

MARLENE ZÖHRER

Offen für Vielfalt – Darstellung und Wahrnehmung von Diversität im textfreien Bilderbuch

Abstract

In wordless picturebooks (silent books), diversity is evident at first glance, particularly where distinctions are made based on external attributes such as age, gender, 'race' or physical ability. Visual narrative can further enhance the scope and nuances of diversity by encouraging viewers to seek new perspectives and to recognize subtle differences that may not be immediately apparent. In this way, visual storytelling not only reflects diversity but also enhances its meaning. The article outlines a perspective on the impact of picturebook reception on literary education. It examines the visual representation of diversity and the openness inherent in wordless picture books.

Keywords

Textfreies Bilderbuch, Diversität, Offenheit, literarisches Lernen

Vielfalt sehen



Abbildung 1: Formen von Vielfalt im textfreien Bilderbuch

Textfreie Bilderbücher lassen Diversität oft unvermittelt und auf den ersten Blick erkennen: Die dem Beitrag vorangestellte Abbildung zeigt beispielhaft, dass Merkmale von Diversität im Bild insbesondere dort auszumachen sind, wo Differenzkategorien an Äußerlichkeiten festgemacht oder über diese inszeniert werden. Nach dem Modell von Gardenswartz und Rowe (1994) handelt es sich hierbei insbesondere um „innere Dimensionen“ wie Alter, Geschlecht, körperliche Fähigkeiten, Hautfarbe oder soziale Herkunft.¹ Aber auch einige äußere Dimensionen, wie etwa Wohnort oder Freizeitverhalten, lassen sich in der Collage (Abbildung 1), die Bilder aus unterschiedlichen textfreien Bilderbüchern² zeigt, ausmachen. Vielfalt wird in unterschiedlichen Ausprägungen dargestellt; hinsichtlich der Darstellung von Figuren und Räumen unterscheidet sich das textfreie Bilderbuch zunächst nicht wesentlich von Bilderbüchern, die in Bild-Text-Kombinationen erzählen. Und doch gilt es in der textfreien Narration Diversität noch einmal anders zu denken, da hier allein das Bild Ort des Erzählens ist und nicht von verbalsprachlichen Elementen begleitet oder ergänzt wird. D.h. die Frage ist nicht allein, ob Diversität in der Darstellung der Personen und Räume sichtbar gemacht wird, sondern auch, inwiefern sie handlungstragend ist: Fungiert Vielfalt als lebensweltlich orientierte Kulisse oder ist sie sinnstiftendes Element der Narration?

Die Bildnarration kann, wie im Folgenden an drei Beispielen gezeigt wird, Aspekte und Facetten von Vielfalt vertiefen, indem sie die Betrachter*innen – ganz ohne verbalsprachliche Vermittlung – herausfordert, neue Perspektiven zu erschließen und Diversität wahrzunehmen, die nicht offensichtlich ist. Die visuelle Repräsentation von Vielfalt potenziert somit die grundlegende Offenheit textfreier Bilderbücher. Dabei lässt sich zunächst in Anlehnung an die Narrationsmodi *showing* und *telling* zwischen gezeigter und visuell erzählter Vielfalt unterscheiden. Wobei sich letztere weiter ausdifferenzieren lässt und Vielfalt bspw. als Irritationsmoment oder (abenteuerliches) Ereignis in Erscheinung tritt.

Gezeigte Vielfalt als lebensweltliche Grunddisposition

Textfreie Bilderbücher wie Julie Völks *Wenn ich in die Schule geh* (2018), Fred Paronuzzis *Shhh* (2021) oder auch Joanne Lius *Abenteuer in der Stadt* (2019)³ setzen gesellschaftliche Heterogenität in Szene und fordern die Betrachter*innen

¹ Eine Adaption des Diversitätsrads von Gardenswartz & Rowe für den Kontext Schule findet sich im Beitrag von Michael Staiger in diesem Band, siehe S. 36.

² Abbildung 1 zeigt exemplarische Bildausschnitte aus: Giovanna Zoboli & Mariachiara di Giorgio: *Krokodrillo*. Münster: Bohem 2018; Jon Hare: *Ausflug zum Mond*. Frankfurt/Main: Moritz 2019; David Wiesner: *Strandgut*. Hamburg: Carlsen 2006; Shaun Tan: *Ein neues Land*. Hamburg: Carlsen 2006; Julie Völk: *Wenn ich in die Schule geh*. Hildesheim: Gerstenberg 2018; Fred Paronuzzi: *Shhh*. Atglen, PA: Schiffer Kids 2021; Joanne Liu: *Abenteuer in der Stadt*. München: Prestel junior 2019.

³ *Shh* und *Abenteuer in der Stadt* sind nach Bosch (2018) als *false wordless, almost wordless* zu bezeichnen, da sich darin Soundwords bzw. zwei, die textfreie Bildnarration rahmende, Sätze finden.

auf, diese Pluralität bewusst oder auch unbewusst zu entdecken oder wahrzunehmen. Kindliche Figuren bewegen sich in diesen Büchern durch einen – zumeist urbanen – Handlungsraum, in dem sie unterschiedlichen Menschen begegnen, mit diesen interagieren, sie beobachten oder einfach ‚nur‘ an ihnen vorbei gehen; die Betrachter*innen begleiten die Kinder auf dem Schulweg, dem (Um-)Weg zum Briefkasten oder durch den Tag im Kindergarten. Die handlungsstiftende Bewegung der Figuren durch Raum und Zeit bietet dabei die Möglichkeit, Diversität als Teil der Diegese sichtbar zu machen; sie wird Teil der im Bildraum gestalteten Kulisse.



Abbildung 2: Gezeigte Vielfalt auf dem Schulweg
(Bildquelle: Julie Völk: *Wenn ich in die Schule geh.* Hildesheim: Gerstenberg 2018, o. A.)

Vielfalt kann im Bild (vgl. Abbildung 2) durch unterschiedliche Diversitätsmarker sichtbar gemacht werden: Alter, Geschlecht, Hautfarbe, körperliche Beeinträchtigung, aber auch Hobbies, Beruf, Wohnsituation lassen sich an den Bildern ablesen. Diversität und gesellschaftliche Heterogenität werden hier gewissermaßen gleichberechtigt und wertneutral nebeneinander abgebildet – sie sind das, was sie auch in der Realität sein sollten: gegenwärtig. Und in diesem Sinne können sie von den Betrachtenden sowohl bewusst als auch unbewusst wahrgenommen werden. Die erwähnten textfreien Bilderbücher sind somit in doppelter Hinsicht vorbildhaft: Einerseits kommen sie den Forderungen nach einer diversen und eben explizit nicht singular *weißen* Kinder- und Jugendliteratur nach, andererseits formulieren sie im gezeigten harmonischen, vorurteilsfreien Miteinander ein Ideal des Zusammenlebens, das vielerorts nach wie vor noch nicht erreicht ist. Im Betrachten kann Diversität nicht nur entdeckt, sondern auch erfahren und erlernt werden.

Visuelle Narration – thematisierte Diversität

Die Darstellung von Vielfalt im textfreien Bilderbuch geht m.E. über das Zeigen dieser inneren und äußeren Dimensionen von Diversität, die sich in der diversitätssensiblen Gestaltung der Diegese manifestiert, hinaus. D.h. Diversität kann nicht nur in der visuell erzählten Welt etabliert und dargestellt, sondern auch als Element der *histoire* inszeniert werden, um hier nicht-sichtbare Formen von Vielfalt sichtbar zu machen. In *Überall Blumen* (2016) von Jon Arno Lawson und Sydney Smith begleiten die Betrachter*innen ein Kind durch die Stadt; auch hier wird Diversität anhand von unterschiedlichen äußeren Merkmalen wie Geschlecht, Hautfarbe und Alter gezeigt. Smith nutzt eine Straßenbahnhaltestelle, um eine möglichst große Vielfalt auf engem Raum sichtbar zu machen: Die wartenden Personen sind eine bunt zusammengewürfelte Gruppe von Erwachsenen unterschiedlichen Alters, Hautfarbe und Geschlechts (vgl. Abbildung 3). Sie stehen eng beieinander auf der linken Buchseite; die rechte Buchseite zeigt, etwas abseits, ein Kind und einen telefonierenden Mann. Abgesehen von dem Blumenmuster auf dem Kleid der lesenden Frau in der Gruppe der Wartenden, der roten Kapuzenjacke des Kindes und einzelnen Blumen, die zwischen den Gehwegplatten wachsen, ist die mit Aquarellfarben und Tusche gezeichnete Doppelseite in Schwarz, Weiß und Grautönen gestaltet. Die farbigen Elemente lenken die Aufmerksamkeit der Betrachter*innen auf das Kind mit der roten Jacke – das erst auf der letzten Doppelseite als Mädchen lesbar wird –, das mit seinem Vater unterwegs ist.



Abbildung 3: Ein Blick für die vielen Gesichter der Stadt. (Bildquelle: Jon Arno Lawson und Sydney Smith: *Überall Blumen*. Frankfurt/Main: Fischer Sauerländer 2016, o. A.)

Das Mädchen ist das einzige Kind in der städtischen Umgebung. Alter und Körpergröße der Protagonistin sind hier jedoch nicht nur primäres Unterscheidungsmerkmal, sondern auch Erzählanlass. *Überall Blumen* thematisiert u.a. Unterschiede von Kindern und Erwachsenen in der Wahrnehmung und Interaktion mit der Umwelt: Der telefonierende Vater nimmt, wie auch die anderen Erwachsenen, die Smith im

Bild zeigt, die Umwelt nicht wahr, sondern übersieht und ignoriert sie. Deutlich wird dies bereits an den Blumen, die entlang des Weges wachsen und das Grau der Stadt durchbrechen. Nur das Mädchen scheint die Pflänzchen zu bemerken und sich daran zu erfreuen. Seine Wahrnehmung scheint offen, die Sinne geschärft, auch und gerade für die kleinen Dinge, welche die Erwachsenen übersehen: den toten Spatz auf dem Weg, den schlafenden Mann auf der Parkbank, den Hund. An sie verteilt das Mädchen die gepflückten Blumen (vgl. Abbildung 4).



Abbildung 4: Farben der Achtsamkeit. (Bildquelle: Sidney Smith in: Jon Arno Lawson und Sydney Smith: *Überall Blumen*. Frankfurt/Main: Fischer Sauerländer 2016, o. A.)

In Abbildung 4 zeigt sich neben der Unvoreingenommenheit der Protagonistin auch die Gestaltung bzw. Farbgebung der Bilder, die sich im Verlauf der Geschichte verändert: Die Achtsamkeit und Fürsorge des Mädchens, das sich durch die Geste des Verschenkens von Blumen zeigt, bringt zugleich Farbe in die Bilder. Zudem werden die Bilder, je näher Vater und Tochter dem eigenen Zuhause kommen, zusehends koloriert. Smith macht hier über die farbliche Gestaltung der Bildnarration eine weitere Differenz auf. Es geht nicht allein um die Verschiedenheit von Jung und Alt, sondern auch um den Unterschied zwischen dem farblos-tristen innerstädtischen Leben und der idyllischen Vorstadt, die zusätzlich mit Geborgenheit assoziiert werden kann (vgl. Abbildung 5). Die Differenz zwischen Wohn- und Lebensformen wird somit ausgestellt und, anders als die gezeigte Diversität der Personen, auch gewertet: Das vertraute Zuhause, das umgeben ist von einer Blütenpracht, steht in Opposition zur fremden, unwirtlichen Innenstadt, die nur wenig Raum für Pflanzen und (vermutlich) auch Kinder lässt.



Abbildung 5: Differenz der Wohn- und Lebensformen. (Bildquelle: Jon Arno Lawson und Sydney Smith: *Überall Blumen*. Frankfurt/Main: Fischer Sauerländer 2016, o. A.)

Das Mädchen mit der roten Kapuzenjacke hebt sich – beinahe wie ein Fremdkörper – deutlich vom Schwarz-Weiß der Tuschezeichnungen ab. Auf diese Weise wird zum einen das ‚Anders-Sein‘ des Kindes, das in dessen Alter und den ihm zugeschrieben Attributen wie Neugier und Weltoffenheit gründet, betont und zum anderen die Wahrnehmung der Betrachter*innen gelenkt. Die Bildgestaltung ist als implizite Aufforderung an die Leser*innen zu verstehen, nach farbigen Elementen Ausschau zu halten und dem Weg des Kindes zu folgen. Vielfalt wird in *Überall Blumen* somit zugleich sichtbar gemacht (*showing*) und verhandelt (*telling*). Wobei an die Darstellung von Alt und Jung Fragen der Perspektive, Wahrnehmung und Wertung gekoppelt sind und somit zugleich zur Reflexion angeregt wird.

Visuelle Narration – Vielfalt als Irritationsmoment

Eine Thematisierung von Perspektive findet sich auch in *Krokodrillo* (2018) von Giovanna Zoboli und Mariachiara di Giorgio, das in seiner narratologischen Anlage der ästhetischen Irritation zur dritten Form von Diversität im Bilderbuch überleitet. *Krokodrillo* erzählt von der Morgenroutine eines Krokodils. Auch diese Geschichte um das anthropomorph dargestellte Tier ist in einem urbanen Setting situiert, wobei Menschen und vermenschlichte Tiere in einem gleichberechtigten – beinahe märchenhaft-friedlichen – Miteinander gezeigt werden. Innerhalb der Diegese scheint sich niemand darüber zu wundern oder gar daran zu stören, dass ein Krokodil im Trenchcoat durch die Straßen läuft, Blumen kauft oder U-Bahn fährt:



Abbildung 6: Friedliches Miteinander von Mensch und (anthropomorphisiertem) Tier.
(Bildquelle: Giovanna Zoboli und Mariachiara di Giorgio: *Krokodrillo*. Münster: Bohem 2018, o. A.)

Die Tiergestalt des Protagonisten und der anderen Tiere, die oft erst bei genauerer Betrachtung der Szenen wahrgenommen werden, erregt innerhalb der Diegese kein Aufsehen. Für den Rezeptionsprozess öffnet der realistisch anmutende Zeichenstil von Giovanna Zoboli und Mariachiara di Giorgio, in dem auch die anthropomorphen Tiere gemalt sind, jedoch ein spannungsvolles Verhältnis zwischen Inhalt und Form. Die Tiere, die den Menschen aufgrund von Körperhaltung, Kleidung und Habitus auf den ersten Blick zum Verwechseln ähneln, können sowohl Komik erzeugen als auch irritieren.

Mit Blick auf die Darstellung und Thematisierung von Diversität und Wahrnehmung ist vor allem das Ende der Geschichte interessant. Wie sich zeigt, eilt das Krokodil nicht etwa zu einem Bürojob, wie es sein feines Outfit vermuten ließe, sondern in den Zoo. Dort entledigt es sich in der Umkleidekabine seiner Kleidungsstücke, macht einige Aufwärmübungen und begibt sich an seinen Arbeitsplatz – das Gehege. Es liegt unbekleidet am Beckenrand und wirkt mit einem Mal mächtig angsteinflößend auf Großmutter und Enkel (vgl. Abbildung 7), die wenige Seiten zuvor noch ungerührt und in der Nase bohrend neben ihm in der U-Bahn standen (vgl. Abbildung 6).

Es sind Ort, Kontext und Perspektive, die das Krokodil in ein ‚wildes‘ Tier verwandeln. Erst im Zoo wird eine Differenz zwischen Mensch und Tier aufgemacht und innerhalb der Erzählung zum Thema.



Abbildung 7: Vom Mitbürger zum ‚wildem Tier‘ – alles eine Frage des Kontexts.
(Bildquelle: Giovanna Zoboli und Mariachiara di Giorgio: *Krokodrillo*. Münster: Bohem 2018, o. A.)

Innerhalb der Erzähllogik erzeugt dieser Twist Komik; die Leser*innenhaltung wird irritiert, indem Tiere mit einem Mal als solche wahrgenommen und dem freundlichen Krokodil animalische Eigenschaften zugeschrieben werden. Auf diese Weise werden ‚Fremdheit‘ bzw. ‚Andersartigkeit‘ als Konstrukte vorurteilsbehafteter Zuschreibungen entlarvt. Die Geschichte spielt mit den Erwartungshaltungen der Betrachter*innen und bricht diese, um Reflexion und u.U. auch die Beschäftigung mit Vorurteilen anzuregen. Auch ein Perspektivwechsel ist denkbar: Wie mag sich wohl jemand fühlen, der aufgrund seines/ihres Berufs Ausgrenzung erfährt? Und was, wenn man mit einem Mal selbst der- oder diejenige ist, die aufgrund von Job, Bildung, Aussehen, Herkunft, Sprache oder Alter als fremd wahrgenommen wird? *Krokodrillo* macht Diversität und, wenn man so möchte, den positiven wie negativen Umgang damit sichtbar. Über den Kontrast von Gleichwertigkeit und *Othering*/Andersmachung lässt sich auch über Formen von Ausgrenzung und Diskriminierung ins Gespräch kommen.

Visuelle Narration – Vielfalt als Abenteuer

John Hare greift die Frage nach Alteritätserfahrungen in seiner Bilderbuchtrilogie ebenfalls auf. Eingewoben in einen Ausflug, bei dem jeweils ein*e Schüler*in versehentlich am Ausflugsziel zurückbleibt, wird in den textfreien Bilderbüchern *Ausflug zum Mond* (2019), *Tief im Ozean* (2021) und *Die Vulkaninsel* (2022) die Begegnung mit ‚fremden Lebensformen‘ thematisiert. Vielfalt wird hier – wie schon in *Krokodrillo* – um ein fantastisches Element erweitert, das kritische Distanz und Empathie gleichermaßen ermöglicht. Bemerkenswert ist dabei, dass Diversität bei Hare zunächst auf ein Minimum reduziert wird: Die Kinder sehen sich in ihren Schutzanzügen und unter den Helmen zum Verwechseln ähnlich; Unterschiede bestehen lediglich in der Größe und im Verhalten. Auch die Lehrkraft ist allein durch Körpergröße und die erklärenden Gesten als solche zu erkennen. Differenz und Individualität gründen in Hares Bilderbuchtrilogie nicht primär auf Äußerlichkeiten, sondern auf Handlungen und benutzten Gegenständen, die als Wiedererkennungsmerkmal dienen. So wird beispielsweise das Kind, das in *Ausflug zum Mond* allein zurückbleibt, bereits auf dem Cover als ‚anders‘ markiert: Es trägt Zeichenblock und Wachsmalkreiden bei sich, läuft etwas abseits. Auf dem Mond wird deutlich, dass es sich für andere Dinge als der Rest der Gruppe interessiert. In gewisser Weise erinnert es an das Mädchen in *Überall Blumen*, das ebenfalls einen anderen Blick auf die Welt um sich herum hatte.



Abbildung 8: Ein anderer Blick auf die Welt.
 (Bildquelle: Jon Hare: *Ausflug zum Mond*. Frankfurt/Main: Moritz 2019, o. A.)

Die faszinierende Schönheit des Blauen Planeten ist es dann auch, die dazu führt, dass das Kind auf dem Mond vergessen wird – es sitzt etwas abseits und malt die Erde (vgl. Abbildung 8), während der Rest der Klasse der Lehrkraft folgt und schließlich abfliegt. Das malende Kind, das kurz einnickt, bleibt auf dem Mond zurück. Doch ist es dort bei Weitem nicht allein: Mit dem Verschwinden der Klasse tauchen aus dem Mondstaub Wesen auf, die dem malenden Kind neugierig über die Schulter blicken. Auf eine kurze Schrecksekunde folgen eine freundliche Annäherung (vgl. Abbildung 9) und das gemeinsame Malen. Begeistert nutzen die Mondwesen die Wachsmalkreiden des Kindes und malen damit direkt auf den Mond. Als die Lehrkraft schließlich zurückkehrt, verdächtigt sie das vermisste Kind, den Mond beschmiert zu haben. Die Mondwesen bleiben ihr verborgen; sie zeigen sich nur dem Kind und winken freundlich zum Abschied. Die letzte Doppelseite zeigt das Kind im Raumschiff. Ihm ist eine einzige Wachsmalkreide geblieben: die mondgraue. Genau die richtige Farbe also, um die neuen Freund*innen zu Papier zu bringen.

Diversität wird in *Ausflug zum Mond* gleichermaßen ausgestellt wie getilgt: An den wenigen Stellen, an denen die Kinder keine Helme tragen, sind verschiedene Hautfarben und Geschlechter zu erkennen. Wobei m.E. im Fall von *Ausflug zum Mond* die Bilder – im Gegensatz zu den Paratexten – keine eindeutige Zuordnung zulassen und es somit offen bzw. den Betrachter*innen überlassen bleibt, ob sie das Kind als Jungen oder als Mädchen lesen oder ihm kein Geschlecht zuschreiben. Ähnlich verhält es sich mit der Vielfalt der Mondwesen: Sie ähneln einander; allein kleine Ausbuchtungen am Kopf, die an kleine Hörner oder auch Frisuren erinnern, lassen eine Unterscheidung der Wesen zu. Es bestehen – mit Blick auf die Farbigkeit der Wesen und der Raumanzüge sowie der ‚Einäugigkeit‘, die mit dem Visier des Helms korrespondiert – sogar Gemeinsamkeiten zwischen den Mondwesen und dem vergessenen Kind (vgl. Abbildung 9). Zudem stehen sich Kind und Mondwesen in ihrer

Begeisterung für das Malen nahe; auch Neugier und Begeisterungsfähigkeit für die Schönheit der Erde scheinen auf beiden Seiten gegeben zu sein.



Abbildung 9: Offenheit für andere – auf beiden Seiten.
(Bildquelle: Jon Hare: *Ausflug zum Mond*. Frankfurt/Main: Moritz 2019, o. A.)

Hare zeigt Offenheit gegenüber anderen als Schlüssel für ein harmonisches Miteinander und für spannende Abenteuer – egal ob auf dem Mond, in der Tiefsee oder auf der Vulkaninsel. Die Vielfalt, die den Kindern an diesen vergleichsweise exotischen Handlungsorten begegnet, ist gerade durch den offenen Umgang mit Alterität als Horzontenerweiterung zu verstehen. Diese Offenheit ist, da sie stets von beiden Seiten ausgeht, ebenso vorbildhaft wie die Diversität der Figuren/Mitmenschen in den urbanen Settings, die in *Wenn ich in die Schule geh*, *Shhh*, *Überall Blumen* und *Krokodrillo* gezeigt werden.

Ausblick: Offenheit im textfreien Bilderbuch und Bilderbuchbetrachtung

Was kann der an drei Beispielen exemplarisch beschriebene Zu- und Umgang mit Diversität in textfreien Bilderbüchern sowie die Offenheit der Bildnarration für das literarische Lernen und auch eine wertfreie, dialogorientierte Literaturbegegnung bedeuten? Inwiefern lassen sich über die Wahrnehmung von Vielfalt Empathie und Fähigkeit zur Perspektivübernahme fördern?

Sabine Fuchs bezeichnet das Betrachten textfreier Bilderbücher als „demokratischen Lese- und Interpretationsprozess“ (Fuchs, 2018, S. 84), der es ermöglicht, dass auch kulturell und sozial geprägte Deutungen variabel und individuell in die Lesart der Geschichte einfließen (vgl. ebd., S. 78f.). Entscheidend dafür ist, dass textfreie Bilderbücher alters- und sprachunabhängig sind und somit das Verstehen der Geschichte ebenso wie Gedanken der Rezipient*innen zum Inhalt in eigenen sprachlichen Dimensionen, unabhängig von Herkunftssprache oder Sprachniveau, möglich sind (vgl. Brandt, 2016, S. 73). Ferner können die Betrachter*innen Handlungs- und Interpretationsschwerpunkte selbst setzen – so wie dies im Rahmen dieses Beitrags mit Blick auf die Darstellung von Diversität getan wird.

Obschon das Betrachten textfreier Bilderbücher keine Lesekompetenzen erfordert, benötigen die Betrachter*innen Bildkompetenz. Das Lesen und Verstehen visueller Narrationen erfordern u.a. die Fähigkeit zu bewusster Wahrnehmung und Reflexion. Denn obwohl bei der Bildbetrachtung vieles – darunter auch Diversitätsmarker – auf den ersten Blick und damit durch präattentives, d.h. wiedererkennendes, prototypisches Sehen erfasst werden kann, braucht eine verstehende Lektüre auch attentives Sehen (vgl. Dehn, 2014; Uhlig, 2014), d.h. den redensartigen zweiten Blick. Während Bildinformationen beim präattentiven Sehen unwillkürlich und intuitiv wahrgenommen und miteinander verknüpft werden, erfolgt attentive Wahrnehmung bewusst, z.B. indem Gesehenes auf Divergenzen geprüft und dahingehend analysiert wird:

Ob ein Bild über die unwillkürliche Wahrnehmung hinaus bewusst wahrgenommen wird, hängt davon ab, ob es das Interesse des Betrachters weckt und ob er über Wissen und Haltungen verfügt, sich intensiv mit dem Bild auseinanderzusetzen. [...] sich einzulassen auf die Komplexität und ggf. Widersprüchlichkeit und wiederholt zu prüfen, wie mit dem vorhandenen Wissen Zusammenhänge hergestellt, Bedeutung erschlossen werden kann, das macht die Qualität des Sehens und Verstehens aus (Weidenmann 1988, 118ff.). Mit solcher Verlangsamung entwickelt der Betrachter mentale Modelle, die für ihn „Werkzeug zum (weiteren) Bildverstehen“ sind; er bildet visual literacy aus. (Dehn, 2014, S. 126f.)

Für die Wahrnehmung von Diversität im textfreien Bilderbuch bedeutet dies, dass die Darstellung von Vielfalt als Ideal bzw. als lebensweltliche Disposition auf den ersten Blick, d.h. mittels präattentiven Sehens erfasst und intuitiv wahrgenommen werden kann. Zumindest dann, wenn die Rezipient*innen über das entsprechende Vorwissen verfügen – sowohl hinsichtlich des dargestellten Realitätsausschnitts, der lebensweltliche sowie kulturelle Aspekte umfasst, als auch über die jeweiligen Abbildungskonventionen (vgl. Weidenmann, 1994, S. 45f.; Grünwald, 2014, S. 42; Hallet, 2015, S. 41ff.). Zählt Diversität nicht zum alltäglichen, kulturellen oder bildsprachlichen Erfahrungsschatz oder wird diese darüber hinaus mit Formen von (ästhetischer) Irritation, mit handlungs- oder sinnstiftenden Funktionen verknüpft, benötigt es einen zweiten, genauen Blick. Vielfalt wird in diesen Fällen erst durch attentives Sehen sichtbar bzw. greifbar, d.h. wenn Sinn über den Einbezug von Vorwissen konstruiert und das Gesehene interpretiert wird.⁴ Inwieweit Narrationen oder Aussagen erschlossen und gedeutet werden (können), hängt neben der Gestaltung des Buches und der Bildnarration also auch von den Kenntnissen, Fähigkeiten und Haltungen der Rezipient*innen ab: Die in der Zeichenmodalität Bild präsentierten Informationen müssen im Zusammenspiel aus sichtbaren Bildelementen und dem, was unsichtbar bleibt, d.h. nicht gezeigt wird oder werden kann,

⁴ Vgl. Dehn, 2014, S. 125: „Wichtig für die Qualität des Bildverstehens ist außerdem, ob Ambiguität, Mehrdeutigkeit, Unsicherheit, gesucht und ausgehalten wird, also Widersprüchlichkeit zu Erwartungen und Erfahrungen und zum Wissen, und schließlich, ob und wie in rekursiven Prozessen, im Vor und Zurück, Wissensbestände, Schemata und Skripts virulent gehalten werden.“

zu einer Handlung bzw. Handlungsfolge zusammengefügt, ergänzt und erweitert werden (vgl. Dammann-Thedens, 2013, S. 42f.). Hierfür wird *visual literacy* benötigt; Bildkompetenz, die das Entnehmen von Informationen aus Bildern, aber auch der kontextabhängigen Interpretation und Bewertung (vgl. Russell, Heinrich & Molenda, 1982, S. 62) sowie deren Übersetzung in innere Bilder und Sprache (vgl. Pettersson, 1994, S. 222) umfassen.

Bildkompetenz, d.h. Bildwahrnehmung, Bildverarbeitung und Bildverstehen (vgl. Hamann, 2007, S. 157f.), ist im Alltag von zentraler Bedeutung. Sie kann wie Eder, Seewald und Wildeisen ausführen, ferner zur gezielten Schulung grundlegender Lese- und Sprachkompetenzen sowie zur Fähigkeit, Literatur genussvoll und gewinnbringend zu begegnen, beitragen (vgl. Eder, Seewald & Wildeisen, 2017, S. 10). Bilder ermöglichen nicht nur Kommunikation, sondern auch ästhetischen Genuss (vgl. Wolf, 2006, S. 107) sowie die Begegnung mit narrativen Handlungslogiken und literarischen Grundmustern. Literarisches Lernen, soziale Wahrnehmung und Empathiebildung werden in der Beschäftigung mit textfreien Bilderbüchern nicht zuletzt aufgrund des erwähnten, demokratischen Leseprozesses gefördert: Dasselbe Bild kann unterschiedliche Emotionen wecken, verschiedene Deutungen anstoßen. Ein Austausch über das Gesehene und dessen Vielfalt, deren Wahrnehmung nicht zuletzt auf der Bildkompetenz und den Vorerfahrungen jeder Einzelnen und jedes Einzelnen beruht, kann neben literalen Kompetenzen und Erzählfähigkeiten auch Perspektivübernahme und Toleranz schulen und fördern. Durch das Produzieren individueller Narrationen im Rezeptionsprozess wird die Offenheit literarischer Werke (auch im Sinn der Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses, vgl. Spinner, 2006) sicht- und erlebbar; sie wird Teil des Erfahrungsschatzes. Im Dialog über die verschiedenen und vielfältigen Lesarten und Sichtweisen der textfreien Narrationen werden Offenheit, Perspektivübernahme und Reflexion in besonderer Weise herausgefordert. Das Sichtbarmachen subjektiver Bildbetrachtung schult selbst- und fremdbezogene Wahrnehmung und regt zum Mitdenken und Nachfragen an.

Offenheit ist damit nicht nur eine grundlegende Eigenschaft textfreier Bilderbücher, sondern auch eine grundlegende Forderung an die Betrachter*innen, die über diese Literaturform miteinander ins Gespräch kommen. Die Fähigkeit oder zumindest der Wille zur Reflexion und Perspektivübernahme zählen somit gewissermaßen zur Grundausstattung der Bilderbuchbetrachtung. Wenn Rezipient*innen derart ausgestattet und eingestimmt Diversität im Bild begegnen, bleibt die Hoffnung, dass die generelle bzw. doppelte Offenheit textfreier Bilderbücher eine solide Basis für eine wertfreie und unvoreingenommene Begegnung und Beschäftigung mit gesellschaftlicher und kultureller Vielfalt bietet. Und zwar unabhängig davon, in welcher Form – ob gezeigt, als Irritationsmoment oder Abenteuer – Diversität zwischen den Buchdeckeln in den Bildwelten dargestellt wird.

Literatur

Primärliteratur

- Hare, J. (2019). *Ausflug zum Mond*. Frankfurt/Main: Moritz.
- Hare, J. (2021). *Tief im Ozean*. Frankfurt/Main: Moritz.
- Hare, J. (2022). *Die Vulkaninsel*. Frankfurt/Main: Moritz.
- Lawson, J.A. & Smith, S. (2016). *Überall Blumen*. Frankfurt/Main: Fischer Sauerländer.
- Liu, J. (2019). *Abenteuer in der Stadt*. München: Prestel junior.
- Oswald P. (2021). *Berg – Ein Tag mit Papa*. Hamburg: von Hacht.
- Paronuzzis F. & Ruiz Johnson, M. (2021). *Shhh*. Atglen, PA: Schiffer Kids.
- Tan, S. (2006). *Ein neues Land*. Hamburg: Carlsen.
- Völk J. (2018): *Wenn ich in die Schule geh*. Hildesheim: Gerstenberg.
- Wiesner, D. (2006). *Strandgut*. Hamburg: Carlsen.
- Zoboli G. & di Giorgio, M. (2018). *Krokodrillo*. Münster: Bohem.

Sekundärliteratur

- Bosch, E. (2018). Wordless Picturebooks. In: B. Kümmerling-Meibauer (Hrsg.), *The Routledge Companion to Picturebooks* (S. 193–195). London/New York: Routledge.
- Brandt, S. (2016). Silent Books. Wenn aus Bildern Worte wachsen. *kjl & m* 16.3 spektrum, 73–78.
- Dammann-Thedens, K. (2013). Sprechen über Sichtbares und Unsichtbares in Bilderbüchern. In I. Kruse & S. Sabisch (Hrsg.), *Fragwürdiges Bilderbuch. Blickwechsel – Denkspiele – Bildungspotenziale*. (S. 155–166). München: koepad.
- Dehn, M. (2014). Visual literacy, Imagination und Sprachbildung. In J. Knopf & U. Abraham (Hrsg.), *Bilderbücher*. Band 1: Theorie (S. 125–134). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Eder, K., Seewald, K. & Wildeisen, S. (2017). *Neunauge – von der Lust am Bild zur Bildung der Sprache*. Ludwigsfelde: LISUM.
- Fuchs, S. (2018). Sichtbar machen: Narration im textlosen Bilderbuch. *ide. Die Sichtbarkeit (in) der Literatur*, 3, 78–85.
- Gardenswartz, L. & Rowe, A. (1994). *Diverse Teams at Work. Capitalizing on the Power of Diversity*. Chicago, Ill.: Irwin.
- Grünewald, D. (2014). Die Kraft der narrativen Bilder. In S. Hochreiter & U. Klingeböck (Hrsg.), *Bild ist Text ist Bild; Narration und Ästhetik in der Graphic Novel* (S. 17–51). Bielefeld: transcript Verlag.

- Hallet, W. (2015). Viewing Cultures: Kulturelles Sehen und Bildverstehen im Fremdsprachenunterricht. In C. Hecke (Hrsg.), *Bilder im Fremdsprachenunterricht: neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*. (S. 26–54) Tübingen: Narr.
- Hamann, C. (2007). Bildkompetenz als Aufgabe der historisch-politischen Bildung. In *Visual History und Geschichtsdidaktik* (S. 157–169). Herbolzheim: Centaurus Verlag & Media.
- Pettersson, R. (1994). „Visual Literacy und Infologie“. In B. Weidenmann (Hrsg.), *Wissenserwerb mit Bildern: Instruktionale Bilder in Printmedien, Film/Video und Computerprogrammen* (S. 215–235). Bern/Göttingen: Verlag Hans Huber.
- Russell, J. D., Heinrich, R. & Molenda, M. (1982). *Instructional Media and the New Technologies of Instruction*. New York: John Wiley and Sons.
- Spinner, Kaspar H. (2006). Literarisches Lernen. *Praxis Deutsch* 33(200), 6–16.
- Uhlig, B. (2014). „Ich sehe etwas, was du nicht siehst.“ Bildsehen und Bildimagination bei der Betrachtung von Bilderbüchern. In G. Scherer, S. Volz & M. Wiprächtiger-Geppert (Hrsg.), *Bilderbuch und literar-ästhetische Bildung* (Koblenz-Landauer Studien zu Geistes-, Kultur- und Bildungswissenschaften. Bd. 12) (S. 9–22). Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Weidenmann, B. (1994). *Lernen mit Bildern*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Wolf, C. M. (2006). *Bildsprache und Medienbilder. Die visuelle Darstellungslogik von Nachrichtenmagazinen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

MARLENE ZÖHRER, Dr.ⁱⁿ ist Hochschulprofessorin für Kinder- und Jugendliteratur und Deutschdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Steiermark, sie leitet das KiJuLit-Zentrum für Forschung und Didaktik der Kinder- und Jugendliteratur.