

Lis Schüler

## Zum Potenzial narrativer Bilder für sprachliches und literarisches Lernen im frühen Grundschulalter

Rist, Katharina (2022): Rezeptionsprozesse im Umgang mit den Leer- und Unbestimmtheitsstellen eines visuell erzählenden Bilderbuchs. Eine qualitativ-empirische Studie mit Leseanfänger\*innen. Wiesbaden: Springer.

Drepper, Laura (2022): Ebenen des Narrativen in Bildimpulsen und Erzähltexten. Eine empirische Studie über Wirkungspotenziale von Bildern auf schriftliche Erzählfähigkeiten in der Grundschule. LiEP 1. Tübingen: Narr.

### **Didaktik Deutsch**

Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

28. Jahrgang 2023. Heft 55. S. 92–96

DOI: 10.21248/dideu.685

**Copyright** Dieser Artikel wird unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-NC-ND 4.0 veröffentlicht:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Die Aufmerksamkeit für das Potenzial narrativer Bilder für sprachliches und literarisches Lernen ist in der Deutschdidaktik seit einigen Jahren gestiegen. Insbesondere die Bilderbuch(rezeptions)forschung hat sich stetig weiterentwickelt (z. B. Scherer/Volz 2016; Scherer/Heintz/Bahn 2020; Kurwinkel 2020; Bär/Jantzen/Wittmer 2021; Dammers/Krichel/ Staiger 2022; für einen Forschungsüberblick bis 2015 vgl. Preußner 2015). Auch an der Schnittstelle von Kunst- und Deutschdidaktik wird zum Erzählen zwischen Bild und Text gearbeitet (z. B. Lieber/Uhlig 2016; Uhlig/Lieber/Pieper 2019). In diesem Kontext untersuchen beide hier vorgestellte Studien aus deutschdidaktischer Perspektive, welche Wirkung bestimmte Aspekte von Bildern, die in einem narrativen Zusammenhang stehen, auf sprachliches und literarisches Lernen haben können. Während Katharina Rist mit der Untersuchung des Umgangs mit Leer- und Unbestimmtheitsstellen in einem ausschließlich visuell erzählenden Bilderbuch ein literaturdidaktisches Interesse verfolgt, bearbeitet Laura Drepper aus sprachdidaktischer Perspektive die Frage, wie sich zwei Bildergeschichten mit unterschiedlich hohen narrativen Potenzialen auf den Sprachgebrauch beim schriftlichen Erzählen auswirken. Gemein ist beiden Studien, dass die empirischen Untersuchungen am Schulanfang angesiedelt sind (Klasse 1 bzw. 2), sie also den Umgang der Schüler:innen mit etwas untersuchen, das kaum schulisch vermittelt wurde. Beide Studien – das sei vorweggenommen – geben vielschichtige Einblicke in das Können der Kinder und bieten differenzierte Kriterien für die Beschreibung und Analyse von dem, was die Kinder äußern oder zu Papier bringen.

Methodisch zeigen die Studien vor allem Stärken in der qualitativen Analyse der Gespräche bzw. Texte. Beide Forscherinnen finden eine Form, die einen tiefen Einblick in das Material und das Vorgehen bei der Analyse ermöglicht. Drepper wählt dafür zu jedem narrativen Gebrauchsmuster Erzähltextpaare von jeweils drei Kindern mit unterschiedlich stark ausgeprägten vorschulischen Literacy-Erfahrungen aus. Rist gibt zu jedem Aspekt der Auswertung Einblick in mindestens einen Ausschnitt aus einem der drei Rezeptionsgespräche, die sie mit jeweils sieben oder acht Kindern durchgeführt hat. Beide Studien betrachten über die qualitative Analyse hinaus auch Häufigkeiten. Drepper vergleicht die Ausprägungen narrativer Gebrauchsmuster beim Schreiben zu den beiden verschiedenen Bildergeschichten mittels statistischer Mittelwertanalysen und verdeutlicht damit, dass die Ergebnisse der qualitativen Analysen für die 190 Texte der 95 Schüler:innen repräsentativ sind. Rist kann über die Anzahl bestimmter sprachlicher Handlungen und bestimmter Formen der Bezugnahme auf vorangehende Äußerungen Einblicke in die Wirkung einer Auseinandersetzung mit Leer- und Unbestimmtheitsstellen auf bestimmte sprachliche Handlungen zeigen und die didaktische Relevanz von Gesprächsimpulsen nachweisen. Die theoretisch fundierten und empirisch überprüften Analysekategorien beider Studien stellen einen wertvollen Bezugsrahmen für weitere Untersuchungen bereit.

Rist untersucht, inwiefern die Auseinandersetzung mit den Leer- und Unbestimmtheitsstellen eines visuell erzählenden Bilderbuchs literarisches Lernen schon in der ersten Klasse in Gang setzen kann. Dafür klärt sie zunächst theoretisch, was Leer- und Unbestimmtheitsstellen als gegenstandseitiges Phänomen ausmachen und welche für literarisches Lernen bedeutsame Rezeptionsprozesse sie evolvieren können. Vor diesem Hintergrund untersucht sie empirisch, wie drei verschiedene Lerngruppen bei der Rezeption des Bilderbuchs „Die Reise“ (Becker 2015) mit Leer- und Unbestimmtheitsstellen umgehen und inwiefern dabei für das literarische Lernen bedeutsame Rezeptionsprozesse sichtbar werden.

Indem die grundlegenden Überlegungen von Roman Ingarden und Wolfgang Iser zu Leer- und Unbestimmtheitsstellen in literarischen Texten um theoretische Konzepte zu Leer- und Unbestimmtheits-

stellen in Bildern und Bilderzählungen (Ingarden, Boehm, Kemp) erweitert werden, gelingt es Rist, Leer- und Unbestimmtheitsstellen in visuell erzählenden Bilderbüchern systematisch zu beschreiben. Dabei unterscheidet sie zwischen *Unbestimmtheitsstellen*, *bildinternen* und *bildexternen Leerstellen im Bild* sowie *Leerstellen zwischen einzelnen Bildern*, die entweder durch *panels* oder durch *page-breaks* getrennt sind (Rist 2022: 93). Bei Unbestimmtheitsstellen handelt es sich um „gegenstandsseitig ausgesparte Bestimmtheiten der dargestellten Gegenständlichkeiten (Figuren, Dinge, Schauplätze etc.) und bei Leerstellen um ausgesparte Zusammenhänge zwischen dargestellten Elementen (Figuren, Dingen, Szenen, Perspektiven etc.)“ (ebd.: 342). In dem Bilderbuch „Die Reise“ (Becker 2015) bestimmt Rist im Bild ausgesparte Gedanken, Gefühle und Rede der Figuren als Unbestimmtheitsstellen und ergänzt diese nach der Analyse der Rezeptionsgespräche um ausgesparte Handlungsorte. Auf (sichtbare) andere Figuren und Dinge bezogene Absichten und Beziehungen der Figuren werden als bildinterne Leerstellen beschrieben. Bildexterne Leerstellen hingegen sind Verweise auf ein raumzeitliches Vor- bzw. Nachfeld des Bildes.

In ihrer Untersuchung der Rezeptionsgespräche nutzt Rist das Kategoriensystem zunächst, um aufzuzeigen, mit welchen Leer- und Unbestimmtheitsstellen des Bilderbuchs sich die Kinder auseinandersetzen. Knapp 30% der Gesprächsbeiträge beziehen sich auf durch Leer- und Unbestimmtheitsstellen Ausgespartes (Rist 2022: 210); die anderen Beiträge thematisieren im Bild dargestellte Dinge, Figuren, Schauplätze und Handlungsmomente und Vermutungen zum Fortgang der Handlung. In zwei folgenden Schritten wird bestimmt, welche sprachlichen Handlungen die Kinder bei der Auseinandersetzung mit Leer- und Unbestimmtheitsstellen vollziehen und wie diese im Gespräch zustande kommen. Die Datenauswertung zeigt, dass eine Auseinandersetzung mit bildinternen Leerstellen und Leerstellen zwischen den Bildern häufig von den Kindern selbst in Gang gesetzt wird und Vermutungen als solche oft sprachlich markiert werden. Auf Unbestimmtheitsstellen und bildexterne Leerstellen hingegen beziehen sich die Kinder – abgesehen von der Beschreibung oder Benennung von Gefühlen einer Figur – nur sehr selten von sich aus; sie werden erst durch Gesprächsimpulse und -beiträge dazu angeregt. Die Aufforderung zu überlegen, was eine Figur denken oder sagen könnte, führt allerdings dazu, dass die Kinder Unbestimmtheitsstellen füllen und ihre Beiträge auch als Vermutungen sprachlich markieren.

Die Befunde von Rist zeigen, dass im Gespräch Rezeptionsprozesse sichtbar werden, die für zentrale Aspekte literarischen Lernens wie die Vorstellungsbildung, das Herstellen von Kohärenz, den Nachvollzug von Perspektiven der Figuren bedeutsam sind (ebd.: 309) und schon in der ersten Klasse angebahnt werden können. In didaktischer Perspektive hebt Rist hervor, dass Rezeptionsgespräche zu Leer- und Unbestimmtheitsstellen dazu beitragen können, dass Schüler:innen lernen, sich auf „die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses“ (Spinner 2006: 12) einzulassen sowie die „genaue Wahrnehmung und subjektive Involviertheit miteinander ins Spiel [zu] bringen“ (ebd.: 8f.). Gelingt es, durch das Gespräch attentive Prozesse bei der Bildwahrnehmung in Gang zu setzen, kann der Umgang mit visuell erzählenden Bilderbüchern einen wertvollen Beitrag zum literarischen Lernen leisten. Drei Eigenschaften solcher Gespräche sind dafür laut Rist besonders anregend: eine Präsentation des Bilderbuchs in digitaler Form, die ermöglicht, den Rezeptionsprozess zu verlangsamen, auf Leer- und Unbestimmtheitsstellen bezogene Impulse der Gesprächsleitung und die Beiträge anderer Kinder, die eine Leer- oder Unbestimmtheitsstelle konkretisieren und dadurch anregen, eigene Vermutungen zu äußern (vgl. Rist 2022: 315).

Auch in der sprachdidaktisch ausgerichteten Studie von Drepper spielen rezeptionsästhetische Überlegungen von Wolfgang Iser eine wichtige Rolle. So werden unterschiedliche Erzählimpulse mit Bezug

auf Iser's Triade als „real“, „imaginär“ oder „fiktional“ bezeichnet. Das scheint allerdings nicht ganz passend, denn Iser beschreibt die triadische *Beziehung* als „basale Beschaffenheit des fiktionalen Textes“ (Iser 2021: 20f.). Die Komponenten der Triade bezeichnen „Qualitäten eines Sachverhalts (...), der sich aus ihren Wechselbeziehungen ergibt“ (ebd.: 22). Es gibt demnach keine literarischen Texte, die nur einem der drei Elemente zugeordnet werden können, sondern gerade ihr Zusammenspiel ist das wesentliche Merkmal von Literatur. Iser bestimmt die Erscheinungsweise des Imaginären als „diffus, formlos, unfixiert und ohne Objektreferenz. Erst der Akt des Fingierens ermöglicht, Imaginatives in eine bestimmte Gestalt zu überführen (vgl. ebd.). Er schafft sowohl die Voraussetzung für die „Irrealisierung von Realem“, die uns ermöglicht, aus der außertextuellen Welt zu schöpfen, um eine textuelle Welt zu schaffen, als auch ein „Realwerden von Imaginärem“, das uns ermöglicht, die umformulierte Welt zu verstehen und erfahren zu können (ebd.: 23). Durch den Grad an Nähe zur eigenen Lebenswelt reale, imaginäre und fiktive Erzählungen zu unterscheiden (Drepper 2022: 123), scheint nicht sinnvoll, wenn man Iser's Gedanken folgt, dass das Reale als die „außertextuelle Welt (...), die als Gegebenheit dem Text vorausliegt und dessen Bezugsfelder bildet“ (Iser 2021: 20), immer Teil des literarischen Textes ist. Die „Vielfalt der Diskurse, denen die Weltzuwendung des Autors durch den Text gilt“ (ebd.), beschränkt sich nicht auf die Darstellung lebensweltlicher Elemente. Durch „Sinnsysteme, soziale Systeme und Weltbilder“ (ebd.) können auch phantastische Welten durch einen hohen Grad an Realem geprägt sein.

Auch wenn die Übertragung der Begrifflichkeiten von Iser auf die Unterscheidung der Bildimpulse etwas irritierend ist, gilt das nicht automatisch für die von Drepper ausformulierten Merkmale. Das Potenzial einer Bildergeschichte als Impuls für schriftliche Erzählungen wird mit Bezug auf Forschungen zur Bilder(buch)analyse durch Gestaltungsmerkmale der visuellen Narration und der erzählten Welt bestimmt (vgl. Drepper 2022: 126–135): Eine stark ausgeprägte visuelle Narration zeichnet sich demnach durch eine *visuelle Erzählinstanz* aus, die einen umfassenden Wissenstand vermittelt und eine umfassende Wahrnehmung ermöglicht, durch *bildkompositorische Narrationsmarker*, die Zusammenhänge herstellen und Spannung erzeugen, und durch *bildinhaltliche Narrationsmarker*, die den Fiktionalitätsgehalt der Bilder verstärken. Eine phantastische Darstellung der erzählten Welt unterscheidet sich von einer lebensweltlichen Darstellung durch einen hohen Grad an Detailliertheit und Implizitheit bei der *Handlungsgestaltung*, eine stärker phantastische Konzeption und Semantisierung der *Raumgestaltung* und stärker ausgeprägte Merkmale, Charakterisierungen und Emotionen bei der *Figurengestaltung*. Unabhängig davon, ob die Gestaltungsmerkmale der erzählten Welt nicht auch – in Korrespondenz zu realistischer Kinderliteratur – in (anspruchsvollen) lebensweltnahen Bildergeschichten stark ausgeprägt sein können, schafft Drepper mit der Beschreibung der Merkmale einen theoretisch fundierten, breiten Bezugsrahmen für die Analyse des narrativen Potenzials von Bildergeschichten.

Für den Erzählimpuls mit hohem narrativem Potenzial wählt Drepper aus dem textlosen (bzw. ausschließlich visuell erzählenden) Bilderbuch „Die Torte ist weg!“ (Tjong-Khing 2006) sechs aufeinanderfolgende Bildausschnitte aus, die den Haupthandlungsstrang repräsentieren. Die andere Bildergeschichte mit dem Titel „Diebe auf der Feier!“ besteht aus sechs Bildern, die einen ähnlichen Handlungsstrang visualisieren, und wurde anhand der erarbeiteten Kriterien als Erzählimpuls mit weniger narrativem Potenzial für die Untersuchung gestaltet. Die Erhebung wurde in einem Überkreuzdesign durchgeführt (vgl. Drepper 2022: 157–160).

Mit Bezug auf unterschiedliche Studien zum Erzählen untersucht Drepper narrative Gebrauchsmuster in den Texten der Kinder auf drei verschiedenen Ebenen: Auf der Mikroebene werden kohäsive Mit-

tel (Adverbien, Adverbialphrasen und Junktionen) und der präteritale Tempusgebrauch analysiert. Auf der Mesoebene geht es um die Etablierung von Erzähl- und Protagonistenperspektive. Auf der Makroebene werden narrativ-strukturierende und poetisch-evozierende Gebrauchsmuster bestimmt. Die empirische Studie zeigt, dass der narrative Sprachgebrauch der Kinder beim schriftlichen Erzählen zu der Bildergeschichte aus dem Bilderbuch deutlich stärker ausgeprägt ist als beim Schreiben zu der Bildergeschichte, die weniger Gestaltungsmerkmale im Bereich der visuellen Narration und der erzählten Welt aufweist. Eine stark ausgeprägte visuelle Narration und eine phantastische Darstellung der erzählten Welt – so könnte man mit Bezug auf Iser folgern – setzen in höherem Maße Akte des Fingierens in Gang, die ermöglichen, das Dargestellte zu verstehen, sich die dargestellten Erfahrungen vorzustellen und selbst eine textuelle Welt zu schaffen. In diesem Sinne bestätigt Dreppers Studie, dass die Vorstellungsbildung zentral für Erzählerwerbsprozesse ist.

Didaktisch lässt sich aus der Studie folgern, dass Bildergeschichten mit Merkmalen einer stark ausgeprägten visuellen Narration und einer phantastischen Gestaltung der erzählten Welt geeigneter sind, um schriftliche Erzählfähigkeiten von Kindern im frühen Grundschulalter zu befördern, als Bildergeschichten mit einer schwächer ausgeprägten visuellen Narration und einer lebensweltlichen Gestaltung der erzählten Welt. Auch wenn dies die Kritik an der Bildergeschichte, zu einer bildbeschreibenden Erzählgestaltung zu verleiten, entkräftet, indem gezeigt wird, dass dies nur für bestimmte Bildergeschichten gilt, lässt sich daraus nicht ableiten, dass narrativ ausgeprägte Bildergeschichten besonders geeignet sind, um schriftliches Erzählen zu lernen. Ihre Eignung wäre im Vergleich zu anderen Erzählanlässen zu untersuchen.<sup>1</sup> Für eine vielfältige Erzähl- und Schreibkultur in einer Lerngruppe, die Möglichkeiten des Austauschs und der Verständigung eröffnet, scheint es aus theoretischer Perspektive didaktisch ungünstig, wenn alle Kinder dieselbe Bilderfolge in Worte fassen. Die Erzählwürdigkeit und die Möglichkeit zur Entwicklung eigener Schreibideen darf bei der Konzeption von Aufgabenstellungen nicht aus dem Blick geraten.

Bemerkenswert ist, dass die sprachdidaktische Studie bei der Analyse schriftlicher Erzählungen auch literarästhetische Aspekte berücksichtigt und die literaturdidaktische Studie die Beschaffenheit sprachlicher Handlungen analysiert, um Aufschluss über den Umgang der Kinder mit Leer- und Unbestimmtheitsstellen im Bilderbuch zu gewinnen. Beide Studien verweisen damit auf die Bedeutsamkeit von Bezügen zwischen Literatur- und Sprachdidaktik für Lernprozesse im Grundschulalter. Zugleich eröffnen sie Möglichkeiten für eine Annäherung von Sprach- und Literaturdidaktik im Forschungsdiskurs.

<sup>1</sup> Die Ergebnisse der Studie von Becker (2001) sind hierfür vermutlich nicht tragfähig, da es sich bei der dort eingesetzten Bildergeschichte den Beispielen aus dem Korpus zufolge um eine lebensweltliche Gestaltung der erzählten Welt handelt.

## Literatur

- Bär, Christina/Jantzen, Christoph/Wittmer, Sascha (Hg.) (2021): Vom Bilderbuch aus – zum Bilderbuch hin. Perspektiven auf Gegenstände, Akteur\*innen und Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Becker, Aaron (2015): Die Reise. Hildesheim: Gerstenberg.
- Becker, Tabea (2001): Kinder lernen erzählen. Zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten von Kindern unter Berücksichtigung der Erzählform. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Dammers, Ben/Krichel, Anne/Staiger, Michael (Hg.) (2022): Das Bilderbuch. Theoretische Grundlagen und analytische Zugänge. Stuttgart: Metzler.
- Iser, Wolfgang (2021): Das Fiktive und das Imaginäre. Perspektiven literarischer Anthropologie. 7. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kurwinkel, Tobias (2020): Bilderbuchanalyse. Narrativik, Ästhetik, Didaktik. 2., überarb. und erw. Aufl. Tübingen: Franck.
- Lieber, Gabriele/Uhlig, Bettina (Hg.) (2016): Narration. Transdisziplinäre Wege zur Kunstdidaktik. München: kopaed.
- Preußner, Ulrike (2015): Das Bilderbuch aus didaktischer Perspektive. Ein Forschungsbericht. In: Didaktik Deutsch. 20 (39). S. 61–73.
- Scherer, Gabriela/Heintz, Kathrin/Bahn, Michael (Hg.) (2020): Das narrative Bilderbuch. Türöffner zu literar-ästhetischer Bildung, Erzähl- und Buchkultur. Trier: WVT
- Scherer, Gabriela/Volz, Steffen (Hg.) (2016): Im Bildungsfokus: Bilderbuchrezeptionsforschung. Trier: WVT
- Spinner, Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch. 200. S. 6–16.
- Tjong-Khing, Thé (2006): Die Torte ist weg! Eine spannende Verfolgungsjagd. Frankfurt a. M.: Moritz.
- Uhlig, Bettina/Lieber, Gabriele/Pieper, Irene (Hg.) (2019): Erzählen zwischen Bild und Text. München: kopaed.

Anschrift der Verfasserin:

*Lis Schüler, Freie Universität Berlin, Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie, Habelschwerdter Allee 45, 14195 Berlin*

*lis.schueler@fu-berlin.de*