qualitätsstandards sichert.



Deutscher Jugendliteraturpreis

Der wohl bedeutendste deutsche Buchpreis, der Deutsche Jugendliteraturpreis, wird vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gestiftet. Die Organisation von Preisfindung und Preisbekanntgabe liegt beim Arbeitskreis für Jugendliteratur e.V. Mit diesem einzigen Staatspreis für Literatur in Deutschland werden seit 1956 einmal jährlich "herausragende Werke der Kinder- und Jugendliteratur" ausgezeichnet, wobei die Sparte "Bilderbuch" gesondert berücksichtigt wird. Auf der Webseite des Jugendliteraturpreises finden sich im Archiv (http://www.djlp.jugendliteratur.org/archiv_recherche-8.html), das nach verschiedenen Kriterien wie z. B. Erscheinungsjahr, Nominierungsjahr und Sparte durchsucht werden kann, alle seit 1956 nominierten und ausgezeichneten Titel mit Jurybegründung.



Troisdorfer Bilderbuchpreis

Seit 1982 wird alle zwei Jahre der Troisdorfer Bilderbuchpreis vergeben, der herausragende Leistungen auf dem Gebiet der Bilderbuchkunst würdigt und der der einzige deutsche Preis ist, der sich speziell auf Bilderbücher bezieht. Eine unabhängige Jury wählt aus den Einsendungen die Preisträger aus, deren Arbeiten zusammen mit einer repräsentativen Auswahl aus allen anderen Einsendungen in einer begleitenden Ausstellung der Öffentlichkeit vorgestellt werden. Bisherige Gewinner und Preisträger sind auf der Webseite unter folgender URL einzusehen: <http://www1.troisdorf.de/museum/preise/bilderbuchpreis/gewinner.htm>



Oldenburger Kinder- und Jugendbuchpreis

Der Oldenburger Kinder- und Jugendbuchpreis (Literatur- und Kunstpreis) wird seit 1977 jährlich von der Stadt Oldenburg für Erstlingswerke auf dem Gebiet der Kinder- und Jugendliteratur vergeben. Die Preisverleihung erfolgt im Rahmen der "Oldenburger Kinder- und Jugendbuchmesse – KIBUM". Auf der Webseite <http://www.oldenburg.de/microsites/bibliothek/kinder-und-jugendbuchpreis/preistraegerinnen.html> sind alle Preisträger aufgelistet. Außerdem steht die Broschüre „Oldenburger Kinder- und Jugendbuchpreis – ein Rückblick“ aus dem Jahr 2005 zum Download zur Verfügung.



Eulenspiegel-Bilderbuchpreis

Seit 1988 vergab die Stadt Schöppenstedt alle zwei Jahre den Eulenspiegel-Bilderbuchpreis. Leider ruht die turnusmäßige Verleihung seit 2009/2010 da es die finanzielle Situation der Stadt nicht zulässt, das Preisgeld zur Verfügung zu stellen. Mit dem Eulenspiegel-Preis wurden Bilderbücher in deutscher Sprache unter besonderer Berücksichtigung junger deutscher Autoren ausgezeichnet, die aus der

Gesamtproduktion deutschsprachiger Verlage (auch fremdsprachige Übersetzungen) des Verleihungszeitraumes inhaltlich und gestalterisch herausragen. Die Preisträger der Jahre 1988 bis 2009 sind hier aufgelistet: <http://fakten-uber.de/eulenspiegelpreis>



Illustrationspreis für Kinder- und Jugendbücher

Das Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik (GEP) zeichnet seit 1992 alle zwei Jahre Publikationen aus dem deutschsprachigen Raum aus, deren Illustrationen künstlerisch und inhaltlich hervorragend sind. Mit dem Preis sollen Künstler ausgezeichnet werden, die mit ihrer Kunst auch zu einer Kultur des Sehens beitragen. Verlage können Bücher einreichen, die für Kinder und Jugendliche im Rahmen einer religiös-humanen Sozialisation geeignet sind. Auch Illustratoren können Arbeiten einreichen, sofern die Illustrationen in Buchform vorliegen. Eine siebenköpfige vom GEP unabhängige Jury entscheidet über den Preisträger und gibt eine Empfehlungsliste heraus. <http://www.gep.de/preise/illustrationspreis/>

6. IBBY Honour List

IBBY (International Board on Books for Young People) ist eine gemeinnützige Organisation zur Förderung der Kinder- und Jugendliteratur, gegründet im Jahre 1953. Dieses internationale Kuratorium soll Kindern weltweit den Zugang zu Büchern mit literarischem und künstlerischem Anspruch ermöglichen und die Voraussetzungen für die Veröffentlichung und Verbreitung qualitätvoller Kinderbücher (vor allem in Ländern, in denen die Bedingungen dafür noch nicht ausreichend vorhanden sind) schaffen. Weitere Ziele sind die Unterstützung und Weiterbildung für alle an Kinder- und Jugendliteratur Interessierten und Anregung zu wissenschaftlicher Beschäftigung mit Kinderliteratur. IBBY umfasst heute 72 nationale Sektionen. Die deutsche Sektion ist der Arbeitskreis für Jugendliteratur, dem einerseits Institutionen und Verbände, andererseits ausgewiesene Experten für Kinder- und Jugendliteratur und Leseförderung angehören (u.a. Autoren und Illustratoren, Verleger, Lektoren, Übersetzer, Journalisten, Kritiker etc.). Die „IBBY Honour List“ ist eine alle zwei Jahre herausgegebene Liste von hervorragenden, in den Mitgliedsländern erschienenen Büchern, in der in drei Sektionen Autoren, Illustratoren und Übersetzer ausgezeichnet werden. Jede nationale Sektion darf für jede der drei Kategorien einen Titel vorschlagen. Unter <http://www.ibby.org/index.php?id=386> können die Kataloge aus den Jahren 2000 bis 2012 heruntergeladen werden.



Der LesePeter

Die Auszeichnung LesePeter wird seit September 2003 monatlich von der Arbeitsgemeinschaft Jugendliteratur und Medien (AJuM) Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) abwechselnd in den Sparten "Kinderbuch", "Jugendbuch", "Sachbuch" und "Bilderbuch" (April, August, Dezember) an ein herausragendes, aktuelles Buch der Kinder- und Jugendliteratur vergeben. Die mit dem LesePeter ausgezeichneten Titel werden nach Sparten sortiert einmal jährlich zum Download zusammengefasst und sind unter <http://www.ajum.de/html/j->

[i/html/0103_preisbuecher.html](http://www.ajum.de/html/0103_preisbuecher.html) verfügbar. Für die Jahre 2011 bis 2014 existieren offenbar noch keine Zusammenfassungen, die Titel können jedoch unter <http://www.ajum.de/html/Lesepeter/chronos.htm> eingesehen werden.

Weitere Anregungen können durch die Lektüre von Fachzeitschriften zur Kinder- und Jugendliteratur wie „JuLit“ (vom Arbeitskreis für Jugendliteratur), „kjl & m“, „Eselsohr“ mit der Beilage „Bulletin Jugend & Literatur“, „1000 und 1 Buch“ oder „Buch und Maus“ entnommen werden, die über Trends auf dem Bilderbuchmarkt berichten und Autoren und Illustratoren sowie aktuelle Bilderbücher vorstellen. Auch die ZEIT und Radio Bremen stellen alle vier Wochen ein aus der Menge der Veröffentlichungen hervorstechendes Buch vor („Luchs“), das durchaus auch mal ein Bilderbuch ist. <http://www.zeit.de/themen/kultur/literatur/luchs>

Schließlich lohnt auch ein Blick in das Kinder- und Jugendbuchportal, in Zusammenarbeit des Goethe-Instituts mit der Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur Leipzig (HTWK Leipzig) und der ekz.bibliotheksservice GmbH entstand. Das Portal stellt kompakte Informationen über deutschsprachige Kinder- und Jugendbuchautoren sowie Kinderbuchillustratoren der Gegenwartsliteratur zur Verfügung. Von einer Expertenjury wurden 50 Kinder- und Jugendbuchautoren sowie 25 Illustratoren ausgewählt, die mit einer Kurzbiographie und einer Werkauswahl präsentiert werden. Außerdem sind zirka 1.000 lieferbare Titel nach Autor, Titel, Thema und Genre recherchierbar. <http://www.goethe.de/kue/lit/prj/kju/tit/bbu/ac/deindex.htm>

V. Fazit

Wie meine Ausführungen gezeigt haben, besteht an der Wichtigkeit der „Visual Literacy“- Vermittlung an Kinder und Jugendliche kein Zweifel. Darauf bezieht sich auch Thiele, wenn er schreibt: „Indem Probleme der Authentizität sowie der Ein- und Zuordnung von Bildern [...] verschärft worden sind [durch die digitalen Technologien, Anm. B.S.], wird die Vermittlung von Bildverstehen und Bildkompetenz zu einer vorranglichen Aufgabe nicht nur in der Schule, sondern im gesamten Kulturvermittlungsbereich“ (Thiele 2000c, S. 52). Mit diesen Worten weist der Autor aber nicht nur auf die bereits zur Genüge diskutierte generelle gesellschaftliche Relevanz einer Bildkompetenzerziehung sondern auch auf die mögliche Rolle von Bibliotheken hin, denn diese sind ohne jeden Zweifel ein wichtiger Teil des Kulturvermittlungsbereichs.

Wie meine Umfrage nahelegt und Internetrecherchen auf den Webseiten deutscher Öffentlicher Bibliotheken bestätigen, engagieren sich deutsche Öffentliche Bibliotheken heute auf breiter Basis im Bereich der Lese- und Sprachförderung. Inzwischen gibt es wohl kaum noch eine Einrichtung, die sich diesem Thema nicht auf die eine oder andere Art widmet, weil in der Folge von PISA die Notwendigkeit dieser Maßnahmen evident wurde und Öffentliche Bibliotheken ihre Rolle in diesem Prozess nicht nur erkannten sondern in der Folge auch ihre Kompetenz in die Waagschale warfen. Betrachtet man diese Entwicklung, liegt der Gedanke nahe, dass die Förderung von „Visual Literacy“ eine weitere wichtige Aufgabe für Bibliotheken sein könnte. Berücksichtigt man dabei die vorausgehenden Betrachtungen hinsichtlich der Relevanz der Bildkompetenzvermittlung in der Multimediagesellschaft und die mangelhaften darauf gerichteten Leistungen des Schulsystems, könnte man sogar zu der Ansicht gelangen, dass sogar eine *Notwendigkeit* besteht, sich in Zukunft dieses Problemfelds anzunehmen. In jedem Fall ist die Vermittlung von Bildkompetenz jedoch als Chance, als „Marktlücke“ aufzufassen, in die Öffentliche Bibliotheken vorstoßen könnten und aus meiner Sicht auch sollten.

Für- und Wider-Argumente, die bei einer Abwägung der Chancen und Risiken reflektiert werden sollten, sind folgende:

- Bibliotheken sind vielerorts Bildungspartner der Schulen¹² und genießen ihr Vertrauen. Bibliotheken richten z. B. Veranstaltungsarbeit und Bestandsaufbau auf die Lehrpläne und Wünsche der Schulen aus, beraten Lehrer bei der Auswahl von Medien und liefern sie den Schulen. Sowohl eine Kooperation im Rahmen des Deutsch- oder Kunstunterrichtes als auch eine „Vertretung“ der Schulen in Bezug auf Bildkompetenzvermittlung wäre also denkbar. Wie die Umfrage gezeigt hat, besteht im Augenblick von Seiten der Schulen zwar keine Nachfrage hinsichtlich bildkompetenzorientierter Veranstaltungen, der bereits beschriebene Prozess des Umdenkens im Bereich der Pädagogikausbildung kann aber in Zukunft dazu führen, dass die nachrückenden Lehrer durchaus für dieses Thema sensibilisiert sind und eine Nachfrage generieren. Zudem bin ich der Ansicht, dass Bibliotheken auch ohne dezidierte Nachfrage aktiv werden, Aufklärungsarbeit leisten und derartige Veranstaltungen „bewerben“ könnten.
- Es besteht kein Zweifel daran und hat sich durch meine Umfrage bestätigt, dass deutsche Öffentliche Bibliotheken eine gut funktionierende und vielfältige Veranstaltungsinfrastruktur haben, in der schon heute in großem Umfang Bildmaterial für die Veranstaltungsformate verwendet wird. In diese wären Konzepte zur Vermittlung von Bildkompetenz ohne allzu großen Aufwand integrierbar, sei es durch Abwandlung bestehender Formate (veränderter Fokus), sei es durch alternierenden Einsatz von Bildkompetenzveranstaltungen mit klassischen Lese- und Sprachförderungsmaßnahmen.
- Die erwähnte rege Veranstaltungskultur bringt es mit sich, dass Bibliothekare in der Entwicklung und Durchführung von Veranstaltungen für Kinder und Jugendliche erfahren sind. Sie verfügen also über die nötigen Kompetenzen und die Flexibilität, sich in neue Konzepte hineindenken und auch mit ungewöhnlichen und anspruchsvollen Darstellungen in Bilderbüchern umgehen zu können. Mit Hilfe der von mir erarbeiteten Handreichungen sollte die Entwicklung von „Visual Literacy“-Veranstaltungen also ohne weiteres realisierbar sein.
- Bibliothekare sind erfahren in der Auswahl qualitativ hochwertiger Medien und haben durch die Aufgaben des Bestandsaufbaus einen Überblick über den Markt. Wie die Umfrage zeigte, gibt es punktuell bereits ein Bewusstsein für die Relevanz eines gezielten Bestandsaufbaus im Bilderbuchbereich. Es ist davon auszugehen, dass in den meisten Öffentlichen Bibliotheken bereits eine große Bandbreite von qualitativ hochwertigen und für die Bildkompetenzvermittlung geeigneten Bilderbüchern existiert, aus denen bei einer Konzeptentwicklung geschöpft werden kann. Die in meiner Handreichung aufgeführten Kriterien und Quellen zur Buchauswahl können zusätzlich beim Bestandsaufbau unterstützen.
- Zuletzt sollte nicht unerwähnt bleiben, dass – wie bereits erläutert in den USA bereits erfolgreich Bildkompetenz-Veranstaltungen in Öffentlichen Bibliotheken durchgeführt werden.

¹² Näheres zu Kooperationen von Schulen und Bibliotheken findet sich im Bibliotheksportal unter: <http://www.bibliotheksportal.de/themen/bibliothek-und-bildung/bibliothek-und-schule.html>

Betrachtet man die Aussagen derer, die in der Umfrage der Vermittlung von Bildkompetenz in Bibliotheken kritisch gegenüberstanden, kann eigentlich nur die angespannte personelle und finanzielle Situation Öffentlicher Bibliotheken als valides Argument gelten. Während die Lese- und Sprachförderung durch die intensive Medienberichterstattung im Nachhall von PISA und die Aufmerksamkeit der Politik Rückenwind bekam, ist das Bewusstsein für die Notwendigkeit von Bildkompetenzförderung, wie erörtert, bisher so gut wie nicht vorhanden. Diese Tatsache erschwert sicherlich die Entwicklung bildorientierter Veranstaltungskonzepte zu entwickeln und durchzuführen, da eine Argumentationsgrundlage gegenüber den Geldgebern fehlt.

Die Überlegung hingegen, dass Bibliotheken die Kinder nicht so oft und lange betreuen wie Kindergärten oder Bildungseinrichtungen ist zwar richtig, ist in meinen Augen aber kein Hinderungsgrund bildkompetenzorientierte Veranstaltungskonzepte zu entwickeln und umzusetzen. Sicher wäre eine regelmäßige Bibliotheksarbeit mit Kindern und Jugendlichen erstrebenswert, denn in der Umfrage berichteten zwei Institutionen, dass ihre regelmäßigen Bemühungen um die Entwicklung von „Visual Literacy“ bei den Teilnehmern deutliche Erfolge zeigten (A5, A9), trotzdem bin ich der Ansicht, dass auch sporadische „Visual Literacy“-Veranstaltungen einen positiven Effekt haben können.

Das Argument, dass der Förderschwerpunkt bei den Bildungseinrichtungen in den Fächern Kunst und Deutsch liege, ist eine naheliegende Vermutung, kann bei näherer Betrachtung aber durch meine Ausführungen in Teil II, Kapitel 3.2 widerlegt werden. Obwohl eine stärkere Beachtung der Thematik in Schulen und Kindergärten wünschenswert wäre, stellt sich die Situation – wie erläutert zurzeit noch ganz anders dar.

Abschließend ist also festzustellen, dass die Argumente, die für „Visual Literacy“-Vermittlung als Aufgabe für die Kinder- und Jugendbibliotheksarbeit sprechen deutlich stärker sind als diejenigen, die dagegen sprechen. Da Bibliotheken Institutionen sind, die mit ihrem Bestand an Bilderbüchern die Ressourcen und mit ihrem Erfahrungsschatz auf dem Gebiet der Veranstaltungsformate für Kinder und Jugendliche die Kompetenz für eine Vermittlungsarbeit im Bereich der visuellen Kompetenz besitzen, könnten und sollten sie diese Chance ergreifen und sich dem Thema genauso engagiert und systematisch nähern, wie sie es bereits im Bereich der Leseförderung tun.

Wie die Ergebnisse der Umfrage zeigten, ist in der deutschen Bibliothekslandschaft jedoch noch eine Menge Aufklärungs- und Überzeugungsarbeit zum Thema Bildkompetenz zu leisten. Trotzdem bin ich zuversichtlich, dass sich zukünftig auch in Deutschland (wie ja schon nach dem „PISA-Schock“ mit dem „Literacy“-Konzept geschehen) die Erkenntnis durchsetzen wird, dass der fachkundige und reflektierte Umgang mit Bildmaterial jeglicher Provenienz eine Fertigkeit von wachsender Bedeutung für die Partizipation in der multimedial geprägten Gesellschaft ist. Ist erst ein Bewusstsein für die Problematik und die Bereitschaft sich der Thematik zu widmen auf Seiten der deutschen Öffentlichen Bibliotheken vorhanden, ist, wie die Praxisbeispiele aus den USA zeigen, die „Visual Literacy“-Vermittlung im bibliothekarischen Kontext gut umsetzbar und ein lohnendes Tätigkeitsfeld.

Ich hoffe mit dieser Bachelorarbeit insgesamt einen kleinen Beitrag zur Bewusstseinsbildung geleistet und mit den Handreichungen und Empfehlungen zur Erstellung von „Visual Literacy“-Veranstaltungskonzepten eine Grundlage für innovativ arbeitende und interessierte Bibliothekare gelegt zu haben, die diese ermutigen soll in ihrer Veranstaltungsarbeit vielleicht einmal neue Wege zu gehen.

VI. Literaturverzeichnis

ACRL 2011

ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES (Hrsg.): *ACRL Visual Literacy Competency Standards for Higher Education*. - Stand: 10-2011
<http://www.ala.org/acrl/standards/visualliteracy>. - Abruf: 2014-08-10

ALSC 2013

ASSOCIATION FOR LIBRARY SERVICES TO CHILDREN (HRSG.): *School/public library co-operation programs: Special Events: "Looking to Learn"*. - Stand: 2013-08-16
<http://www.ala.org/alsc/schoolplcoop>. - Abruf: 2014-08-10

ALSC Conference 2013

ASSOCIATION FOR LIBRARY SERVICES TO CHILDREN (HRSG.): *ALSC Charlemae Rollins President's Program: Think with your Eyes!* - Stand: 2013-07-01
<http://www.ala.org/alsc/presidentsprogram>. - Abruf: 2014-08-10

Anderson/Richards 2003

ANDERSON, Nancy A. ; RICHARDS, Janet C.: What do I See? What do I Think? What do I Wonder? (STW): A visual literacy strategy to help emergent readers focus on storybook illustrations. In: *The Reading Teacher* 76 (2003), Nr. 2, S. 442-444

Avgerinou 2009

AVGERINO, M. D. : Re-viewing visual literacy in the "bain d' images" era. In: *TechTrends*, 53 (2009), Nr.2, S. 28-34

Avgerinou/Ericson 1997

AVGERINO, Maria D. ; ERICSON, John: A review of the concept of visual literacy. In: *British Journal of Educational Technology* 28 (1997), Nr. 4, S. 280-291

Avgerinou /Pettersson 2011

AVGERINO, Maria D. ; Pettersson, Rune: Toward a Cohesive Theory of Visual Literacy. In: *Journal of Visual Literacy* 30 (2011), Nr. 2, S. 1-19

Bachmann-Medick 2008

Bachmann-Medick, Doris: Gegen Worte – Was heißt „iconic/visual turn“? In: *Gegenworte* 20 (2008), S. 8-15 – Online verfügbar unter: <http://tinyurl.com/gegenworte>.
- Abruf: 2014-08-10

Bang 2000

BANG, Molly: *Picture this : How pictures work*. San Francisco Calif : Chronicle Books, 2000. - ISBN 978-1-58717-030-0

Bartel 2003

BARTEL, Stefanie: *Farben im Webdesign: Symbolik, Farbpsychologie, Gestaltung*. Berlin [u.a.]: Springer, 2003. – ISBN 978-3-540-43924-0

Bauer 2013

BAUER, Jutta: *Die Königin der Farben*. 16. Aufl. Weinheim : Beltz & Gelberg, 2013. - ISBN 3-407-79221-2

Baumgärtner 1968

BAUMGÄRTNER, Alfred Clemens: Erzählung und Abbild. In: BAUMGÄRTNER, Alfred Clemens (Hrsg.): *Aspekte der gemalten Welt. 12 Kapitel über das Bilderbuch von heute*. Weinheim : Beltz, 1968, S. 65-81

Bibliotheksfachstellen 2014

FACHKONFERENZ DER BIBLIOTHEKSFACHSTELLEN IN DEUTSCHLAND (Hrsg.): *Fachstellen in Deutschland: Mitglieder der Fachstellenkonferenz inkl. Ständige Gäste aus anderen europäischen Ländern*. http://www.fachstellen.de/Fachstellen-in-Deutschland/index_12.html - Abruf: 2014-08-10

Bitkom 2014

BITKOM (HRSG.): *Kinder und Jugend 3.0*, Frühjahr 2014; zitiert nach de.statista.com, <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/298146/umfrage/umfrage-zur-smartphone-nutzung-bei-kindern-und-jugendlichen/>. - Abruf: 2014-08-10

Boehm 1994

BOEHM, Gottfried: Die Wiederkehr der Bilder. In: Boehm, Gottfried (Hrsg.): *Was ist ein Bild?* München : Fink, 1994 (Bild und Text). - ISBN 3-77-052920-0, S. 11-38

Bougaeva 2005

BOUGAEVA, Sonja: *Zwei Schwestern bekommen Besuch*. 2. Aufl. Zürich: Atlantis, 2005. - ISBN 3-7152-0503-2

Brendel-Perpina 2011

BRENDEL-PERPINA, Ina: Bilderbücher und der außerschulische Lernort Museum : Binette Schroeder und ihre Bilderbücher im Unterricht. In: *kj&m* 63 (2011), Nr. 2, S. 61–67

Brill/Kim/Branch 2007

BRILL, Jennifer M. ; KIM, Dohun ; BRANCH, Robert M.: Visual Literacy Defined – The Results of a Delphi Study: Can IVLA (Operationally) Define Visual Literacy. In: *Journal of Visual Literacy* 27 (2007), Nr. 1, S. 47–60

Browne 2003

BROWNE, Anthony: *Stimmen im Park*. 3. Aufl. Oldenburg : Lappan, 2003. - ISBN 3-89082-193-6

Browne 1997

BROWNE, Anthony: *Willi der Träumer*. Oldenburg : Lappan, 1997. - ISBN 978-3-89082-177-1

Browne 1984

BROWNE, Anthony ; MCAFEE, Annalena: *Main Papi, nur meiner! oder: Besucher, die zum Bleiben kamen*. Frankfurt: Alibaba Verlag, 1984. - ISBN 3-922-723-35-7

Brumberger 2011

BRUMBERGER, Eva: Visual literacy and the digital native: an examination of the millennial learner. In: *Journal of Visual Literacy* 30 (2011),Nr. 1, S. 19-46

Burda/Maar 2004

BURDA, Hubert: „Iconic turn weitergedreht“ – Die neue Macht der Bilder. In: BURDA, Hubert ; MAAR, Christa (Hrsg.) : *Iconic Turn – Die neue Macht der Bilder*. Köln : DuMont, 2004. - ISBN 978-3-832-17873-4, S. 9-13

Burkhardt 1905

BURKHARDT, Karl August Hugo (Hrsg.): Goethes Unterhaltungen mit Frédéric Soret. Nach dem franz. Texte, als eine bedeutend verm. u. verb. Ausg. des 3. Teils der Eckermanschen Gespräche. Weimar: Böhlau Nachf., 1905. Online verfügbar unter: <https://archive.org/stream/goethesunterhal00goetgoog#page/n81/mode/2up>. - Abruf: 2014-08-10

Carle 2007

THE ERIC CARLE MUSEUM OF PICTURE BOOK ART (Hrsg.): *Visual Thinking Strategies*. - Stand: 2007-04-05 www.carlemuseum.org/downloads/VTS%20Final.pdf . - Abruf: 2014-08-10

CCB 2003

CENTER FOR CHILDREN'S BOOKS (CCB) (Hrsg.): *Sample Program: Champaign Public Library "See...Think...Wonder"* <http://ccb.lis.illinois.edu/Projects/youth/literacies/cpl.html>. - Abruf: 2014-08-10

CNET 2013

CNET (HRSG.): *Durchschnittlicher Upload von Videomaterial bei YouTube pro Minute von 2007 bis 2013 (in Stunden)*; 2007-2013 (jeweils Mai), zitiert nach de.statista.com, <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/207321/umfrage/upload-von-videomaterial-bei-youtube-pro-minute-zeitreihe/>. - Abruf: 2014-08-10

Considine 1986

CONSIDINE, David M: Visual literacy & children's books: an integrated approach. In: *School Library Journal* 33 (1986), Nr. 1, S. 38-42

DBV 2014

DEUTSCHER BIBLIOTHEKSVERBAND E.V. (Hrsg.): *Sektionen*. Stand: 2014-06-19.
<http://www.bibliotheksverband.de/fachgruppen/sektionen/>. – Abruf: 2014-08-10

Debes 1969

DEBES, John L.: The loom of visual literacy. In: *Audiovisual Instruction* 14 (1969), S. 26.- Definition online verfügbar unter: <http://www.ivla.org/drupal2/content/what-visual-literacy-0>. – Abruf: 2014-08-10

Dehn 2008

Dehn, Mechthild: Unsichtbare Bilder : Visual Literacy als Aufgabe des Deutschunterrichts? In: PLATH, Monika (Hrsg.) ; MANNHAUPT, Gerd (Hrsg.): *Kinder - Lesen - Literatur. Analysen. Modelle. Konzepte*. Baltmannsweiler : Schneider Hohengehren, 2008, S. 1-32

De Weck 2006

DE WECK, Claudia: Lässt sich sehen unterrichten wie lesen? In: *Buch & Maus* 3 (2006), S. 6–8

Doelker 1997

DOELKER, Christian: *Ein Bild ist mehr als ein Bild : Visuelle Kompetenz in der Multimedia-Gesellschaft*. 2., durchges. Aufl. Stuttgart : Klett-Cotta, 1997.- ISBN 3-60-891654-7

Doelker 2010

DOELKER, Christian: Visuelle Kompetenz - Grundzüge der Bildsemantik. In: HUG, Theo ; KRIWAK, Andreas (Hrsg.): *Visuelle Kompetenz : Beiträge des inter fakultären Forums Innsbruck Media Studies*. 1. Aufl. Innsbruck : Innsbruck Univ. Press, 2010(Conference Series). S. 9-27.- ISBN 978-3-902719-85-0

Duncker/Lieber 2013a

DUNCKER, Ludwig ; LIEBER, Gabriele: Vorwort. In: DUNCKER, Ludwig (Hrsg.) ; LIEBER, Gabriele (Hrsg.): *Bildliteralität und ästhetische Alphabetisierung: Konzepte und Beispiele für das Lernen im Vor- und Grundschulalter*. München : kopaed, 2013. - ISBN 978-3-86736-216-0, S. 7-10

Duncker/Lieber 2013b

DUNCKER, Ludwig ; LIEBER, Gabriele: Konzeptionelle Grundlagen. In: DUNCKER, Ludwig (Hrsg.) ; LIEBER, Gabriele (Hrsg.): *Bildliteralität und ästhetische Alphabetisierung: Konzepte und Beispiele für das Lernen im Vor- und Grundschulalter*. München : Kopaed, 2013. - ISBN 978-3-86736-216-0, S. 13-75

Endler 2013

ENDLER, Maik: Alltägliche Objekte aus verschiedenen Blickwinkeln betrachten. Eine Studie zum didaktischen Prinzip der Perspektivenvielfalt. In: DUNCKER, Ludwig (Hrsg.) ; LIEBER, Gabriele (Hrsg.): *Bildliteralität und ästhetische Alphabetisierung*:

Konzepte und Beispiele für das Lernen im Vor- und Grundschulalter. München : kopaed, 2013. - ISBN 978-3-86736-216-0, S. 167-183

Felten 2008

FELTEN, Peter: Visual literacy. *Change: The Magazine of Higher Education* 40 (2008), Nr. 6, S. 60- 63

Fliegerbauer 2009

FLIEGERBAUER, Gabriele: Literacy - vom Rand- zum Schwerpunktthema. Einführung in eine mehrteilige Serie über Beispiele frühkindlicher Leseförderung in öffentlichen Bibliotheken in Bayern. In: *Bibliotheksforum Bayern* 3 (2009), S. 206-207 – Online verfügbar unter: http://dabi.ib.hu-berlin.de/cgi-bin/dabi/vollanzeige.pl?artikel_id=9448&modus=html. - Abruf: 2014-08-10

Friedrich/Schweppenhäuser 2010

FRIEDRICH, Thomas; SCHWEPPENHÄUSER, Gerhard: *Bildsemiotik: Grundlagen und exemplarische Analysen visueller Kommunikation*, Basel [u.a.] : Birkhäuser, 2010. – ISBN 978-3-0346-0111-5

Geisel 1996

GEISEL, Theodor Seuss ; FANCHER, Lou ; JOHNSON, Steve : *My many colored days*. New York : Knopf, 1996. - ISBN 0-679-87597-2

Gonyea 2005

GONYEA, Mark: *A book about design : Complicated doesn't make it good*. 1st ed. New York : Henry Holt and Co., 2005. - ISBN 978-0-805-07575-5

Grünewald 2010

GRÜNEWALD, Dietrich: Bildgeschichte/Comic. In: BAUMGÄRTNER, Alfred Clemens ; FRANZ, Kurt: *Kinder- und Jugendliteratur; ein Lexikon ; Autoren, Illustratoren, Verlage, Begriffe*. Meitingen : Corian Verlag. Loseblatt-Ausg., Erg.-Lief 39 Stand: Juni 2010. - ISBN: 3-89048-150-7, S. 1-37

Hammer 2008

HAMMER, Norbert: *Mediendesign für Studium und Beruf: Grundlagenwissen und Entwurfssystematik in Layout, Typografie und Farbgestaltung*. Berlin [u.a.]: Springer, 2008. - ISBN 978-3-540-73217-4

Heidelberg 2002

HEIDELBACH, Nikolaus: *Die dreizehnte Fee*. Weinheim: Beltz & Gelberg, 2002. - ISBN 3-407-79289-1

Heidelberg 2007

HEIDELBACH, Nikolaus: *Ein Buch für Bruno*. Weinheim : Beltz & Gelberg, 2007. - ISBN 978-3-407-79359-1

Heydt 2008

HEYDT, Corinna: „Lehren und Lernen mit Bildern“ - Erste Ergebnisse der Eingangserhebung des Forschungsprojektes „Bildliteralität und ästhetische Alphabetisierung“. In: LIEBER, Gabriele (Hrsg.): *Lehren und Lernen mit Bildern : Ein Handbuch zur Bilddidaktik*. Baltmannsweiler : Schneider-Verl. Hohengehren, 2008. - ISBN 978-3-834-00478-9, S. 115-123

Hole 2009

HOLE, Stian: *Garmans Sommer*. München : Hanser, 2009. - ISBN 978-3-446-23314-0

Hollstein 2006

HOLLSTEIN, Gudrun ; SONNENMOSE, Marion: *Werkstatt Bilderbuch: Allgemeine Grundlagen, Vorschläge und Materialien für den Unterricht in der Grundschule 2.* akt. Aufl., Baltmannsweiler: Schneider-Ver. Hohengehren, 2006. - ISBN 3-8340-0084-1

Hopp 2007

HOPP, Margret: Bilderbücher und die Entwicklung kindlicher Medienkompetenz. In: *kjl&m* 59 (2007), Nr. 1, S. 28–34

Hopp/Lieber 2008

HOPP, Margret ; LIEBER, Gabriele: Medienaffine Bilderbücher und ihre Potentiale zur Entwicklung von Medienkritik In: LIEBER, Gabriele (Hrsg.): *Lehren und Lernen mit Bildern : Ein Handbuch zur Bilddidaktik*. Baltmannsweiler : Schneider-Verl. Hohengehren, 2008. - ISBN 978-3-834-00478-9

Housen 2002

HOUSEN Abigail C.: *Æsthetic Thought, Critical Thinking and Transfer*. In: *Arts and Learning Research Journal* 18 (2002), Nr. 1, S. 99-131

Imago 2010

LIEBER, Gabriele ; DANNER, Antje ; FELBER, Annabelle: Imago2010 : Bildkompetenz und Literalität im Grund und Vorschulalter – ein EU-Projekt aus dem Bereich des Lebenslangen Lernens (LLP). In: *Gießener Universitätsblätter* (2010), Nr. 43, S. 113-122. Online verfügbar unter: <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2010/7721/>
- Abruf: 2014-08-10

Innocenti/Lewis 2002

INNOCENTI, Roberto ; LEWIS, J. Patrick: *Das Hotel zur Sehnsucht: Von Gästen, Träumern und Schatzsuchern*. Düsseldorf : Sauerländer, 2002. - ISBN 978-3-79414-945-2

Innocenti/Collodi 2005

INNOCENTI, Roberto ; COLLODI, Carlo: *Pinocchio*. Düsseldorf : Sauerländer, 2005. - ISBN 978-3-79416-054-9

Kiefer 1991

KIEFER, Barbara: Envisioning Experience: The potential of picture books. In: *Publishing Research Quarterly* 7 (1991), Nr. 3, S. 63-75

Kiefer 1995

KIEFER, Barbara: *The potential of picturebooks : From visual literacy to aesthetic understanding*. Englewood Cliffs, N.J : Merrill, 1995. - ISBN 0-02-363535-5

Koch-Gotha/Sixtus 2008

KOCH-GOTHA, Fritz ; SIXTUS, Albert: *Die Häschenschule*. 5. Aufl. Esslingen : Hahn's, 2008. - ISBN 978-3-87286-352-2

Kretschmer 2003

KRETSCHMER, Christine: *Bilderbücher in der Grundschule*. 1. Aufl. Berlin : Volk und Wissen, 2003. - ISBN 3-06-10235-26

Kress/van Leeuwen 2006

KRESS, Gunther R. ; VAN LEEUWEN, Theo: *Reading images: the grammar of visual design*, 2. ed., reprint. London [u.a.] : Routledge, 2006. - ISBN 978-041-531-914-0

Kümmerling Meibauer 2012

KÜMMERLING-MEIBAUER, Bettina: Bilderbuch. In: UEDING, Gert (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Rhetorik. Bd. 10: Nachträge A-Z*. Berlin : De Gruyter, 2012. - ISBN 978-3-11-023424-4, S. 146–161

Künnemann/Müller 1975

KÜNNEMANN, Horst; MÜLLER, Helmut: Bilderbuch. In: DODERER, Klaus (Hrsg.): *Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur. Personen-, Länder- und Sachartikel zu Geschichte und Gegenwart der Kinder- und Jugendliteratur. Bd. 1: A-H*. Weinheim [u.a.] : Beltz, 1975, S. 159-171

Lambert o.J.

LAMBERT, Megan: The Whole Book Approach to Evaluating and Using the Picture Book as an Art Form, S. 1-8 Online verfügbar unter:

<http://www.marynewelldepalma.com/images/school/The%20Whole%20Book%20Approach.pdf>. - Abruf: 2014-08-10

Lionni 1962

LIONNI, Leo : *Das kleine Blau und das kleine Gelb*. Hamburg : Oetinger, 1962. - ISBN 3-7891-5940-9

Lionni 2003

LIONNI, Leo : *Frederick*. Weinheim : Beltz & Gelberg, 2003. – ISBN 978-3-407-76007-4

Lau Whelan 2004

LAU WHELAN, Debra: Picture Perfect. Skeptics said that Noreen Bernstein's visual literacy program was a waste of time. Good thing she ignored them. In: *School Library Journal* 50 (2004), Nr. 6, S. 48-50

Lukehart 2010a

LUKEHART, Wendy: Art in theory and practice: If a picture is worth a thousand words what's a picture book museum worth? In: *School Library Journal* 56 (2010), Nr. 1, S. 18-19

Lukehart 2010b

LUKEHART, Wendy: Art in theory and practice, II: How do a museum's philosophies work in a public library setting? In: *School Library Journal* 56 (2010), Nr. 2., S. 20-21

Maier 1996

MAIER, Karl Ernst: Das Bilderbuch. In: BAUMGÄRTNER, Alfred Clemens ; FRANZ, Kurt: *Kinder- und Jugendliteratur; ein Lexikon ; Autoren, Illustratoren, Verlage, Begriffe*. Meitingen : Corian Verlag. Loseblatt-Ausg., Erg.-Lfg. 1 Stand: März 1996 - ISBN: 3-89048-150-7, S. 1-20

Meschenmoser 2008

MESCHENMOSER, Sebastian: *3 Wünsche für Mopsmann*. Esslingen : Esslinger Verl., 2008. - ISBN 978-3-480-22504-0

Mitchell 2007

MITCHELL, W. J.T: *Picture theory : Essays on verbal and visual representation*. Paperback ed., [Nachdr.]. Chicago, Ill : Univ. of Chicago Press, 2007, - ISBN 0-226-53232-1, S. 11-34

Moriarty 1994

MORIARTY, Sandra E. (1994): Visual communication as a primary system. *Journal of Visual Literacy* 14 (1994), Nr.2, S. 11–21.

Müller/Steiner 1995

MÜLLER, Jörg ; STEINER, Jörg: *Aufstand der Tiere oder Die neuen Stadtmusikanten*. 2. Aufl. Aarau [u.a.] : Sauerländer, 1995. – ISBN 3-7941-3103-7

MPFS 2013

MPFS (HRSG.): *JIM-STUDIE 2013 - Jugend, Information, (Multi-) Media*; 27.05.2013 - 07.07.2013, zitiert nach de.statista.com, <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/248898/umfrage/besitz-von-internetfaehigen-handys-durch-jugendliche/>. - Abruf: 2014-08-10

NESLA 2013

NEW ENGLAND SCHOOL LIBRARY ASSOCIATION (Hrsg.): *2013 NESLA Conference: Picture this! Using your visual Literacy Skills* <http://maschoolibraries.org/dmdocuments/NESLA2013.pdf>. - Abruf: 2014-08-10

Oetken 2007

OETKEN, Mareile: Neuere Ansätze in der Bilderbuchillustration. In: *kj&m* 59 (2007), Nr. 1, S. 19–27

Oetken 2008

OETKEN, Mareile: Bilderbücher der 1990er Jahre. Kontinuität und Diskontinuität in Produktion und Rezeption, Dissertation, Universität Oldenburg, 2008. – Online verfügbar unter: <http://oops.uni-oldenburg.de/747/>. - Abruf:2014-08-10

Pettersson 2012

PETTERSSON, Rune: *Information Design 3. Image Design*. Tullinge : Institute for Infology, 2012.- Online verfügbar unter: <http://www.iiid.eu/rune-pettersson-information-design-3-image-design/>. - Abruf:2014-08-10

Posner 2003

POSNER, Roland: Ebenen der Bildkompetenz. In: SACHS-HOMBACH, Klaus (Hrsg.): *Was ist Bildkompetenz? : Studien zur Bildwissenschaft ; [... Vorträge und Podiumsdiskussionen des Symposiums "Was ist Bildkompetenz?" ... vom 4. - 6. März 2001 in der Tagungsstätte "Schloss Wendgraben" ...]*. 1. Aufl. Wiesbaden : Dt. Univ.-Verl, 2003 (Bildwissenschaft, 10). S. 17-24.- ISBN 3-8244-4498-4

Prensky 2001

PRENSKY, Marc: Digital Natives, Digital Immigrants. In: *On The Horizon* 9 (2001), Nr. 5. -Online verfügbar unter: <http://tinyurl.com/ler4osc>. - Abruf: 2014-08-10

Rorty 1967

Rorty, Richard M (Hrsg.): *The Linguistic Turn. Essays in Philosophical Method*, Univ. of Chicago Press: Chicago, 1967

Rabus 1999

RABUS, Silke: Reise ins Disneyland...? Das Bilderbuch der 90er Jahre. In: LEITNER, Gerald ; RABUS, Silke (Hrsg.): *Kinder- und Jugendliteratur. Einführung -Strukturen - Vermittlung in Bibliotheken*. Wien : Büchereiverband Österreichs, 1999 (BVÖ-Materialien 6). - ISBN 978-3-901-63906-7, S. 37–57

Sachs-Hombach 2003

SACHS-HOMBACH, Klaus: Ausblick: Bild und Bildung. In: SACHS-HOMBACH, Klaus (Hrsg.): *Was ist Bildkompetenz? : Studien zur Bildwissenschaft ; [... Vorträge und Podiumsdiskussionen des Symposiums "Was ist Bildkompetenz?" ... vom 4. - 6. März 2001 in der Tagungsstätte "Schloss Wendgraben" ...]*. 1. Aufl. Wiesbaden : Dt. Univ.-Verl, 2003 (Bildwissenschaft 10), - ISBN 3-824-44498-4, S. 213-217

Scholz 1998

SCHOLZ, Oliver: Was heißt es ein Bild zu verstehen? In: SACHS-HOMBACH, Klaus ; REHKÄMPER, Klaus (Hrsg.): *Bild - Bildwahrnehmung - Bildverarbeitung : Interdisziplinäre Beiträge zur Bildwissenschaft*. 1. Aufl. Wiesbaden : Dt. Univ. Verl., 1998. S. 105-118.- ISBN 3-8244-4303-1

Sendak 2003

SENDAK, Maurice: *Wo die wilden Kerle wohnen*. Zürich : Diogenes, 2003. - ISBN 3-257-00513-X

Sendak 1984

SENDAK, Maurice: *Als Papa fort war*. Zürich : Diogenes, 1984. - ISBN 3-2570-0641-1

Solotareff 2004

SOLOTAREFF, Grégoire: *Du groß, und ich klein*. Weinheim {u.a.] : Beltz& Gelberg, 2004. - ISBN 3-407-76008-6

Tan 2008

TAN, Shaun: *Ein neues Land*. 3. Aufl. Hamburg : Carlsen, 2008. - ISBN 978-3-551-73431-0

Tan 2013

TAN, Shaun: *Der rote Baum*. Hamburg : Aladin, 2013. - ISBN 978-3-8489-0038-1

Thiele 1997

THIELE, Jens: Überhöhte Erwartungen an einen scheinbar einfachen Gegenstand : Zu den Schwierigkeiten einer Rezeptionsforschung im Bereich der Kinderbuchillustration. In: RUTSCHMANN, Verena (Hrsg.): *Siehst du das? : Die Wahrnehmung von Bildern in Kinderbüchern - Visual Literacy ; Kolloquium vom 26. bis 28. September 1996*. Zürich : Chronos, 1997. - ISBN 3-905312-49-2, S. 149–168

Thiele 2000a

THIELE, Jens: *Das Bilderbuch : Ästhetik, Theorie, Analyse, Didaktik, Rezeption*. Oldenburg : Isensee, 2000. - ISBN 3-895-98668-2

Thiele 2000b

THIELE, Jens: Das Bilderbuch. In: LANGE, Günther (Hrsg.): *Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur, Bd. 1: Grundlagen – Gattungen*. Baltmannsweiler : Schneider Verl. Hohengehren, 2000. - ISBN 3-89676-237-0, S. 228-245

Thiele 2000c

THIELE, Jens: Sehenlernen im Fluss der Bilder - Zur Wiederentdeckung des Einzelbildes. In: *Beiträge Jugendliteratur und Medien*, 2000, 11. Beiheft, S. 49-59

Thiele2003a

THIELE, Jens: Das Bilderbuch. In: THIELE, Jens ; STEITZ-KALLENBACH, Jörg (Hrsg.): *Handbuch Kinderliteratur: Grundwissen für Ausbildung und Praxis*. Freiburg i. Breisgau : Herder, 2003. - ISBN 3-451-28140-6, S.70-98

Thiele2003b

THIELE, Jens: Aspekte der bildnerischen Sozialisation. In: THIELE, Jens ; STEITZ-KALLENBACH, Jörg (Hrsg.): *Handbuch Kinderliteratur: Grundwissen für Ausbildung und Praxis*. Freiburg i. Breisgau : Herder, 2003. - ISBN 3-451-28140-6, S. 37-52

Thiele 2005

THIELE, Jens: "Dem Kind gemäß"? Wenn Texte und Bilder für Kinder das Erzählen dekonstruieren. In: STENZEL, Gudrun (Hrsg.): *Kinder lesen - Kinder leben. Kindheiten in der Kinderliteratur* (Beiträge Jugendliteratur und Medien 57), 2005, S. 143-152

Thiele/Dehn 1985

THIELE, Jens ; DEHN, Hille: Bilder entdecken - Anregungen zur Beurteilung von Illustrationen. In: THIELE, Jens (Hrsg.): *Bilderbücher entdecken. Untersuchungen, Materialien und Empfehlungen zum kritischen Gebrauch einer Buchgattung*. Oldenburg : Isensee, 1985. - ISBN 392055759X, S. 142-164

Toledo 2014

THE TOLEDO MUSEUM OF ART (Hrsg.): *Visual Literacy*. <http://www.vislit.org/visual-literacy/>. - Abruf: 2014-08-10

Van Hout

VAN HOUT, Mies: *Heute bin ich*. Baar : Aracari Verl., 2012. – ISBN: 978-3-905945-30-0

VTS Home 2014

VISUAL THINKING STRATEGIES (Hrsg.): *[Homepage]*. <http://www.vtshome.org/what-is-vts> . - Abruf: 2014-08-10

Waechter 1997

WAECHTER, Friedrich Karl: *Da bin ich*. Zürich : Diogenes, 1997. - ISBN 3-257-00843-0

Waechter 1998

WAECHTER, Friedrich Karl: *Der rote Wolf*. Zürich : Diogenes, 1998. - ISBN 3-257-00848-1

Waechter 2005

WAECHTER, Friedrich Karl: *Prinz Hamlet: frei nach William Shakespeare*. Zürich: Diogenes, 2005. - ISBN 3-257-02084-8

Waechter 2006

WAECHTER, Friedrich Karl: *Wir können noch viel zusammen machen..* Zürich : Diogenes, 2006. - ISBN 978-3-257-01110-4

Weidenmann 1990

WEIDENMANN, Bernd: Muß man Bilder lesen lernen? Empirische Untersuchungen zur Visual-Literacy-Kontroverse. In: NEUMANN, Klaus; CHARLTON, Michael (Hrsg.): *Spracherwerb und Mediengebrauch*. Tübingen : Narr, 1990. - ISBN 3-82-334551-6, S. 133–147

Welsch 2012

WELSCH, Norbert ; Liebmann, Claus C.: *Farben: Natur, Technik, Kunst*. 3., verb. und erw. Aufl. Heidelberg : Spektrum Akademischer Verlag, 2012. - ISBN 978-3-8274-2846-2

Wiesner 2007

WIESNER, David: *Strandgut*. 2. Aufl. Hamburg : Carlsen, 2007. - ISBN 978-3-551-516930

Wiesner

WIESNER, David: *Die drei Schweine*. Hamburg : Carlsen, 2002. - ISBN 3-551-51556-5

Wildeisen 2013

WILDEISEN, Sarah: Kunst am Bilderbuch : Aspekte einer bildfokussierenden Bilderbuchanalyse. In: *kjl&m* 13 (2013), Nr. 1, S. 3–10

Anhang

Ergebnisse der E-Mail-Befragung der Mitgliedsbibliotheken der Sektionen 1 und 2 des DBV und der deutschen Fachstellen

Fragestellungen:

Frage 1: Haben Sie einen der Begriffe "Visual Literacy" oder "Bildkompetenz" schon mal gehört? Ist Ihnen bekannt, was sich hinter dem Begriff "Visual Literacy" oder "Bildkompetenz" verbirgt?

Frage 2: Ist das Thema „Visual Literacy“ Ihrer Einschätzung nach überhaupt ein Thema in der deutschen Bibliothekslandschaft?

Frage 3: Bieten Sie auf die Vermittlung von Bildkompetenz/visuelle Kompetenz ausgerichtete Veranstaltungen an oder wissen Sie von anderen Zweigstellen, die dies tun?

Antworten:

Sektion 1 des DBV

A1: Büchereizentrale Schleswig-Holstein

Das ist ein interessantes und wichtiges Thema, zu dem Sie arbeiten. Die Ergebnisse der fertigen Arbeit sind bestimmt lesenswert und anregend für KollegInnen in der Praxis. Im Kontext von Bibliothek ist mir das Thema immer mal wieder im Zusammenhang mit dem Einsatz des Kamishibai-Erzähltheaters begegnet, das die Frage nach Chancen und Kompetenzen beim bildgestützten Erzählen gerade in Schleswig-Holstein neu ins Bewusstsein gebracht hat, seit hier sehr viele Büchereien mit Kamishibais arbeiten und so der Bildbetrachtung einen besonderen Raum einräumen – auch wenn das nicht immer und überall bewusst und ausdrücklich als Visual Literacy geschieht. Da wäre bestimmt noch mehr Bewusstseinsbildung und methodische Entwicklung möglich. Aber in Fortbildungen, die ich als Lektorin und Initiatorin der Kamishibai-Bilderarbeit in Bibliotheken dazu anbiete, kommt die Bedeutung des Bilderlesens bei Kamishibai mehr als sonst zur Sprache.

Die Büchereizentrale Schleswig Holstein leitete meine Anfrage an ihre Büchereien weiter. Die Antworten sind hier gelistet:

➤ **A1.1.: Gemeindebücherei Süderbrarup**

Ehrlich gesagt, was sich im Einzelnen hinter Bildkompetenz verbirgt, weiß ich nicht. Allerdings ist es so, das ich beim Vorlesen von Bilderbüchern, ob mit Buch oder als BilderBuchKino, immer mit den Kindern über die Bilder rede. Oft bin ich erstaunt was sie alles entdecken. Manche Kinder können Gesichtsausdrücke sehr treffend verbalisieren, das freut mich jedesmal. Ich finde Ihr Thema sehr spannend. Schließlich sind heutige Kinder mehr mit einer Bild-Welt konfrontiert als frühere Generationen. Vielleicht ergäbe das auch eine Fortbildung, wie sie die Büchereizentrale

Schleswig-Holstein regelmäßig anbietet, Frau Much organisiert das. Vielleicht können Sie uns In SH auch nach Fertigstellung einen Link schicken.

➤ **A1.2.: Stadtbücherei Neumünster**

Leider war mir der Begriff „Visual Literacy“ noch nicht bekannt. Aber das Thema hört sich sehr interessant an. Leider kann ich daher nicht weiterhelfen. Aber es würde mich freuen zu erfahren, welche Ergebnisse Sie zu diesem Thema herausfinden.

➤ **A1.3.: Stadtbücherei Eckernförde**

Das Thema klingt interessant, aber ich gestehe, dass dieser Aspekt der bildlichen Alphabetisierung in meiner Arbeit (Dipl.-Bibl., 60 J.) bisher noch keine Berücksichtigung fand. Interessant auch insofern, als wir verstärkt auch Kleinkinder mit ihren Eltern im Bereich der Leseförderung ansprechen...

➤ **A1.4.: Gemeindebücherei Timmendorfer Strand**

Frage 1: Ja, Nein,

Frage 2: Ja

Frage 3: Wöchentliche Vorlesestunden für 3-6 Jährige,

➤ **A1.5.: Stadtbücherei Neustadt i. Holstein**

Frage 1: Nein, Nein,

Frage 2: Das vermag ich nicht zu beurteilen, da mir das Konzept nicht bekannt ist

Frage 3: Nein

➤ **A1.6.: Gemeindebücherei Großhansdorf**

Für Ihre Untersuchungen teile ich Ihnen mit, daß wir hier noch nichts über „Visual Literacy“ gehört haben und es auch bisher keine Rolle bei der Veranstaltungsplanung gespielt hat.

➤ **A1.7.: Gemeindebücherei Flintbek**

Nein (ich beantworte alle ihre Fragen mit einem neugierigem "Nein". Dank Ihrer Anfrage werde ich mich jetzt aber mal zu diesem Thema informieren).

➤ **A1.8.: Stadtbücherei Brunsbüttel**

Frage 1: Nein

Frage 2: Nur wenig relevant

Frage 3: Beides Nein

➤ **A1.9.: Stadtbücherei Schleswig**

Frage 1: Nein,

Frage 2: Das Thema scheint mir durchaus zukunftsfähig zu sein,

Frage 3: Wir bieten ein regelmäßiges Bilderbuchkino bzw. Kamishibai im Nachmittagsprogramm für Kinder an; außerdem laden wir gezielt Kindergartengruppen am Vormittag zum Bilderbuchkino bzw. Kamishibai ein. Dabei werden die Bilder ausführlich betrachtet und gemeinsam kommentiert.

A2: Stadtbibliothek Leipzig

Frage 1: Ja, ist bekannt. Geht um die "Lesbarkeit"/das Verstehen von Bildern, von gestalterischen Elementen.

Frage 2: Für mich ist das Bild, egal in welcher Form immer ein Thema in der Vermittlung von Themen bzw. Geschichten. Vor allem jüngere Kinder sind so viel schneller und direkter zu erreichen, aber auch ältere Kinder reagieren positiv auf die Einbeziehung von Bildelementen. Aber hier geht es viel eher um die emotionale Wirkung als um Bildanalysen. Für Jugendliche wurde in Leipzig ein VA-Konzept im Rahmen der Zusammenarbeit mit Studenten der HTWK entwickelt, das Werbestrategien unter die Lupe genommen hat. Also auch das Verstehen von Werbung/Bildern und deren Wirkung.

Frage 3: Nein. Wir bieten Bilderbuchkinos in Veranstaltungen an. Kinder können anhand der Bilder die Geschichte/Inhalt entschlüsseln. Hat für mich auch etwas mit der Lesbarkeit/Verstehen von Bildern zu tun.

A3: Kinder- und Jugendbibliothek am Gasteig, München

Ich muss leider alle ihre Fragen mit nein beantworten. Der Begriff ist weder in der Bibliothek noch mir persönlich bekannt.

A4: Stadtbibliothek Bremen

Frage 1: Ja der Begriff war mir geläufig, als Fähigkeit, die Kinder im Lauf ihrer Mediensozialisation erwerben müssen, um in der heutigen Bilderflut nicht unter zu gehen. Auch der Titel „Wortgewandt und Bilderreich“, der sich ebenfalls mit diesem Thema beschäftigt ist bekannt.

Frage 2: Ich kann nur für die Stadtbibliothek Bremen sprechen, überregional sehe ich da keinen Trend. Bei uns wird dieses Themenfeld gerade im Vorschulbereich intensiv bearbeitet.

Frage 3: Wir machen hier sehr viele Bilderbuchkino- und Kamishibai Veranstaltungen, bei denen die Bilder ja intensiv mit den Kindern „erarbeitet“ werden und den Kindern viel Raum gegeben wird, ihre visuelle Wahrnehmung auch zu versprachlichen, dabei zu lernen, auf Details zu achten und Bilder unterschiedlich - emotional wie kognitiv - zu interpretieren. Unsere MitarbeiterInnen sind alle speziell für die kreative Arbeit mit Bilderbüchern weitergebildet und mit viel Engagement bei der

Arbeit. Zusätzlich zu den genannten Veranstaltungen haben wir einige Zeit gute Erfahrung mit dem Projekt „Wörter werden Welten“ gemacht, bei dem eine Erzählung von den Kindern in eigene Bilder übersetzt werden muss und dann mit den Originalillustrationen verglichen wird. Außerdem arbeiten wir immer mal wieder mit sogenannten „Storytellern“, also runden Karten, auf denen je ein Bild / Symbol abgebildet ist und mit denen dann gemeinsam in der Gruppe eine eigene Geschichte entwickelt wird.

A5: Stadtbücherei Frankfurt am Main

Frage 1: Uns ist der Begriff "Visual Literacy" bekannt und auch, dass die Definition des Begriffs sehr weitgefasst ist. Wir haben folgende Definition für uns zusammengefasst: Visual Literacy ist die erlernte/erworbene Fähigkeit, Bilder und Zeichen zu erkennen, zu interpretieren, einzuordnen, zu kommunizieren und eigene Bilder kreativ zu produzieren.

Frage 2: Das Thema "Visual Literacy" ist unserem Wissen nach keines, das bislang auf breiter Basis in (deutschen) Bibliotheken diskutiert wird. Anders als bei den verwandten Begriffen "Literacy" und "Digital Literacy" ist die *theoretische* Beschäftigung mit "Visual Literacy" als Bestandteil der Kinder- und Jugendbibliotheksarbeit nach unserer Kenntnis kaum vorhanden. Allerdings wird in der *Praxis* der Leseförderung die Bildkompetenz von Kindern sehr oft mitgeschult, beispielweise in Veranstaltungen mit Bilderbüchern und bildnerischen Kreativaktionen.

Dem Thema "Visual Literacy" sollte ein größerer/adäquater Stellenwert in der Medienvermittlung eingeräumt werden. Gerade in der frühkindlichen und der vorschulischen Bildung, die einen großen Teil der Kinderbibliotheksarbeit ausmachen, ist das Bild der Hauptzugang zu Spracherwerb und Kommunikation. Bei Jugendlichen ist der kompetente, erfahrene Umgang mit Bildern - zum Beispiel im Web 2.0 - ein Faktor, der politisches und gesellschaftliches Handeln mitbestimmen kann. Nach der Definition des Begriffs "Visual Literacy" ist es eine Fähigkeit, die erlernt wird. Das bedeutet, es ist etwas, für das auch in der Vermittlung entsprechende Kenntnisse und Methoden wünschenswerte Voraussetzung wären. Insofern sind das Thema "Visual Literacy" und die entsprechenden Vermittlungsmethoden sicher auch für die bibliothekarische Ausbildung interessant.

Frage 3: Viele unserer Veranstaltungen beinhalten Aspekte von Bildkompetenzvermittlung. Im Folgenden ausgewählte Beispiele:

- Ein wichtiger Teil unserer Veranstaltungsarbeit in unseren Öffentlichen Bibliotheken sind regelmäßige Angebote für Kinder von 2 bis 8 Jahren, bei denen jeweils immer ein Bilderbuch im Mittelpunkt steht und sich eine - meist bildnerische - Kreativaktion anschließt. Die intensive Bildbetrachtung in Form eines "Bild-Gesprächs", bei dem in der Gruppe die Besonderheiten der Illustrationen im Detail untersucht und kommentiert werden, wirkt dabei wie eine kleine "Schule des Sehens". Wir legen so neben dem Textverständnis in unseren Veranstaltungen mit Bilderbüchern einen Schwerpunkt auf das "Bilder lesen" ganz im Sinne von "Visual Literacy". Bei den anschließenden Kreativaktionen werden inhaltliche und/oder formale Aspekte des Buchs durch eigenes, kreatives Gestalten vertieft, die Kinder lernen, sich über eigene Bilder auszudrücken. Erfreulicherweise können wir bei Kindern, die regelmäßig zu diesen Veranstaltungen kommen, eine deutlich erhöhte Kompetenz in Bezug auf Erfassen von Bildzusammenhängen, Bildinterpretation und Er-

kennen ästhetischer Aspekte feststellen - gerade auch bei künstlerisch anspruchsvollen Bilderbüchern.

- In unseren fachlich geleiteten Schulbibliotheken spielt die Bildkompetenz in der Primarstufe ebenfalls eine Rolle. Das beginnt in den ersten beiden Klassen, in denen das Medium „Bilderbuch“ beim Vorlesen andere Medien eindeutig dominiert. Auch bei den regelmäßig für Klassen stattfindenden Bilderbuchkinos geht es neben der Vermittlung schriftsprachlicher um die Förderung visueller Fähigkeiten. Die großflächigen Bildprojektionen und das gemeinsame Gespräch über Bild und Text eignen sich dabei besonders gut, auch Kinder zu motivieren, die beim alleinigen Zugang über Schriftsprache affektive und kognitive Schwierigkeiten haben. In den dritten und vierten Klassen der Primarstufe wird die Bildkompetenz anhand ästhetisch und inhaltlich deutlich anspruchsvoller Bilderbücher weiter ausgebaut.
- Für Teenager und Jugendliche ab 10 Jahren bieten wir immer wieder Manga- oder Comiczeichnenworkshops mit professionellen Illustrator/innen an. Dabei geht es vor allem darum, einen Einblick in die Produktion eines Comics oder Mangas zu bekommen und Tipps und Tricks zu Technik und Gestaltung selbst auszuprobieren.
- Außerdem ist "Visual Literacy" in Kombination mit "Digital Literacy" in den Veranstaltungskonzepten zum neuen iPad-Format der Stadtbücherei Frankfurt ein Thema, genauso bei der Film Jury unserer JungenMedienJury, wo Jugendliche jedes Jahr als Kritiker/innen u.a. intensiv (Film)Bilder analysieren.

A6: Stadtbücherei Düsseldorf

Frage 1: Gehört ja und ich habe auch eine ungefähre Vorstellung davon, aber beschäftigt habe ich mich damit noch nicht.

Frage 2: Ich glaube, dass es eher ein Thema ist, das uns in unserer täglichen Arbeit, gerade als Kinder- und Jugendbibliothekarin, bestimmt täglich begegnet, aber so selbstverständlich ist, dass wir da nicht weiter drüber nachdenken.

Frage 3: Meiner Meinung nach ist jedes gemeinsame Bilderbuch betrachten mit Kindern die Vermittlung von Bild-/ visueller Kompetenz. Dies ist aber eine unbewusstere Handlung als einem Kind das Lesen beizubringen. Indem ich aber mit dem Kind zusammen sitze und das Bilderbuch gemeinsam betrachte und darüber mit ihm spreche, bringe ich ihm bei, wie man sich die Bilder anschaut. Ganz grob gesagt.

A7: Zentral- und Landesbibliothek Berlin

Auf unserer Webseite können Sie etwas über ein umfangreiches Märchenillustrationsprojekt erfahren, das mit Künstlern zum Thema Bilderbuchillustration mit Klassen in diesem Jahr zum zweiten Mal durchgeführt wird. Wenn Sie in diesem Sinne etwas suchen, kann ich Ihnen dazu etwas erzählen, da die Kinder viel lernen und selbst aktiv sind. Das Projekt wird mit kulturkind e.V. durchgeführt. Wir sind auch dabei das Kamishibai-Theater mehr einzubeziehen und haben unser Angebot ausgebaut. Wir werden im Sommer einen Workshop für Kinder anbieten, um selbst ein Kamishibai zu erstellen. Falls das nicht Ihr Thema trifft, muss ich auch sagen, dass wir keine anderen Programme haben.

Sektion 2 des DBV

Angeschrieben wurden für Berlin folgende Mitglieder der Sektion 2:

- Bezirkszentralbibliothek Berlin-Mitte
- Bezirkszentralbibliothek Berlin Pankow
- Bezirkszentralbibliothek Friedrichshain
- Bezirkszentralbibliothek Marzahn-Hellersdorf
- Bezirkszentralbibliothek Spandau
- Hauptbibliothek Berlin-Neukölln
- Mittelpunktbibliothek Köpenick
- Mittelpunktbibliothek Adalbertstraße Kreuzberg
- Mittelpunktbibliothek Weißensee
- Stadtbibliothek Charlottenburg-Wilmersdorf
- Stadtbibliothek Lichtenberg
- Stadtbibliothek Reinickendorf
- Stadtbibliothek Steglitz-Zehlendorf
- Stadtbibliothek Tempelhof-Schöneberg
- Stadtbibliotheken Berlin-Lichtenberg

A8: Bezirkszentralbibliothek Tempelhof-Schöneberg (Eva-Maria-Buch-Haus)

Frage 1: - -

Frage 2: Nein. Ich denke, dass sich das Thema in die tägliche Arbeit der Bibliotheken mit den jüngeren Kindern (also den Nicht-Schulkindern) ein- bzw. unterordnet.

Frage 3: In meiner direkten Verantwortung ist die Kinderbibliotheksarbeit in der bezirklichen Zentralbibliothek. Veranstaltungen oder Angebote explizit für die Vermittlung von Bildkompetenz gibt es nicht. Im Rahmen der Vorleseangebote gibt es in 3 Einrichtungen "Bilderbuchkino". Allerdings gehören regelmäßige Besuche in den 7 Bibliothekseinrichtungen unseres Bezirkes (wie vermutlich in den allermeisten Bibliotheken) zum Standardangebot für Kita-Gruppen. Das waren 2013 über 16.500 Kita-Kinder in den Einrichtungen dieses Bezirkes. Zu jedem Besuch gehört das Vorlesen wie auch das Betrachten der Bilder des entsprechenden Buches, damit die Kinder die Verbindung zwischen Text und Bild herstellen. (Das ist aber eigentlich, wie schon erwähnt, ein Standardangebot der Bibliotheken überhaupt und ich bin mir nicht sicher, ob Sie das gemeint haben.)

A9: Mittelpunktbibliothek Schöneberg (Theodor-Heuss-Bibliothek)

Seit einiger Zeit setzen wir verstärkt in unserer Bibliothek, Mittelpunktbibliothek Schöneberg, das Bilderbuchkino bei Kita- und Klassenbesuchen (1.- 3. Klasse) und als nachmittägliche Veranstaltung für Kinder ab 3 ein. Jeder Termin besteht aus 2 Durchgängen: Im ersten Durchgang wird die Geschichte zu den Bildern vorgelesen. Im zweiten Durchgang sind die Kinder aufgefordert, die Bilder zu betrachten und zu beschreiben. Neben dem Spaß an den Geschichten steht also vor allem die Bildbetrachtung dabei im Vordergrund. Wir beobachten in letzter Zeit bei Gruppen, die regelmäßig zum Bilderbuchkino kommen, dass die Kinder sehr viel geübter sind, Bilder zu beschreiben und zu analysieren. Auch da zeigt sich, dass die Übung die Konzentration steigert. Außerdem gibt das Bilderbuchkino den Kindern nicht-deutscher Herkunftssprache die Möglichkeit, Geschichten sich über das Bild zu erschließen und in der gemeinsamen Betrachtung mit den anderen Kindern und Erwachsenen ihren Wortschatz zu erweitern!

A10: Stadtbibliothek Pankow (Wolfdietrich-Schnurre-Bibliothek)

Frage 1: Seit Jahren arbeitet die Wolfdietrich-Schnurre-Bibliothek daran, mit ihren Angeboten zur Lese- und Sprachförderung auch die Bildkompetenz von Kindern / Schülern zu fördern. Dabei haben wir aber nicht explizit den Begriff der "Visual Literacy" verwendet.

Frage 2: Ja, unbedingt. Meiner Meinung nach zeigt sich das u.a. an den zahlreichen Bilderbuchkino- und Kamishibaiangeboten der öffentlichen Bibliotheken.

Frage 3: Durch das Aufführen von Bilderbuchkinos (Ablauf: Lesung + Bildbetrachtung, Bildanalyse, Bild-Text-Beziehung oder aus den Bildern die Geschichte entwickeln...) und bei der Präsentation von Bilderbüchern versuchen die Mitarbeiter der Wolfdietrich-Schnurre-Bibliothek Fähigkeiten in Richtung Bildkompetenz/visueller Kompetenz/Visual Literacy bei Kita- und Schulkindern zu erarbeiten. In gleicher Art arbeiten auch die ehrenamtlichen Vorleserinnen der Bibliothek. Der Kita- und Grundschulbereich bis zur 4. Klasse unseres Einzugsgebietes ist in dieser Hinsicht durch die Wolfdietrich-Schnurre-Bibliothek gut bedient. Das liegt natürlich auch an der zur Verfügung stehenden bebilderten Literatur. Ab Klasse 5 stellt sich das anders dar:

- Bildbetrachtungen stehen weniger im Zentrum des Interesses von Pädagogen, die die Bibliothek mit „ihrer“ Klasse besuchen,
- die Literatur für diese Altersgruppe ist weniger bildorientiert
- Veranstaltungsangebote zu Bildkompetenz/visueller Kompetenz/Visual Literacy wurden noch nicht nachgefragt.

Folgende Einrichtungen der Stadtbibliothek Pankow bieten das Bilderbuchkino an: Janusz-Korczak-Bibliothek, Bettina-von-Arnim-Bibliothek.

A11: Bezirkszentralbibliothek Marzahn-Hellersdorf

Ich bin seit vielen Jahren Bibliothekarin einer Bezirkszentralbibliothek in Berlin und hier im Bereich der Lese- und Sprachförderung von Kindern tätig. Diese Bibliothek befindet sich in einem sogenannten Neubaugebiet mit einem sehr großen Einzugsgebiet. Wir arbeiten sehr aktiv mit zahlreichen Kindertagesstätten und Schulen zusammen, die uns tagtäglich in den Vormittagsstunden besuchen. Dies kann sehr unterschiedlich aussehen:

- eine regelmäßige, monatliche Medienausleihe im Gruppenverband, verbunden mit dem Vorlesen einer Geschichte zu einem Wunschthema oder Auswahl durch die Bibliothek
- eine Bibliothekseinführung oder ein Kennenlernen unserer Bibliothek, ebenfalls in Verbindung mit dem Vorlesen oder Betrachten von Büchern
- thematische Veranstaltungen
- Bilderbuchkino.

Im Durchschnitt betreuen wir 2 Gruppen bzw. Klassen pro Tag/Vormittag. Die Gruppenstärke variiert. Bei den Klassen mind. 25 Kinder, die Kitagruppen kommen meist mit 15 - 20 Kindern. Ich arbeite sehr gerne mit reinen Bildbetrachtungen (Bilderbücher ohne jeden Text), wenn die Gruppe relativ klein ist (10 - 12 Kinder). Dann ist Raum und Zeit für viel Schauen, Erkennen, Benennen, Erzählen, Geschichtenerfinden ohne Ende...Ich nenne das dann gerne "Kleine Erzählwerkstatt".

Ich bin davon überzeugt, dass visuelles Erkennen und Differenzieren wichtige Voraussetzungen für die Entwicklung von Sprache sind. Aus diesem Grund arbeite ich mit einem ganzheitlichen Ansatz und beziehe Bewegung, Wahrnehmung und Sprache gleichermaßen mit ein. Eine reine "Visual Literacy" Erziehung habe ich also nicht im Programm. Ich kombiniere auch gerne das Vorlesen einer Geschichte mit dem eigenständigen Betrachten einiger Bilder (manchmal auch gar nicht unbedingt die aus dem Buch!) durch die Kinder, so dass sie dann selber etwas entstehen lassen können. Die Kinder lieben das. Müssen aber immer wieder auch dazu angeregt werden.

Leider gibt mir der durch Lehrer/Schulbetrieb einerseits oder gleichzeitigem Beratungsdienst meinerseits in der Kinderbibliothek vorgegebene Zeitrahmen oftmals nicht die Möglichkeit, Dinge, die theoretisch so klar und wissenschaftlich begründet sind, umzusetzen. Ich arbeite da sehr viel aus dem Bauch heraus. Muß spontan schauen, was geht und mich auf jede Gruppe neu einlassen. Und gerade das macht sehr viel Spaß!!!

A12: Kinder- und Jugendbibliothek Spandau

Im Rahmen der LehrerInnenfortbildung habe ich zusammen mit dem Kinder- und Jugendliteraturhaus LesArt eine Fortbildung zum Thema 'Textlose Bilderbücher im Unterricht' entwickelt und mehrfach durchgeführt. Ansonsten arbeiten wir im Rahmen unseres Angebots für Schulklassen häufig mit dem Buch 'Die ganze Welt'.

A13: Stadtbibliothek Reinickendorf (Humboldt-Bibliothek)

Zu meiner Person: Ich bin seit ca. 20 Jahren in der Kinder- und Jugendbibliotheksarbeit tätig und habe das Projekt "Kinder werden WortStark" der Stadtbibliothek Friedrichshain-Kreuzberg (Berlin) mitbegründet und 10 Jahre begleitet, bis ich vor 4 Monaten die Leitung der Kinder- und Jugendbibliothek der Stadtbibliothek Reinickendorf (Bezirk im Norden Berlins) übernommen habe.

Im Projekt "WortStark" geht es ja vor allem um Sprachbildung (kann man alles im Netz nachlesen). In der täglichen Praxis (die Hauptzielgruppe sind Vorschulkinder und Kinder der Klassen 1-3) haben wir sehr viel mit Bildern, bzw. Bildkarten gearbeitet. Dabei habe ich persönlich immer sehr viel Wert darauf gelegt (und das tue ich nach wie vor), dass das Bildmaterial für die Sprechanlässe aus den Bilderbüchern direkt kommt. Wir suchen für unserer Arbeit mit den Gruppen stets Bilderbücher aus, deren Ästhetik wir für geeignet halten, die Sprachbildung der Kinder zu fördern, also geht es immer auch um Bildsprache. Wir wollen die "Sehgewohnheiten" (Stichwort Disney..) der Kinder verändern und erweitern. Die Bilder für die Bildkarten werden farbig aus den Bilderbüchern kopiert, gelegentlich "zerschneiden" wir die Bücher selbst oder nehmen sie auseinander, um in der Gruppe mit den Bildern arbeiten zu können. Der Einsatz von Bilderbuchkino oder Kamishibai ist dabei ebenfalls tägliche Praxis. Bei einigen Veranstaltungen werden die Kinder auch selbst kreativ und der künstlerische Entstehungsprozess des jeweiligen Bilderbuchs (Pastellkreide auf schwarzem Karton zu "Heute bin ich" oder Collage-, Klebetechnik zu "Ein Haus für Herbert") wird von den Kindern nachvollzogen. Das genaue Hinschauen trainieren wir spielerisch mit den Kindern bei diversen Memory-Spielen mit Bildkarten, die aus Bilderbüchern entstehen (z.B. Umschlaginnenseite von "Magnus Mümmelgrün und der Löwenzahnalarm") oder wir kombinieren Bild- und Text auf Memorykarten (zweisprachige Veranstaltung zu einem Bilderbuch von Pablo Neruda, Bildkarten mit chinesischen Zeichen zu "Lius Reise"). Das ist nur ein kleiner Einblick... Was wir bisher nicht getan haben, ist die Verwendung des Begriffs "Visual Literacy" für diesen Teil der Literaturpädagogik.

A14: Stadtbibliothek Aachen

Frage 1: Nein

Frage 2: Nein

Frage 3: Bilderbuchkinos

A15: Lebendige Bibliothek Bottrop

Ich kenn den Begriff zwar, hier in Bottrop werden aber keine Veranstaltungen zu diesem Thema durchgeführt und ich bin bisher auch noch nicht danach gefragt worden. Ich glaube nicht, dass dieses Thema zur Zeit eine große Rolle in der Bibliothekslandschaft spielt. Ob sich dieses noch ändern wird, wird die Zeit zeigen, aber ich gehe davon aus, dass das nicht geschehen wird.

A16: Stadtbibliothek Bremerhaven

Frage 1: Nein, leider kenne ich weder „Visual Literacy“ noch „Bildkompetenz“ als Begriff.

Frage 2: Sicher ist für mich, dass Kinder verschiedene Zeichen und Symbole in ihrer Umwelt wahrnehmen und diese von den Kindern „gelesen“ werden. Das heißt den Kindern ist bewusst, dass Symbole auf etwas bestimmtes in ihrer Realität hinweist. Von daher ist dieses Symbole / Bilder / Zeichen lesen sicherlich eine Vorstufe oder Vorbereitung auf das Verstehen von Schrift und sollte daher Thema in Bibliotheken sein. – Bin mir aber nicht sicher, ob es sich beim Lesen von Symbolen wirklich schon um Bildkompetenz handelt.:

Frage 3: Nein, wir bieten keine speziell konzipierten Veranstaltungen zu diesem Thema an. Allerdings haben wir eine Veranstaltungsreihe unter dem Titel „Reise in die Welt der Buchstaben und Zeichen“ durchgeführt. Eine Einheit beschäftigte sich dabei mit dem Erkennen bzw. Kennenlernen von Zeichen und Symbolen (Verkehrszeichen, Piktogramme, Informationsschilder, Markenzeichen). (Das Konzept stammt aus der Diplomarbeit an der Hochschule Darmstadt „Lesesozialisation und Leseförderung im Vorschulalter. Konzeption und Durchführung einer Veranstaltungsreihe für Kindergartenkinder in der Stadtbücherei Reinheim / Anna-Naomi Grund, 2008). Ich bin mir aber nicht sicher, ob dieser eingeschränkte Umgang mit Bildern /Symbolen für Sie und Ihre Bachelorarbeit relevant ist.

A17: Stadtbibliothek Chemnitz

Das Thema Bildkompetenz/Visual Literacy wird in der Stadtbibliothek Chemnitz in keinem Veranstaltungsformat separat vermittelt oder behandelt. Im Zusammenhang mit Medienpädagogischen Veranstaltungen im Vorschulbereich wird mit Bilderbüchern gearbeitet und auf die Aussage der Bilder in Geschichten eingegangen, mit den Kinder über die Bilder gesprochen. Bei Einführungsveranstaltungen wird immer der gewünschte Schwerpunkt der jeweiligen Einrichtung berücksichtigt. Bisläng wurde dies noch nie speziell gewünscht. Frühe Erfahrungen mit Büchern, Schrift und Bildern fördert die Sprach- und Bildkompetenz nachhaltig. Jedoch liegt m. E. der Förderschwerpunkt der Bildkompetenz vorrangig in den jeweiligen Bildungseinrichtungen. In einigen Klassenstufen ist dieses Thema im Lehrplan Kunst verankert.

A18: Stadtbibliothek Gelsenkirchen

Frage 1: Wir führen zwar einmal jährlich in Kooperation mit einem benachbarten Berufskolleg ein zweiwöchiges Literacy-Projekt durch, und das schon mit großem Erfolg seit mehreren Jahren, wenn ich aber ehrlich sein soll, so ist mir der Begriff Visual Literacy in Ihrer Mail zum ersten Mal begegnet. Somit habe ich bereits Punkt 1 Ihrer Anfrage beantwortet.

Frage 2: Ich denke es ist ein Thema, wenn man Veranstaltungen für Kinder aus anderen Kulturkreisen und/oder mit geringen Sprachkenntnissen anbieten möchte, doch ob Visual Literacy ein Thema in der deutschen Bibliothekslandschaft ist, kann ich nicht wirklich beurteilen, gefühlt eher nein.

Frage 3: Ihre dritte Frage kann ich eindeutig mit NEIN beantworten.

A19: Stadtbibliothek Halle/Saale

Zur Leipziger Buchmesse konnten wir einen Vortrag über Literacy besuchen. In der Stadtbibliothek Halle werden sehr viele Veranstaltungen mit Kindergartengruppen durchgeführt, mit dem Ziel der Leseförderung von Kindern aber nach dem Prinzip „Visual Literacy“ arbeiten wir nicht. Bilder werden im Zusammenhang mit der Geschichte gezeigt und darüber gesprochen. Bilder werden auch verwendet, um die Lesung für die Kinder aufzulockern oder zum Inhalt der Geschichte zu führen. Mit der Thematik haben wir uns aber noch nicht richtig auseinander gesetzt.

A20: Stadtbibliothek Heilbronn

Diese Begriffe sind mir bisher nicht untergekommen.

Da mir nicht ganz klar ist, was diese Begriffe bedeuten, kann ich hier nur spekulieren. Ich denke im Bereich der Kleinkindförderung wird durchaus mit "Visual Literacy" gearbeitet, wenn damit Veranstaltungen mit Wimmelbüchern und Papp-Bilderbüchern gemeint ist. Diese Veranstaltungen gibt es auch in unserer Bibliothek

A21: Stadtbücherei Ingolstadt

Frage 1: Mit Literacy hatten wir schon zu tun, es kam eher aus der Kindergarten-ecke, die anderen beiden Begriffe „Bildkompetenz“ oder „ Visual L.“ eher weniger.

Frage 2: Als Thema für Bibliotheken scheint es mir etwas zu theoretisch und konstruiert, aber ich glaube, die Kindergärten machen da mehr von der Geschichte zum Bild, vom Bild zur Geschichte. Es gibt z. Teil auch Sprachförderkräfte. Die Kindergärten haben die Kinder ja auch deutlich länger, in den Bibliotheken ist es ja eher nur punktuell bei einzelnen Veranstaltungen. Ich würde auch eher die Leseförderung in Bibliotheken für wichtiger halten, bei „Bildkompetenz“ denke ich neben den Kindergärten eher an Schule (Kunst und Deutsch). Zeitlich sind da in Bibliotheken die Möglichkeiten eher begrenzt.

Frage 3: Ohne theoretischen Unterbau machen wir regelmäßig Bilderbuchkinos, wo Geschichten auch stark von den Bildern her entwickelt werden, eine andere Kollegin macht jede Woche einmal „Bücherwürmchen“; hier geht es um die unter Dreijährigen, wo vermutlich mehr die Sprache im Mittelpunkt steht, aber auch mit Bildern gearbeitet wird.

A22: Stadtbibliothek Jena

Frage 1: Ja, wir kennen die Begriffe "Visual Literacy" und "Bildkompetenz".

Frage 3: Im Rahmen einer Weiterbildung wurden wir speziell zu diesem Thema geschult! Die Weiterbildung "Genderspezifische Leseförderung - Märchen (K)ein Lesestoff für Jungen?" von Monika Plath. In dieser Weiterbildung wurde das Märchen "Schneewittchen" von Warja Lavater durch Grafiken erzählt, z.B. die böse Stiefmutter als schwarzer Kreis usw. Die Kinder sollten das Märchen erkennen und die Handlung wiedergeben. Außerdem sollten die Kinder eigene Collagen erstellen und einen Text dazu verfassen. Es war für uns eine ganz neue Herangehensweise. Wir selber haben von unserer Landesfachstelle ein Kamishibai zu Verfügung gestellt bekommen. Jetzt nach 2 Jahren haben wir uns selber ein Erzähltheater angeschafft mit verschiedenen Bildkarten vom Don Bosco Verlag. Wir haben immer mal wieder Veranstaltungen mit dem Kamishibai, dabei kann man gemeinsam mit den Kindern erzählen und es ergibt sich eine spezielle Leseförderung. Außerdem wird das Sprachvermögen und die Fantasie angeregt. Das Kamishibai bietet eine gute Möglichkeit, Kindern auf eine andere Art, Geschichten näher zu bringen. Dennoch habe ich die Erfahrung gemacht, dass vor allem bei bekannten Märchen, die Kinder das Märchen "schnell" nacherzählen und die Vermittlung von Bildkompetenzen auf der Strecke bleibt. Daher haben wir jetzt nur Bildkarten von weniger bekannten Märchen oder neuen Geschichten bestellt. Leider, ist der Don Bosco Verlag der einzige Verlag in Deutschland, der solche Bildkarten anbietet. Die Auswahl wird zwar immer besser, aber man ist als Bibliothek schon sehr eingeschränkt. Außerdem schaffen wir bewusst Bücher ohne Text an und setzen diese bei Kindergartengruppen ein, z.B. Rodriguez, Beatrice: Der Hühnerdieb oder Das Hühnerglück. Die Kinder lernen dabei ein Bild mit der Geschichte zu kombinieren.

Frage 2: Abschließend kann ich sagen, dass das Thema "Visual Literacy" zwar ein kleinen Teil in der Bibliothekslandschaft einnimmt, aber es wird zu wenig sensibilisiert. Da wir Bibliothekare ja oft auf die Lesekompetenz reduziert werden, finde ich es wichtig ein solches Thema mehr publik zu machen.

A23: Mediothek Krefeld

Frage 1: Ja

Frage 2: Eher nein wg. Stellenknappheit und Arbeitsüberlastung der Bibliothekare zumindest in NRW und fehlenden Stellen für Bibliothekspädagogen

Frage 3: Nein

A24: Stadtbibliothek Lübeck

Frage 1 und 2: Zu 1.) und 2.) Der Begriff selbst ist mir neu, aber da ich mich immer wieder mit "literacy" beschäftigt habe, kann ich mir darunter schon etwas vorstellen. Meines Wissens gibt es derzeit keine dezidierte Diskussion dazu in Fachkreisen. Das mag aber auch daran liegen, dass wir Bibliothekarinnen und Bibliothekare "Visual literacy" wahrscheinlich sofort als Teilaspekt der sogenannten "Medienkompetenz" einordnen würden. Die wiederum ist sicherlich bundesweit in vielen großen und kleinen Projekten immer wieder ein Thema.

Frage 3: In der Stadtbibliothek Lübeck haben wir zwei Veranstaltungsreihen, die (zwar nicht explizit) die "Visual literacy" thematisieren und auch fördern:

- In der Veranstaltungsreihe "Die kleinen Bücherbutcher" bieten wir Lieder, Reime und erste Bildgeschichten für 2-3jährige Kinder an. Damit wollen wir besonders die Sprachkompetenz der Kinder fördern. Dies geschieht immer wieder auch mit Hilfe von Bildern, auf denen Dinge erkannt und benannt werden müssen. Oder es gilt eine Szene zu erfassen und zu beschreiben. Wir lassen die Kinder auch Bilder zu Liedern oder Geschichten malen. Wenn man "Visual literacy" u.a. als die Fähigkeit, visuelle Bilder und Reize zu dekodieren oder die Fähigkeit, Gedanken und Ideen ins Visuelle umzusetzen definiert, so wird diese Fähigkeit hiermit gefördert.

- Die zweite Veranstaltungsreihe, das in vielen Bibliotheken verbreitete "Bilderbuchkino", dient zumindest in Lübeck eher der ästhetischen Erziehung. Wir möchten die Kinder unterhalten, ihnen aber dabei auch Bilder präsentieren, die über die so beliebten "niedlichen" Darstellungen hinausgehen. Wir bieten diese Veranstaltung für 4-7jährige Kinder an. Diese sind durchaus schon in der Lage, ein Gespür dafür zu entwickeln, wie der Illustrationsstil, die Farbwahl usw. die Aussagen einer Geschichte unterstützen oder konterkarieren können. Es werden auch komplexere Bilder als bei den jüngeren Kindern gezeigt, z. B. Bilder, auf denen im Rahmen eines Bildes zeitliche Handlungsabfolgen dargestellt werden. So etwas gibt es etwa in den beliebten Pettersson-und-Findus-Büchern, wo Findus manchmal auf einem Bild mehrfach in aufeinander folgenden Situationen gezeichnet ist. 4-Jährige tun sich mit so etwas häufig noch schwer, wohingegen ältere Kinder bereits ausreichend "Visual literacy" entwickelt haben

A25: Zentrale Kinder- und Jugendbücherei Mainz

Frage 1: Bisher kannte ich nur den Oberbegriff "Literacy" bezogen auf die Entwicklung und Förderung von Sprach- und Lesekompetenz besonders im vorschulischen Bereich. Dabei lag mein Hauptaugenmerk bei der täglichen Arbeit mit Kindern, aber auch bei allen Fortbildungen, die ich zu diesem Thema besucht habe, eindeutig auf der Sprach- bzw. Textkomponente. Wobei natürlich das Betrachten von Bilder(bücher)n und auch das Erzählen von (eigenen) Geschichten anhand von Bildern in der Arbeit gerade mit Kindern, die selbst noch nicht lesen oder schreiben können, einen großen Raum einnimmt. Mithin wird das "Lesen von Bildern", wenn auch vielleicht unbewusst, bei allen Projekte mit der genannten Zielgruppe zumindest mitgeübt.

Frage 2: Nicht so deutlich wie in Ihrer Mail formuliert, im übertragenen Sinne jedoch schon. Bisher bin ich diesem Begriff noch nicht begegnet, was aber Nichts heißen muss. Ich könnte mir vorstellen, dass dieses Thema vielleicht im Schlepptau der zunehmenden Aktivitäten im Feld der Literacy-Projekte in Zukunft an Bedeutung gewinnen könnte. Grundsätzlich ist das Feld dafür in der deutschen Bibliothekslandschaft ja bereitet, eine gewisse Aufmerksamkeit gegenüber der Wichtigkeit von Illustrationen für z.B. Bilderbücher wird ja von der Fachwelt seit Jahren diskutiert und in die Öffentlichkeit getragen, z.B. durch den deutschen Jugendliteraturpreis, um nur mal ein prominentes Beispiel zu nennen.

Frage 3: Speziell auf die Vermittlung von Bildkompetenz gerichtete Veranstaltungen bieten wir in der Öffentlichen Bücherei Mainz - Anna Seghers nicht an. Dies würde ich vor dem Hintergrund unserer recht knappen finanziellen und personellen Ressourcen auch für schwierig halten. Mir scheint es vordringlicher zu sein, weiterhin im Bereich der Sprach- und Leseförderung mit Projekten für unterschiedliche Zielgrup-

pen die verschiedenen Aspekte von Literacy-Erziehung miteinander zu verbinden, eventuell durch Ihre Anfrage angeregt mit einem zukünftig etwas veränderten Focus.

A26: Stadtbibliothek Mülheim an der Ruhr

Wir bieten bisher keine Veranstaltungen zur Visual Literacy an, haben allerdings eine Kollegin, die sich zur Literaturpädagogin weitergebildet hat und arbeiten in der Stadt mit vielen Einrichtungen im Bereich Literacy zusammen. Dazu finden viele Veranstaltungen statt und es sind Qualitätsstandards für Lesepaten festgelegt worden, die auch bei uns in der Bibliothek in Kooperation mit dem Centrum für bürgerschaftliches Engagement ausgebildet werden. Neue Entwicklungen im Bereich Literacy werden hier auch aufgegriffen

A27: Stadtbücherei Münster

Ich selbst habe den Begriff "Visual Literacy" bereits in der Fachpresse gehört bzw. gelesen, auch im Zusammenhang mit Bibliotheken, allerdings nicht im deutschen Einzugsgebiet. Da ich selber noch nicht lange diese Stelle habe, kann ich Ihnen "nur" schreiben, das die Veranstaltungen, die hier stattfinden und sich mit dem Thema Bildbetrachtung, Bilderklärung beschäftigen, auch Bilderbuchkino (Bild auf Leinwand) oder Bilderbuchbetrachtung (Kinder sitzen im Kreis und schauen Bilder direkt aus dem Buch heraus an, ohne Leinwand etc.) heißen. Dieses Veranstaltungsprinzip ist über die gesamte deutsche Bibliothekslandschaft verbreitet, allerdings kenne ich keine einzige Bibliothek, die da den Begriff "Visual Literacy" verwendet. Ich habe die Vermutung, das dieser Begriff eher weniger verbreitet ist.... Auf meiner vorherigen Stelle in Nordenham habe ich mit Kindern aus der Lernförderung regelmäßig die Bild/Text-Kombination geübt, in dem alle ein anderes Bild in die Hand bekommen haben, ich eine Geschichte vorgelesen habe und sie ihre Bilder immer dann hochhalten mussten, wenn es in der Geschichte vorkam. Aber ob Sie das bereits unter Bildliteralität verstehen, weiß ich nicht. Leider kann ich Ihnen also nicht viel weiterhelfen, aber einen kleinen Einblick konnte ich Ihnen hoffentlich geben.

A28: Stadtbibliothek Oldenburg

Ich kannte bisher nur den Begriff Bildkompetenz. In der Stadtbibliothek Oldenburg (Zentralbibliothek, Kinderbibliothek, vier Stadtteilbibliotheken) werden keine speziellen Veranstaltungen zu diesem Thema angeboten. Zu unserem Veranstaltungspertoire gehören aber Bilderbuchkinos und (geplant) Kamishibai (Tischtheater).

A29: Stadt- und Landesbibliothek Potsdam

Grundsätzlich stellt sich hier die Frage: wie definiert man diesen (neuzeitlichen) Begriff? Ich denke, dass damit definiert wird, Fähigkeiten über Bilder und deren "Bedeutungen" zu erkunden/zu erlernen (und ich sehe das nicht ganz so einseitig, denn auch das Hören/Fühlen, alle Sinne, gehören dazu) . Ich sehe das als einfache "Vorstufe" um auf Text-Content zu lenken .Im Vorschulbereich machen wir hier u.a. Bilderbuchkino-Veranstaltungen. Bei Vorschulgruppen-Führungen arbeiten wir ebenso mit Hilfe von Illustrationen aus Büchern, die folglich auf Inhalte verweisen (z.B."Pippilothek). Einen sehr großen Lerneffekt haben Ausstellungen mit begleitenden Illustrationen und Illustratoren-Veranstaltungen/Workshops. Damit haben wir in vielen (früheren) Jahren sehr gute Erfahrungen gemacht. Ich denke, dass diese

Thema in Zukunft bei innovativ arbeitenden KollegInnen mehr Bedeutung gewinnen wird. Auch mit weiterer Entwicklung der digitalen Medien, werden die (noch) Nichtleser/Leseanfänger solche vorgehaltenen Angebote in ÖBs nutzen. Neue Formen und auch alternative Möglichkeiten zur sog. Leseförderung sind in ÖBs immer ein Thema der täglichen Arbeit. Hier wird wirklich viel experimentiert und auch ausprobiert, aber auch wieder verworfen. Dieses Thema wird die ÖBs in den nächsten Jahren sicher mehr beschäftigen.

A30: Stadtbibliothek Reutlingen

Von dem Begriff Visual Literacy oder Bildkompetenz habe ich zwar noch nicht gehört, jedoch ist mir die Thematik an sich bekannt und spielt bei unseren Veranstaltungen auch eine Rolle. Diese Fähigkeit kommt sowohl beim Bilderbuchkino oder bei dem Kamishibai zum tragen, aber auch bei unseren englischen Vorlesestunden werden viele Bilder verwendet, um Begriffe zu verdeutlichen. Diese Veranstaltungen finden auch in unseren Zweigstellen statt. Von daher ist das Thema in der Bibliothekslandschaft und ich denke bei einer Vielzahl an Veranstaltungen in Bereich Kinderbibliothek werden Bilder eingesetzt, um das Vorgelesene zu "unterstützen". Bei einer Bibliotheksführung für geistig behinderte Kinder hatte ich auch für die verschiedenen Standorte "Symbole/Bilder" verwendet, die ich in Zusammenarbeit mit der Lehrerin ausgewählt habe. Diese Bilder wurden an den Regalen angebracht. Leider kam diese Gruppen dann doch nicht so regelmäßig, so dass wir diese Hinweise wieder entfernt haben.

A31: Stadtbibliothek Solingen

Frage 1: Trotz zwölfjähriger Berufserfahrung als Kinder- und Jugendbibliothekarin sind mir diese Begriffe noch nicht begegnet. Natürlich habe ich mich im Studium und auch danach mit "Comics richtig lesen" von Scott Mac Cloud, der Wirkung verschiedener Kameraeinstellungen etc. bei Filmen und natürlich Bilderbuchillustrationen beschäftigt. Das dürfte allerdings nur die Spitze des Eisberges sein.

Frage 2: Nein, weder in der Fachliteratur, noch in Aus- und Fortbildung oder bei den Verbänden tauchen die Begriffe auf. Bibliotheken und ihre Dienstleistungen sind stark auf Medienkompetenz, Leseförderung und Informationsvermittlung abgestimmt. Die Palette der Themengebiete ist sehr breit und nicht in jeder Kinderbibliothek sitzt auch eine Bibliothekarin, die eine Ausbildung als solche hat. Für viele ist learning by doing angesagt.

Frage 3: Während unserer Lesestart-Veranstaltungen Lesematze (U3) und Leseratze (3 - 6 Jahre) beschäftigen wir uns natürlich altersgerecht auch intensiv mit den Bildern im Buch, setzen Bilderbuchkinos, Kamishibai oder ganz selten ein Kniebuch ein. Die "Bildbetrachtung" geschieht jedoch eher intuitiv und nebenbei statt intensiv vorbereitet und im Schwerpunkt. Bilder und die Betrachtung bzw. Suche danach, dienen meist im Kindergartenalter (also bevor Schrift als Verständigungsmittel eingesetzt werden kann) als spielerisches Element in Führungen. Eine Bibliothek, welche visuelle Kompetenz als Schwerpunkt einer Veranstaltung setzt kann ich ihnen leider nicht nennen.

A32: Stadtbibliothek Ulm

Frage 1: Der Begriff "Literacy" und "Literacy-Erziehung" ist gängig bei allen in der Leseförderung tätigen Berufsgruppen - so zumindest mein Eindruck. Nicht aber "Vi-

sual literacy" als Begriff. Ich kannte ihn so nicht. Die Übersetzungen ("Bildkompetenz"..) sind mir aber vertraut.

Frage 2: Auch wenn der Begriff als solcher nicht bekannt ist: was er bedeutet dürften die meisten Kinderbibliothekar(innen) wissen. In der Praxis wird sehr intensiv mit Bildern gearbeitet - Bilderbücher betrachten und dialogisch vorlesen, Bilderbuchkino, Kamishibai, öffentlich und mit Kita-Gruppen. Nicht immer wird in der praktischen Anwendung reflektiert, was das "Bilderlesen" für die Kinder bedeutet (auch wenn es funktioniert). Ich habe den Eindruck, durch die Zunahme von Angeboten an Buch und Aktivität für U-3-Kinder nimmt die Reflexion zu (z.B. werden Erzieherinnen auch geschult). Da alle wissen, dass mit Leseerziehung/ sprachlicher Bildung so früh wie möglich begonnen werden muss, kommt man um ein paar Überlegungen zum Bilderbuch nicht herum. Es ist zumindest bekannt dass es einige Fachliteratur dazu gibt. Wo Vorlesepaten geschult werden, steht das Thema Bilderbuch meist im Mittelpunkt und es wird auch reflektiert, was beim Kind da abläuft. Ebenso da, wo auch Erzieherinnen zum Thema Buch geschult werden. Wie flächendeckend das ist kann ich aber nicht einschätzen.

Frage 3: Bei uns in Ulm gibt es solche Fortbildungen. Teils führen wir die mit eigenem bibliothekarischen Personal durch, manchmal gibt es auch externe Referenten. Wir arbeiten zusammen mit der städtischen Abteilung für Kindertageseinrichtungen und sind im Schulungsprogramm für Erzieherinnen vertreten. Es ist insbesondere bei den Schulungen mit Vorlesepaten. ein sehr wichtiges Ziel, dass den Vorlesern die Bedeutung von Bildkompetenz bewusst wird. v.a. ältere Vorlesepaten, wenn sie neu sind, haben oft die Vorstellung von reinem Vorlesen und Zuhören auch bei Kindergartenkindern als sinnvolle, "lehrreiche" Aktion. Zweigstellen führen kaum solche Schulungsveranstaltungen durch (wohl aber natürlich praktische Bild-Lese-Tätigkeit mit den Kindern).

A33: Stadtbibliothek Wolfsburg

Der Begriff "Visual Literacy" war mir bisher nicht bekannt. Auch der Ausdruck „Bildkompetenz“ ist in meinem bibliothekarischen Sprachgebrauch bisher nicht präsent gewesen. Wir reden sehr viel von „Sprachkompetenz“ und „Medienkompetenz“, wobei „Medienkompetenz“ „Bildkompetenz“ für mein Empfinden beinhalten könnte. Auch wenn wir sie nicht speziell formulieren, ist „Visual Literacy“ in der praktischen Kinderbibliotheksarbeit ein großes Thema. Wir legen beim Bestandsaufbau sehr viel Wert auf die Auswahl eines großen Bilderbuchbestandes mit vielfältiger künstlerischer Bildsprache. Das reicht vom Wimmelbilderbuch bis zum künstlerisch gestalteten Bilderbuch mit besonderer Formensprache. In zahlreichen Veranstaltungen wie Bilderbuchkino, Onilo, Bilderbuch-Slam, Kamishibaitheater, Sandtheater werden in der Wolfsburger Zentralen Kinder- und Jugendbibliothek und den Wolfsburger Stadtteilbibliotheken Kindern, Eltern und Pädagogen Bilderbücher nahegebracht. Mit den Kindern sprechen wir über die Bilder und lassen sie Einzelheiten entdecken und beschreiben. Die Stadtbibliothek Wolfsburg nimmt sehr aktiv am bundesweiten Projekt „Lesestart“ teil und bringt mit ihrer Veranstaltung „Bücherzwerge“ schon Kleinkindern ab 1 Jahr Bilderbücher nahe. Diese Veranstaltungsreihe erfreut sich großer Beliebtheit.

A34: Stadtbibliothek Zwickau

Frage 1: Nein (aber ich kann es mir ungefähr vorstellen)

Frage 2: Nein, zumindest nicht bei uns

Frage 3: nein

Deutsche Fachstellen (ohne Südtirol und Nordschleswig):

A35: Fachstelle Saarland

Für das Saarland sind mir keine Bibliotheken bekannt, die auf die Vermittlung von Bildkompetenz/visuelle Kompetenz ausgerichtete Veranstaltungen oder Ähnliches/Vergleichbares anbieten. Für die saarländische Bibliothekslandschaft dürfte das auch aus Gründen des Personalmangels kein Thema sein. Allerdings bringt es mich auf eine Projektidee....

A36: Fachstelle Baden-Württemberg, Karlsruhe

Ich muss gestehen, dass ich mich mit diesem Aspekt von Literacy noch nicht beschäftigt habe. Daher stellt sich auch die Frage einer Definition und der Abgrenzung zur ‚normalen‘ Leseförderung, vor allem im Kleinkindbereich. Dort wird ja Bildbetrachtung mit Interpretation und Umsetzung des Gesehenen durch Malen, Basteln, Nachspielen etc. betrieben. Und fällt z.B. das Trickfilm-Projekt, das das Kinomobil Baden-Württemberg mit einzelnen Öffentlichen Bibliotheken durchführt/ durchführen wird, darunter? Sicher bin ich mir, dass keine der von uns betreuten Öffentlichen Bibliotheken den Begriff „Visual Literacy“ bewußt reflektiert und ein Konzept dazu erarbeitet hat, als Unteraspekt von Medienerziehung ist es aber sicher faktisch verbreitet. Es tut mir leid, Ihnen keine verwertbare Antwort geben zu können.

A37: Büchereizentrale Niedersachsen, Lüneburg

Unsere beratenden Kolleginnen teilten mir zu Ihren Fragen folgende Einschätzung mit:

Nein, das Thema ist unserer Beobachtung nach derzeit noch zu speziell, als dass es nur darauf ausgerichtete Veranstaltungen in den ÖB geben würde. Im Rahmen von Leseförderungsaktionen wird das Thema gestreift, z. B. im Rahmen von Vorlesestunden für Kleinkinder (gemeinsames Betrachten von Bilderbüchern / Lesestart Niedersachsen, Bilderbuchkino), mehr wird dazu wohl meist nicht angeboten. Sicher ist es aber ein wichtiges Thema in der heutigen stark visuell geprägten Medienlandschaft, das zukünftig bestimmt auch noch mehr Bedeutung bekommen wird. Momentan ist es unserer Einschätzung nach noch kaum irgendwo ein explizites Thema in den nds. Bibliotheken. In unserem Bereich kennen wir daher auch keine Bibliotheken, die explizit in ihrer Arbeit/ in ihrem Veranstaltungskonzept den Aspekt „*Visual Literacy*“-*Erziehung von Kindern und Jugendlichen* betonen; es mag vielleicht dennoch welche geben. Die Bibliotheken arbeiten z. B. wenn Kunstschulen oder Kunstmuseen vor Ort vorhanden sind, teils auch mit diesen zusammen, so dass dann „*Visual Literacy*“ gemeinsam vermittelt wird. Andere Bibliotheken beachten „*Visuelle Lesefähigkeit*“ ganz selbstverständlich in ihrer Arbeit, ohne dass sie das vielleicht ausdrücklich so benennen.

1. Beispiel: Stadtbücherei Emden, Kooperation mit der Kunsthalle Emden bzw. der dortigen Kunstschule für Kinder zu besonderen Anlässen / Stadtbüchereileiterin Vivien Bender arbeitet in der „Sichtungsgruppe / Filmauswahl“ für das Filmfest Emden – Norderney mit. Auf diesem Filmfest werden auch Filme für Kinder und

Jugendliche gezeigt. Das Foyer der VHS, in direkter Nähe zur Stadtbücherei, ist u.a. jedes Jahr Aufführungsort beim Filmfest.

2. Beispiel: Stadtbibliothek Osnabrück, unregelmäßige Kooperation mit der Musik-& Kunstschule Osnabrück für die „Buch- und Leseweche Osnabrück“ / Im Julius Club bietet die Osnabrücker Bibliothek Workshops u.ä. zur kreativen Umsetzung von Buchinhalten an. / Für Schüler der Mittelstufe bietet die Bibliothek eine Kunstralley an. / Im Rahmen der Bilderbuchkino-Angebote wird sehr häufig im Anschluss die Geschichte durch Malaktionen vertieft.
3. Beispiel: Stadtbibliothek Nordhorn, Auswahl von Bilderbüchern, die keine gängige Bildsprache haben, aber auch textlose oder ABC- Bilderbücher zur Nutzung in Kinderveranstaltungen (Bilderbuchkino, Vorlesestunden ...)
4. Beispiel: Stadtbücherei Nordenham, Bild-Interessenkreiskonzept bei der Aufstellung der Kinder-und Jugendliteratur, so dass bereits Kinder ohne Lesefähigkeit sich orientieren können und „Bilder lesen lernen“

Außerdem bieten viele Bibliotheken Ting / tiptoi-Bücher (diese audio-digitalen Lernsysteme erweitern das „Hörbuchlesen“ = Lüneburger Methode, entwickelt durch die Leuphana Sommerakademie der Universität Lüneburg) und Suchwimmelbücher an, die „Visual Literacy“ erzeugen. Weiterhin nutzen Bibliotheken Bild-Text- / Bild-Bild-Memories, Buchcover – Textpassagen-Kombinationsspiele, Buchstaben – Bild-Zuordnungsspiele in ihren Kinderveranstaltungen.

A38: Fachstelle Thüringen

Ich habe jetzt keine Bibliothek in Thüringen auf dem Schirm, aber vielleicht gibt es welche?? Vor allem die Aktion Lesestart öffnet ja vielen Kollegen die Augen für neue Trends.

A39: Fachstelle Bayern, Regensburg

Bzgl. Ihrer Umfrage zum Thema "Visual Literacy" kann ich Ihnen für die bayerischen Fachstellen folgende Antwort mitteilen: Wir haben die Anfrage über die Mailinglist 'bayernoeb' laufen lassen, da man damit i. d. R. einen Großteil der bayerischen öffentlichen Bibliotheken gut erreichen kann. Allerdings bisher ohne Rückmeldungen. Offensichtlich ist "Visual literacy" (noch) kein Thema bei uns. Dieses Ergebnis deckt sich auch mit meiner persönlichen Erfahrung, denn ich habe aus unserem Betreuungsgebiet (Niederbayern/Oberpfalz) bislang nichts Entsprechendes dazu gehört.

A40: Fachstelle Hessen, Wiesbaden

Leider kann ich Ihnen nicht weiterhelfen. Mir ist in unserem Betreuungsgebiet keine Bibliothek bekannt, die ein Konzept unter diesem Namen verfolgt. Unsere Fachstelle bietet unter anderem auch Bilderbuchkinos, Kamishibai und auch das Oniolo Angebot des Öttingerverlages an. Ob die Bibliotheken damit dann eine Konzeption in dem von Ihnen genannten Sinne verfolgen, kann ich nicht beurteilen. Da aber die Veranstaltungsarbeit mit diesen Hilfsmitteln doch sehr beachtlich ist, ist es sogar wahrscheinlich, nur dass niemand sich dieses Begriffes bedient. Dies beantwortet Ihre Frage ob „Visual Literacy“ ein Thema ist, dahin gehend mit ja, dass es gemacht wird und mit nein, dass der Begriff nicht verwendet wird.

A41: Fachstelle Nordrhein-Westfalen, Münster

Zunächst einmal muss ich gestehen, dass mir dieser Begriff „Visual Literacy“ hier das erste Mal begegnet. Daher sind mir auch keine Bibliotheken bekannt, die sich diesem Thema widmen. Natürlich arbeiten die Bibliotheken im Kinderbereich mit Bilderbüchern. M. E. geht es dabei um den Text, die Geschichte, die Sprachkompetenz und die „Handhabung von Büchern“, wie Blättern, Zuklappen. Auch bei der Durchführung von Bilderbuchkinos steht die Geschichte im Mittelpunkt. Ich kann mir schwer vorstellen, dass Bibliotheken nur die visuelle Kommunikation bei dieser Zielgruppe im Focus haben. Aber vielleicht ist dies nur meine Wahrnehmung und ich bin (noch) nicht auf der Höhe der Zeit.

A42: Fachstelle Brandenburg :

Leider sind uns in Brandenburg keine bildkompetenzbetonten Aktivitäten bekannt, die über die üblichen Aktivitäten der Öffentlichen Bibliotheken hinausgehen.

A42: Fachstelle Sachsen

Wir betreuen sachsenweit ca. 200 hauptamtlich geleitete Öffentliche Bibliotheken und halten für die Leseförderung der Zielgruppe Kindergarten, Vorschule, sowie bis 1./2. Klasse Primarstufe einen großen Fundus an Bilderbuchkinos, Medienkisten und Veranstaltungsmaterialien bereit. Bei der Vermittlung von Bildkompetent/visuelle Kompetenz spielt der Einsatz von Bilderbuchkinos bei Veranstaltungen in den Bibliotheken eine entscheidende Rolle. Die Fachstelle hat 170 Bilderbuchkino-Titel in Mehrfachexemplaren der Verlage Media Nova und Matthias-Film im Bestand und rund 40 Bibliotheken nutzen dieses Angebot regelmäßig und mit großem Interesse für ihre Veranstaltungen vor allem mit Kindergartengruppen. Im Kontext der frühkindlichen Förderung ist aus unserer Sicht „Visual Literacy“ ein wichtiger Bestandteil in der Bibliotheksarbeit. Das Bilderbuch wird auch oft von Lesepaten genutzt und einige Fachstellen bieten ihren Bibliotheken neuerdings auch das „Kamishibai“ (japanisches Papiertheater) für Veranstaltungen sogar bereits für Kinder im Krippenalter bis hin zur Primarstufe an.

Eidesstattliche Versicherung

Ich versichere, die vorliegende Arbeit selbständig ohne fremde Hilfe verfasst und keine anderen Quellen und Hilfsmittel als die angegebenen benutzt zu haben. Die aus anderen Werken wörtlich entnommenen Stellen oder dem Sinn nach entlehnten Passagen sind durch Quellenangabe kenntlich gemacht.

Hamburg,Unterschrift.....