

Geralde Schmidt-Dumont

Ästhetische Kommunikation am Beispiel von Bildgestaltung und Bildrezeption im Bilderbuch

Überarb. Fassung des Aufsatzes, der zuerst in: Beiträge Jugendliteratur und Medien.
8. Beiheft. 1997. S. 73-97 erschien

Inhalt

Vorwort

Entwicklung der Bilderbuchkritik

Blick auf die Nachbarwissenschaften

1. Grundsätzliches zur Wahrnehmung durch den Rezipienten

1.1. Wichtigkeit des Bildanteils im Bilderbuch für Kinder

1.2. Physiologischer Prozess der Wahrnehmung. Aufnahme und Verarbeitung der Reize

1.3. Strukturalismus. Zeichenlehre

1.4. Gestaltpsychologie

1.5. Semiotik

2. Bild-Text-Verhältnis

2.1. Eigenschaften des Bildes, die es vom Text unterscheiden

2.1.1. Emotionalität

2.1.2. Fixiertheit auf einen einzigen Ausschnitt eines zeitlichen Ablaufs

2.1.3. Konkretheit und Anschaulichkeit

2.1.4. Gleichzeitige Präsenz aller seiner Elemente

2.2. Zusammenwirken von Bild und Text zu einem Gesamteindruck

2.2.1. Bild und Text als verstärkende Ergänzung

2.2.2. Bild und Text im Widerspruch

2.2.3. Zusammenwirken mehrerer Bilder in einer Bilderfolge

3. Kommunikation zwischen BildmacherIn und Kind/Rezipient

3.1. Rolle des/der Bildmachers/in

3.1.1. Bearbeitung/Veränderung der Realität

3.1.2. Verhältnis zwischen Bildfiktion und -dokumentation

3.1.3. Lenkung der Wahrnehmung als Hilfe für das Kind

3.2. Rolle des betrachtenden Kindes

3.2.1. Einfluss entwicklungspsychologischer Veränderungen auf die Rezeption

3.2.2. Entwicklung der Wahrnehmungs- und Deutungsfähigkeiten und der Abstraktionsfähigkeiten

3.2.1. Erkennen des Superzeichens der Form

3.2.2. Erkennen des Superzeichens eines ganzen Bildzusammenhangs

3.2.3. Erkennen der räumlichen Gliederung eines Bildes

3.2.4. Erkennen gesellschaftlicher Zusammenhänge

3.2.5. Erkennen von symbolischen Stellvertretungen durch eine Person oder einen Gegenstand

3.2.6. Erkennen der tieferen Bedeutung einer Parabel oder eines Märchens

3.2.7. Vervollständigung andeutender Zeichen und von Pars-pro-toto-Darstellungen

4. Bildwahrnehmung als unterschwelliger Prozess

4.1. Schlüsselreize

- 4.2. *Signale der Körpersprache*
- 4.3. *Signale der Farben und Hell-Dunkel-Verteilung*
- 4.4. *Im Zuge der Entwicklung sich verändernde Reaktion von Kindern auf Farben*
- 4.5. *Bildkomposition*
- 4.6. *Lenkung der Aufmerksamkeit*
- 4.7. *Motivation*
- 4.8. *Signale für Komik*

Fazit

Vorwort

Entwicklung der Bilderbuchkritik

Da sich die Bilderbuchkritik lange auf den Inhalt beschränkte und die Beurteilung des Bildes unterschlug, veröffentlichte ich 1997 in der Fachzeitschrift der AG Jugendliteratur und Medien der GEW (Beiträge Jugendliteratur und Medien. 8. Beiheft. 1997. S. 73-112) mehrere Beiträge, die den RezensentInnen das Handwerkszeug zur Beurteilung der bildnerischen Gestaltungsmittel und der Wahrnehmungsfähigkeiten der kindlichen Betrachter an die Hand geben sollten. Dafür zog ich Erkenntnisse der Nachbardisziplinen der Kunstwissenschaft und der Psychologie heran.

Seitdem sind siebzehn Jahre vergangen. Ist der Inhalt der Beiträge also überholt? Inzwischen las ich das 1988 erschienene Buch von Perry Nodelman „Words about Pictures. The Narrative Art of Children’s Picture Books“ (1988) und sah, dass er in derselben Art wie ich vorgegangen war. Er hatte dargestellt, wie die Erwartungen des Rezipienten seine Wahrnehmung beeinflussen und wie KünstlerInnen und Hersteller durch die Gestaltungsmittel von Buchäußerem, Layout, Zeichen-/Malstil, den Einsatz von Metaphern, Körpersprache und Beziehung zwischen Personen und Objekten darauf eingehen und wie sie Bewegung, Handlung und das Vergehen der Zeit darstellen. Weiter widmete er sich dem Verhältnis zwischen Text und Bild und ihrem Erzählrhythmus und dem Problem der Ironie im Bilderbuch. Beim Lesen von Nodelman sah ich mich bestätigt.

Seit den 1990er Jahren erschienen in Deutschland Veröffentlichungen zum Thema Bilderbuch von Jens Thiele (Bilderbücher entdecken 1985, Künstler illustrieren Bilderbücher 1986, Neue Erzählformen im Bilderbuch 1991, Experiment Bilderbuch 1997), die dazu beitrugen, dass der Bildanteil des Bilderbuches mehr in den Fokus der Betrachtung rückte. Thiele forderte einen stärkeren Gegenwartsbezug des Bilderbuches und legte Nachdruck auf seinen Kunstaspekt. Tatsächlich öffnete sich das Genre nun mehr für ästhetisch anspruchsvolle Formen, die dem Bilderbuch nun neben dem Kindergarten auch das Klientel der älteren Kinder erschlossen und sogar erwachsene Bilderbuchsammler ansprachen. 1991 stellte Thiele fest, dass der wachsenden Komplexität des Bilderbuches im deutschen Raum - anders als im angelsächsischen Raum - immer noch ein Mangel an wissenschaftlicher Auseinandersetzung mit seiner Theorie, Ästhetik und Didaktik gegenüberstände (Thiele 1991, S. 8). Seit 2000 gab er die beiden Sammelbände „Das Bilderbuch. Ästhetik - Theorie - Analyse - Didaktik - Rezeption (2000) und „Neue Impulse der Bilderbuchforschung“ (2007) heraus, die einen großen Teil der Lücke füllten. In ihnen wurden die wegweisenden Veröffentlichungen von Joseph Schwarcz und Perry Nodelman aufgearbeitet. Zusätzlich hatten Dietrich Grünewald, Hans ten Doornkaat und Reinbert Tabbert die narrativen Aspekte

des Bilderbuchs in seiner Ganzheit bearbeitet, und die Hirnforschung trug zur weiteren Kenntnis der physiologischen Vorgänge bei.

Heute arbeitet die Grundschuldidaktik verstärkt am Einsatz des Bilderbuches im Unterricht. Zusätzlich wendet sich das Interesse mit dem Ausbau der Vorschul- und Krippenerziehung dem Erstbilderbuch und der Entwicklung der kindlichen Bildwahrnehmung zu (Bettina Kümmerling-Meibauer). 2012 griff Friederike Plaga in ihrem Buch „Bilderreich & wortgewandt. Kindliches Bildverstehen und Frühpädagogik“ verstärkt auf Nodelman zurück und widmete sich dem Ineinandergreifen von Erfahrung, Bildangebot und der Bildung von inneren Vorstellungen, die die Voraussetzung für das Anwachsen der Abstrahierungsfähigkeit sind. Auf genau diesen Sachverhalt geht u. a. mein Aufsatz von 1997 ein. D h. er wird jetzt wieder besonders aktuell und soll deshalb in überarbeiteter Form hier vom Kinderbuchhaus wieder zur Verfügung gestellt werden.

Blick auf die Nachbarwissenschaften

Nachdem die Bilderbuchkritik lange Bilderbücher nur darauf hin beurteilt hatte, ob ihre Inhalte die Werte einer Bewahrpädagogik unterstützten, war seit den 1970er Jahren deren ideologiekritische Hinterfragung ein Fortschritt. Aber mit diesem und einigen Handwerksmitteln der Literaturwissenschaft blieb die Gestaltung des Bildanteils immer noch unerfasst. Zu der Textkritik muss die Bildkritik treten. Denn bei dem Bilderbuch - auch beim Sachbuch und beim Comic - handelt es sich um ein ganz spezifisches Genre, bei dem es nicht nur um den Text und auch nicht um die Addition von Text- und Bildelementen geht, sondern bei dem durch die Verbindung und gegenseitige Rückbeziehung der beiden Einzelteile ein Drittes mit ganz neuen und andersartigen Wirkungen entsteht.

Zu seiner Erfassung brauchen wir die Hilfe mehrerer zusätzlicher Wissenschaftsbereiche: nicht nur der Entwicklungspsychologie, sondern auch der Wahrnehmungspsychologie, der Verhaltens-, der Gestalt- und der Kommunikations- und Werbepsychologie und der Semiotik, die alle von einer umfassend verstandenen Kunstkritik heute auch schon zugezogen werden.

Eine weitergehende Bilderbuchkritik beschäftigt sich neben der *inhaltlichen Aussage der Bilder* auch mit den *bildgestalterischen Mitteln* und ordnet sie bestimmten *Techniken, Stilen und Traditionen* zu (entspricht in der Kunstkritik der Stilanalyse und -geschichte).

Die Bilderbuchkritik stellt häufig unbegründete Vermutungen über die *Rezeption*, die Reaktion der betrachtenden Kinder an. (Zusätzlich muss bei der Wirkung des Bilderbuches auch noch die Rolle der VermittlerInnen berechnet werden.) Systematische theoretische und empirische Arbeiten mit den Mitteln der *Wahrnehmungspsychologie, Verhaltens- und Entwicklungspsychologie* gibt es für das Bilderbuch jedoch bisher nur sporadisch, Arbeiten zur *Gestaltpsychologie*, die sich mit der Konstruktion eines subjektiven neuen Ganzen im Kopf des Betrachters beschäftigen, entstehen erst jetzt im Rahmen der intensiven Erarbeitung einer Krippen- und Vorschuldidaktik.

In der Kunstkritik untersucht die Rezeptionsästhetik die Bedingungen, mittels derer der Künstler, Werk und Betrachter als Absender, Botschaft und Empfänger verknüpft sind (*Kommunikationstheorie*).

Die semiotische Methode innerhalb der Kunstkritik bearbeitet das Verhältnis zwischen der Wirklichkeit und Abbildung, zwischen Zeichen und Bezeichnetem (*Zeichentheorie*) und die

Funktion und Hierarchie der Zeichen als Einzelteile in ihrem Zusammentreten zu einem Gesamteindruck.

Genau so wie die *Linguistik* sich mit der figurativen Sprache, dem bildhaften Ausdruck in Metaphern, Gleichnissen, Allegorien, Symbolen, Vergleichen, Anspielungen und Parabeln und der spielerischen Verneinung in Humor und Ironie auseinandersetzt, ebenso lässt sich in der Bildsprache des Bilderbuches ein unterschiedlicher Umgang mit der *Oberflächen- und der Tiefenstruktur* feststellen.

Die ikonographisch-ikonologische Methode der Kunstkritik fragt nach der Herkunft der Motive und Symbole und warum unter historisch wechselnden Bedingungen gleiche Themen ungleich dargestellt werden. Diese Fragestellung bedingt ein kunsthistorisches Vorwissen, mit dem man Themen zuordnen und gleiche Bildmotive und formale Konzepte über einen längeren Zeitraum hinweg zusammenstellen und Querverbindungen zu gleichen Bildmotiven und formalen Konzepten in bildender Kunst, Film, Pressezeichnung, Postkarte, Werbung und Propaganda ziehen kann (*Ikonographie/Ikonologie*).

1978 betrachtete Annegret Latsch in ihrer Monographie „Das Bilderbuch als Kommunikationsmedium im Vorschulalter“ den Bilderbuchbereich unter kommunikationstheoretischem und semiotischem Aspekt. Ihr Buch ist bis heute das einzige zu diesem Thema.

Im Folgenden soll versucht werden, Erkenntnisse aus den genannten Nachbardisziplinen auf den Bereich des Bilderbuches zu übertragen und damit die bisher mehr nach Intuition betriebene Bilderbuchkritik auf eine wissenschaftliche Grundlage zu stellen. Vorerst kann es nur darum gehen, ein grobes Raster zu erstellen, um eine Vorstellung davon zu geben, in welche Dimensionen die von den BildermacherInnen erzeugten Wirkungen reichen, mit welchen gestalterischen Mitteln sie erzeugt werden können und wie durch ein Netz aus sich vielfältig gegenseitig bedingenden Strängen der Wahrnehmung der endgültige Eindruck des Rezipienten entsteht.

Bilderbuch und Bildersachbuch sind mehrgleisig arbeitende kombinierte Bild-Text-Medien, die in der Wirkung den neuen AV-Medien vergleichbar sind. Für die Bewertung all dieser Medien ist es nötig, dass wir KritikerInnen uns neben der Textkritik verstärkt Kompetenzen der Bildkritik und der Wechselbeziehungen zwischen den Einzelelementen aneignen; zumindest uns bewusst machen und verbalisieren, was da von uns selbst weitgehend unkontrolliert im Halbbewusstsein oder Unterbewusstsein abläuft.

Eine systematische Erfassung und die Schaffung eines Vokabulars für die sprachliche Vermittlung unserer Erlebnisse hilft uns KritikerInnen, das Phänomen in den Griff zu bekommen und uns VermittlerInnen, unsere Kinder vor unerwünschter Manipulation zu schützen, der sie bei dem heute immer größeren Gewicht der Bildmedien leicht ausgesetzt sein können.

Damit soll der ästhetische Genuss nicht entmythisiert und einseitig rationalisiert werden. Als erwachsene Menschen müssen wir bereit sein können, uns in die emotionale Wirkung eines Bildes lustvoll hineinfallen zu lassen und es bei Bedarf dennoch kritisch zu analysieren.

Die im Folgenden entwickelten Ansätze einer Theorie erfassen das Grundsätzliche der Bildkritik und gelten damit auch für die anderen Bildmedien wie Comic, kommerzielles und politisches Plakat, Pressefoto und -zeichnung, Kinofilm, Fernsehen und CD-ROM. Sie sind damit ein Beitrag zu einer übergreifenden Medienpädagogik.

1. Grundsätzliches zur Wahrnehmung durch den Rezipienten

1.1 Wichtigkeit des Bildanteils im Bilderbuch für Kinder

Die Bilder sind ein wesentlicher Teil eines Bilderbuches; oft genug kommt es vor, dass Bilderbücher von Kindern betrachtet werden, ohne dass der Text vorgelesen wird, oder dass er erst später vorgelesen wird, wenn die Bilder bereits einen prägenden Eindruck hinterlassen haben. Und auch bei der Bilderbuchbetrachtung gemeinsam mit einer vermittelnden Person fällt nach dem Umblättern der Blick des Kindes sofort auf das Bild der nächsten Doppelseite und erfasst es in seiner Gänze, während der Text erst sukzessive vorgelesen werden kann.

Auch Textinhalte werden bei späterer Erinnerung häufig erst über die wiedergesehenen Bilder erneut mobilisiert.

Dies unterstreicht die Notwendigkeit, sich mit den Mechanismen der Bildwirkung auseinanderzusetzen.

1.2. Physiologischer Prozess der Wahrnehmung. Aufnahme und Verarbeitung der Reize

Zu wissen, wie ein Mensch vorgeht, der sich die Aussage eines Bildes von den Augenbewegungen des Abtastens des Blattes bis zur Interpretation der empfangenen Reize erarbeitet, ist für den Gestalter von kommerzieller Bildwerbung ausschlaggebend für Erfolg oder Misserfolg seiner Anzeige. Ein Handbuch der Werbegraphik fasst deshalb verständlich die komplizierten Prozesse zusammen, die im Augenblick des Betrachtens in Sekundenschnelle im Rezipienten ablaufen. Das Bilderbuchkind nimmt die neu aufgeschlagene Seite in der gleichen Weise wahr.

Versuche mit einem Blickaufzeichnungsgerät ergaben, dass sich die Aufmerksamkeit des Betrachters zuerst auf die linke obere Ecke richtet, weil in unserem Kulturkreis die Leserichtung von links oben nach rechts unten verläuft. Dabei fallen die Bilder zuerst ins Auge. Vor allem die emotional aufgeladenen Bilder werden zuerst fixiert. Unter Fixation versteht man: das Auge verweilt, kann aufnehmen. Saccaden dienen zur Fortbewegung des Blicks von einem Fixationspunkt zum anderen, der jeweils den größten Informationsgehalt hat. Aus den wahrgenommen Sinneseindrücken leitet das Gehirn Erwartungen ab und setzt daraus vorläufige Bilder zusammen, die bei jeder weiteren Fixation überprüft und gegebenenfalls verändert werden. (Joliet 1991, S. 300-301)

Diese Vorgänge des Erfassens und Identifizierens spielen sich in gleicher Weise beim Lesen ab, bei dem man auch den Zeilen entlang Zeichen abtastet und zu den größeren Sinneinheiten von Sätzen und Handlungszusammenhängen verbindet. (Hochberg 1977, S. 80-83; Angewandte Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters 1979, S. 35-36; Grüsser 1995, S. 5-33)

Das steuernde Gehirn kann nicht das gesamte dargebotene Gesichtsfeld gleichzeitig erfassen und sucht sich deshalb für die Verweilpunkte/Fixationen vorerst nur die Knick- und Wendestellen eines Konturverlaufs oder den Kreuzungspunkt von zwei Linien heraus und muss sie interpretieren. Aus der Seherfahrung des Betrachters heraus erkennt und ergänzt das Gehirn dann auch jene Dinge, die das Auge nur teilweise oder unscharf erkennen kann.

In diesem Sinne nimmt das Kind auf einem Bild nur die Gegenstände wahr, die ihm (im Augenblick) wichtig und bedeutungsvoll sind; seine sinnliche Erkenntnis ist also abhängig

von seiner Sozialisation und den Bedingungen, unter denen wahrgenommen wird. Seine bisherigen Vorerfahrungen spielen eine wichtige Rolle.

1.3. Strukturalismus. Zeichenlehre

Die Einzelelemente von Linien und Farben werden im Kopf des Betrachters zu Figuren zusammengezogen und mit Bedeutung gefüllt, d. h. als Zeichen für einen nicht anwesenden realen Gegenstand oder eine Person erkannt (Bildung von einem Superzeichen 1. Ordnung).

Diese Personen und Gegenstände auf dem Blatt werden durch das Erkennen von Signalen der Körpersprache zu einer sie verbindenden Handlung montiert (Bildung von einem Superzeichen 2. Ordnung).

Mehrere unterschiedlich miteinander agierende Personengruppen können in einen gemeinsamen Innenraum oder eine Landschaft hineingesetzt werden. Dieser verbindende Raum wird konstituiert durch perspektivische Linien und einen Horizont. Wenn der Betrachter den übergreifenden Raum wahrnimmt, hat er das Superzeichen 4. Ordnung gebildet.

Wenn mehrere Doppelseiten als Stationen einer durchlaufenden Handlung erkannt werden, hat das Kind das Superzeichen 4. Ordnung gebildet.

Zu sehen, dass es neben diesem Bilderbuch noch andere mit einer ähnlichen Handlung gibt (z. B. Hexenbücher) und dass sie sich kritisch miteinander vergleichen lassen, bedeutet, dass das Kind auf der Superzeichenbildung 5. Ordnung angekommen ist.

Mit zunehmender Reife kann das Kind immer umfassendere Gliederungshierarchien herstellen. Die übergreifenden Bögen werden immer größer - parallel zu den wachsenden kognitiven Fähigkeiten des Kindes und seiner Fähigkeit zu Abstraktion und Distanzierung.

(Vgl. Mussen/Conger/Kagan 1976; Oerter/Montada 1982; Lehrbuch der Entwicklungspsychologie 1982; Metzger 1956, S. 607 u. 613; Latsch 1978, S. 86)

Für das Bilderbuch bedeutet das, dass es ein hierarchisch aufgebautes Superzeichen ist, das sich aus einer Menge von Teilelementen in Text- und Bildform zusammensetzt, die sich aus dem Zusammenhang erklären, in dem sie stehen.

Sie beeinflussen sich aber nicht nur in der Vertikalen, sondern auch in der Horizontalen gegenseitig, wenn sie gedeutet werden. (Waldinger 1975)

1.4. Gestaltpsychologie

Die Ganzheitspsychologie (Leipziger Schule) und die Gestaltpsychologie (Berliner Schule) basieren auf der seit Platon und Aristoteles verbreiteten Erkenntnis, dass das Ganze mehr oder sogar etwas anderes ist als die Summe seiner Teile. Dann entstehen Superzeichen: der Betrachter nimmt die einzelnen Bildteile nicht mehr separat, sondern in einem Sinnzusammenhang wahr: so wird z. B. Auto + Blaulicht zum Krankenwagen.

Im nächsten Schritt setzt der Betrachter die einzelnen Figuren zum Superzeichen des Gesamtbildes zusammen. Er liest und bewertet die Einzelteile in ihrer Aufgabe für das Gesamtbild wie die Funktionen von Hauptwörtern, Verben und Präpositionen in dem Ensemble eines Satzes. Wir sprechen deshalb von der Syntax der Einzelzeichen. Je nach Anordnung auf dem Gesamtbild haben die Vokabeln der Einzelteile eine unterschiedliche Bedeutung und Gewichtung.

Köhler und Max Wertheimer entdeckten, dass der Betrachter sich beim Zusammenziehen der verschiedenen Reize aus Linien, Farben und Hell- und Dunkelschattierungen zu einer sinnvollen Gestalt an bestimmte unveränderliche charakteristische Merkmale eines in seinem Kopf gespeicherten Bildes hält.

Ein weiteres Deutungsmuster für noch diffuse Reize ist für den Betrachter das Streben nach Regelmäßigkeit und Ordnung. Er orientiert sich am Gesetz der guten Gestalt, der Symmetrie, der Ähnlichkeit, des kontinuierlichen Verlaufs und der Nähe oder Entfernung der Teilelemente zueinander, um sie zu einer Gestalt zusammenzuziehen. (Rock 1985, S. 9)

Die empfangene Anhäufung von Sinneseindrücken setzt erst das Gehirn zusammen, und zwar nach Verknüpfungsmustern, die es bereits kennt und nun neu mobilisiert. Eine große Rolle für die Deutung der Wahrnehmungen spielen die Erfahrungen, wie z. B. das Erinnern von Formen. Im Gesicht des Löwen werden z. B. Augenbrauen wahrgenommen, die dem bekannten menschlichen Gesichtsschema entsprechen und nun auf den Kopf des Tieres übertragen werden.

Solange die wahrgenommenen Strukturen noch nicht eindeutig erkannt sind und sich noch mehrere Deutungsmöglichkeiten anbieten, entscheidet sich der Betrachter für Möglichkeiten, die ihm bekannt und naheliegend vorkommen oder die seiner allgemeinen Psyche oder seiner augenblicklichen Stimmungslage entsprechen. Auf diese Weise projiziert der Betrachter in noch undefinierte Strukturen wie z. B. Klecksbilder seine eigenen Phantasien und Gefühle, seine Wünsche und Ängste hinein. Diese Tendenz liegt dem Streben nach Spannungsverringering zugrunde. (Attenaevae 1974, S. 115f zit. nach Latsch, S. 87)

Erwartungshaltungen entstehen auch durch die Eingewöhnung in Kunsttraditionen. Die Muster, wie ein Baum oder Berg gemalt werden, sind in der asiatischen Malerei andere als in der europäischen. (Schuster 1992, S. 30-31, 33 u. 35)

Das sehen lernen kommt einem Trainingsprozess gleich; unbewusst entwickelt jeder Mensch im Laufe seines Lebens bestimmte Schemata, nach denen er die Dinge wiedererkennt. Massenmedien erleichtern diesen Vorgang, indem sie weitgehend gleiche Bildstereotypen benutzen.

Diese Lernprozesse, sich Bildwahrnehmungsmuster anzueignen, sind für jede Generation andere. (Lindner1988, S. 119-121)

1.5. Semiotik

Die Zeichentheorie besagt zuerst einmal, dass Bilder nur ein Medium sind. Sie existieren nicht selbst, sondern sind nur Zeichen, die auf etwas anders hinweisen in einer verkürzten, nur andeutenden Form. Sprachliche und visuelle Formen sind Leerstellenangebote an den Rezipienten, die er für sich selbst mit Sinn auffüllen muss. Dies tut er assoziativ aus dem Kontext seines augenblicklichen Erfahrungshorizonts heraus. Später, unter dem Eindruck neuer persönlicher Erfahrungen, kann er sie ganz anders bewerten. Auf jeden Fall wird er jedoch nach unterschiedlichem Vorbildungsstand altersspezifisch reagieren. Jeder Rezipient wird seinen individuellen Hintergrund unterlegen, und seine Reaktion wird eine noch andere sein, wenn das Lesen oder Betrachten gemeinsam mit VermittlerInnen oder in der Gruppe geschieht. (Pelz 1978, S. 38-39)

Da der Hersteller der Zeichen damit eine ganz bestimmte Botschaft übermitteln will, sucht er durch eine Verknüpfung der Zeichen ihre Interpretation möglichst im gewollten Sinn zu

lenken, damit seine Botschaft auch beim Rezipienten ankommt. Denn erst durch das Netz der Beziehungen der Zeichen untereinander gelangt der Rezipient zu einer Hypothese seiner Deutung. Wie beim Lesen eines Kriminalromans schließt der Rezipient beim Lesen und Betrachten ständig beim Auffinden eines Indizes auf eine sich auftuende Kausalkette, die blitzschnell zugunsten einer anderen aufgegeben werden kann, wenn der Zusammenhang der Zeichen in einem anderen Licht erscheint. Dabei geht es um in Sekundenschnelle ablaufende komplizierte Gedankenverbindungen.

Produzent und Rezipient verständigen sich auf der Basis des gemeinsamen imaginären Museums aus Kenntnissen, Bildern und Ideen, Vorurteilen und Ideologien eines gemeinsamen Kulturkreises, das dieselben Assoziationsreihen nahelegt. Für Mitglieder anderer Epochen oder Kulturkreise sind diese nicht selbstverständlich. Komparatistische Forschungen versuchen, die Sinnveränderungen festzustellen, die sich beim Übersetzungsprozess oder bei internationalen Koproduktionen ergeben: ob die anvisierte Botschaft überhaupt ankommt oder aber in einer sinnveränderten Form. (Weiteres ist nachzulesen in den semiotischen Arbeiten von Umberto Eco.)

Der kindliche Bildervorrat und das Arsenal seiner Bilddeutungsmuster baut sich neben dem Angebot des TV und der Computerspiele noch aus vielen anderen Quellen auf. Weiteres Material liefern Illustrationen in Kinderzeitschriften, Lesebüchern und Büchern für ältere Kinder und auch Sammelbilder, zusätzlich Kindern allgemein zugängliche Konsum- und Werbeplakate und Bildpostkarten und illustrierte Erwachsenenzeitschriften. Aus diesem Reservoir, das in allen Köpfen präsent ist, bedienen sich die IllustratorInnen immer wieder, um kürzhaft ihre Botschaft an ihr Publikum zu vermitteln.

Gemälde, Plakate und Pressezeichnungen bringen ihr Anliegen in eine Bildform, die auf nonverbaler Ebene verstanden wird. Dafür bieten sich Allegorien, Personalisierungen, Pars-pro-toto-Darstellungen, Symbole und Metaphern an. Das macht sie auch Kindern zugänglich; Bilderbücher arbeiten mit denselben Mitteln. Nun muss die Frage gestellt werden, von welchem Alter an diese Gedankenkurzformen, festgehalten in bildlichen Zeichen, die vom Produzenten beabsichtigten Assoziationsketten auch im betrachtenden Kind auslösen, wie umfangreich der Erfahrungshorizont dafür sein muss.

2. Bild-Text-Verhältnis

2.1. Eigenschaften des Bildes, die es vom Text unterscheiden

Bild und Text leisten Unterschiedliches und übernehmen im Ensemble des ganzen Bilderbuches oder Sachbilderbuches ganz spezifische Funktionen.

2.1.1. Emotionalität

Das Bild hat z. B. eine suggestive sinnliche Faszination gegenüber dem Text bzw. dem Wort, es ist anschaulicher und erzeugt mehr Stimmung. Es spricht das Unbewusste an und wird deswegen gern von Werbung und Propaganda eingesetzt. Aber auch im Bilderbuch lässt sich die erwünschte Rezeption eines Textes durch entsprechend emotional wirkende Bilder lenken.

2.1.2. Fixiertheit auf einen einzigen Ausschnitt eines zeitlichen Ablaufes

Das Bild fixiert nur einen bestimmten Augenblick im Ablauf eines Geschehens. Deshalb ist es wichtig für das Bild, gerade den typischen und stellvertretend für den ganzen Ablauf stehenden Ausschnitt oder den dramatischen Höhepunkt der Handlung zu erfassen. Dadurch gewinnt das ansonsten punktförmige Bild Ausstrahlungskraft auf seine Umgebung.

Das zeitlich fixierte und statische Bilderbuchbild kann Bewegung nicht direkt wiedergeben. Es versucht deshalb, Bewegung durch Zeichen zu signalisieren: das fahrende Auto bekommt eine Auspuffwolke, der gehende Mensch hebt ein Bein, der undichte Wasserhahn bekommt einen Tropfen. Der Comic hilft sich hier durch Bewegungslinien.

Die Sprache kann dagegen sowohl Vergangenes als auch Zukünftiges mit Gegenwärtigem verbinden. Sie gehört allerdings zu den lebendigen Signalen, die aus nacheinander angeordneten Zeichen bestehen und nur in der Abfolge zu verstehen sind. Text und Sprache laufen in einem einmaligen Prozess ab und sind dann verschwunden. Das Bild ist jedoch auf Dauer präsent. (Latsch 1978, S. 68)

2.1.3. Konkretheit und Anschaulichkeit

Während die Sprache eher einen erzählenden oder auch abstrahierenden und kategorisierenden Charakter hat, wirkt das Bild vor allem konkretisierend und veranschaulichend. Objekte und Sachverhalte können durch ein Bild übersichtlich bzw. überschaubar angeordnet abgebildet und dargestellt werden.

2.1.4. Gleichzeitige Präsenz aller seiner Elemente

Der gesprochene Text ist nicht so leicht aufzufassen wie das Bild, weil Sprache sich ständig bewegt und man ihrem Verlauf ständig konzentriert folgen und darauf warten muss, dass der Sprecher sein Anliegen allmählich entwickelt. Sie ist im realen Leben auch nicht wiederholbar. (Das bietet erst das AV-Medium.)

Das Bild ist jedoch auf Dauer in allen seinen Elementen gleichzeitig präsent. Deswegen kann es schnell und in allen Teilen zugleich erfasst werden. Die Betrachtung kann auch beliebig oft wiederholt werden; denn das Bilderbuchbild bleibt in seiner einmal von dem/r BildermacherIn hergestellten Form auf Dauer gleich.

Bilder stellen relativ geringe Anforderungen an den Rezipienten hinsichtlich seiner Aufmerksamkeit, Konzentration und Gedächtnisleistungen, deshalb sind sie von vielen Personengruppen leichter aufzufassen als Texte.

2.2. Zusammenwirken von Bild und Text zu einem Gesamteindruck

2.2.1. Bild und Text als verstärkende Ergänzung

Bilder können breit interpretiert werden. Deswegen brauchen sie oft eine Texterklärung. Der noch wie ein Boot auf dem Wasser frei treibende Sinn des Bildes kann durch einen beigegebenen Text auf eine bestimmte Interpretation festgelegt werden; es kann nicht mehr jede beliebige individuelle Interpretation herausgelesen werden. Ohne interpretationslenkende Beigaben ist ein Bild redundant, d. h. es erzählt viele verschiedene Geschichten.

Sachbuchillustrationen können statt durch die Beigabe von Text auch durch noch mehrere Details auf eine gewünschte Deutung festgelegt werden. Durch Hintergrund und Beiwerk können sie auf anderer Ebene noch zusätzliche Geschichten erzählen.

Bei einer parallel ablaufenden Informationsabgabe von Bild und Text geben sie sich gegenseitig Hilfen zur Deutung. Mit Hilfe der Sprache können auch die visuell nicht zu vermittelnden Informationen dargestellt werden. Wort und Bild - gemeinsam eingesetzt - bewirken mehr als die bloße Addition von beiden, sie bilden ein umfassendes Superzeichen von größerer Wirkung.

2.2.2. Bild und Text im Widerspruch

Die Bilder können mit dem Text übereinstimmen oder aber auch beabsichtigt (Überraschung, Verblüffung) genau das Gegenteil bewirken.

Ist die Nichtübereinstimmung der Aussage von Text und Bild unbeabsichtigt, dann wird die Verständlichkeit gestört. Ein Kind ist verunsichert und verwirrt, wenn die Geschichte z. B. auf ein tragisches Ende zuläuft und dort plötzlich lachende Personen auf dem Bild erscheinen.

Durch den gemeinsamen Einsatz von Bild und Text entsteht ein höherrangiges Superzeichen.

2.2.3. Zusammenwirken mehrerer Bilder in einer Bilderfolge

Eine Serienbildung von Bildern kann schon durch die Sequenz einer Comibilder-Leiste entstehen. Dort ist der Zusammenhang durch die gleichen Personen meist offensichtlich gegeben.

Der Zusammenhang der verschiedenen Bilderbuchseiten untereinander im Fortlauf einer Geschichte wird für die kindlichen Betrachter dadurch unterstützt, dass die handelnde Hauptfigur in jedem Bild wieder auftaucht und durch die immer wieder ins Auge fallenden Details seines Aussehens in den wechselnden Umgebungen leicht wieder auffindbar gemacht wird. (Latsch, S. 118)

3. Kommunikation zwischen BildmacherIn und Kind/Rezipient

3.1. Rolle des/der Bildmachers/in

3.1.1. Bearbeitung/Veränderung der Realität

Nach der „Vorschule der Ästhetik“ von Fechner wählen die ZeichnerInnen Ausschnitte aus und vereinfachen. Sie wählen stellvertretende Symbole, sie vereinheitlichen die Formen durch Stilisierung, und sie idealisieren, um zu verallgemeinern. (Vgl. Fechner 1898) Allein dadurch interpretieren ihre Bilder schon die Wirklichkeit und lenken die Wahrnehmung des Betrachters.

3.1.2. Verhältnis zwischen Bildfiktion und -dokumentation

Dem Verhältnis zwischen Idee und Realität begegnen wir im Bereich des Bilderbuches noch einmal, wenn es um die authentische Darstellung von historischen Vorgängen (meist des Nationalsozialismus) geht. Hier tut sich die Problematik jeder Geschichtsdarstellung auf: eine progressive Didaktik arbeitet auch bei der Darstellung von zu verurteilendem Verhalten von Personen oder Gruppen mit möglichst authentischen Versatzstücken, um der Forderung nach historischer Treue gerecht zu werden. Die große Kunst dabei ist sowohl für die Hersteller der Darstellung als auch für die Rezipienten der Balanceakt zwischen subjektivem Hineingezogenwerden in das Zeitkolorit, als nötig für die Motivation des Rezipienten, und

objektivem Distanzhalten für die notwendige Kritik. Wobei Hersteller und Rezipient beide leicht in die Falle der unfreiwilligen Faszination geraten können.

3.1.3. Lenkung der Wahrnehmung als Hilfe für das Kind

Zusätzlich versuchen die BildmacherInnen, dem noch chaotisch wahrnehmenden Kindergartenkind bei der Konzentration auf die wesentliche Aussage des Bildes zu helfen, indem sie seine Aufmerksamkeit durch farbliche oder größenmäßige Hervorhebungen auf die Hauptperson und ihre Attribute ziehen und die Hintergründe ausblenden. (Latsch, S. 129)

Durch Abstraktion der Formen wollen sie dem Kindergartenkind bei der Vorstellung der idealen Form und der Begriffsbildung helfen.

Dem Zweck, die emotional noch labilen Kinder vor allzu deprimierender Wirklichkeit zu schützen, kann die Wahl eines harmonisierenden und beschönigenden Stils dienen, aber auch eine Abstand schaffende Verschlüsselung.

3.2. Rolle des betrachtenden Kindes

3.2.1. Einfluss entwicklungspsychologischer Veränderungen auf die Rezeption

Die gemeinsame Bilderbuchbetrachtung ist für die Kinder zuerst eine Arbeit des Erkennens, Und beim Wiedererkennen stellen sich immer auch Assoziationen, das Erinnern an andere Situationen ein. Eigenes Bewusstsein wird in der Auseinandersetzung mit dem Buch aktualisiert, durch Aussprechen formuliert und damit weiterverarbeitet.

Dieses Suchen und begeisterte Wiederfinden von Bekanntem ist vorerst noch völlig diffus und geht noch willkürlich mit der vielleicht völlig andersgearteten Handlung und Botschaft des/r BildermacherIn um. Die Kinder sehen zuerst nur einmal unverbunden die Einzelelemente, zu denen sie einen persönlichen Bezug haben.

Der beigegebenen Text bringt sie erst dazu, ihre Aufmerksamkeit gezielter den Hauptpersonen zuzuwenden und durch den Handlungsbogen eine Verbindung aller Bilder des Buches herzustellen.

Sie lernen, dass es wichtige und unwichtige Teile des Bildes gibt, und sie lernen, dass bei Bildersequenzen eine bestimmte Reihenfolge des Betrachtens eingehalten werden muss, die bei den westlichen Zivilisationen wie das Schriftlesen von links oben nach rechts unten geht.

Wenn der abgebildete Gegenstand stellvertretend für einen ganzen Begriffskomplex steht und der Betrachter für die Sinnfindung die Lücken in der Darstellung selbst füllen muss, dann haben Kinder im Kindergartenalter noch Schwierigkeiten mit der Entschlüsselung. Hinweise und Gespräche der Vermittlerperson können diesen kognitiven Reifungsprozess aber fördern.

3.2.2. Entwicklung der Wahrnehmungs- und Deutungsfähigkeiten und der Abstraktionsfähigkeiten

Speziell der kindlichen Wahrnehmung von Bildern in Kinderbüchern sind die Untersuchungen von E. Langhorst, C. Niederle, A. J. Fljorina und H. Hinkel nachgegangen. (Langhorst 1967; Niederle 1971; Fljorina 1976, S. 14-24; Hinkel 1975) Nach ihnen halten Kinder vorerst Bilder für genau so real wie die Umwelt. Der Gegenstand auf dem Bild hat für das ganz kleine Kind die gleichen Eigenschaften wie ein natürlicher. Dass es sich bei einem

Bild nur um ein Zeichen handelt, das stellvertretend für den realen Gegenstand steht, ist ihnen zuerst noch nicht klar.

Insgesamt können nach den Untersuchungen der oben genannten Autoren die kleinen Kinder weniger Reize verarbeiten, unterscheiden dabei oft nicht zwischen wichtigen und unwichtigen und benötigen mehr Zeit und Hilfe, um alle wesentlichen Bezüge zu erfassen. (Oerter 1973, S. 330 u. 334)

Je stärker sich das Zeichen im Aussehen von dem direkten Abbild der Realität entfernt, umso umfänglicher macht sich Desinteresse, ja häufig sogar Ablehnung bemerkbar, weil das Bild nicht verstanden wird, d. h. den eigenen Vorstellungen nicht entspricht. Dies gilt für expressionistische, abstrakte, skizzenhafte, stark stilisierte oder auch nach Art von Kinderzeichnungen primitivisierte Zeichnungen, aber auch für Fotografien.

Kaufhausbilderbücher treffen mit ihrer Übersichtlichkeit, mit ihrer realitätsnahen Darstellung unter Einbeziehung des Kindchenschemas und ihrer bunten Farbkastenpalette die Bilderwartungen von kleinen Kindern. Aufgabe der VermittlerInnen ist es, ihnen schon bald den Reiz auch realitätsfernerer Darstellung nahezubringen. (Hinkel 1984)

3.2.1. Erkennen des Superzeichens der Form

Kinder müssen lernen, Punkte, Farbanordnungen und Striche zu Formen zusammenzuziehen.

Nach Piaget und Bruner werden Bilder, die nur aus unverbundenen Punkten bestehen, von Kleinkindern noch nicht als Konfigurationen erkannt. Oder sie halten sie für beschädigt oder unfertig, weil sie die Punkte noch nicht gedanklich zu einer Kontur vervollständigen können.

Vorschulkinder verfügen noch über wenige Superzeichen, weil diese erst in der Folge hoher Häufigkeiten gebildet werden. Diese Superzeichen dienen dem Aufbau interner Modelle der Umwelt (Weltner 1970, S. 115. Zit. nach Latsch, S. 92)

Das Wiedererkennen einer gespeicherten Form wird ihnen erleichtert, wenn die charakteristischen Merkmale von Person, Tier oder Gegenstand deutlich gezeigt werden. Deshalb bevorzugen die jüngeren Kinder die grafischen Bilder, die ihnen deutliche Konturen anbieten. Erst die älteren Kinder bevorzugen die malerischen Bilder, in denen die Figuren sich nur durch unterschiedliche Farben voneinander abheben. (Latsch, S. 111)

A. Fljorina berichtet, dass Kinder zwischen 3 und 7 Jahren erst mit zunehmendem Alter perspektivische Verkürzungen deuten können. Kleinere Kinder bevorzugen bei Tieren die Seitenansicht. (Latsch, S. 106)

3.2.2. Erkennen des Superzeichens eines ganzen Bildzusammenhangs

Grundsätzlich kann man sagen, dass jüngere Kinder mehr auf die einzelnen Personen und Gegenstände achten, die wegen ihrer Größe und Farbe auffallen. Erst ältere Kinder merken, dass diese Einzelpersonen und Gegenstände im Zusammenhang einer gemeinsamen Tätigkeit stehen. Hinweise auf die Beziehungen der Gestalten untereinander entnimmt das Kind aus ihrer räumlichen Anordnung und ihrer Körpersprache. Die Zusammenhänge einer Handlung beginnt es herzustellen, indem es anfängt, sich die Ursache und den Fortgang einer Situation vorzustellen. (Vgl. Bruner 1971, S. 49 u. 380; Ljublinskaja 1975, S. 221)

Dabei lernt es, starre Bilder als mobiles Erlebnis zu deuten. Beispiel: Fortbewegungsart und Richtung eines „Fahrzeugs am Himmel“ ergibt sich aus Abstand vom Boden und Konstellation von Bug und Heck. Dass es sich eher um Start als um Landung handelt,

erfahren wir aus der Diagonale zur Ebene. Weil ein Flugzeug in der Luft nicht stehen kann, muss es im Flug begriffen sein. Der Tropfen mit Wasserhahn signalisiert uns, dass letzterer undicht ist.

Mit wachsenden kognitiven Fähigkeiten lernen die Kinder, das räumliche und zeitliche Umfeld des Gezeigten zu ergänzen. (Grünwald 1989)

Gleichzeitig mit den wachsenden kognitiven Fähigkeiten tritt auch die physiologische Reifung ein. Es kommt zu längeren Augensprüngen, mit deren Hilfe der Rezipient erst die einzelnen Bildteile zu Superzeichen höherer Ordnung verbinden kann.

3.2.3. Erkennen der räumlichen Gliederung eines Bildes

Um einen räumlichen Eindruck herzustellen, modelliert der/die BildmacherIn seine/ihre Figuren plastisch heraus. Dazu benutzt er/sie perspektivische Verkürzungen, ordnet die Extremitäten vor und hinter dem Körper an, schattiert mit dunkleren Farben oder Schraffierungen und setzt Glanzlichter. Da kleine Kinder die Funktionen der Schattierung für die Illusion eines plastisch vor- oder zurücktretenden Teiles noch nicht erkennen, halten sie die dunklen Schattierungen für Schmutz, wie Fljorina berichtet. (Latsch, S. 108)

Vorschulkinder sehen alle Figuren des Bildes als nebeneinander oder aufeinander in einer planen Fläche stehend. Für sie weitet sich das Blatt noch nicht nach hinten in die Tiefe. J. A. Fljorina beschreibt einen Versuch, in dem Vorschulkindern ein Bild gezeigt wurde, auf dem zwei Tiere hintereinander standen und das vordere das hintere zum Teil verdeckte. Die Kinder sahen nicht, dass es sich hier um ein räumliches Davor und Dahinter handeln sollte, sondern lasen die Abbildung als ein in einer planen Ebene dargestelltes Tier mit zwei Köpfen. Erst mit zunehmendem Alter lernen Kinder, bestimmte Hinweise des/der BildmacherIn dahingehend zu deuten, dass er/sie möchte, dass wir uns jetzt einen wie auf einer Theaterbühne nach hinten reichenden Raum vorstellen. Solche Zeichen können sein perspektivische Linien und nach hinten abnehmende Größe, Schärfe und Farbintensität. Die Kinder aus dem genannten Versuch erklärten sich die geringere Körpergröße der Personen im Hintergrund so, dass es sich um Kinder handeln müsste. Aus mehreren angebotenen inhaltlich gleichen Bildern wählten sie diejenigen aus, auf denen die Figuren unverdeckt nebeneinander standen und sagten: „Das ist besser gemalt. Hier kann man alles sehen.“ (Latsch, S. 105.)

3.2.4. Erkennen gesellschaftlicher Zusammenhänge

Bildbetrachtungsprotokolle des textlosen Bilderbuches „Die Straße entlang“ von Dorlis Meyer (Rotfuchs 1978) ergeben, dass selbst noch 6jährige Kinder viele Bilder, die soziale Zusammenhänge darstellen, fehldeuten, d. h. die Kommunikation zwischen IllustratorIn und Leser funktioniert nur unvollständig, wenn die Bilder nicht ausdrücklich im Hinblick auf die noch unentwickelten kognitiven Fähigkeiten der Rezipienten gestaltet wurden, wenn der/die KünstlerIn sich nicht so viel Rollenverständnis aneignet, dass er/sie seine/ihre Signale in eine Form bringt, die dem Empfänger angemessen ist. Mit zunehmendem Alter werden die Fehldeutungen weniger, die 8- bis 9jährigen interpretieren in dieser Hinsicht fast alles richtig, wobei ihnen das Lesen können der Schrift auf Schildern innerhalb der Bilderbuchbilder, das sie inzwischen in der 1. und 2. Klasse gelernt haben, eine nützliche Hilfe ist.

Besonders deutlich wird, wie die Kinder mit zunehmendem Entwicklungsstand fortschreiten von der bloßen Aufzählung von Gegenständen, einem Chaos von Einzelheiten, zum Zusammenziehen von mehreren Teilen zu Handlungen, Szenen durch die Benutzung von

übergeordneten Wörtern und abstrahierenden Begriffen, die eine ganze Situation knapp umfassen. Aus „ein Arbeiter, der eine Flasche in der Hand hat“ wird „einer, der frühstückt oder Mittagspause hat“, aus „zwei Stöcker, Fenster“ und „der Balkon ist neu gebaut worden, und da ist auch schon ein Balkon und da ist auch schon ein Balkon, und da ist auch schon ein Balkon“ wird „Baustelle“; aus „essen welche - hier geht eine Frau rein mit'm Tablett und zwei Gläser“ wird „ein Gasthaus“. Das bedeutet nicht nur, dass sich die sprachlichen Fähigkeiten weiter entwickelt haben, sondern zeigt auch an, dass jetzt erst der übergreifende Zusammenhang verstanden worden ist. Wenn der Schritt vom vordergründigen Wahrnehmen mit dem Auge: „der Arbeiter hat eine Flasche in der Hand“ zum Kapieren im Kopf getan ist: „der Arbeiter trinkt eine Flasche Bier“ (man sieht ihn ja nicht die Flasche an den Mund setzen, das muss vom Kind im Kopf hinzugefügt werden; ebenso wie die Kenntnis von gesellschaftlichen Usancen oder auch Klischees, dass nämlich Arbeiter Bier zu trinken pflegen) - dann sieht man, dass das Chaos der Wahrnehmungen sich ordnet und das Kind weiträumiger zu denken beginnt, weil es zur Deutung einen immer größer werdenden Fundus selbst erlebter oder vermittelter Erfahrungen einsetzen kann. Als nächste Stufe kommt dann das logische Durchdringen von kausalen Zusammenhängen. Die Vermutung „weil ...“ zieht Folgerungen aus dem Gesehenen, bindet zwei Beobachtungen zusammen oder fügt das hinzu, was nicht sichtbar ist, oder was demnächst geschehen wird. Die Frau wirft einen Teller nach ihrem Mann, *weil* er sagt, dass sie doof ist (erschlossen aus der Geste des Vogelzeigens). Das Kind zieht den Vater an der Jacke, *weil* es etwas kaufen möchte. (Schmidt-Dumont 1981/2, S. 22-27)

3.2.5. Erkennen von symbolischen Stellvertretungen durch eine Person oder einen Gegenstand

Eine Idee kann durch eine Person (Allegorie) repräsentiert werden; so steht in E. Jooß (Text) / A. Boratynski „Der Sohn des Häuptlings“ (St. Gabriel 1995) das aus einem Feuer von brennenden Hütten aufsteigende Skelett für Krieg. Auch Gegenstände können stellvertretend/symbolisch für ein ganzes Segment des menschlichen Lebens (Ehe) oder der Gesellschaft (Arbeiterschaft) stehen. Solche Symbole können von Kindern erst sehr spät gedeutet werden, weil sie dafür schon eine gewisse Abstraktionsfähigkeit und einen Vorrat an Wissen über die Gesellschaft und an Kenntnis von Bildlösungen in ihrem Kulturraum haben müssen.

Abstrakte Begriffe sind schwierig darzustellen, weil hier assoziierte konkrete Begriffe gefunden werden müssen. Wollte ich zum Beispiel den Begriff 'Freiheit' darstellen, könnte ich dazu vielleicht die Freiheitsstatue benutzen.

Besonders schwierig sind grammatische Formen wie Verneinung oder Konjunktiv. Ganz wie im Bilderrätsel in Zeitschriften werden Gedanken im Traum oder im Kunstwerk in Bilder umgesetzt. Im Bilderrätsel wird die Verneinung mit einem Durchstreichen angekündigt. Im Traum unter anderem durch Verbrennen von Bildteilen. In der bildenden Kunst sind Beispiele speziell bei den Surrealisten zu finden, die sich explizit das Programm gesetzt hatten, unbewusste Inhalte, darunter Träume und Wahnsinnshalluzinationen, ins Bild zu setzen; und auch bei den Symbolisten finden sich Beispiele mehr oder weniger eingesetzter Symbolik. Die 'Erleuchtung' durch das Göttliche lässt sich durch den Einsatz von Licht darstellen. Das göttliche Kind: im kleinen Kind liegen alle Möglichkeiten. Die Interpretation der Symbole ist aber nicht in allen Kulturen gleich. (Schuster 1992, S. 54, 57, 69 u. 74)

3.2.6. Erkennen der tieferen Bedeutung einer Parabel oder eines Märchens

Politische Bilderbücher haben das Anliegen, übergreifende gesellschaftliche Zusammenhänge Kindern im Vorschul- und Grundschulalter durch eine kurze Geschichte in Text und Bild zu verdeutlichen. Dafür haben sie die Möglichkeit der realistischen Darstellung, meist wird jedoch die Einkleidung in eine märchenhafte Fabel gewählt. In diesem Fall wird den Kindern die Arbeit der Entschlüsselung und des Transfers auf die eigene Situation überlassen. Meist sind sie damit überfordert und brauchen eine/n VermittlerIn für die Interpretation.

Gerade durch die Wahl allgemeiner Symbole sind diese parabelhaften Geschichten vielfältig, gelegentlich sogar konträr interpretierbar.

3.2.7. Vervollständigung andeutender Zeichen und von Pars-pro-toto-Darstellungen

Bei Pars-pro-toto-Darstellungen ist nur ein kleiner Teil eines wichtigen und sinngebenden Vorgangs sichtbar, der größere Teil muss von dem wissenden Betrachter ergänzt werden. Die kindlichen Betrachter gehen jedoch unvoreingenommen und ohne historisches Vorwissen an die Bilder heran. Bei andeutenden Zeichen und Pars-pro-toto-Darstellungen gibt es bei ihnen oft keinen Wiedererkennungseffekt, wird die erwünschte Assoziationskette nicht ausgelöst.

In Elisabeth Reuter „Judith und Lisa“ (Ellermann 1988) steht z. B. ein ins Bild hineinragenden Stiefel für eine ganze Marschkolonnie von Braunhemden, ein kleines Bücherhäufchen steht für die nächtliche Szene einer auflodernden Flamme mit einer johlenden Menge darum herum. Auch die weiter im Buch eingesetzten roten Fähnchen und Bild- und Textzitate der NS-Propaganda können von uninformierten Kindern noch nicht allein aufgeschlüsselt werden.

4. Bildwahrnehmung als unterschwelliger Prozess

Wie schon oben erwähnt, spielt sich die Bildverarbeitung im Gehirn getrennt von der rational arbeitenden Gehirnhälfte ab und bewegt sich meist auf einer unbewussten emotionalen Ebene. (Michligk 1974, S. 96 u. 82)

Während die konturenbildende Linie noch ein recht rational wirkendes Moment darstellt, funktionieren Farben, Hell-Dunkel-Wirkungen und Bildaufbau und Signale der Körpersprache vielfach auf dem Niveau der diffusen Gefühle und Instinkte. Die stark emotive Reaktion des Betrachters gilt nicht nur für die gezeichneten Bilder, sondern auch für die gesamte figurative Sprache, d. h. für Vergleiche, Symbole und Parabeln. Wegen ihrer leichten Zugänglichkeit wird von ihr nicht nur in der Werbung Gebrauch gemacht, sondern auch im Bilderbuch. (Schuster, S. 17)

Spezifische graphische Mittel wie gezielter und modifizierter Einsatz von Farbe, Hell und Dunkel, Gefühltheit und Leere von Flächen, Bildaufbau und Körperhaltung sind sehr geeignete Mittel, um Kindern, die noch nicht unsere Rationalität haben, auf optischem und emotionalem Wege Botschaften zu übermitteln.

4.1. Schlüsselreize

Nach den Verhaltensforschern Lorenz und Eibl-Eibesfeldt vollzieht sich genau wie bei den Tieren auch bei den Menschen ein großer Teil der mitmenschlichen Kommunikation auf vorsprachlichem Wege über Signale der Körpersprache und der optischen Schlüsselreize. Je expressiver sie angewandt werden, desto stärker wirken sie.

Das gilt für den Ausdruck der Augen, auf die bei der Wahrnehmung einer Person die Aufmerksamkeit immer zuerst fällt. Weit aufgerissene Augen können das Signal für

Drohstarre vermitteln, aber auch der Angst oder des Erstaunens. Die Deutung erfolgt durch die Interpretation der dazu eingenommenen Körperhaltung.

Sympathieerzeugung wird durch den Einsatz des Mutter-Kind-Motivs, durch die Abbildung von Kindern oder durch das Kindchenschema erreicht.

Da große Augen in einem runden Gesicht mit großem Stirnanteil und ein - verglichen mit dem Rumpf - zu großer Kopf die unbewusste Assoziation auslösen, hier handele es sich um ein schutzbedürftiges Kind, wird dieser Trick gern für die Gestaltung positiver Handlungsträger benutzt. Man kann das Kindchenschema aber auch durchgängig für ein ganzes Genre einsetzen, um damit ein ganzes Marktsegment zu besetzen, das sich an Kinder als Konsumenten wendet. Das triviale Kaufhausbilderbuch arbeitet mit diesem Effekt, und der Erfolg der Disney-Produkte basiert auf diesem Bambi-Effekt, wie man an der zunehmenden „Verrundlichung“ des Mickeymauskopfes über die Jahrzehnte hinweg, aber auch bei Teddybären und Kuschtieren überhaupt beobachten kann. (Eibl-Eibesfeldt 1987, S. 728-739) Wir müssen uns darüber klar sein, dass ein großer Teil des Erfolges der Mitgutsch-Bücher auch darauf beruhte, dass Mitgutsch mit der kugeligen Darstellung von Häusern, Autos und Schiffen das Kindchenschema bediente.

Gesten, die den Körperumfang vergrößern, zeigen Imponierverhalten an. So wie die Katze ihren Körperumfang durch Aufrichten ihrer Haare zu vergrößern versucht, will der Mensch durch Vorstellen des Beines und Auswärtsstellen der Füße, seitliches Einstemmen der Arme und ausholendes Rauchen möglichst viel Raum um sich herum besetzen und damit imponieren.

Das Lächeln ist der Schlüsselreiz für soziale Zuwendung und friedfertige Stimmung. Gefletschte Zähne wirken drohend, leichenhafte Farbe, eine dürre Gestalt oder Knochen werden als Zeichen des Todes gedeutet und lösen Angst aus. (Schuster 1992, S. 82, 84, 92, 95, 98, 99, 101)

4.2. Signale der Körpersprache

Auch nach dem ausdruckspsychologischen Ansatz von Philipp Lersch (1955) kann eine offene Arm- und Beinhaltung beim Stehen und Sitzen als Extraversion, als Unbefangenheit und Selbstsicherheit gedeutet werden. Sie kann nach ihm aber auch ein Zeichen für Naivität oder Ergebenheit in das Schicksal und seelische Kapitulation gedeutet werden. Das heißt: aller Körperausdruck ist genau wie das Bild und das Symbol mehrdeutig. In seinen Ausführungen über die menschlichen Ausdrucksbewegungen nach den Prinzipien der Raumsymbolik gliedert Lersch die horizontalen Bewegungen vor allem nach den Polen der Öffnung und der Schließung. Eine Verschränkung von Armen und Beinen bedeutet Inversion, Abrücken, Suche nach Distanz, aber auch Unsicherheit, Angst. Sie weist auf irgendwelche inneren Vorbehalte hin, vielleicht auch auf Rückzug oder gar Verzweiflung.

Wichtig für die Interpretation eines Bildes sind ebenfalls die genaue Analyse von Hand- und Kopfhaltung, Körperhaltung, Armhaltung und Körperdrehung und Mundaussdruck, das Zusammenziehen oder Öffnen von Kleidung und Verschlussheit oder Zuwendung gegenüber anderen Personen und die Blickbeziehung mit ihnen. (Koch-Hillebrecht 1992, S. 243-269)

Gefühle der Zuneigung lassen sich z. B. durch große körperliche Nähe, durch Umarmen, Den-Arm-auf die Schulter-Legen oder Auf-den-Schoß-Nehmen visualisieren, Gefühle der

Trauer durch eine gebeugte Haltung, hängende Schultern und einen gesenkten Blick. Die Geste des Herabbeugens signalisiert Mitleid, Mitfühlen, Trauer.

4.3. Signale der Farben und Hell-Dunkel-Verteilung

Jede Farbe mobilisiert bestimmte Gefühle, aber auch die Anordnung des Gesamtbildes kann bestimmte Gefühle erzeugen.

Gedeckte Farben und Kontrastarmut z. B. erwecken den Eindruck, sich fern von Hektik und Strapazen des Alltags zu befinden und evozieren stattdessen Emotion, Empfindsamkeit, Romantik.

Orange- und Grüntöne stimulieren. Rot und Gelb sind Warnfarben, Rot in besonders aggressiver Weise. Lila wirkt erhaben, Braun beruhigend, Blau kalt, Grau und Schwarz depressiv, Weiß wirkt rein. (Eschmann 1989, S. 18-31 u. 52-53; Schurian 1986, S. 124-125; Pawlik 1983, S. 36-39; Dittmann 1983, S. 110-113)

4.4. Im Zuge der Entwicklung sich verändernde Reaktion von Kindern auf Farben

Nach Peter Gstettner unterstützt eine reale Farbgebung stärker die Gegenstandserkennung, die von der Wirklichkeit abweichende Farbe wird mehr eingesetzt, um symbolische Wirkungen zu erzeugen. Dann hat die Farbe mehr semantische Funktionen. Kinder benutzen auffällige Farben, um für sie Wichtiges hervorzuheben.

Gstettner ermittelte auch die Beliebtheit bzw. Unbeliebtheit der wichtigsten Farben bei drei- bis siebenjährigen Kindern. Am beliebtesten waren in seiner Testgruppe in dieser Reihenfolge: Blau, Rot, Gelb, Gold, Grün, am unbeliebtesten Schwarz, Blau, Grün.

Bei dem von J. A. Fljorina referierten Experiment wurden farbige Bilder den schwarz-weißen vorgezogen und auch hier wieder diejenigen mit einer symbolträchtigen Farbgebung. „Drei- bis Fünfjährige entschieden sich für die willkürliche Farbgebung (‘ein rotes Pferd läuft schneller’, so begründeten die Kleinen ihre Auswahl). Die Kinder, die älter als fünf Jahre waren, wählten die ‘Lokalfarbigkeit’. Bei der willkürlichen Farbgebung sagten sie: ‘So ein (blaues Pferd) gibt es gar nicht.’“ Nach Hinkel tendieren die jüngeren Kinder stärker zur Buntheit, erst die älteren Kinder entwickeln einen Sinn für Farbharmonien und -nuancen. (Latsch, S. 109 u. 110)

Eine stark emotionale Wirkung hat die farbliche Gestaltung des Himmels. Ein heller Himmel mit weißen Wölkchen und der Sonne darin evoziert ein Gefühl des Glücks. Wenn sie aufgehend am Horizont steht, vermittelt sich das freudige Bild einer hoffnungsvollen Zukunft. Ein dunkler Himmel mit Wolkenballungen dramatisiert die Szene. Ein rot erhellter Himmel lässt an gewaltige Erlebnisse und Krieg denken, ein schwarzer bedeckter Himmel kann bedrohlich wirken und Angst auslösen. Wenn in ihm jedoch die Sterne zu sehen sind, weitet sich der Blick kosmisch, und ein Gefühl der Erhabenheit stellt sich ein. Angeregt von den Malern der deutschen Romantik verwendet Sendak viel Aufmerksamkeit auf die Gestaltung des Himmels in seinen Bilderbüchern.

Tod und Trauer stellen sich in Bilderbüchern zum Umweltschutz durch dunkle Farben, düstere Stimmungen und Leere, Kahlheit und Entblößtheit dar. Wenn diese Bücher zu einer zukunftsbejahenden Gegenalternative durchstoßen, setzen sie als Kontrast helle, freundliche Töne und eine Belebung der Szene dagegen, angereichert durch Symbole der Hoffnung und der Freude.

In seinem politisch/zeitgeschichtlichen Bilderbuch über Konzentrationslager „Rosa Weiß“ (Alibaba-Verl. 1986) spielt Roberto Innocenti routiniert auf der Klaviatur der gestalterischen Mittel zur Lenkung der Emotionen durch die Farbe bis hin zu Dunkel-Licht-Effekten und Weichzeichnern, womit er am Ende allerdings arg auf die Tränendrüse drückt und in die Nähe der Kitschzone gerät.

4.5. Bildkomposition

Nur wenig bekannt ist die emotionale Wirkung der Bildkomposition. Statische Anordnungen sollen Vertrauen einflößen und das Gefühl der Ruhe und Zufriedenheit vermitteln, während dynamische Bildkonzepte eine aggressive Bilddramatik erzeugen und den Betrachter aktivieren wollen. Das können sein: schräggestellte Gegenstände oder Personen, die ins oder aus dem Bild stürzen.

Aktivierende Wirkung haben auch immanente dramatische Linien, die die Augenbewegungen des Betrachters in bestimmte Richtungen bündeln, etwa durch starre Blickrichtung oder einen weisenden Zeigefinger.

Großflächig-monumentale Bildgestaltung oder Rhythmisierung, besonders Addierung von vertikalen Elementen heroisiert das dargestellte Geschehen.

Die eindrucksvolle Kraft von technischem Material wird gern durch Diagonalstellung demonstriert, zusätzlich durch Untersicht emotional vergrößert. (Schmidt-Dumont 1993, S. 73-84)

Ungewöhnliche bis extreme Blickwinkel lösen Effekte des Staunens aus, etwa die von unten nach oben gerichtete Froschperspektive unterwürfige Gefühle von der Bewunderung bis zur Angst. Der Blick von oben in Abgründe hinein kann Allmachtsgefühle auslösen.

4.6. Lenkung der Aufmerksamkeit

Wie bereits erwähnt, schweift der Blick des kleinen Kindes noch diffus über das Bild und pickt sich aus der für es wie ein Teppich planen Buntheit nur sehr willkürlich und sporadisch Einzelteile heraus, die es spontan ansprechen.

Um dem Kind bei der allmählichen Konstruktion eines auf Haupt- und Nebensächlichkeiten hin komponierten Gesamtbildes zu helfen, lenkt der/die BildmacherIn die Aufmerksamkeit des Betrachters.

Am einfachsten ist es, die behandelten Figuren isoliert auf einen weißen Grund zu setzen. Die gleiche Wirkung hat ein in Farben und Formen ruhiger Hintergrund. Er lenkt die Aufmerksamkeit auf die detailliert herausgearbeitete Hauptsache im Vordergrund. Starke Farben und Hell-Dunkel-Gegensätze wirken als spontaner Blickfang. (Latsch 1978, S. 129)

Man kann durch die Erhellung einer Szene oder einer einzelnen Person inmitten einer dunklen Umgebung zeigen, dass es sich lohnt, dorthin zu schauen. Dieses Mittel hat aber noch zusätzlich eine semiotische Wirkung. Durch Lichteffekt hervorgehobene Personen erfahren im Unterbewusstsein des Betrachters eine mythische Verklärung. Und Szenen, die inmitten des Dunkels in hellem Licht stehen, erwecken die Assoziation der Geborgenheit in der Bedrohung, in symbolischer Ausweitung des Heils inmitten des Unheils. Viele Bilder der Christgeburt oder auch nur von Weihnachten arbeiten mit diesem Mittel.

Die Attraktivität der Funnies, der Comics für Kinder, erklärt sich nicht zuletzt daraus, dass der Betrachter hier in seiner Wahrnehmung hilfreich geführt wird. Die Gesamtfläche ist in überschaubare Kästchen aufgeteilt, in denen nichts an Details vom Wesentlichen ablenkt. Der Hintergrund entfällt zumeist. Die Agierenden erscheinen nicht in einem sich diffus verlierenden malerischen Bild, sondern in festem, markant geschlossenem Strich. Es ist nur eine kurze knappe Aktionsfolge zu erfassen, die Konzentration braucht nicht lange anzuhalten.

4.7. Motivation

Der Aufforderungscharakter der Comics resultiert daraus, dass etwas Witziges, Dramatisches passiert. Dem entspricht die karikaturistische Linienführung. Die Handlungsträger sind märchenhaft vermenschlichte Tiere. Das Kind kann sich hier an seinen Konsumgewohnheiten orientieren, braucht sich nicht neu einzustellen. Märchen kennt es und Comicartiges aus Zeichentrick und Werbung auch.

Das heißt, dass Kinder durch Humor motiviert werden können, sich mit einem sie sonst wenig ansprechenden Thema zu beschäftigen. Das heißt, dass Bildhumor sie für eine Darstellung interessieren kann. Deshalb arbeiten BildmacherInnen auch gelegentlich mit humorvollen Nebengeschichten in ihren Bildern.

Auch der Rückgriff auf bereits vorhandene Bildwahrnehmungsmuster aus den AV-Medien kann anregend wirken.

4.8. Signale für Komik

Entsprechend der noch wenig entfalteten kognitiven Fähigkeiten der Kindergartenkinder verstehen sie nur bestimmte Formen von Humor: Klamauk, überraschende Gags, Übertreibungen, orale Befriedigung und Tabubrüche kommen immer an. Diejenigen Formen des Humors wie Ironie und Satire, die eine nur scheinbar gültige Oberfläche anbieten, die vom Betrachter relativiert werden muss, brauchen eine Vermittlerperson. Oder aber der/die ZeichnerIn gibt im Bild selbst Hinweise darauf, dass hier eine gegenläufige Rezeption vorgesehen ist. Das können Gesichter sein, in denen die Mundwinkel eindeutig lachend nach oben gehen.

Fazit

Zusammenfassend ist zu sagen, dass im Bilderbuch die Botschaft von Text- und Bildanteil als Ganzes gesehen werden muss, als großes Superzeichen. Die Fähigkeit der kindlichen Betrachter, in übergeordneten Zusammenhängen wahrzunehmen, entwickelt sich allerdings nur langsam und geht parallel mit den großen kognitiven Entwicklungssprüngen, die das Kind um die Zeit der Einschulung macht. Bis dahin ist es für das Verstehen der Botschaft vielfach auf lenkende Hilfen durch den Text oder durch Signale in den Bildern selbst oder auf die Vermittlung durch vorlesende Personen angewiesen.

Damit sei noch einmal darauf hingewiesen, wie wichtig der Dialog des/r Vermittlers/In mit dem Kind für die Entwicklung seiner Sprach-, Bilderkennungs- und Abstraktionsfähigkeiten ist. Ebenso muss genaues Bilderlesen mit Kindern erst geübt werden. Denn die moderne Reizüberflutung verleitet zum oberflächlichen, flüchtigen Hinsehen, besonders weil leicht der

Eindruck entsteht, durch ein schnelles Überfliegen schon das ganze Bild ausreichend gesehen zu haben.

Aber VermittlerInnen sollten sich auch selbst zu einer sorgfältigen Analyse zwingen. Bei einem gemeinsamen Gespräch vor einem Bild ist man erstaunt, wieviel allein durch die Verbalisierung der Eindrücke von der Wirkung des Bildes zutage gefördert wird. Ein Rückgriff auf die oben dargestellten Bildgestaltungsmittel kann dann auch das Handwerkszeug für eine fundierte Kritik an die Hand geben.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

Gallaz, Christophe (Text) / Abraham Teuter (Text) / Roberto Innocenti (Ill.):

Rosa Weiss. Idee und Ill. Roberto Innocenti. Text: Christophe Gallaz. Dt. Text: Abraham Teuter.

Frankfurt am Main: Alibaba-Verl. 1986.
(Orig.T.: Rose Blanche.)

Jooß, Erich (Text) / Antoni Boratynski (Ill.):

Der Sohn des Häuptlings. E. Geschichte von der großen Flut.
Mödling, Wien: St. Gabriel 1995.

Meyer, Dorlis:

Die Strasse entlang. E. Panorama-Bilderbuch. Orig.-Ausg.
Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1978.
(rororo-Rotfuchs. 195. Farb-Bilderbuch.)

Reuter, Elisabeth:

Judith und Lisa.
München: Ellermann 1988.

Sekundärliteratur

Angewandte Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters.

Hrsg. von Hildegard Hetzer, Eberhard Todt, Inge Seiffge-Krenke u. Roland Arbinger.
Heidelberg: Quelle & Meyer 1979.

Attenaev, Fred:

Informationstheorie in der Psychologie. Grundbegriffe, Techniken, Ergebnisse.
Bern, Stuttgart: Huber 3. veränd. Aufl. 1974. S. 115f zit. nach Latsch 1978, S. 87.

Bruner, Jerome S. [u. a.]:

Studien zur kognitiven Entwicklung.
Stuttgart: Klett 1971.

Dittmann, Lorenz:

Grundzüge der Farbgestaltung in der europäischen Malerei.

In: Farbe. Hrsg. von Kurzrock, Ruprecht. Berlin: Colloquium Verl. 1983. S. 110-113.

Eibl-Eibesfeldt, Irenäus:

Grundriß der vergleichenden Verhaltensforschung.

München, Zürich: Piper 1967; dieses Ex. 7. erw. Aufl. 1987.

Eschmann, Karl:

Farbe als Gestaltungselement.

Göttingen, Zürich: Muster-Schmidt 1989.

Fechner, Gustav Theodor:

Vorschule der Ästhetik.

Leipzig: Breitkopf und Härtel. T. 2. 2. Aufl. 1898.

Fljorina, Evgenija A.:

Die Wahrnehmung eines Bildes durch das Kind.

In: Beiträge zur Kinder- und Jugendliteratur. 40. 1976. S. 14-24.

Grünwald, Dietrich:

Zur Bildwahrnehmung von Kindern. Kinder lesen Texte und Bilder.

In: Literatur-Erwerb. Hrsg. von Peter Conrady. Frankfurt am Main: dipa-Verl. 1989.

Grüsser, Otto Joachim:

Neurobiologie und Kulturgeschichte des Lesens und Schreibens.

In: Auf den Schultern von Gutenberg. Hrsg. von Bodo Franzmann, Werner D. Fröhlich, Hilmar Hoffmann; Balz Spörri, Rolf Zitzlsperger (Stiftung Lesen.) Berlin, München: Quintessenz-Verl. 1995. S. 5-33.

Hinkel, Hermann:

Wie betrachten Kinder Bilder?

Gießen: Anabas-Verl. 1972, dieses Ex. 3. Aufl. 1975.

Hinkel, Hermann:

Bilderbuch.

In: Kinder- und Jugendmedien Hrsg. von Dietrich Grünwald u. Winfried Kaminski. Weinheim u. Basel: Beltz 1984. S. 46.

Hochberg, Julian:

Die Darstellung von Dingen und Menschen.

In: Gombrich, Ernst H. / Julian Hochberg / Max Black: Kunst, Wahrnehmung, Wirklichkeit. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1977. S. 80-83.

Joliet, Hans:

Anzeigen wirksam gestalten, texten, plazieren.

Landsberg/Lech: Verl. Moderne Industrie 1990; dieses Ex. 2. Aufl. 1991.

Koch-Hillebrecht, Manfred:

Introversion und Extraversion auf Bildern der europäischen Kunstgeschichte.

In: Martin Schuster: Wodurch Bilder wirken. Köln: DuMont 1992. S. 243-269.

Langhorst, Erich:

Märchenbilder im Urteil von Kindern der Vorkriegszeit und Gegenwart. Ein Beitr. z. Psychologie d. Bilderlebens d. Sechs- bis Vierzehnjährigen.
Bonn: Bouvier 1967.

Latsch, Annegret:

Das Bilderbuch als Kommunikationsmedium im Vorschulalter.
Köln, Wien: Böhlau 1978.

Lehrbuch der Entwicklungspsychologie. Hrsg. von Wiczerkowski, Wilhelm / Hans zur Oeveste.

Düsseldorf: Schwann 1982.

Lindner, Bernd:

Bilder, Bilder, Bilder ...

In: Aufsätze zur Kinder- und Jugendliteratur u. a. Medienkünsten. 2. Red. Joachim Schmidt.
Berlin: Kinderbuchverl. 1988. S. 119-121.

Metzger, Wolfgang:

Die Entwicklung der Gestaltauffassung in der Zeit der Schulreife.

In: Westermanns Pädagogische Beiträge. 1956. 8. Jg. H. 12. S. 607 u. 613 f. Zit. nach Latsch 1978, S. 86.

Michligk, Paul:

Elementare Werbekunde.

Essen: Girardet 3. Aufl. 1974.

Mussen, Paul Henry / Jerome Janeway Conger / Jerome Kagan:

Lehrbuch der Kinderpsychologie.

Stuttgart: Klett 1976.

Niederle, Charlotte:

Die Kinderzeitschrift im Urteil ihrer Leser. Eine empir. Studie über d. inhaltl. u. formale Gestaltung von Kinderzeitschriften.

Wien, München: Jugend u. Volk 1971.

Nodelman, Perry:

Words about Pictures. The Narrative Art of Children's Picture Books.

Athens and London: University of Georgia Press 1988.

Oerter, Rolf / Leo Montada:

Entwicklungspsychologie.

München, Wien, Baltimore: Urban & Schwarzenberg 1982.

Pawlik, Kurt:

Farbe und Wahrnehmung.

In: Farbe. Hrsg. von Ruprecht Kurzrock. Berlin: Colloquium Verl. 1983. S. 36-39.

Pelz, Heidrun:

Linguistik für Anfänger.

Hamburg: Hoffmann u. Campe 1975; dieses Ex. 2. Aufl. 1978.

Plaga, Friederike:

Bilderreich & wortgewandt. Kindliches Bildverstehen und Frühpädagogik.
München: kopaed 2012.
Hochschulschrift Zugl.: Lüneburg, Univ., Diss., 2011.

Rock, Irvin:

Wahrnehmung.
Heidelberg: Spektrum der Wissenschaft. Verl.ges. 1985.

Schmidt-Dumont, Geralde:

Rezeptionsprobleme beim Bilderbuch.
In: Informationen Jugendliteratur und Medien. 1981/2. S. 22-27.

Schmidt-Dumont, Geralde:

Politische Bilder für Kinder vom 19. Jahrhundert bis 1945.
In: Beiträge Jugendliteratur und Medien. Beiheft 4. 1993. S. 73-84.

Schurian, Walter:

Psychologie ästhetischer Wahrnehmungen.
Opladen: Westdeutscher Verl. 1986.

Schuster, Martin:

Wie Bilder wirken.
Köln: DuMont 1992.

Thiele, Jens (Hrsg.):

Bilderbücher entdecken. Unters., Materialien u. Empfehlungen zum krit. Gebrauch e.
Buchgattung.
Oldenburg: Isensee 1985.

Hoffmann, Detlef und Jens Thiele (Hrsg.):

Künstler illustrieren Bilderbücher.
bis Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg 1986.

Thiele, Jens (Hrsg.):

Neue Erzählformen im Bilderbuch. Untersuchungen zu einer veränderten Bild-Text-Sprache.
Oldenburg: Isensee 1991.

Thiele, Jens (Hrsg.):

Experiment Bilderbuch. Impulse zur künstlerischen Neubestimmung der
Kinderbuchillustration. [Ein Katalog zur Ausstellung "Experiment Bilderbuch" im
Stadtmuseum Oldenburg vom 9. November bis 7. Dezember 1997 im Rahmen der 23.
Oldenburger Kinder- und Jugendbuchmesse.] Hrsg. von Jens Thiele unter Mitarb. von
Mareile Oetken. Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg.
Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Univ. 1997.

Thiele, Jens (Hrsg.):

Das Bilderbuch. Ästhetik - Theorie - Analyse - Didaktik - Rezeption. Mit Beitr. von Jane
Doonan ...
Oldenburg: Isensee 2000.
(Bibliothek des Börsenvereins des Deutschen Buchhandels e.V.)

Thiele, Jens (Hrsg.):

Neue Impulse der Bilderbuchforschung. Wissenschaftliche Tagung der Forschungsstelle Kinder- und Jugendliteratur der Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg, 13. - 15. September 2006. Hrsg. von Jens Thiele unter Mitarb. von Elisabeth Hohmeister. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren 2007.

Waldinger, Karl-Georg:

Semiotische Aspekte eines Popmusik-Covers.
Ratingen, Kastellaun: Henn 1975.

Weltner, Klaus:

Informationstheorie und Erziehungswissenschaft.
Quickborn: Schnelle 1970. S. 115. Zit. nach Annegret Latsch. S. 92.